ISBN: 978-85-916173-1-9

ANAIS

III Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

III ENACEI

Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola

08, 09 e 10 de maio de 2019 - Faculdade de Educação/FE - UERN
Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil

II SEMAPED

Seminário Nacional de Avaliação de Cursos de Pedagogia

Realização:

Apoio:

2019

BASE CURRICULAR, SABERES, CULTURAS E CIÊNCIAS:
construção do currículo interdisciplinar na escola

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva
Francisca Natália da Silva
Maria de Fátima da Silva Melo
Maquézia Emília de Morais
Brena Kesia Costa Pereira

ENACEI/SEMAPED, UERN, Mossoró, RN – 2019

ENACEI/SEMAPED - BASE CURRICULAR, SABERES, CULTURAS E CIÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

© III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade/ II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFERSA, IFRN)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)

APOIOS
Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/UERN
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE - UERN/FE)
Publique coletivo (promotora de eventos acadêmicos)
Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia
(08, 09, 10.: maio: 2019: Mossoró - RN)

Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia**:** Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Francisca Natália da Silva, Maria de Fátima da Silva Melo, Maquézia Emília de Moraes, Brena Kesia Costa Pereira. Mossoró: UERN, 2019.

1. Currículo 2. Saberes culturais 3. Ciências 4. Interdisciplinaridade na escola.

1 Vários autores.
2 Inclui bibliografia.

ISSN: 978-85-916173-1-9

COORDENAÇÃO GERAL

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
Márcia Betania de Oliveira (UERN)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Ana Paula Marinho de Lima
Brena Kesia Costa Pereira
Carlito Lucas dos Santos Neto
Clara Wesllyane Morais da Silva
Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira
Débora Raquel Araújo Silva
Eliel Moraes da Silva
Erika Leticia de Almeida Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Francirleide Monaliza Ferreira
Francisca Natália da Silva
Francisco José Balduino da Silva
Heryson Raisthen Viana Alves
Islaneide Karla da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Kenia Bruna da Silva
Leidiane Nogueira dos Santos Duarte
Maquézia Emília de Morais
Marcia Betania de Oliveira
Maria de Fátima da Silva Melo
Maria Erivaneide da Silveira Oliveira
Maria José de Melo Fernandes
Maria Kélia da Silva
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Sara Cristina do Couto Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)
Prof. Dr. Cristian Jose Simões Costa (IFAL)
Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (UNILAB)
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)
Prof. Dr. Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Profa. Dra. Francisca, de Fatima Araújo Oliveira (UERN)
Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Profa. Dr. Gerson de Souza Mol (UNB)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)
Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (UFPE)
Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
Prof. Dr. Jose Gerardo Vasconcelos
Prof. Dr. Leonardo Alcântara Alves (IFRN)
Prof. Dra. Luciana Medeiros Bertini (IFRN)
Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis (UERN)
Profa. Dra. Maria Lucia Pessoa Sampaio (UERN)
Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (UFERSA)
Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Morais (UERN)
Prof. Dr. Marcelo Nunes Coelho (IFRN)
Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA)
Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araujo (UEPB)
Profa. Dra. Rita de Cassia Prazeres (UERJ)
Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (UFAL)
Profa. Dra. Rozeane Albuquerque Lima (UFPE)
Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)
Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (UFERSA)
Profa. Dra. Veronica Maria de Araújo Pontes (UERN)
Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (UFERSA)

Educação Profissional e Tecnológica: História, Políticas e Práticas.

3

SUMÁRIO

História da educação profissional no Brasil e o cenário de formação de professores nos institutos federais
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes; Stenio de Brito Fernandes; Francisco das Chagas Silva Souza

Ensino médio, educação profissional técnica e a politecnia: uma integração em potencial
Ana Raquel Nunes Rodrigues de Azevedo; Albino Oliveira Nunes; Zaíra Nakala da Silva Câmara

Egressos do ensino médio técnico: um estudo panorâmico de produções acadêmicas (2007-2017)
Átila de Freitas; Márcia Betânia de Oliveira

Educação profissional: uma análise dos resultados nas escolas de tempo integral no Ceará
Fabyano Nogueira de Brito

Política de educação profissional: avanços e retrocessos nos contextos de disputas
Francisca Natália da Silva; Erika Roberta Silva de Lima

Educação profissional, tecnológica e o mundo do trabalho: desafios e conquistas
Sandra Maria Campos Alves; Gisélia Batista de Oliveira

A sala de aula invertida como prática integradora: possibilidades e implicações
Fábio Alexandre Araújo dos Santos; João Hermínio Bandeira Filho; Laerte Santos Moura; Leoton de Medeiros Barbosa

Características do ensino de biologia no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP)
João Kaio Cavalcante de Morais; Ana Lúcia Sarmento Henrique

Acordos internacionais firmados pelo Brasil em 1994 e 1995 e suas influências na educação profissional para pessoas com deficiência
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas; Josanilda Mafra Rocha de Morais; Lenina Lopes Soares Silva (Orientadora)

A educação profissional do Ceará e o emergente nivelamento pedagógico no ensino médio
Antônio José Pereira da Silva; João Pereira da Silva; Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Tecnologias digitais na escola: da oferta dos recursos a formação dos professores
Mariane de Oliveira Nolasco; Maria Cleonice Soares

Percepções e concepções dos docentes da rede federal acerca da educação profissional e tecnológica: com a palavra os professores de um curso técnico subsequente em administração
Layane Bastos dos Santos; Maycon Rangel Abreu Pereira; Álvaro Itaúna Schalcher Pereira Francisco Adelton Alves Ribeiro

Políticas públicas de educação e trabalho para mulheres: um estudo exploratório na SETEC/MEC
Raiana Marjorie Amaral de Oliveira; *Lenina Lopes Soares Silva*

Formação de professores de música para o ensino médio integrado a educação profissional
Ruãnn Cézar Cezário Silva; Gustavo Gomes Pereira

Comunicação organizacional nos institutos federais: uma revisão teórica sobre o uso das mídias sociais como estratégia de educomunicação
Layane Bastos dos Santos; Maycon Rangel Abreu Pereira; Álvaro Itaúna Schalcher Pereira; Francisco Adelton Alves Ribeiro

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O CENÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes[1]
Stenio de Brito Fernandes[2]
Francisco das Chagas Silva Souza[3]

RESUMO
Neste estudo realizamos um recorte do histórico da Educação Profissional (EP) no Brasil a partir da criação dos institutos federias de educação, ciência e tecnologia (Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008) e o cenário de formação de professores nos Institutos Federais. Temos como objetivo discutir esse percurso da EP, contextualizando-o no cenário social, político e econômico. As políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil, fomentaram mudanças significativas na EP, pois, é notável que no desenrolar da história, a intenção era preparar mão-de-obra para o trabalho. A EP tem voltado a sua preocupação em impulsionar as relações de trabalho e não só em formar o trabalhador. A criação dos Institutos Federais foi uma tentativa de romper com as dualidades que perseguem a educação no nosso país: que separa a elite da classe trabalhadora e a educação propedêutica da educação para o trabalho. Cabe pontuar sobre os diferentes perfis de professores que atuam nessa modalidade: os profissionais não graduados, os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, os licenciados, e os que ainda começarão a formação inicial (MOURA, 2014). Nesse contexto, cabe ao professor formar alunos criativos, que saibam pensar, analisar, avaliar, criticar, desconstruir, conviver, entre outros, ou seja, habilitar as pessoas para o exercício da cidadania. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que faremos revisão bibliográfica e análise de documentos (GIL, 2002) sobre a história da EP no Brasil e o contexto de formação de professores nos Institutos Federais, a partir de 2008. Como resultados, depreendemos que é necessária uma formação continuada específica que propicie elementos essenciais à compreensão da problemática das relações entre trabalho, educação e EP que contribua para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Palavras-chave: História da educação profissional. Formação de professores. Institutos Federais. Educação e Trabalho.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte histórico da educação profissional no Brasil, enfatizando uma das mais relevantes políticas públicas na área da educação deste país que

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central. Professora de Didática do IFRN, campus Mossoró. E-mail: aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br.
[2] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Mossoró. Professor de Geografia da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). E-mail: steniondre@hotmail.com.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular do IFRN, campus Mossoró. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br.

foi a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. A criação dos Institutos Federais foi uma tentativa de romper com as dualidades que perseguem a educação no nosso país: que separa a elite da classe trabalhadora e a educação propedêutica da educação para o trabalho.

A pergunta que norteou o estudo foi: Como a história da Educação Profissional (EP) no Brasil, a partir da criação dos institutos federias de educação, ciência e tecnologia, dialoga com o cenário de formação de professores nos Institutos Federais? Temos como objetivo do estudo discutir o percurso da EP, contextualizando-o no cenário social, político e econômico a partir da criação dos institutos federias de educação, ciência e tecnologia, com foco no cenário de formação de professores.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação, assume muitas formas, e é conduzida em múltiplos contextos. Como técnicas de pesquisa utilizamos a revisão bibliográfica, tais como artigos e livros que tratam do tema e realizamos análise documental, a partir do estudo de legislação pertinente e documentos legais.

Ademais, o texto está organizado em dois momentos que se complementam. No primeiro, discutimos sobre a Educação Profissional (EP) no Brasil a partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. E no segundo momento, abordamos no que se refere à formação de professores nos institutos federais.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP) NO BRASIL A PARTIR DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No que se refere à EP, seus primeiros indícios surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI. Com isso, ao longo do século XX foram criadas diversas instituições cujo objetivo consistia no ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, o foco era atingir crianças pobres, os órfãos e os abandonados, como os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Assim, a EP tem seu nascedouro numa perspectiva assistencialista (RAMOS, 2014).

Em 1909 Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices destinadas aos pobres e humildes. Esse evento foi um avanço no debate sobre a EP, pois, alargou o seu horizonte de atuação para suprir carências emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (MANFREDI, 2016).

A partir de 1934, o governo federal compromete-se com o ensino secundário, no entanto, continuou sendo enciclopédico e elitista, e os ramos profissionais foram ignorados. Oficializou-se um dualismo: um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente. O processo de industrialização no Brasil exigiu uma maior qualificação para o trabalho de modo que:

> [...] o ensino técnico industrial vai ganhando maior dimensão ao ponto de, em 1959, a Lei n. 3552 de 16 de fevereiro, estabelecer nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino industrial. Ao ser regulamentado, o Decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Observa-se, portanto, o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra, de acordo com as funções adquiridas por ele no plano dos investimentos públicos estratégicos (RAMOS, 2014, p. 26-27).

Assim, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou para a pauta do Congresso em 29 de outubro de 1948, no entanto, o texto em debate foi substituído por um projeto de Carlos Lacerda, apresentado em 1958, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino.

A partir de 1961 a EP passou a ser equivalente ao ensino médio. Se apresentou em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). Os alunos que concluíssem o colegial técnico podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior.

Enquanto que em 1971 algumas das escolas da rede de Escolas Técnicas Federais transformaram-se em CEFET. É válido salientar que a partir dessa década as multinacionais passaram a entrar no país e as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Com a preocupação em qualificar os trabalhadores, mantinha-se dois eixos de atuação: a formação de operários para a realização do trabalho simples, e a formação de técnicos de nível intermediário para as funções nas multinacionais. Destarte, a partir da Lei n. 7044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam a sua função de formar técnicos de 2º grau (RAMOS, 2014)

Com a redemocratização, houve mudanças nas relações institucionais e no mundo do trabalho, nesse ínterim, pela Portaria n. 2267/1997, as escolas técnicas se transformaram em CEFET. Um importante avanço nesse contexto foi pensar um tratamento unitário à educação básica que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio, como também a necessidade de vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. O ensino deveria integrar ciência e cultura, humanismo e tecnologia, objetivando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Entretanto, em 20 de dezembro de 1996, com o projeto da LDBN de autoria do Senador Darcy Ribeiro, essa ideia foi derrotada dando lugar a um processo de regulamentação fragmentada. Os níveis para a Educação Profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico, o nível técnico tinha como destino oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio. Desse modo, fica evidente a separação curricular entre o ensino médio e a EP.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais não se realizaram plenamente, porém como ação de destaque tivemos a revogação do Decreto nº 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico e o redirecionamento dos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para os segmentos públicos. A Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (RAMOS, 2014).

Em relação à expansão da rede federal de educação tecnológica, esta se deu com a ampliação de suas funções para o Ensino Superior, em que transformou vários Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas em Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e com a criação dos Institutos Federais (IFS) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFS).

Nesta linha de raciocínio, apresentaremos alguns programas implementados pelo governo federal a partir do ano de 2008, a fim de analisarmos os impactos desses programas nas discussões sobre a Educação Profissional:

Quadro 1 – Programas implementados a partir de 2008

PROGRAMA	MARCO LEGAL	OBJETIVOS	RESULTADOS
ProJovem Trabalhador.	Medida provisória n. 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008, cuja regulamentação consta no Decreto n. 6629, de 4 de novembro de 2008.	Ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional, preparando-os para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda.	Entre 2008-2009, o ProJovem cadastrou um total de 484.482 mil jovens da faixa entre 18 a 29 anos de idade.
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).	Instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009.	Apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral.	Em 2012, sete estados da Federação participaram do convênio, atingindo 365 escolas e envolvendo 296.630 alunos.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC).	Criado pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância.	O PRONATEC como uma das iniciativas centrais da política educacional, do governo Dilma, também se inseriu no interior da macropolítica de desenvolvimento com as ações de outros ministérios no interior do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), entre 2010 e 2014.
PRONATEC/BSM[4]	Criado pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Oferecer oportunidade de complementação da escolarização (letramento inicial e da seriação correspondente ao ensino fundamental para jovens e adultos, cadastrados nos programas federias de transferência e renda).	A meta do PRONATEC/BSM era capacitar um milhão de pessoas inscritas no CadÚnico até 2014.
Programa Mulheres Mil	Instituído pela Portaria do MEC n.	Oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero	O programa foi implantado inicialmente como

[4] Plano Brasil sem Miséria (BSM).

	1.105, de 21 de julho de 2011.	para mulheres em situação de vulnerabilidade social, possibilitando o acesso à educação profissional, ao emprego e à renda.	projeto-piloto em treze estados das regiões Norte e Nordeste do país. Desde então, cerca de 1,2 milhões de mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores embasados em Manfredi (2016).

Depreendemos que com esses Programas, a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fomentou-se as discussões sobre a EP, bem como resgatou-se a ideia de formação integrada, da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo. Quanto a esse último aspecto:

> Assim, é fundamental que o professor atente para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao "aprender trabalhando" ou ao "trabalhar aprendendo". Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam –no sentido de viver à margem da sociedade (MOURA, 2014, p. 99).

Essa formação omnilateral requer a compreensão do indivíduo como ser histórico e social. Por tudo isso, todas as dimensões da vida devem estar integradas no processo educativo, como, por exemplo, as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, não cabe à EP meramente ensinar a fazer. Mas, proporcionar a compreensão das dinâmicas sociais e habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, ou seja, superar a separação entre o executar e o pensar. Com base nesse pensamento, se tem um cidadão emancipado.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

No tocante à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica Moura (2014) levanta um questionamento: como contribuir para a formação de formadores que dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de uma determinada área e os saberes didático-pedagógicos e que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória?

> Na formação humana, o conflito essencial também continua e, mais, se exacerba. Permanece a escola que forma os filhos da classe dirigente para que no futuro dirijam a sociedade, mas a escola da classe

> trabalhadora muda. Agora, ao invés de uma escola para formar o operário fabril, são diversas escolas que formam os filhos da classe-que-vive-do-trabalho, do próprio trabalho. Essas organizadas e diversificadas em razão dos diferentes graus de miséria de seus sujeitos e famílias, cada uma delas demandando um tipo de professor coerente com o respectivo projeto pedagógico, muitos dos quais contratados a tempo parcial, temporários, estagiários, terceirizados, bolsistas etc. (MOURA, 2014, p. 40).

Assim, um grande desafio docente é mover-se dentro dessas contradições, formando sujeitos competentes tecnicamente e capazes de compreender criticamente as relações capitalistas. Neste sentido, para atuar na perspectiva da transformação social o professor deve ser um intelectual que tenha o domínio do campo científico específico em que atua, ou seja, saberes curriculares, inerentes ao ato de ensinar, mas também precisa ter comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, pois pertence à esta. Como afirma Freire (1996), a prática docente crítica envolve o pensamento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque, na formação permanente do professor, o momento mais relevante é o da reflexão crítica.

Nesta perspectiva, as mudanças nos processos produtivos e no mundo do trabalho trouxe implicações para a atividade docente. Durante primeira metade do século XX até os anos 1960, o trabalhador era expropriado do conhecimento acerca dele próprio, pois entendia-se que não era necessário pensar sobre o que se fazia. Esse tipo de trabalho requeria um tipo específico de educação escolar da classe trabalhadora e consequentemente, do docente, que tivesse coerência com essa lógica. Daí a ascensão do professor tecnicista no âmbito da EP, com o objetivo de instruir determinada tarefa (MOURA, 2014).

As políticas educacionais dos anos 1990, estabeleceram em seu conjunto, a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, tendo um currículo voltado para a pedagogia das competências. Com o Decreto n. 5154/2004 passou a existir a possibilidade de integração entre o ensino médio e a EP.

Alguns documentos foram produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), sendo: Políticas Públicas para a Educação Profissional Tecnológica, Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA (PROEJA) Ensino Médio (MOURA, 2014).

Com toda essa fragmentação, a formação do docente também passa a ser repensada. Aqui, cabe pontuar sobre os diferentes perfis de professores que atuam na Educação Profissional, sendo: os profissionais não graduados, os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, os licenciados e os que ainda começarão a formação inicial.

Diante desse quadro delineiam-se duas possibilidades para a formação didático-político-pedagógica desses docentes, sendo: cursos de licenciatura para a Educação Profissional e a pós-graduação. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) 16/1999 sintetiza as possibilidades de habilitação de docentes para o exercício da educação profissional técnica de nível médio: os licenciados segundo programas de formação especial, que combinem formação pedagógica, formação tecnológica e formação em serviço, nos moldes da Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) 02/97; e os pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional de nível técnico, estruturados por área ou habilitação profissional.

Segundo Moura (2014) os licenciados em disciplinas da educação básica tiveram uma formação que não dão conta das especificidades da formação técnica de nível médio, especialmente, o ensino médio integrado à Educação Profissional. É necessário uma formação continuada específica que propicie elementos necessários à compreensão da problemática das relações entre trabalho, educação e Educação Profissional que contribua para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial, é preciso erigir uma política permanente de formação para os professores que atuam nessa modalidade. Neste sentido, pensar numa licenciatura específica para a Educação Profissional, remete a duas questões: o egresso do ensino médio propedêutico optaria por um curso que particulariza tal temática? O jovem que concluiu o ensino médio propedêutico teria interesse em fazer uma formação em nível superior para a docência na Educação Profissional?

Uma possibilidade que se delineia é a oferta de licenciatura para a Educação Profissional, seja destinada a concluintes de cursos técnicos de nível médio, em especial do ensino médio integrado. Pois, esse público apresenta em seu repertório conhecimento e vivência nesse campo. Um elemento importante na formação desse professor é a pesquisa como princípio pedagógico, já que se almeja formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, materiais didáticos e experimentos. Outro elemento fundamental é a compreensão de trabalho como princípio educativo (MOURA, 2014).

Nesta linha de raciocínio Souza e Nascimento (2013) explicitam sobre a necessidade de uma política de formação contínua voltada para os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, pois nem sempre os IFs tem desenvolvido ações no sentido de formar esses professores, ao invés disso, tem promovido eventos como congressos, palestras e mesas-redondas com discussões sobre os temas inerentes as variadas áreas do conhecimento e pouco se discute sobre práticas pedagógicas na Educação profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Superior.

Acrescem que essa discussão sobre a docência na Educação Profissional suscita diversos debates no que se refere à prática pedagógica e dos contextos institucionais que o professor está inserido. Questionam se a formação inicial dos bacharéis que atuam como docentes, complementada por cursos de pós-graduação, é suficiente para o exercício da docência. E consideram que nem todos esses bacharéis são pós-graduados.

É válido lembra que independente de o docente haver concluído uma licenciatura, é preciso levar em consideração a experiência adquirida por ele no cotidiano escolar. Assim, a graduação é uma formação inicial, após essa etapa os egressos precisam de outras experiências formativas que subsidiem o que eles desenvolvem como profissionais nas instituições em que atuam. Nesta perspectiva, “a ação como docentes nos diferentes espaços institucionais (comissões, colegiados, pesquisa, ensino e extensão, dentre outros) constitui-se como campo formativo para esses bacharéis docentes.” (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 420).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar das novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ainda carecemos de uma política orgânica de formação de professores especialmente para a Educação Profissional, pois, a ausência dessa política fabrica uma identidade profissional alinhada aos interesses do mercado.

Assim, a política ou programa de formação inicial e/ou continuada para professores não pode ser vista como apêndice da política educacional, tampouco da política de formação docente mais ampla, implementada no Brasil. Nos questionamos:

Quem são os professores que atuam na EP? Qual é o seu pertencimento? Qual a sua concepção sobre a finalidade do trabalho docente? Estariam todos alinhados à ideia de uma formação omnilateral e emancipatória do sujeito?

Por tudo isso que discutimos, deixamos aqui a provocação desse debate tão necessário, que é uma política de formação contínua para os docentes que atuam na Educação Profissional dos Institutos Federias. Sabemos que são inúmeros os problemas a serem contornados e enfrentados.

Porém, uma coisa é clara que a política de formação de professores passa por uma mudança de mentalidade sobre o papel do professor nessa modalidade de ensino. A sua função não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sociais e habilitar as pessoas para o exercício autônomo das profissões.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] / Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***: Saberes Necessários à prática educativa: Paz e Terra,1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] /– Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 409 – 434.

ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E A POLITECNIA: uma integração em potencial

Ana Raquel Nunes Rodrigues de Azevedo [5]
Albino Oliveira Nunes [6]
Zaíra Nakala da Silva Câmara [7]

RESUMO

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nível de ensino voltado aos jovens, traz uma particularidade que se configura no dualismo entre a formação propedêutica ou a formação para o mundo do trabalho. Na perspectiva de possibilidade de superação desse dualismo, propomos fazer uma reflexão sobre a relação da politecnia com o ensino médio integrado, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio. Para fins metodológicos, usamos como referencial teórico da nossa análise as legislações vigentes, bem como livros e textos sobre o Ensino Médio Integrado e as diversas proposições apresentadas por estudiosos da área. Além das mudanças conceituais na estrutura de oferta do Ensino Médio com vistas à emancipação dos sujeitos, tanto a formação docente quanto os processos de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado devem ser repensados, tendo em vista a necessidade de oportunizar discussões nas instituições de ensino de todo o país a respeito de uma formação omnilateral dos alunos. A concepção de politecnia apresentada permite visualizar que, pelo menos em nível conceitual, há possibilidades de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica, na perspectiva de sensibilizar e posteriormente conscientizar o jovem para sua inserção no mundo do trabalho. As políticas educacionais precisam ser implementadas, vivenciadas na prática, tanto no que se refere à formação docente, como aos processos de formação de cursos de ensino médio integrado. Discussões acerca dessa integração precisam ser deflagradas nas instituições de ensino a fim de que a formação humana integral baseada numa educação politécnica seja o ponto de partida para a emancipação do sujeito.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Diretrizes Curriculares Nacionais. Politecnia.

INTRODUÇÃO

A partir de uma breve visualização dos marcos regulatórios ocorridos entre os anos de 1997 a 2012, para a educação profissional técnica, com ênfase ao Ensino Médio Integrado (EMI), permeando por algumas reflexões conceituais a respeito da politecnia e sua relação com a formação educacional, este artigo pretende evidenciar uma integração em potencial da politecnia e a organização do EMI.

Como pressuposto é utilizada a argumentação de Silva (2014, p. 70) que avalia como ponto convergente a possibilidade de uma integração conceitual entre os novos marcos regulatórios das políticas de Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, os quais permitem envolver as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia no processo de formação de cursos de EMI.

[5]Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – IFRN – raquel_reuel@yahoo.com.br
[6] Doutor em Química/Ensino de Química – IFRN – albino.nunes@ifrn.edu.br
[7] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – IFRN – znscamara@gmail.com

MARCOS REGULATÓRIOS ATUALMENTE VIGENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

No contexto do governo Fernando Henrique, que assumia contornos neoliberais explícitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - afastou-se dos preceitos da educação politécnica, com o Decreto nº 2.208/1997.

Este Decreto estabelecia três níveis de ensino para educação profissional: básico, técnico e tecnológico, de forma desvinculada do Ensino Médio regular, mantendo assim a dualidade entre Ensino Médio e a educação profissional. (SILVA, 2014). Para a educação profissional de nível técnico foi imposto, portanto, uma "[...] organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este" (BRASIL, 1997).

Em direção a um projeto de formação unitária, a perspectiva de formação integral do trabalhador, tendo como referência a politecnia, foi incluída no debate que culminou na revogação desse Decreto, trazendo à tona a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Assim, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 que passou a organizar o ensino profissionalizante por meio de cursos e programas da seguinte forma: I - formação inicial e continuada de trabalhadores (redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014); II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Surge com esse Decreto a possibilidade de ofertar cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (artigo 4º), sem, porém, descartar as modalidades previstas anteriormente – concomitância e subsequência. Não obstante, significa poder organizar cursos com a formação de nível médio a partir de uma sólida formação básica de forma integrada com os conhecimentos de base científica e tecnológica, bem como com os conhecimentos da profissionalização.

Conforme argumenta Zibas (2005), mesmo com a timidez e as contradições das políticas, há uma possibilidade de apostar na educação nos termos da escola Unitária de Gramsci, isso porque há na nova legislação a ênfase no objetivo de uma qualificação para o trabalho, o que conduz para o trabalho como princípio educativo.

Em 2005, é emitida a Resolução nº 01/2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio. No ano de 2007, é publicado o Documento Base do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2007) que detalha a política de EMI à educação profissional, bem como suas concepções e princípios: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos; e a relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

Em 2008, são alterados os dispositivos da LDB 9.394/1996, por meio da Lei nº 11.741, que tratam da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Dessa forma, o artigo 36 C da LDB tem a redação alterada e registra que:

> A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do artigo 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

> II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades de ensino disponíveis;
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Em 2009, a partir da Portaria nº 971, o Ministério da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Nesse contexto, sinaliza-se para o estabelecimento de um marco regulatório das políticas de Ensino Médio e da educação profissional técnica de nível médio, no qual suscita uma integração conceitual que abrange as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Desta feita, até mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE, nº 04/2010) afirmam:

> Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – *a preparação básica para a cidadania e o trabalho*, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
> III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (p. 9).(Grifos das autoras).

Diante do exposto, é possível depreender dessa Resolução que a perspectiva omnilateral pode fazer parte da organização de Ensino Médio, o que implica ter uma base unitária sobre a qual pode-se apoiar diversas possibilidades, como a preparação geral para o trabalho ou ainda para profissões técnicas.

Segundo Silva (2014, p. 20-24), o Parecer nº 05/2011, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconiza, entre outras dimensões, a formação integral como princípio metodológico e epistemológico, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal.

Por fim, em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 2, que "Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" é publicada. Conforme estabelece o art. 5º das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, CNE/CEB. Resolução nº 02/2012):

> Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
> I - formação integral do estudante;

> II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
> III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
> IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
> V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
> VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
> VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
> VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.
> § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
> § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
> § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
> § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Percebe-se, portanto, que pelo menos em nível conceitual há de fato novas possibilidades para a etapa final da educação básica brasileira e sua relação com o trabalho, em que pese a mediação entre a manutenção da dualidade e a superação desta que as diversas formulações da resolução enfrentam.

No entanto, é na prática que a política é implementada, assim a formação docente, em especial, precisa ser repensada. Mas, há de se considerar que, no processo de formação de cursos de EMI, a mediação das concepções presentes nos documentos legais são relevantes e apresentam potencialidade para deflagrar discussões nas instituições de ensino de todo o país a respeito de uma formação omnilateral dos estudantes que tenha como horizonte uma educação politécnica.

A POLITECNIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO EDUCACIONAL

A concepção de politecnia deriva da teoria marxista, a partir da noção de trabalho e articula-se ao processo educativo de forma dinâmica e contraditória, tendo em vista as relações sociais presentes no mundo capitalista.

O Ensino Médio, por sua vez, é a última etapa da educação básica e se constitui um desafio para professores, escolas, pesquisadores da área da educação e para os próprios estudantes. A particularidade de atender aos jovens nesta fase da formação educacional formal se configura no dualismo: formação propedêutica e formação para o mundo do trabalho.

É fato que as grandes desigualdades sociais levam a juventude a buscar inserção no mundo do trabalho antes da maioridade, visando complementar a renda familiar ou para sua autossustentação. É nesse contexto que se intensifica o dilema de manter a preparação escolarizada desses jovens através de sua permanência na escola, adiando sua inserção no mundo produtivo ou de garantir um ensino profissionalizante qualificado, sem perder de vista a necessidade concreta destes de trabalhar como meio de adquirir condições mínimas de cidadania.

Focando na análise da relação politecnia e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, percebe-se que a configuração de oferta da educação básica pode ser modificada.

A noção de politecnia abordada por Saviani com foco no trabalho como princípio educativo coincide com a finalidade das diretrizes mencionadas:

> A noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 132)

Na perspectiva de oportunizar melhores condições de ensino, a Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, evidencia a formação integral do ser humano, associando teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e assumindo o trabalho como princípio educativo, entre outros princípios norteadores, possibilitando a formação geral, tecnológica, crítica e emancipatória dos estudantes:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 209, 2013)

A politecnia, bem como a formação omnilateral ou integral, presentes na obra de Marx e Engels, assim como nos termos da Escola Unitária de Gramsci e norteadora da Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, visa a reformulação do sistema educacional na direção da emancipação dos sujeitos, aproximando a ciência da divisão técnica, fortalecendo a cidadania dos educandos e tornando-os autônomos e conscientes de sua condição na sociedade, da sua relação com o mundo do trabalho e da sua capacidade de optar por ocupar uma profissão ou ingressar no ensino superior.

Nesse sentido, Oliveira (2009, p.142) argumenta sobre as discussões a respeito da relação entre trabalho e educação com a constituição de um projeto educativo contrário à dualidade do sistema educacional brasileiro que apresenta uma escola de formação geral, acadêmica, voltada para a população que pretende dar continuidade aos estudos na direção do ensino superior e uma escola profissionalizante para os setores populares, os

quais enxergam a escolarização ou a educação profissional como a única possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Uma escola que propicie formação integral aos educandos surge como uma possível ferramenta de resistência ao processo de submissão da educação aos moldes do sistema capitalista dos países periféricos. A formação politécnica oportuniza as classes trabalhadoras a ter acesso a uma formação geral de caráter tecnológico, crítico e emancipatório, a fim de conscientizar o sujeito como protagonista de sua própria história, colaborando assim para seu desenvolvimento pessoal e da sociedade, numa perspectiva de superar a sociedade capitalista. Esse entendimento é contemplado por Saviani quando afirma:

> A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. (SAVIANI, 2003, p. 139)

Não podemos negar que a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da sociedade capitalista, no entanto é preciso mudar as condições em que essa educação é ofertada e é possível e necessário uma formação humana, integral, politécnica e unitária.

A questão da politecnia, no entanto, é também um problema político, além do conceitual, pois depende do homem que a sociedade quer formar: mais dependente e submisso aos meios de produção, ou alguém que domina esses meios, partindo de uma formação mais integrada e omnilateral (FRIGOTTO, 2010). O ensino médio, portanto, formaria o cidadão, ao mesmo tempo em que estaria formando o trabalhador diante da concepção social do momento.

POLITECNIA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Na concepção da Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada se apresenta como uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas ao oportunizar a formação integral do jovem cidadão trabalhador, consciente de seu papel no mundo do trabalho, bem como para a superação da dualidade histórica entre a formação geral e o ensino profissionalizante.

No EMI a noção de politecnia se refere ao domínio dos fundamentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais que abrangem a relação de educação e trabalho; um sujeito que domina esses fundamentos apresenta uma capacidade de percepção da realidade que o cerca, como afirma Marise Ramos:

> A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. (RAMOS, 2017, p. 32).

Nesse sentido, o EMI deve romper com a concepção dual e fragmentada de educação e da mera preocupação com a preparação para o ENEM ou para o “mercado de trabalho”. Antes, a proposta do EMI deve ser concebida mediante a integração de seus objetivos e métodos, ou seja, uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional.

O processo de formação de cursos de EMI deve buscar uma abordagem fundamentada na compreensão de que a práxis humana sobre a realidade resulta na construção de conhecimentos que permitem ao homem ser, compreender e agir sobre o meio em que vive e, de forma teleológica e consciente, ele não apenas transforma a natureza, mas a si mesmo. (SILVA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu evidenciar uma integração em potencial da politecnia e a organização do Ensino Médio Integrado. Tomou como base a visualização dos marcos regulatórios atualmente vigentes para educação profissional técnica e algumas reflexões conceituais a respeito da politecnia, bem como a relação da politecnia com a formação educacional formal. O pressuposto presente foi o de que há possibilidade de uma integração conceitual entre os novos marcos regulatórios das políticas de Ensino Médio e a educação profissional técnica nos processos de formação de cursos de EMI.

A concepção de politecnia aqui apresentada permite visualizar que, pelo menos em nível conceitual, há de fato novas possibilidades para a etapa final da educação básica brasileira e sua relação com o trabalho. No entanto, é na prática que a política é implementada. Tanto a formação docente quanto os processos de formação de cursos de EMI, precisam ser repensados, tendo em vista a potencialidade para deflagrar discussões nas instituições de ensino de todo o país a respeito de uma formação omnilateral dos estudantes que tenha como horizonte uma educação politécnica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 06**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 30/11/2018.

_____. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 15/11/2018.

_____. **Decreto n. 5.154**,de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 dedezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15/11/2018.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25/11/2018.

_____. MEC**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 25/11/2018.

_____. MEC. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id= 13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: 25/11/2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 30/11/2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 30/11/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1: 131-152, 2003.

SILVA, Filomena G.R. da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação** . Tese de Doutorado, UFSC, 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade** [on line]. 2005, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 1067-1086 Especial, p.1067-1086.

EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: um estudo panorâmico de produções acadêmicas (2007-2017)

Átila de Freitas [8]
Márcia Betânia de Oliveira[9]

RESUMO
O ensino médio técnico profissionalizante está no Brasil desde o período colonial. Por meio de registros nos censos educacionais e também a partir do cenário socioeconômico em contextos locais é possível perceber como esta forma de educação vem crescendo e ganhando espaço nas escolas públicas e privadas e no mercado de trabalho. Este trabalho objetiva analisar e refletir sobre os estudos já realizados sobre a educação técnica profissionalizante de ensino médio em diversos locais do Brasil, nas redes de ensino público e privado, a fim de perceber como esse tema tem levantado questionamentos diversos. A pesquisa se justifica pela necessidade de se conhecer e analisar contribuições teóricas existentes sobre o tema nos estudos selecionados e produzir uma revisão bibliográfica buscando perceber o quantitativo, a diversidade de enfoques e quais são as perspectivas, abordagens e resultados já apresentados. Trata, portanto, de um estudo bibliográfico caracterizado como um breve panorama de produções acadêmicas, dentre teses, dissertações e artigos, publicados entre os anos de 2007 e 2017, a partir de buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES e na página da BDTD. A investigação se dá a partir de sete estudos, dentre artigos, teses e dissertações, publicados entre os anos de 2007 e 2017, a partir dos seguintes questionamentos**:** como os pesquisadores discutem a Educação Profissional no ensino médio? Quais são as principais referências citadas nos estudos? Quais as principais ideias apresentadas em suas pesquisas? Quais as metodologias utilizadas para abordar essa temática e seus sujeitos? Como resultados, foi possível obter percepções diferentes e uma evolução dos objetivos e expectativas com a educação técnica profissionalizante a partir dos próprios autores dos estudos, como também pelos sujeitos das pesquisas. Os trabalhos apresentaram diversos pontos semelhantes, como algumas referências teóricas em comum; os objetivos também se assemelharam quando buscavam tratar de descrever o perfil dos egressos ou conhecer este perfil ou analisar a formação dos estudantes. Além disso, o uso de *softwares* e plataformas digitais para dar suporte à coleta e tabulação dos dados foi algo também em comum nas pesquisas. A preocupação com questões éticas também foi demonstrada em todos os trabalhos, sendo que alguns pesquisadores destinaram capítulos ou seções em seus textos especificamente para tratar destas questões, outros inseriram as informações de procedimentos para preservar a conduta ética no estudo. As metodologias foram bem diversificadas, dentre elas, pesquisas exploratórias, descritivas e estudo de caso. Neles foram utilizadas abordagens qualitativas e quantitativas em técnicas como grupos focais e entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Educação Profissional; Mercado de Trabalho; Egressos; Produções acadêmicas.

---

[8] Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: atilah20@hotmail.com.
[9] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: marciabetaniauern@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Considerando que o ensino médio técnico profissionalizante está no Brasil desde o período colonial, pode-se analisar através de registros nos censos educacionais e também perceber a partir do cenário socioeconômico na cidade de Limoeiro do Norte/CE como esta forma de educação vem crescendo e ganhando espaço nas escolas públicas e privadas e no mercado de trabalho local.

Tendo em vista uma proposta de estudo futuro sobre esta temática, objetivando perceber a visão, sobre seus próprios processos formativos, dos egressos de cursos técnicos realizados nas escolas do referido município, de como os mesmos se inseriram no mercado de trabalho e de como essa formação contribuiu para uma mudança social em suas vidas, faz-se importante realizarmos uma pesquisa bibliográfica como etapa inicial deste processo de pesquisa, com o objetivo geral de analisar e refletir sobre os estudos realizados sobre a educação técnica profissionalizante de ensino médio nos últimos dez anos, nas redes de ensino público e privado, a fim de perceber como esse tema tem levantado questionamentos diversos e, assim, colaborar para a construção de um novo estudo proposto na cidade de Limoeiro do Norte/CE.

Para alcançar essa análise e reflexão, podemos considerar outros objetivos específicos que visam responder a partir das leituras dos textos escolhidos: Como os pesquisadores discutem este tema? Quais são as principais referências citadas? Quais as principais ideias apresentadas? Quais as metodologias utilizadas?

A partir da busca por alcançar estes objetivos e pela necessidade de se conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema produz-se uma revisão bibliográfica buscando perceber o quantitativo, a diversidade de enfoques e quais são os estudos já apresentados para que não se repita no novo estudo proposto.

Sendo assim, esta pesquisa consiste em um procedimento básico para o domínio do estado do conhecimento sobre esta temática da contribuição da educação técnica profissionalizante de nível médio para a vida dos egressos desses cursos e para responder ao problema que, segundo Miranda e Gusmão (1999, *apud* FIGUEIREDO; SOUZA, 2017, p.137), deve ser formulado com uma pergunta a fim de facilitar sua identificação, porém deve ser apresentado de maneira clara e precisa para que sua solução se mostre possível, aqui definido por: como se encontra o estado da arte sobre o ensino técnico profissionalizante e a atuação social e profissional de seus egressos através do que vem sendo apresentado em estudos diversos desenvolvidos nos últimos dez anos?

METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica que, como chama a atenção Fachin (2001, p. 125), “[...] é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar”.

Para selecionar os textos analisados, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca na BDTD se deu da seguinte maneira, aos 26 dias do mês de novembro de 2018: a partir das palavras-chave elencadas neste estudo, utilizamos a ferramenta de busca avançada na página da Biblioteca e os operadores de busca, definidos e explicados por ela. Fixou-se assim os parâmetros da busca: Termos de busca: "(Todos os campos: Ensino técnico -tecnológico E Todos os campos: mercado de trabalho E Todos os campos:

curso técnico E Todos os campos: educação profissional -superior E Todos os campos: egressos)"; Filtros utilizados: Ano de defesa: 2007 – 2017; Idioma: por.

O resultado da busca nos apresentou 21 trabalhos, sendo destes 13 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, escolhemos analisar 6, sendo destes 1 tese e 5 dissertações: SILVA, E. R. (2015), SAMPAIO, R. L. (2009), BARROSO, F. Q. (2007), BIGIDO, G. R. (2008), BARBOSA, V. N. (2017), OLIVEIRA, D. C. S. (2016).

A busca no Portal da CAPES foi realizada também aos 26 dias do mês de novembro de 2018 e foram utilizados os operadores booleanos, expressão que vem de George Boole, matemático inglês, criador da álgebra booleana, que consiste em conectores de palavras e termos que buscam restringir ou ampliar sua pesquisa para obter resultados mais precisos.

Através da ferramenta de busca avançada do Portal, refinamos a pesquisa com o recorte temporal dos últimos 10 anos e inserimos as palavras-chave com os operadores booleanos da seguinte maneira: (ensino técnico) NOT tecnológico AND (mercado de trabalho) AND (educação profissional) NOT superior AND egressos.

O sistema de busca nos apresentou um resultado com 6 trabalhos. Refinando ainda mais nossa busca, escolhemos apenas os trabalhos revisados por pares, o que nos restringiu à apenas 2 trabalhos. Destes dois, a partir da leitura de seus resumos, escolhemos trabalhar com apenas um: BÓGUS, C. M., BERSUSA, A. A. S., MARTINS, C. L., ESCUDER, M. M. L. (2011).

A partir do acesso aos textos completos, fizemos uma leitura de partes de suas estruturas que acreditamos serem as mais pertinentes com nossos objetivos e apresentamos a seguir a análise realizada.

O ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, a partir da análise do artigo de BÓGUS, C. M., BERSUSA, A. A. S., MARTINS, C. L., ESCUDER, M. M. L. (2011), intitulado “Conhecendo egressos do Curso Técnico de Enfermagem do PROFAE”, que teve como principais objetivos descrever o perfil dos egressos do curso técnico em enfermagem dos centros de formação da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo e conhecer os reflexos do curso para a atuação na profissão e a mobilidade no mercado de trabalho, podemos perceber que os autores utilizaram-se de dois métodos que julgaram complementares para colher dados para a análise. O primeiro consistiu na aplicação de um questionário autoaplicável enviado via correios a uma amostra de 246 egressos da população definida a partir de 1.199 alunos que fizeram o curso nos CEFORs da Grande São Paulo e nos CEFORs do interior.

Baseando-se nos resultados desta primeira etapa de coleta de dados, com o intuito de aprofundar as questões relacionadas às qualificações e habilidades adquiridas e mobilidade no mercado de trabalho, objetivos elencados no estudo, o grupo de pesquisadores executou a segunda etapa composta por quatro grupos focais.

No decorrer da análise dos dados e discussão dos resultados os autores construíram gráficos que apontaram para a percepção dos egressos a respeito de melhoria em seus salários, avaliação do impacto do curso no seu trabalho, seu fazer profissional e do reconhecimento de seu trabalho pela chefia.

Dando sequência ao estudo, analisando agora a tese de doutorado de SILVA, E. R., apresentada em 2015 ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, que teve como objetivo conhecer o perfil do egresso do curso Técnico em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal que atuava

no Sistema Único de Saúde a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, percebemos que a autora tratou de todo o histórico da Educação Profissional e do Ensino Técnico de Enfermagem no Brasil e em seguida analisou a legislação referente ao objeto de estudo , apresentando depois seu referencial teórico onde teve como principal nome o educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, além de outros nomes que deram subsídios para o desenvolvimento de suas ideias como Frigotto (2010); Pereira e Ramos (2006); Pereira (2007, 2008); Germano (1993); Silva e Timoteo (2007); Christófaro, Melo e Gussi (2003) e Reibnitz e Prado (2006).

No trabalho em questão optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa e método tipo estudo de caso divido em três fases, tomando como referência Lüdke e André (1986, *apud* SILVA, 2015, p. 78): fase exploratória, fase de delimitação do estudo e coleta de dados e fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório.

Participaram da pesquisa vinte egressos do curso técnico em enfermagem da EEN (Escola de Enfermagem de Natal), e seis enfermeiros gerentes de enfermagem de serviços de saúde, todos integravam o SUS (Sistema Único de Saúde), trabalhando em serviços públicos e privados, na cidade do Natal/RN.

A coleta de informações foi desenvolvida em duas etapas complementares, dentro do período de julho de 2014 a setembro de 2014: estudos documentais e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas em áudio digital e para a transcrição a pesquisadora contou com a colaboração de pessoas prestadoras desse serviço. A pesquisadora deixa claro que fez uso de um software de análise de dados qualitativos chamado ATLAS.ti versão 7 e também do Microsoft Excel. Consideramos importante ressaltar que a pesquisadora dedicou um breve capítulo em seu trabalho para apresentar questões éticas de sua pesquisa.

Em sua dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília no ano 2009, Romilson Lopes Sampaio também escolheu o tipo Estudo de Caso com uma abordagem mista (quantitantiva e qualitativa) para buscar discutir a visão que os empregadores e os egressos dos cursos técnicos na modalidade subsequente do CEFET-BA (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia) têm a respeito da inserção desses egressos no mercado de trabalho. Suas palavras-chave são apenas três: Educação profissional, Egressos, CEFET-BA.

O autor relata inicialmente em seus procedimentos metodológicos as dificuldades que teve em localizar os egressos dos anos 2005 e 2006, período escolhido por ele para ser trabalhado. De 344 alunos formados, o autor conseguiu contato com 144 cujo quais considerou como sua população inicial. Destes, o autor separou 87 alunos como amostra, representando 61% de sua população definida.

A pesquisa se deu em duas partes. A primeira correspondia à aplicação de um questionário, composto por questões abertas e fechadas, algumas utilizando opções de respostas baseadas em uma escala tipo Likert. Esses questionários foram enviados via e-mail e com aqueles egressos que não devolveram do documento devidamente respondido foi feito contato telefônico. A segunda parte da pesquisa consistiu em entrevistas com um sujeito de cada curso que abrangia as formações dos egressos selecionados cujo principal objetivo era identificar as opiniões sobre a formação profissional e a atuação do trabalhador em sua empresa.

Na construção e apresentação de sua pesquisa, podemos identificar como referências tomadas pelo pesquisador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e alguns decretos, Manfredi (2003), Carvalho (2003), Kuenzer (1991; 2002; 2006), Moura (2007), Silveira (2006), Ciavatta (2006), Maciel (2006), Paro (1993), Demo (1998), entre outros.

Fernanda de Queiroz Barroso, em seu trabalho final apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal do Ceará no ano de 2007, intitulado Educação Profissional: uma análise dos efeitos de um curso técnico em secretariado na vida laboral dos egressos, dispôs em um capítulo informações gerais sobre a Educação Profissional, a legislação vigente e um histórico sobre a área, além também de um capítulo específico sobre competências profissionais, onde trata de aprendizagem, treinamento e desenvolvimento e um outro capítulo sobre o perfil profissional e mercado de trabalho do profissional técnico em secretariado. Ela também optou por apenas três palavras-chave: Educação Profissional, Competências Profissionais, Mercado de Trabalho em Secretariado.

O trabalho agora em questão trata-se de uma pesquisa descritiva, onde utilizou-se técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observações sistemáticas. Delineando o estudo, a pesquisadora utiliza-se das ideias de Triviños (1992) para justificar sua posição em relação à melhor forma de caracterizar seu estudo, colocando-o como um estudo de caso, que é uma abordagem típica de pesquisa qualitativa. Entretanto, o instrumento de coleta buscou e captou dados mais quantitativos do que qualitativos, e, a partir daí, todo o tratamento estatístico, a apresentação por meio de tabelas e gráficos e as análises foram feitas seguindo uma direção mais quantitativa. Desta forma, a caracterização mais adequada parece ser um estudo descritivo, quantitativo, cujo foco ou unidade de estudo é o curso profissional de técnicas em secretariado.

Como problema para sua pesquisa, a autora identifica: Quais os efeitos do curso de educação profissional de nível médio promovido pelo CETREDE, na área de secretariado, no desenvolvimento de competências profissionais e na situação socioeconômica de seus egressos? (BARROSO, 2007, p. 81).

A partir disso, podemos identificar que o estudo teve como objeto os alunos do Curso Técnico em Secretariado oferecido pelo CETREDE (Centro de Treinamento e Desenvolvimento – instituição vinculada à Universidade Federal do Ceará), em Fortaleza. A partir de uma população de 372 concludentes deste curso no período de vigência do referido Parecer, a autora calculou como uma amostra interessante 32 egressos.

A pesquisadora também registrou o uso da escala Likert e de um sistema da IBM (*International Business Machines*) para a tabulação dos dados, o SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) e conclui o estudo declarando que as respostas, baseadas na influência do curso no desenvolvimento de competências e nas melhorias sócioeconômicas de seus egressos, foram significativamente positivas. O estudo proporcionou uma série de reflexões que poderão servir de estímulo para novas pesquisas e enfatizar a relevância do ensino profissionalizante, bem como a importância do profissional de secretariado.

Vale ainda registrar que, para realizar este estudo, a pesquisadora utilizou também como principais referências: Deluiz (2001), Ducci (1996), Dutra (2002), Estêvão (2003), Fernández (2001), Fleury (2001), Freire (1997), Friedman (2000), Gallart (1997), Gramigna (2002), entre outras.

Analisando agora a dissertação de Gislaine Rozani Bigido, intitulada “A Formação do Técnico em Nutrição e Dietética para a prática profissional: a visão do egresso”, apresentada no ano 2008 ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, a autora inova, diante dos documentos analisados até aqui, colocando uma subseção na introdução de seu texto relatando e justificando a escolha do tema a partir de sua própria trajetória profissional.

Em seguida ela apresenta um referencial teórico que contempla o histórico do ensino técnico em Nutrição e Dietética no Brasil, apresentando como principais referências Kuenzer (2001), Cordão e Cury (2006), Peterossi (1994), Araújo (2001),

Cunha (2000), Oliveira (2000), Frigotto (1995), Mesquita (2002), Deffune e Depresbiteris (2002), Prado e Abreu (1991), entre tantos outros.

A pesquisa teve como objetivo central discutir a contribuição da formação recebida pelo Técnico em Nutrição e Dietética para a prática profissional, sob a ótica do egresso, para o qual nos propusemos especificamente caracterizar seu perfil profissional, conhecer suas áreas de atuação e prática profissional, e ainda, conhecer as principais facilidades e dificuldades enfrentadas nessa prática.

A pesquisadora classificou o estudo como transversal, com abordagem qualitativa, no qual a população constituiu-se de 85 egressos da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos e a Escola Técnica Getúlio Vargas, ambas situadas na cidade de São Paulo e, para coleta de dados, utilizou-se questionário eletrônico autoaplicável preenchido via *web*, hospedado em *homepage* desenvolvida especialmente para a realização do estudo. Essa mesma *homepage* serviu como uma plataforma de socialização e divulgação dos resultados que o estudo apontou relativos à formação e inserção profissional do Técnico em Nutrição e Dietética, ou seja, é um produto da pesquisa.

O que torna este trabalho também diferente dos demais analisados neste estudo até o momento foi o uso desses recursos tecnológicos no processo de coleta de dados. A autora arriscou-se pressupondo que seu público-alvo era jovem e que não teria dificuldades em acessar e manusear as ferramentas dentro do ambiente virtual criado.

Para caracterizar o perfil profissional do Técnico em Nutrição e Dietética, Bigido apresenta os resultados a partir do agrupamento das respostas e suas análises por temas como: Continuidade nos estudos, Inserção e tempo de atuação no mundo do trabalho, Tempo de atuação profissional na área de nutrição, Cargo/função ocupada pelos egressos, Área de atuação dos Técnicos em Nutrição e Dietética, Filiação a entidades de classe, Facilidades e dificuldades na prática profissional, Contribuição do curso técnico para a formação profissional e, por fim, o Estágio supervisionado obrigatório. Com isso a pesquisadora conseguiu fazer ótimas pontuações em suas considerações finais.

Analisando o estudo mais recente selecionado em nossa busca, uma dissertação intitulada “A Formação Profissional na Perspectiva de Estudantes do Ensino Médio Profissionalizante”, de Vitor Neves Barbosa, apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho em São Paulo, podemos perceber também que o estudo foi constituído sob uma abordagem qualitativa e que o autor também utilizou mecanismos eletrônicos para aplicar seus questionários.

O trabalho teve como objeto o olhar do estudante de ensino médio profissionalizante sobre sua própria formação e como principal objetivo investigar o grau de satisfação desse aluno com sua futura inserção no mercado de trabalho. Neste ponto é interessante apontarmos que esta é a primeira, entre as pesquisas analisadas até aqui, que trata com alunos e ex-alunos e busca traçar não só o perfil deste egresso e futuro egresso, mas sua percepção e expectativa em relação ao mercado de trabalho.

Barbosa selecionou 107 alunos, sendo destes apenas 26 ex-alunos, da escola privada Nove de Julho, em São Paulo, e realizou entrevistas estruturadas por meio de formulário eletrônico dividido em três partes:

> [...] na primeira, é relatado o propósito do estudo e busca-se o aceito do sujeito participante da pesquisa; na segunda é caracterizado o perfil dos alunos e egressos do ensino profissional técnico do Colégio Nove de Julho e na terceira, há uma apresentação de uma parte fina com questões objetivas aos sujeitos, buscando encontrar respostas que possibilitem o atendimento do objeto de estudo [...] (BARBOSA, 2017, p.70).

Barbosa utilizou de duas grandes referências para balisar seu estudo e seus métodos de pesquisa que foram Adorno (1985; 2002) e Paulo Freire (1987; 1996), além de outros.

A estrutura do trabalho é bastante semelhante aos demais vistos, o que nos chama a atenção é que o pesquisador não incluiu um capítulo específico para descrever o processo metodológico. Essa descrição foi sendo feita a partir das análises dos dados e apresentação dos instrumentos de pesquisa.

Por fim, o pesquisador utilizou os resultados da pesquisa para propor uma ação interventiva que pretende apontar caminhos para a inovação curricular, além de fomentar a organização de oficinas de aperfeiçoamento profissional com os egressos analisados.

Analisando agora nosso último estudo selecionado, a dissertação de Deise Cristina Silva de Oliveira, apresentada ao programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Taubaté no ano 2016, podemos de início afirmar que este é o estudo com maior amostra entre todos os demais analisados aqui.

Com objetivo em analisar a formação técnica dos jovens e adultos dos Cursos Técnicos em Administração de Empresas, Comunicação Visual, Eletromecânica, Mecânica, Informática e Segurança do Trabalho da Escola técnica Prof. Alfredo de Barros Santos, localizada na cidade de Guaratinguetá, no Estado de São Paulo, e a perspectiva do seu desenvolvimento profissional, com posterior inclusão no mercado de trabalho, o estudo teve como amostra 330 alunos matriculados nos últimos módulos dos cursos acima citados e mais 313 egressos dos mesmos cursos, totalizando 643 pessoas que responderam aos questionários.

A pesquisadora define seu estudo como exploratório e utilizou questionários com perguntas fechadas com questões que enfatizam aspectos relacionados à motivação do estudante, sua formação e sua inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2016, p.53). Este trabalho também se destaca dos demais pelo seu procedimento de coleta de dados. Com os alunos, ainda estudantes dos últimos módulos dos cursos, o pesquisador teve contato direto com os sujeitos durante a coleta, pois realizou-a de forma coletiva em sala de aula, separadamente por turma. Já com os egressos, o questionário foi enviado via *e-mail* ou entregue diretamente pelo próprio pesquisador. Para tabulação dos dados coletados, a autora também fez uso do software SPSS da IBM, já citado neste estudo.

Como principais referências da dissertação em análise, podemos citar: Aguiar (2014), Araújo (2001), Bergamini (2012), Bernardo (2014), Borges (2015), Clemente (2000), Cordão (2010), Fialho et al (2006), Field (2009), Freire (2005), Frigotto (2004), Gramigna (2007), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com trabalhos selecionados de origem das mais diversas regiões do Brasil, assim como também de anos de publicação tão distintos como 2007, caso de BARROSO, e 2017, estudo de BARBOSA, foi possível obter percepções diferentes e uma evolução dos objetivos e expectativas com a educação técnica profissionalizante a partir dos próprios autores dos estudos, como também pelos sujeitos das pesquisas.

Os trabalhos apresentaram diversos pontos semelhantes, como algumas referências que se repetiram, demonstrando base teórica comum, como Frigotto, Kuenzer, Freire, Cordão, Manfredi e Gramigna. Os objetivos também se assemelharam quando buscavam tratar de descrever o perfil dos egressos ou conhecer este perfil ou analisar a formação dos estudantes. Além disso, o uso de *softwares* e plataformas digitais para dar suporte à coleta e tabulação dos dados foi algo também em comum nas pesquisas. Os

questionários foram aplicados tanto de forma pessoalmente como também através de *e-mail* e *site*.

A preocupação com questões éticas também foi demonstrada em todos os trabalhos. Alguns pesquisadores destinaram capítulos ou seções em seus textos especificamente para tratar destas questões, outros inseriram as informações de procedimentos para preservar a conduta ética no estudo contextualizando-as em partes do trabalho, principalmente na metodologia.

As metodologias foram bem diversificadas, considerando o número de trabalhos analisados. Tivemos estudos contemplados como pesquisa Exploratória, também Descritiva e Estudo de Caso. Neles foram utilizadas abordagens qualitativas e quantitativas em técnicas como grupos focais e entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

Considerando tudo isso e, também, os objetivos elencados para este Estado da Arte, podemos concluir que alcançamos uma compreensão ampla do tema, de diversas formas de abordá-lo, de estudos, obras e autores que contemplam e discutem esta modalidade de ensino e sua articulação com o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vitor Neves. **A formação profissional na perspectiva de estudantes do ensino médio profissionalizante**. 2017, 121p. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

BARROSO, Fernanda de Queiroz. **Educação Profissional**: análise dos efeitos de um curso técnico em secretariado na qualidade de vida dos egressos. 2007, 139p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso: 26 de novembro de 2018.

BIGIDO, Gislaine Rozani. **Formação do técnico em nutrição e dietética para a prática profissional**: a visão do egresso. 2008, 120p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

BÓGUS, Cláudia Maria; BERSUSA, Ana Aparecida Sanches; MARTINS, Cleide Lavieri; ESCUDER, Maria Mercedes Loureiro: **Conhecendo egressos do curso técnico de Enfermagem do PROFAE**; Revista da Escola de Enfermagem da USP, 01 Agosto 2011, Vol.45(4), pp.945-952;

CAPES - Portal de Periódicos. Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso: 26 de novembro de 2018.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 200p.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**: da redação científica à apresentação do texto final. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 304p.

OLIVEIRA, Deise Cristina Silva de. **Formação técnica e a inserção do jovem e adulto no mercado de trabalho**: estudo na cidade de Guaratinguetá. 2016, 115p. Dissertação do ano 2016; Dissertação (Programa de Pós-graduação em Administração) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2016.

SAMPAIO, Romilson Lopes. **Ensino técnico e inserção profissional**: a visão dos egressos do Cefet-BA e de seus empregadores. 2009, 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Edilene Rodrigues da. **O egresso do curso técnico em enfermagem**: formação profissional e a inserção no mundo do trabalho. 2015. 221p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma análise dos resultados nas escolas de tempo integral no Ceará

Fabyano Nogueira de Brito[10]

RESUMO

A educação no Ceará vem repercutindo bons resultados ao longo dos últimos dez anos, e o caminho percorrido para chegar nesses primeiros frutos foi de intenso trabalho organizacional e estrutural. Neste contexto surgiu o projeto da educação em tempo integral, associando a formação profissional técnica concomitante ao ensino médio, permitindo ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que obtém a formação de nível médio, ampliando assim as possibilidades de maior inserção seja no mercado de trabalho, como também no ensino superior. No presente estudo, a dinâmica da educação em tempo integral e seus resultados na formação dos alunos serão analisados, permitindo refletir sobre os impactos causados desde 2008, ano de seu início até 2014, a partir de três escalas: inserção dos alunos no ensino superior, colocação no mercado de trabalho e cursos com mais alunos inseridos no mercado de trabalho. A tentativa aqui é interpretar, por meio de uma visão multi-escalar, a complexidade dos processos que contribuem para a continuidade desse projeto. Utilizou-se metodologia descritiva com base em dados secundários da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Observou-se que a criação das escolas profissionais permitiram aos alunos melhores condições de formação no ensino médio, demonstrado no crescimento do número de egressos no nível superior, e não menos importante, a formação técnica de nível médio possibilitou uma evolução no tocante a inserção dos jovens no mercado de trabalho dentre os quais alguns cursos técnicos se destacaram por proporcionar melhores oportunidades.

Palavras-chaves: Educação Profissional. Tempo Integral. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A política de educação no Estado do Ceará experimentou mudanças significativas nos últimos anos. Uma das novidades mais impactantes foi a criação das EEEP (Escola Estadual de Educação Profissional), que tem como diferencial a oferta do ensino médio concomitante ao ensino técnico em tempo integral, com implantação de novas escolas em estrutura padrão MEC (Ministério da Educação), possibilitando a classe estudantil uma nova formação acadêmica pautada no desenvolvimento dos jovens para a entrada no Mundo do Trabalho[11]. A constituição das EEEP's foi possível devido ao incentivo de programas governamentais que tinham como objetivo a profissionalização dos jovens brasileiros. Este processo foi observado no Ceará a partir de 2008 com a implantação de 25 escolas e 4 cursos técnicos, quando tem início o modelo de escola de ensino

[10] Mestre em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido – PLANDITES/UERN, Campus de Pau dos Ferros. Professor da Rede de Ensino Médio Profissionalizante do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Pesquisador do Grupo de Estudos em Territorialidades Econômicas e Desenvolvimento Regional e Urbano – GETEDRU/URCA. E-mail: fabyanobrito@gmail.com

[11] Denominação que lhe atribui sentido e identidade social, ou seja, a dimensão da formação e qualificação para o trabalho integram, necessariamente, o desenvolvimento educacional dos cidadãos. Relatório de Gestão, p. 15.

profissional com vistas a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado[12] marcando um conjunto de ações inter-relacionadas envolvendo a participação de áreas importantes da SEDUC (Secretaria de Educação) e CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) além de diversos profissionais envolvidos diretamente com educação e gestão. Neste contexto engendrou o processo do Plano Estadual de Educação Profissional, documento requerido a adesão do Programa Brasil Profissionalizado. Ainda segundo Nibon (2014, p. 20) a definição exata pelo modelo de implantação da rede de EEEP, passou por diversas discursões a fim de definir formato e tamanho de expansão.

Inicialmente os cursos técnicos foram estabelecidos levando em consideração o momento de alguns setores na economia, por exemplo a construção civil, turismo e tecnologia que naquele período representavam setores de maior crescimento, com o passar dos anos foram identificados as necessidades locais de cada município, assim passou-se a considerar a dinâmica econômica das cidades e conforme pesquisas os cursos foram sendo ofertados de acordo com as oportunidades de empregabilidade. Por ser um modelo em desenvolvimento sua estrutura curricular foi sendo construída e otimizada de acordo com as necessidades identificadas, dentre os fatores importantes a considerar a rotina do aluno em tempo integral e as condições que a escola pode proporcionar ao melhor aproveitamento físico e mental do aluno.

Neste contexto também foi necessário adotar um modelo de gestão que permitisse um melhor acompanhamento dos processos envolvidos numa organização desse porte, que envolve não só alunos, mas também a comunidade, órgãos públicos, empresas e funcionários. Foi daí que a TESE[13] (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi aderida considerando os aspectos educacionais e empresariais. As EEEP's passou a ser gerida de acordo com os preceitos empresariais, com definição de objetivos e metas pré-estabelecidos e um planejamento estratégico visando alcançar as metas traçadas com envolvimento de toda gestão, coordenações de apoio, professores e funcionários em prol de promover a melhor educação possível aos discentes. Analisar os efeitos da EEEP's no Ceará permite compreender melhor os resultados advindos de tamanha mudança na dinâmica do ensino escolar em nível médio, no comportamento do aluno no contexto social e no cenário econômico municipal e responder a questões que permeiam a qualidade de ensino e a contribuição da formação social, analisando também como o micro contexto econômico afeta diretamente na empregabilidade dos egressos. Pesquisas mostram que existem uma variação na quantidade de alunos que são empregados de acordo com o tamanho do município e com a formação técnica concluída. Sendo que cidades menos desenvolvidas possuem menor empregabilidade e consequentemente menor necessidade de um curso mais especializado.

A política de um novo modelo educacional via profissionalização dos jovens foi assim uma forma que buscou atender tanto as necessidades de formação acadêmica de nível médio como oportunizar a formação técnica em condições adequadas a sua

[12] O Programa Brasil Profissionalizado tem como objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica (EPT). Por meio desse Programa, o governo federal repassa recursos para que os estados invistam em suas escolas técnicas. O Programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Relatório de Gestão, p. 17

[13] A TESE é uma proposta de gestão escolar fundamentada no modelo gerencial empresarial, especificamente baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Trata-se de um instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade, ou seja, a síntese de um planejamento estratégico para uma gestão por resultados. Manual da Tese, p. 6.

oportunidade de inserção no Mundo do Trabalho. Assim, a educação do Ceará vem logrando êxito, com ações desenvolvidas a partir de 2008 e que promoveu uma qualidade de ensino condizentes com o investimento que são notáveis em termos de ingresso no nível superior e acesso ao mercado de trabalho.

Este trabalho objetiva analisar os indicadores de desempenho das EEEP's com base no período de 2011 a 2014. A pergunta problema a ser respondida trata-se de saber: qual o impacto das escolas profissionais no Estado do Ceará? Como hipótese para resposta, admite-se que as escolas profissionais vem promovendo mudanças significativas na região, por proporcionar melhores estruturas, qualidade de ensino e formação técnica, ainda que se considere o perfil econômico diferenciado de cada município que compõe o estado.

Para atender a este objetivo, o artigo está dividido em duas grandes seções que compõem o Desenvolvimento do trabalho, além desta Introdução. Na primeira parte, serão tratadas algumas notas sobre o histórico de criação das EEEP's, fazendo uma conexão com seu papel na qualidade de ensino e formação de profissionais. Em seguida buscar-se-á apresentar os indicadores de desempenho a partir de três variáveis a saber: Número de egressos no ensino superior, número de egressos admitidos no mercado de trabalho e cursos com melhor empregabilidade.

Utilizou-se metodologia descritiva de caráter histórico-estrutural, buscando entender os pressupostos básicos das categorias de estudo para posterior conexão com os resultados. A base de dados é de caráter secundário, do relatório de gestão da SEDUC.

INDICADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ 2008-2014: UMA ANÁLISE COM BASE NA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO, ENSINO SUPERIOR E CURSOS COM MAIOR EMPREGABILIDADE

A educação profissional tem como diferencial a oferta de cursos técnicos que compõe o conjunto de disciplinas concomitante com a base comum.

> Os desafios na formulação de uma matriz curricular integrada são muitos, contudo deve-se levar em consideração que a finalidade desse trabalho não é só (re)estruturar a proposta curricular, mas fortalecer a prática do professor, criar possibilidades de mudança em sua prática pedagógica e contribuir para que o aluno possa realizar (ou efetivar) a integração curricular de forma contextualizada e interdisciplinar (ARRUDA, BARBOSA E MOTA, 2014, p. 2).

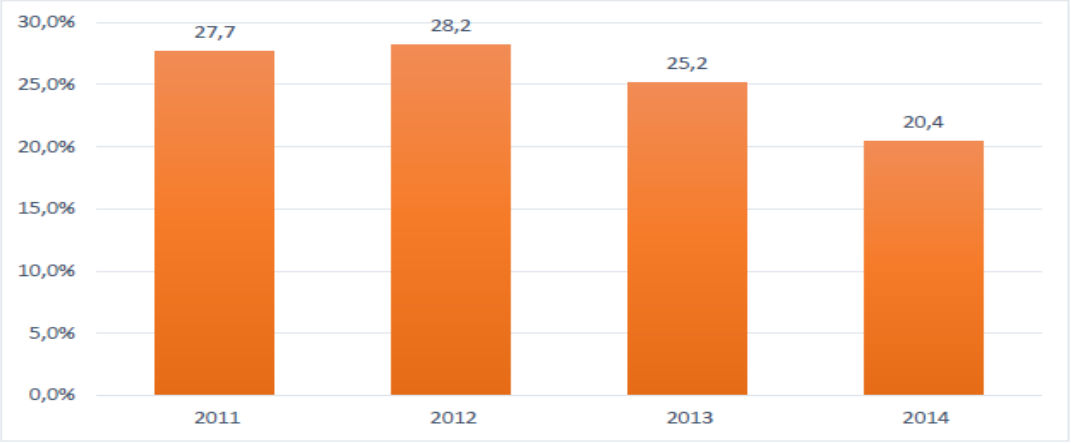
Neste capitulo apresenta-se os principais indicadores que viabilizam os resultados esperados de formação dos egressos das EEEP's e os cursos que possibilitam melhores oportunidades de emprego.

Os registros de todas as informações produzidas durante esse espaço de tempo possibilitaram uma análise detalhada dos números e assim uma base segura para os gestores tomarem decisões dos próximos passos a seguir. Nesse contexto a TESE, é uma excelente proposta de gestão com base em resultados e planejamento de novas rotas para que se alcance os resultados desejados.

Percebe-se que no período de 2008 a 2014 as transformações na educação cearense suplantou as primeiras ações em prol do desenvolvimento dos alunos, comprovando as expectativas no tocante ao investimento auferido inicialmente. Sem levar em consideração neste trabalho o número de crescimento da rede física e sim os

resultados do desempenho dos alunos é notável que as primeiras impressões são positivas e de um futuro promissor. Conforme exposto no Gráfico 1 a seguir que apresenta o percentual de inserção de egressos no mercado de trabalho.

Gráfico 1– Inserção de Egressos no Mercado de Trabalho (2011/2014)



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

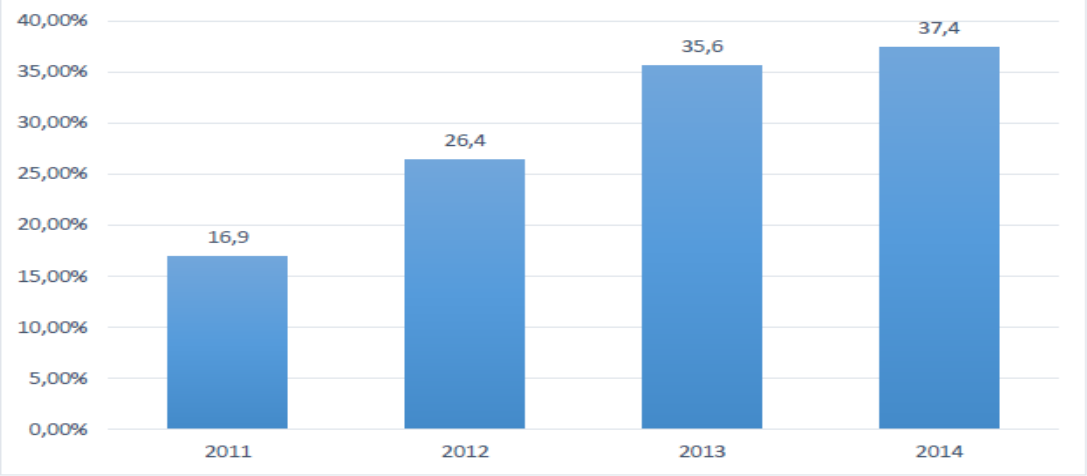
Os dados apresentados desta variável identificam uma relação de equilíbrio entre 2011 e 2012 com decréscimo a partir de 2013 e com atenção especial ao baixo índice em 2014 que podem ser um reflexo da massificação de alunos formandos, bem como o cenário econômico nacional e local que afetam diretamente essa variável, a saber:

i) a massificação exercida pelas escolas profissionais formando anualmente grande quantidade de técnicos.
ii) a presença das escolas em áreas menos desenvolvidas, onde predomina uma agricultura de subsistência, com a existência de pequenos núcleos urbanos que não ultrapassam os 30 mil habitantes (os casos das cidades interioranas) e;
iii) algumas regiões metropolitanas em que convivem escolas profissionais públicas e privadas bem como cursinhos especializados em determinadas formações profissionais. Nestas áreas, alguns municípios tem destaque na economia. Possuem bons indicadores sociais e diversificação econômica intermediária, mas não ao ponto de atender a demanda de jovens formandos.

Seguindo os movimentos propostos por este contexto, contrapondo às articulações de decréscimo dos indicadores de empregabilidade dentro da proposta do projeto político pedagógico das EEEP's, os números referentes ao egresso no nível superior de ensino são crescentes a cada ano.

Face aos condicionantes já expostos na seção anterior acerca dos índices de egressos no mercado de trabalho, observa-se que na realidade em estudo, as transformações decorrentes desta formação são importantes no que se refere à inclusão aos circuitos econômicos e sociais de emprego e renda de diversificação de formação com destaque para a formação técnica de nível médio. Conforme é visualizado no Gráfico 2, o acesso ao ensino superior só apresenta crescimento, é o resultado mais contundente.

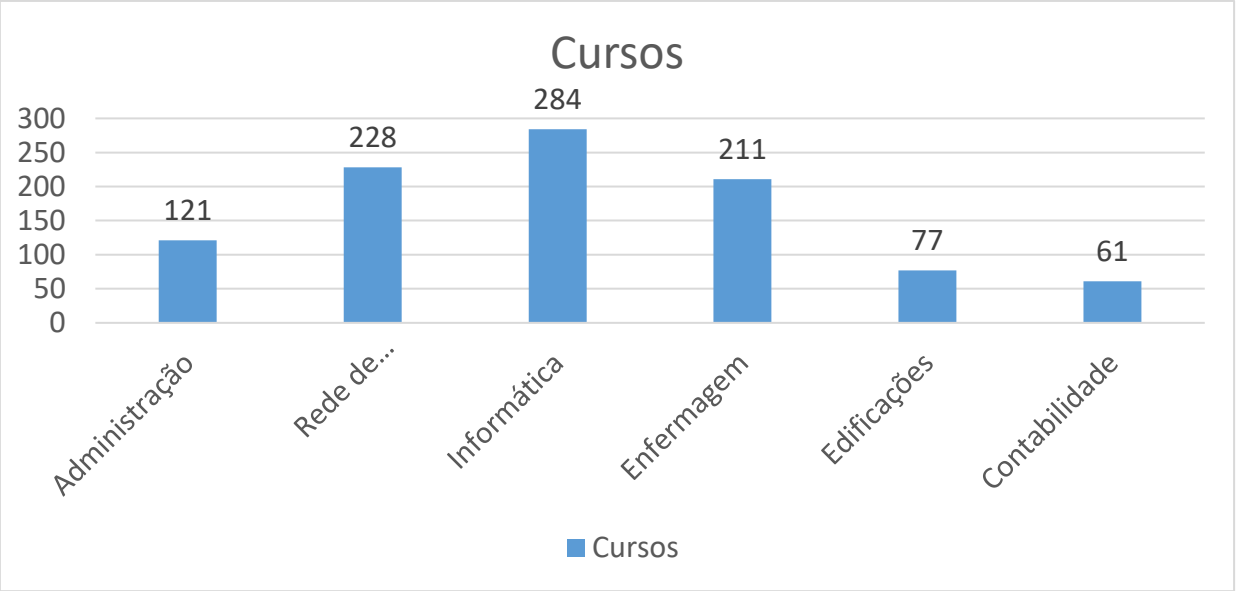
Gráfico 2 – Aprovação de alunos das Escolas Profissionais na Universidade (2011/2014)



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

No caso desses indicadores comprova-se que está alcançando as metas desejadas de proporcionar aos alunos uma formação adequada que lhes possibilitem a inserção também no ensino superior através de práticas pedagógicas diversificadas contemplando as duas vertentes de ensino profissional a ensino básico. É expressivo a participação dos alunos no ensino superior assim como a contribuição notória da gestão no acompanhamento dos resultados. No que concerne à participação dos cursos técnicos no desempenho dos alunos e consequentemente melhores oportunidades de empregabilidade, o Gráfico 3 apresenta este desempenho por curso.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos concludentes inseridos no Mercado de Trabalho por curso (2014)



Fonte: Secretaria de Educação Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Mais uma vez é notável a grande quantidade de alunos que as escolas formam anualmente e a distância entre os cursos que mais geram oportunidades no mercado demonstrando uma certa diferenciação entre os seis cursos com resultados mais expressivos com o destaque para o eixo tecnológico acima dos demais. Além de ser uma área em constante crescimento por proporcionar também maiores oportunidades essa polarização contempla não somente a capital e regiões metropolitanas mas exerce influência econômica numa hinterlândia mais ampla, compreendida por cidades menores e interioranas.

Ademais, outro resultado de destaque é o curso técnico em Enfermagem demonstrando que a área de saúde também abre um grande leque de oportunidades, tendo em vista ser um setor básico de necessidades em todos os municípios no qual contempla a formação dos egressos.

Vale ressaltar nesse contexto o curso técnico em Administração que contempla boas oportunidades no mercado de trabalho, por ser um curso de aplicabilidade em todos os níveis de organização, possibilitando assim boas oportunidades de emprego após a formação. Os demais cursos apresentados com números um pouco menor do que os citados anteriormente, no caso Edificações e Contabilidade apontam um dos fatores de apontar no gráfico é o cenário econômico do período em houve um bom crescimento do setor de construção civil possibilitando também oportunidades nessa área bem como o crescente número de escritórios de contabilidade que surgiram após os anos 2000. Dessa forma desde os anos 2008, todas os cursos apresentaram uma evolução de crescimento, acompanhando os desdobramentos desta variável como um todo no Ceará e no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi o de analisar, os impactos das EEEP's na formação acadêmica e profissional dos alunos, em particular os dados de inserção no mercado de trabalho e no ensino superior, os dois principais objetivos que compõe o planejamento pedagógico, realizando ainda uma breve comparação entre os cursos que mais tem oportunizado aos egressos no mercado. Considerando a educação profissional componente indispensável para o desenvolvimento do aluno ao mesmo tempo em que coloca à disposição do mercado econômico, jovens com habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar uma profissão, percebeu-se que as transformações importantes aconteceram a partir da implementação desse programa governamental que impulsionaram um ambiente favorável ao crescimento. A expansão gradativa das EEEP's promoveu avanço em todas as cidades cearenses permitindo a ascensão da classe juvenil aos circuitos econômicos. Assim observando as particularidades de cada indicador, percebe-se que o acesso ao emprego reduziu ao longo dos anos estudados, ainda que se considerando um movimento em gestação das escolas profissionais o que pode ser explicado face ao perfil econômico diferenciado de cada município que não suporta o número de alunos formandos a cada ano, ou até mesmo o cenário econômico não favorável a novas contratações naquele período.

Constata-se que em se tratando do papel da escola em proporcionar melhores condições de acesso ao ensino superior, o programa de educação profissional implantado no Estado do Ceará vem surpreendendo com números crescentes a cada ano de alunos aprovados em instituições de ensino superior, transformações decorrentes da metodologia de ensino em tempo integral que preenche o tempo do aluno com atividades interdisciplinares que são importantes no que se refere à formação genuína do jovem a ser protagonista do seu próprio caminho de desenvolvimento pessoal e profissional, adentrando aos circuitos de consumo, a vivencia em ambientes coorporativos e a

diversificação das experiencias dentro e fora da escola com destaque para a formação técnica em nível médio despertar no aluno a continuidade daquela mesma formação em nível superior, com mais engajamento e bagagem. Percebe-se também o papel que cada curso tem no tocante a possibilidades de empregabilidade, mostrando que em áreas mais promissoras e atuais a possibilidade de emprego é maior dado a expansão do setor na economia, como é o caso da área tecnológica, no qual o volume de alunos empregados é maior nos cursos técnicos de informática e redes de computadores.

Considerando esses primeiros resultados, o programa de educação profissional de nível médio do Estado do Ceará apresentou índices favoráveis de evolução na formação dos alunos, demonstrado principalmente pelo destaque na inserção dos alunos no ensino superior e que é necessário um estudo mais detalhado e correções de rota no que tange ao acompanhando e possibilidades dos alunos serem inseridos no mercado de trabalho. Isso passa também pelo olhar mais cuidado na oferta de cursos técnicos de acordo com o perfil econômico e social de cada município em que a escola é instalada. Portanto conclui-se que a política de educação implantada no Ceará em meados de 2008 promoveu um cenário de oportunidades perfazendo todos os atores e setores envolvidos direta e indiretamente neste projeto e que os números apresentados estão gerando desdobramentos importantes na continuidade do programa que sugere algumas correções, mas que não depende apenas do processo educacional. Neste cenário as escolas profissionais se destacam como instrumento de fomento de inclusão social, estimulando a economia com condições mais favoráveis de acesso aos alunos egressos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, C.A.M., BARBOSA, M.I.S., MOTA, M.D.A. **Caminhos para integração curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.** Fortaleza, 2014. Mímeo.

Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Guia do Estágio Curricular Obrigatório.** Fortaleza, 2013. Mímeo.

ICE - Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).** Avina. Recife. PE, 2004.

NIBOM, A.A.R. **O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008-2014): um olhar investigativo.** Monografia. MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014. Mímeo.

Relatório de Gestão **"O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014** / Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. 1. Ed. – Fortaleza, 2014.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: avanços e retrocessos nos contextos de disputas

Francisca Natália da Silva[14]
Erika Roberta Silva de Lima[15]

RESUMO

No Brasil, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é a etapa intermediária entre essa e a Educação Superior na organização da educação. Nos últimos anos, tem ocupado lugar de destaque no âmbito dos debates educacionais. Neste trabalho, temos como objetivo discutir o processo de fortalecimento da implementação da política de educação profissional no Rio Grande do Norte (RN). A pesquisa divide-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. A revisão da produção do conhecimento buscou evidenciar conceitos como ensino médio, educação profissional, política educacional e implementação. Na pesquisa empírica, com a finalidade de responder a esse questionamento utilizamos entrevistas semiestruturadas com dois representantes de gestão que atuavam no período em que foi feita a adesão à proposta do Programa pelas escolas e dois gestores que estão atuando e contribuindo com a implementação da política no período de desenvolvimento dessa pesquisa. Considera-se, na categoria "Políticas implementadas para articulação do Ensino Médio à Educação Profissional", percebemos que as políticas e programas formulados e implementados para viabilizar a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, justificam-se pelas necessidades de minimizar as desigualdades sociais dos sujeitos que frequentam a escola.

Palavras-chave: Ensino Médio, Educação Profissional, Política educacional, implementação.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é a etapa intermediária entre essa e a Educação Superior na organização da educação. Nos últimos anos, tem ocupado lugar de destaque no âmbito dos debates educacionais, sendo objeto de diferentes reformas, políticas e programas, notadamente, por ser o momento da educação direcionada aos jovens e por ter várias formas de ofertas o que geram múltiplas maneiras de se cursas Ensino Médio no país.

Essa etapa é orientada legalmente pela: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pelo Decreto nº 5.154/2004. Esses instrumentos legais caracterizam e definem as possibilidades de organização e articulação entre o Ensino Médio e as demais modalidades de ensino, incluindo-se, a Educação Profissional.

Diante das normas legais, os debates acerca do Ensino Médio perpassaram as construções históricas das legislações brasileiras, sendo permeados por pautas relacionadas à identidade e finalidades dessa etapa. Desse modo, para compreender as construções e reconstruções ocorridas no Ensino Médio, nas últimas décadas,

[14] Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pelo Programa de Educação Profissional (PPGEP/IFRN). E-mail: natalia_silva_18@hotmail.com.
[15] Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pelo Programa de Educação Profissional (PPGEP/IFRN): E-mail: erika_limma@hotmail.com.

consideramos o processo de organização, currículo e legislação que incidem sobre este, bem como os debates relacionados à sua concepção e fundamentos. (KRAWCZYK, 2011).

O Ensino Médio precede a decisão dos jovens entre a possibilidade de continuação dos estudos e/ou ingresso em um curso de formação técnica. Nesse sentido, o aluno tem o direito de não cursar a Educação Superior e buscar uma atribuição na sociedade que exija uma formação mais rápida, contando, que esse aluno tenha uma formação que seja valorizada socialmente. Daí entendemos que, a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio no Brasil seja uma necessidade social. (KUENZER, 1997).

Com isso, a inserção no mundo do trabalho não pode ser pela imposição da condição socioeconômica vivenciada pelos sujeitos. Assim sendo, a Educação Profissional apresenta-se como uma possibilidade de formação na qual os trabalhadores são formados para produzirem sua própria existência por meio do trabalho, voltando-se para a geração de bens e serviços necessários e valorizados social e historicamente. Para tanto, a Educação Profissional pode ser analisada e problematizada a partir da ótica histórica do modo de produção capitalista e da formação social concreta da sociedade brasileira. (RAMOS, 2012).

Além disso, a concepção de Educação Profissional que aponte para autonomia e emancipação dos sujeitos poderia ser um caminho que permitisse aos jovens fazer opções existenciais conforme sua formação. Vale mencionar que, embora o conceito de Educação Profissional estruture-se e seja reproduzido com base no cenário de imposições das relações de trabalho no mundo capitalista, faz-se necessário defender uma concepção que não fortaleça a alienação do trabalhador. Desse modo, no processo formativo a integração entre pensar e fazer seria unificado pela mediação dos conhecimentos produzidos socialmente. (OLIVEIRA, 2012). Seria, então, a possibilidade de realização dessa modalidade sob a ótica da integração, tendo como princípio o desenvolvimento pleno do educando, bem como o preparo para o exercício da cidadania e sua formação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Reafirmamos, portanto, a Educação Profissional como um direito fundamental presente na Constituição da República Federativa do Brasil, pois no Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o Art. 6º define que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 2006, p. 20). Além disso, apresenta o direito à liberdade para o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, bem como o atendimento às qualificações profissionais.

Para isso, é indispensável compreender que, nessa articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, a implementação das políticas e programas que visam reduzir a exclusão[16] social dos jovens e adultos que frequentam essa etapa/modalidade caminha na direção do atendimento de direitos constitucionais. Nesse sentido, buscamos defender uma inclusão social baseada nos princípios do direito e justiça, devendo ser esses princípios orientadores das políticas públicas de integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional implementadas nas escolas públicas.

[16] A saber: está forma de compreender o par categorial exclusão/inclusão, como relação constitutiva do modo de produção capitalista, conduz a duas ordens de considerações, tendo em vista as finalidades deste artigo. A primeira, referente à lógica das relações mercantis, permite compreender que a competitividade dos setores dinâmicos no mercado mundial depende do que se pode chamar de exclusão includente dos setores precarizados. (KUENZER, 2006, p. 881).

POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PARA ARTICULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas e programas implementados, nos últimos anos, visam à melhoria da oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional. Dessas iniciativas resultam a ampliação da oferta por meio de incentivos ao desenvolvimento da Educação Profissional nas escolas públicas estaduais e federais, bem como por meio de acordos de gratuidade com a rede privada e financiamento aos estudantes do Ensino Médio da rede pública. (PACHECO, 2011).

Com as discussões feitas a partir do ponto de vista teórico, buscamos conhecer nos discursos dos gestores das políticas e programas implementados nas escolas estudadas para articulação do Ensino Médio à Educação Profissional, evidências que nos possibilitassem responder as questões: nesse período, quais políticas e programas foram implementados na escola? Dentre as políticas e programas, quais eram destinados à articulação do Ensino Médio à Educação Profissional? Como as políticas e programas são apresentados e selecionados pela escola?

Partimos de premissas que nos informam que a implementação de políticas e programas demanda ações e intervenções do Estado na designação do padrão de proteção social para a redistribuição dos bens sociais e econômicos, tendo como finalidade reduzir as desigualdades estruturais. (HÖFLING, 2001). As justificativas para formulação e implementação dessas políticas que buscam minimizar as desigualdades ancoram-se, principalmente, nos argumentos de que a

> [...] cobertura educacional insuficiente, evidenciada por baixas taxas de matrícula bruta e líquida e pela histórica dicotomia com a educação profissional, remete a graves problemas e desafios para a democratização do acesso e a permanência com qualidade nesta etapa/modalidade da educação básica para todos. (DOURADO, 2011, p. 08).

Em vista disso, as escolas são representadas como espaços favoráveis para concentração de políticas públicas que visam minimizar as desigualdades estruturais por serem espaços de construção e reconstrução das relações sociais e políticas. Tal fato, é ressaltado nos discursos dos gestores entrevistados ao serem questionados sobre as políticas e programas já implementados nas escolas estudadas, conforme a Figura 01.

Figura 01 - Quadro das Políticas e Programas implementados (2007-2015)

	Escola Estadual Jerônimo Rosado	Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho
Políticas e Programas implementados	• Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo); • Universidade Aberta do Brasil (UAB); • Programa Brasil Profissionalizado; • Espaço do Conhecimento; • Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).	• Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); • Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); • Espaço do Conhecimento; • Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado (Ensino Médio integrado a Educação Profissional); • Programa Brasil Profissionalizado; • Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Fonte: Elaboração da autora com base na análise da entrevista semiestruturada aplicada aos gestores das respectivas escolas.

Em linhas gerais, a Figura 01, apresenta uma diversidade de políticas implementadas no recorte temporal de 2007 a 2015, tendo como eixo central as ações para expandir e melhorar e a qualidade da oferta do Ensino Médio e articular o Ensino Médio à Educação Profissional.

No que compete ao favorecimento da expansão e qualidade da oferta do Ensino Médio destacam-se nas vozes dos gestores as seguintes iniciativas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que incentiva a valorização do magistério e aprimora o processo de formação de docentes para a Educação Básica; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que apoia a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de ensino e/ou pesquisa, por meio da concessão de bolsas a estudantes de graduação ligados à pesquisa científica; Espaço do Conhecimento, tendo como objetivo estimular a iniciação científica para alunos do Ensino Médio, por meio da instalação de laboratórios de ciências, matemática e informática nas escolas estaduais; e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2007; 2010).

O delineamento desses programas tem como base a expansão e melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio nas escolas públicas. Vale destacar, segundo Dourado e Oliveira (2009), a compreensão da categoria qualidade fundamenta-se numa perspectiva polissêmica, pois envolve concepções de mundo, sociedade e educação, sendo respaldadas nos elementos de qualificar, avaliar, precisar a natureza, as propriedades e as particularidades desejáveis de um processo educativo que anseie a qualidade social. Orientando-se, portanto, pelas finalidades educativas propostas.

Com base nessa compreensão, as escolas fazem adesão às políticas e programas de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, tais como: Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado (Ensino Médio integrado a Educação Profissional), Programa Brasil Profissionalizado e PRONATEC.

Corroborando tal processo, as políticas e os programas governamentais quando relacionados

> [...] ao ensino médio, explicitam alguns dos elementos de sua estrutura e as concepções em disputa. O dualismo estrutural da educação brasileira e o fato de o ensino oferecido a cada grupo social ter um tipo de escola com diferentes condições de modo que nas escolas que atendem os setores populares não garantem uma educação de qualidade, o que tem definido e configurado as políticas públicas no Brasil. (SIMÕES, 2011, p. 112).

Conforme o autor, as políticas e programas são formulados e gestados mediante a busca pela superação do dualismo estrutural do Estado brasileiro. Além disso, visam superar as condições histórias de desigualdades dessa oferta, sendo respaldadas nos discursos de oferta de uma educação de qualidade.

Nas vozes dos gestores da Escola Estadual Jerônimo Rosado foram elencadas as seguintes políticas e programas: Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), Espaço do Conhecimento, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A adesão a essas iniciativas seria feita com o intuito de agregar mais qualidade ao funcionamento dessa escola pública quando afirma: “[...] ficam [12ª DIRED/SEEC] dizendo que os programas vão ajudar a melhorar a escola e no final é tanto programa

acontecendo aqui que, às vezes, nem entendemos direito o que está em execução e já chega outro". (GESTOR 2, 2015). A fala indica que as ações de socialização das propostas são realizadas por intermédio da 12ª DIRED/SEEC e que falta o entendimento dos processos de implementação das propostas.

Além disso, percebemos que a escola, nos últimos anos, fez adesão a uma série de políticas, resultando assim, na falta de compreensão das finalidades, objetivos, metas e formas de funcionamento da proposta durante a implementação. Isso implica na descontinuidade das políticas públicas, precipuamente, daquelas políticas que se propõem a articular o Ensino Médio à Educação Profissional, as quais passam a ser compreendidas pelos gestores como ações fragmentadas e descontínuas em relação aos objetivos e metas estabelecidos inicialmente. (NASCIMENTO, 2012).

Tal fato é explicado por Dourado e Oliveira como um

> [...] cenário complexo do quadro nacional e, ao mesmo tempo, permitem, com base em análise das políticas e programas governamentais, identificar a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica voltada para a ampliação das oportunidades educacionais, por meio da inclusão de etapas e modalidades educativas, sem fazer avançar, contudo, a adjetivação da qualidade pretendida. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Os autores ressaltam que o processo de ampliação das oportunidades educacionais, neste caso, na articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, acontece sem avançar na proposta de expansão e qualidade pretendida. Com isso, no Brasil passa a ser cada vez mais recorrente a "[...] reivindicação de que as iniciativas governamentais no campo da educação sejam desenvolvidas na perspectiva de políticas públicas de Estado e não como programas de governo sem a continuidade e sustentabilidade das ações implementadas". (SIMÕES, 2011, p. 111). Sendo assim, os resultados da materialização de uma política não acontecem a curto prazo. Soma-se a isso, a ausência de consolidação e implementação de uma proposta educacional[17] uniforme no cenário educacional do país, permitindo assim, a formulação e implementação de diferentes programas com objetivos e metas distintos.

Já na Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, dentre as políticas e programas mencionados, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Espaço do Conhecimento, Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado (Ensino Médio integrado à Educação Profissional), Programa Brasil Profissionalizado e PRONATEC. De acordo com o gestor entrevistado:

> Os programas são apresentados pela Secretaria de Educação (SEEC). Um dos motivos que influenciaram na adesão dos programas é pela quantidade de alunos que a escola começou a perder. Ao longo dos anos foi diminuindo a clientela da escola até ficar funcionando apenas dois turnos. Os alunos começaram a frequentar as escolas de Ensino Médio dos bairros que estavam sendo abertas. Além disso, boa parte dos alunos precisam trabalhar e deixavam a escola. Quando a proposta do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado foi apresentada a comunidade escolar abraçou como uma oportunidade para o

[17] Apesar da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) ainda não consolidou-se a implementação de uma proposta educacional no país que considere a gestão dos aspectos curriculares, pedagógicos e financeiro no Ensino Médio e Educação Profissional.

> funcionamento da escola voltar a funcionar nos três turnos. (GESTOR 4, 2015).

Reafirma-se, na fala do Gestor 4, que os programas são apresentados pela SEEC. Dentre os motivos apontados que contribuíram para a adesão dos programas está o aumento, significativo, da taxa de evasão dos alunos, decorrentes, sobretudo, da necessidade de ingresso dos jovens no mercado de trabalho e das novas escolas de Ensino Médio abertas nos bairros. Nesse contexto, a implementação dessas políticas passa a ser interpretada como uma alternativa para superar as dificuldades específicas dessa etapa.
Dentre as políticas mencionadas, nos discursos dos dois gestores da Escola, evidenciou-se a adesão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, realizada por meio do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado.

> Em 2006, passou a funcionar 09 (nove) turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado. O Curso estava iniciando e existia uma grande empolgação e expectativa da comunidade escolar. Eu cheguei a ministrar aulas no curso, então, peguei aula em todas as turmas do médio integrado, mas eu já cheguei sentindo as dificuldades do curso, pois eu entrei no segundo bimestre e eles não tinham tido nenhuma aula das disciplinas específicas. Daí em diante, fomos sempre percebendo essa dificuldade por parte do Estado. Para adesão a SEEC veio à escola e prometeu muita coisa em termos de equipamento, formação de professores e estrutura, mas até o final do curso só tinha chegado uma máquina de xerox e nada mais das coisas que haviam sido prometidas para o funcionamento do Curso. Nesse sentido, seria um atrativo para a escola trazer os alunos de volta, mas percebemos que foi ao contrário. A falta de professores das disciplinas específicas fez com que as turmas diminuíssem, pois os alunos ficavam sem aula. Muitos alunos fizeram assim quando chegavam no terceiro ano e percebiam as dificuldades do curso pediam para voltar para o "Ensino Médio Regular". A SEEC começou a aceitar, mas quando percebeu que estava tendo um número muito alto de mudanças ela bloqueou essa possibilidade. (GESTOR 3, 2015).

O acesso ao Curso permitia aos jovens uma possibilidade de formação profissional para atuar no mercado de trabalho. Nesse contexto, a Escola sobressaia-se das demais escolas públicas de Ensino Médio da cidade pela disposição de uma proposta político-pedagógica que articulava Ensino Médio à Educação Profissional. É interessante observarmos que, embora, a forma integrada seja apresentada como um diferencial pela escola para atrair mais alunos existe uma limitação em dois aspectos: primeiro, no que tange a oferta de 09 turmas de um único curso de formação, sendo necessário um amplo arranjo produtivo local para absorver todos os profissionais formados para atuarem no campo de secretariado; segundo, a limitação das opções de escolhas dos jovens por outros campos de formação.

A implementação dessa proposta foi marcada por uma acentuada aceitação dos discentes, chegando a funcionar 09 (nove) turmas do Curso. Contudo, após a adesão e durante a implementação da proposta algumas dificuldades inviabilizaram as expectativas iniciais, pois a ausência de equipamento, falta de professores com formação específica e estruturas adequadas para viabilizar a proposta de integração do Ensino Médio à Educação Profissional, acarretando a conclusão de apenas 03 turmas em 2012. (GESTOR 3, 2015).

De modo resumido, percebemos que as políticas e programas implementados nas duas escolas servem de base para adesão e implementação de outras políticas. Neste caso, na adesão e implementação do Programa Brasil Profissionalizado podemos explicar utilizando o que diz Vicente: “no fluxo das soluções as pessoas que tem em comum áreas de atuação tentariam influenciar umas às outras, bem como uma grande quantidade de ideais seriam gerados e, de alguma forma e em algum momento são levadas em consideração”. (2014, p. 39). Isso posto, podemos compreender que o processo de adesão ao Programa Brasil Profissionalizado foi mediado pelos embates e interesses dos sujeitos que integram as instituições envolvidas no processo e estão hierarquicamente acima dos gestores das Escolas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, analisamos a implementação da política de educação profissional, com foco na política pública de articulação entre o Ensino Médio e Educação Profissional em duas escolas estaduais em Mossoró/RN. Nesta pesquisa, seguimos as escolhas teórico-metodológicas traçadas para realização da avaliação de implementação do Programa Brasil Profissionalizando, considerando no processo de avaliação os respectivos elementos: Estado, políticas públicas, implementação do Programa Brasil Profissionalizado, monitoramento e avaliação (finalidades e objetivos) e ações.

Primeiro, abordamos o contexto social e político de criação do Programa Brasil Profissionalizado como política de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, observando o modelo de Estado brasileiro vigente e as ações desencadeadas para elaboração das políticas públicas educacionais.

Na empiria, em nível local, analisamos a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em duas escolas públicas da rede estadual de ensino, em Mossoró/RN. Dessa maneira, constituímos a análise com base em categorias que foram criadas com a finalidade de analisar se as decisões tomadas, na fase de formulação, estão sendo implementadas e se atenderam aos objetivos pré-estabelecidos em suas ações.

Na categoria Políticas implementadas para articulação do Ensino Médio à Educação Profissional, percebemos que as políticas e programas formulados e implementados para viabilizar a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, justificam-se pelas necessidades de minimizar as desigualdades sociais dos sujeitos que frequentam a escola. Em vista disso, as escolas são representadas como espaços favoráveis para concentração de políticas públicas que visam minimizar as desigualdades estruturais por serem espaços de construção e reconstrução das relações sociais e políticas. Na análise dos gestores, identificamos um número expressivo de políticas implementadas no recorte temporal de 2007 a 2015, tendo como eixo central as ações para expandir e melhorar a qualidade da oferta do Ensino Médio e articular o Ensino Médio à Educação Profissional. No que compete ao favorecimento da expansão e qualidade da oferta do Ensino Médio destacam-se nas vozes dos gestores as seguintes iniciativas: Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado (Ensino Médio integrado a Educação Profissional), Programa Brasil Profissionalizado e PRONATEC. De modo resumido, percebemos que as políticas e programas implementados nas duas escolas servem de base para adesão e implementação de outras políticas. Neste caso, na adesão e implementação do Programa Brasil Profissionalizado.

Dessa maneira, a proposta de integração nas escolas estaduais ainda caracteriza-se como um processo a ser realizado. Por se tratar de mais um programa de governo, não são poucas as limitações para que as ações dele decorrentes possam converter-se efetivamente em política pública educacional, pois os investimentos são principalmente

para financiar a infraestrutura dos espaços escolares. Por fim, a pesquisa ora concluída nos apontou outras *nuances* que poderiam ser desenvolvidas no futuro com foco nas políticas educacionais do período estudado, sendo possível destacar as possibilidades de estudos sobres: avaliação das políticas públicas de educação profissional e financiamento das políticas de Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

_____, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 55, n. 21, p. 30-41, nov. 2001.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. In: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**: interfaces entre educação e gestão. Maceió: EDUFAL, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 877-910, out. 2006.

NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues. **Financiamento e Educação Profissional**: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado Pará. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Ramon. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debates. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PACHECO, Eliezer. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

RAMOS, Marise. Educação tecnológica como política de Estado. In*:* OLIVEIRA, Ramon. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: 2012.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 1-190, jan./jun. 2011.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TECNOLÓGICA E O MUNDO DO TRABALHO: desafios e conquistas

Sandra Maria Campos Alves[18]
Gisélia Batista de Oliveira[19]

RESUMO

A educação profissional e tecnológica tem uma relevância significativa ao mundo do trabalho, pois a mesma tem o objetivo de desenvolver no sujeito, uma formação omnilateral, integral e politécnica. Este artigo tem como objetivo geral, analisar as contribuições e desafios da Educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho e assim reconhecer sua importância para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O trabalho está dividido em três tópicos: a história e as políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil; as contribuições da educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho; e, desafios da educação profissional e tecnológica na atualidade. Esses tópicos estão fundamentados na LDB 9394/96, Diretrizes Nacionais Curriculares, MOURA (2007), FRIGOTO (2008 e 2017), ANTUNES (2014) e SAVIANI (2003). Educação Profissional e tecnológica considera o sujeito como um ser histórico-social, um conjunto, não apenas como um ser particular que desenvolve partes em diferentes ambientes e tempos, além disso, defende oportunidades para todas as classes sociais com formas democráticas de acesso.

Palavras chaves: Educação Profissional; Mundo do trabalho; Politecnia.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em seu início foi uma educação assistencialista, porém essa realidade foi diferenciando-se no decorrer dos séculos até os tempos atuais. Com intuito de desenvolver o sujeito nas diversas áreas, não apenas fornecer ao mundo do trabalho mão de obra qualificada, mas também um cidadão omnilateral, politécnico, integral e crítico de sua realidade. A educação tem profissionalizado jovens, mulheres, homens, formando profissionais para desenvolver diversas funções, mas também serem cidadãos críticos da sociedade. Com a noção de uma politecnia, o trabalhador desenvolve suas habilidades, em diferentes modalidades de trabalho com a compreensão de seu caráter e sua essência. Na educação profissional e tecnológica é fundamental essa ligação de conceito entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura para o desenvolvimento do sujeito em suas diversas dimensões e ser capaz igualizar as diferenças sociais.

Esse artigo objetiva analisar as contribuições e desafios da Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho e assim reconhecer sua importância para o desenvolvimento da sociedade. Para isso, utilizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a história, as contribuições e os desafios da educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho. Para isso, dividimos em três tópicos fundamentados na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, Diretrizes Nacionais Curriculares, MOURA (2007), FRIGOTO (2008 e 2017), ANTUNES (2014) e SAVIANI (2003).

[18] Professora PhD. e pesquisadora no IFRN – *Campus* Ipanguaçu/RN. E-mail: sandra.campos@ifrn.edu.br
[19] Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT- *Campus* Mossoró/RN. E-mail: giselia.oliveira.87@gmail.com

A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o termo incluído na LDB através da lei 11.741/2008 que diz

> "Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação." (NR) (BRASIL, 2008)

Esse termo é usado para indicar uma modalidade da educação básica com princípios na concepção politécnica de Karl Marx e assim segundo SAVIANI (1987,7-8) "Educação e por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho."

Essa modalidade antes era oferecida a elite cursos de introdução nas áreas de artes, ciência, educação entre outras, conhecidos como Educação Propedêutica, entretanto não atendia às necessidades do mundo do trabalho, pois não oferecia capacidades profissionais aos alunos. Em 1809, cria a Colégio das Fábricas, através do decreto de lei do Príncipe Regente. No ano de 1816, teve a criação da escola Belas Artes, em 1861 a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro. No século XIX, cerca de 1940, foram construídas dez Casas de Educandos e artífices distribuídas nas capitais do Brasil, ainda no século XIX teve os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, Sociedades Civis. Percebe- se que no século XIX, o objetivo da educação profissional era somente dar assistência aos pobres, segundo Moura (2007) "a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista [...] ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes." Mesmo sendo criada a classe alta da sociedade brasileira, durante um período as contribuições era de assistir aos pobres com cursos que os capacitavam ao egresso dos jovens ao mundo do trabalho, porém no próximo século ela sofre algumas modificações para atender as novas demandas de trabalho.

O século XX inicia com grandes transformações na educação profissional com o governo assumindo a mesma e qualificando operários para os trabalhos nas indústrias e campo, assim, cria–se os Liceus de Artes e Ofícios e a Escola de Aprendizes Artífices para atender essas novas necessidades da sociedade. Esse século foi de grande importância à educação profissional, pois foram publicados vários decretos-lei para estruturar a educação, tudo isso para atender o processo de industrialização que passava o país, MOURA (2007).

> Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional– a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram

> os seguintes: Decreto n0 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n0 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n0 6.141/43– Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto N0 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n0 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto n0 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema "S"3.

Então em 1968, as Escolas Técnicas Federais (EFTs), neste período foi decretado a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDBEN – nº 5692, em 11 de agosto 1971 que obrigava o ensino técnico para todo o segundo grau. A LDB de 1996 dividiu a educação em educação básica e educação superior e deixou de forma paralela à educação profissional, porém foi contemplada com o decreto de 2.208/2007. Esse decreto fez uma separação nítida entre educação básica e educação profissional, mas em 2002 começou a expansão da educação que culminou em 2008, com a lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica oferecendo a Educação Profissional e tecnológica é uma modalidade da educação e ensino. Em 2012 foi homologada as Diretrizes Nacionais para Educação Técnica de Nível Médio.

> Art.1º parágrafo único: Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL, 2012).

A EPT se baseia nas seguintes concepções: Formação humana integral; cidadania; o trabalho como princípio educativo; a produção do conhecimento através da pesquisa como princípio pedagógico; e as categorias: trabalho, ciências, tecnologia e cultura como indissociáveis na formação humana.

A formação humana integral compreende o homem como ser histórico – social em uma realidade concreta em sua totalidade dialética e estruturada. Essa concepção tem base na integração nos diversos processos de desenvolvimento educativos e assim desenvolver o sujeito numa formação omnilateral. Esse sujeito terá uma cidadania com direitos garantidos em uma sociedade hegemônica.

A educação politécnica tem como princípio o trabalho, isto é, o homem transforma sua realidade através de sua força de trabalho. Para o homem ter essa autonomia de transformação é necessário desenvolver intelectualmente através da pesquisa e investigar suas inquietações. Na educação profissional e tecnológica é fundamental essa ligação de conceito entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura para o desenvolvimento do sujeito em suas diversas dimensões e ser capaz igualizar as diferenças sociais. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trata a politecnia como proposta para a EPT, mesmo diferenciando essa modalidade da educação básica, o PDE diz:

> [...] pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o

> propedêutico e o profissionalizante. [...] os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor [...] no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. [sic!]. (BRASIL, 2010, p.33)

Outro termo Marxista é a omnilateralidade que Souza Júnior (2010) conceitua como

> uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes. A formação omnilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação omnilateral depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não estranhado. (p.84)

Percebe –se então que os termos politécnico e omnilateral possuem significados que ampliam a concepção de educação para a classe trabalhadora, dando novos valores educacional, através da formação integra. Para Ciavatta (2014, p.184), a formação integrada tem como propósito fazer que:

> […] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A partir de 2005, foi desenvolvido políticas públicas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Brasil Profissionalizado e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O PRONATEC foi um programa do governo federal, instituído pela lei nº12.513/2011 tem como objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, visando à melhoria da qualidade do ensino médio e ampliar as oportunidades educacionais aos trabalhadores Ele envolveu as instituições da Educação Profissional e Tecnológica como redes públicas federal, estaduais, distrital e municipais, Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT e instituições privadas de ensino superior entre outras.

Os Sistema S e Institutos Federais em diferentes modalidades: PRONACAMPO, com o objetivo promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região; e-PRONATEC, jovens e trabalhadores poderão realizar

cursos por meio de auto estudo utilizando plataformas digitais, animações e outros objetos de aprendizagem, acessados diretamente na internet, na TV escola e em outras TVs educativas, além de cursos ofertados no modelo a distância com a participação de professores e tutores nos polos de ensino a distância; PRONATEC EJA, uma modalidade da Bolsa-Formação do Pronatec, para atendimento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e; PRONATEC PRISIONAL, oferece vagas em ensino profissionalizante para pessoas privadas de liberdade.

PROJOVEM programa destinado aos jovens de 15 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, além dessa formação, ele oferece uma qualificação profissional para seu aluno. Apresenta quatro modalidades que abrangem grupos diferentes de jovens com necessidades especificas, tem-se: PROJOVEM Adolescente; PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo; PROJOVEM Trabalhador.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA AO MUNDO DO TRABALHO

Vale considerar o papel da educação no desenvolvimento de um país, por isso consideramos que essa área deve receber investimentos que possam promover uma educação pública e de qualidade, para diminuir as desigualdades sociais.

A história da educação profissional mostra que ela surgiu para atender as necessidades da sociedade no mundo do trabalho, pois para ANTUNES (2014) a classe trabalhadora passou por diversas transformações e em consequência a educação profissional, também, tem, atualmente, adotada a concepção politécnica em seus cursos. Para SAVIANI (2003) a politecnia tem como referência o trabalho como princípio educativo geral, então toda educação se dá pelo conceito, fato, entendimento e realidade do trabalho, desenvolvendo um ser integral na sociedade. Ambos os autores descrevem a relevância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento de uma mão de obra qualificada e um cidadão crítico de sua sociedade.

Através desses programas, a educação tem profissionalizado jovens, mulheres, homens não apenas com intuito de formar profissionais para desenvolver diversas funções, mas também serem cidadãos críticos da sociedade. Com a noção de uma politecnia, o trabalhador desenvolve suas habilidades, em diferentes modalidades de trabalho com a compreensão de seu caráter e sua essência. SAVIANI (2003).

Os cursos profissionais, também adotam a metodologia da interdisciplinaridade, que

> Se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto É, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. (FRIGOTTO,2008)

Sempre vê o sujeito como um ser histórico-social um conjunto, não apenas como um ser particular que desenvolver partes em diferentes ambientes e tempos. Injeta no mundo do trabalho mão de obra qualificada, dando oportunidades para todas as classes sociais como formas democráticas de acesso à educação profissional e tecnológica do país.

Com a Lei n.11,892, de 29 de dezembro de 2008, determinou a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs)com oferta do ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A partir de 2003, o Ministério da Educação construiu mais de 500 novas unidades, obtendo uma expansão significativa dos IFs,

desenvolvendo e qualificando os alunos ao mundo do trabalho em diversas cidades brasileiras, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social das mesmas.

Gráfico 1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.

Fonte: Portal (2017).

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ATUALIDADE

A Educação Profissional e Tecnológica enfrenta muitos obstáculos como manter sua autonomia para o desenvolvimento ser como um todo, pois a ideologia da Escola Sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra (FRIGOTO, 2017).

A Escola Sem Partido emprega atos conservadores, em uma sociedade de uma diversidade cultura, política imensa, acreditar nessa ideologia ao Brasil é não conhecer o país com suas regiões e costumes diferentes, de classes sociais distantes não apenas pela questão financeira, mas também, pelos valores. A escola sem partido tem como princípios: Política e ideológica das escolas, pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes, pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Nota – se que cada tópico de ideologia da escola sem partido nega a historicidade do sujeito na sociedade. A escola seria apenas um lugar de instrução, não permitindo ao seu aluno condições de reflexões e discussões abertas sobre temas relevantes da sociedade atual brasileira.

Outro desafio é a concretização da universalização da educação profissional e tecnológica sem investimento para tal empreiteira, pois no atual governo o Ministério da Educação vem sendo notificados com cortes de verbas, prejudicando educação superior e a educação básica.

Para Amorim (2015) o desafio da EPT é a questão político – pedagógicas, desafio de construir práticas integradoras que envolvem um currículo integrado. Essa dificuldade em torno da formação integrada envolve a gestão escolar e a prática pedagógica de professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, uma observação e compreensão da história e evolução da Educação profissional e tecnológica, sendo atualmente uma modalidade de educação Básica com currículo integrado que desenvolve o ser humano como um todo.

As contribuições ao mundo do trabalho são relevantes para a qualificação da mão de obra, o desenvolvimento do sujeito omnilateral, através da concepção de Politecnia Marxista. Entretanto, os desafios que enfrentam atuais tais como: os cortes no orçamento, a ideologia da Escola Sem Partido, entre outros.

A educação Profissional e tecnológica sempre vê o sujeito como um ser histórico- social um conjunto, não apenas com um ser particular que desenvolve partes em diferentes ambientes e tempos. Apresentando assim a esse sujeito, oportunidades de contribuir de maneira significativa na construção de uma sociedade democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

AMORIM.R.F. Educação Profissional e Formação Integrada do Trabalhador na Legislação Brasileira: avanços, retrocessos e desafios. **Revista Brasileira da educação Profissional Tecnológica.** n.10.v.1. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**.2014.

BRASIL - **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais Curriculares.** 2012

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014.

FRIGOTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____. **Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro. 2017.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**.2008.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. 2002.
Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnia**. 2003.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação:** Da expansão liberal - democrática à crise regressivo - destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & letras, 2010.

A SALA DE AULA INVERTIDA COMO PRÁTICA INTEGRADORA:
Possibilidades e implicações

Fábio Alexandre Araújo dos Santos[20]
João Hermínio Bandeira Filho[21]
Laerte Santos Moura[22]
Leoton de Medeiros Barbosa[23]

RESUMO

Este artigo de cunho científico tem como temática a abordagem pedagógica (sala de aula invertida – conhecida como flipped classroom, um método de ensino através do qual a lógica da organização da sala de aula é de fato invertida por completo). O espaço de sala de aula passa a ser reservado a atividades práticas destinadas à aplicação dos conceitos. Esta discussão teve sua origem na Disciplina de Práticas Educativas em EPT do Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica - ProfEPT, campus Mossoró. O presente artigo tem como objetivo fazer uma interlocução entre a abordagem metodológica sala de aula invertida, estruturada nos seus quatro pilares fundamentais conhecidos como "F-L-I-P": Flexible Environment (Ambiente Flexível); Learning Culture (Cultura de Aprendizagem); Intencional Content (Conteúdo Dirigido) e Professional Educator (Educador Profissional) (BERGMANN; SAMS, 2016) e os eixos estruturantes que orienta a formação humana integral, sendo estes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura; (Moura; Silva; Filho (2015); mediante revisão da literatura de autores das distintas concepções de ensino, entre os quais, Bergmann (2016), Moran (2015), Valente (2014), Moura; Frigotto (2015), Ramos (2015), dentre outros. Para que a aprendizagem invertida ocorra, os professores deverão incorporar quatro pilares fundamentais. A sala de aula invertida fundamentada nestes quatro pilares visa a promoção da autonomia do aluno mediante a flexibilização do ambiente, colocando a instrução centrada no aluno, enquanto o professor determina o que deve ensinar, os materiais, avaliando e controlando o processo em sala de aula. As habilidades socioemocionais, que compreende a autonomia, a colaboração e a criatividade, são advogadas pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), consideradas essenciais para a obtenção de sucesso no mercado de trabalho. Outros autores compreendem o homem como ser histórico-social, que produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si mesmo. Embora as habilidades socioemocionais defendidas pela OCDE vise à qualificação para o trabalho, é na relação do homem com a natureza e nas relações no processo produtivo que o homem se reconhece como ser histórico-social. As interações e as atividades significativas face a face promovidas pelo professor são as mais importantes na inversão da sala de aula, característica marcante do pilar Profissional Educador, Bergmann e Sams (2016), da mesma forma que uma prática pedagógica integradora requer, do docente, uma atitude também integradora em sua didática, Frigotto; Araújo (2015). A inversão não trata apenas da substituição do professor por materiais extraclasse como vídeos, de modo que o pilar Conteúdo Dirigido abrange a definição de quais conteúdos os alunos devem acessar por contra própria. Assim no momento da promoção em sala do debate entre os alunos sobre o conteúdo estudado, o professor tem papel crucial para a criação conexões entre este

[20] alexandre.araujo@ifrn.edu.br
[21] jhermaniofilho@bol.com.br
[22] laerteaero@gmail.com
[23] leoton@ymail.com

conteúdo e a realidade onde os alunos estão inseridos, tornando os alunos agentes de seu aprendizado, como preconiza a didática integradora. Portanto, a abordagem de sala de aula invertida permite fazer uma interlocução com a proposição de formação humana. Omnilateral e unitária defendida por Marx e Gramsci, já que a sala de aula invertida permite a combinação com metodologias ativas de aprendizagem.

Palavras-chaves: Sala de aula invertida. Abordagem pedagógica. Formação humana integral.

INTRODUÇÃO

A busca por estratégias pedagógicas integradoras têm se intensificado nas últimas décadas, sobretudo pela necessidade de romper com o modelo de ensino tradicional, caracterizado pela memorização mecânica, conteúdos desconectados da realidade dos quais foram gerados, e pela visão reducionista e linear de ensino. Esta concepção de educação ver o aluno como um sujeito passivo no processo de ensino, desconsiderando os conhecimentos prévios que estes trazem de sua realidade social.

A adoção de práticas de ensino integradoras é algo desejado para uma aprendizagem que valorize a autonomia do educando, que promova o desenvolvimento da criatividade e a aquisição de atitudes e habilidades que se fazem essenciais para o sucesso dos jovens, não somente na sua vida profissional, como também para a uma formação humana integral, uma educação voltada para o desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana.

A Sala de Aula Invertida (SAI) é uma abordagem pedagógica que permite aos professores utilizar metodologias ativas na sala de aula, como a Aprendizagem Baseada em Problema; Método do Caso; Método de Projeto; Pesquisa Científica; Aprendizagem Colaborativa; Jogos; Experimentações e Simulações, para ajudar os alunos na compreensão de conceitos.

Os métodos ativos de aprendizagem são procedimentos pedagógicos que potencializa a prática de ensino comprometida com a formação humana integral, diferente das:

> [...] perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, P. 63).

Assim, há uma necessidade de adotar procedimentos de ensino integradores, diversificado as práticas educativas, visando atender os diferentes públicos e realidades que compõem os ambientes de aprendizagem da modernidade. Práticas educativas diferenciadas colaboram para que o aluno não se comporte como um mero espectador de um professor palestrante, mas sim como um agente ativo que contribui para a sua formação e para a formação dos demais colegas de sala de aula.

O presente artigo tem como objetivo fazer uma interlocução entre a Abordagem Pedagógica da Sala de Aula Invertida (SAI), estruturada nos seus quatro pilares fundamentais conhecidos como “F-L-I-P”: Flexible Environment (Ambiente Flexível); Learning Culture (Cultura de Aprendizagem); Intencional Content (Conteúdo Dirigido) e Professional Educator (Educador Profissional) e os eixos estruturantes que orienta a Formação Humana Integral, sendo estes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A possiblidade de interlocução entre esta abordagem pedagógica e a concepção de ensino voltada para a formação humana integral representa um ganho significativo para o projeto de ensino integrado, já que esta metodologia de ensino e aprendizagem corrobora para uma prática educativa integradora, desde que orientada pela filosofia da práxis, comprometida com a formação ampla dos educandos, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, de atitudes e habilidades tão essenciais para a formação cujo objetivo é a transformação social.

AMBIENTE FLEXÍVEL DE APRENDIZAGEM: Uma estratégia para integrar metodologias ativas de aprendizagem

Apesar de já estarmos a décadas, inseridos em um cotidiano tecnológico, e por vezes bem futurista, percebe se que no ambiente educacional, por vias da escola e também do professor, ainda existe grande dificuldade de implementar uma educação do século XXI, com poucas exceções a esta regra. Bergmann e Sams (2016) relatam que os alunos ainda são submetidos ao modelo tradicional de educação, o que é percebido na padronização e organização da sala de aula, no modo de ensino e também nos meios de avaliação; os autores afirmam que cada aluno tem seu ritmo e modo de aprender diferente, precisando assim de uma maior flexibilização, o que incluem desde abordagem metodológicas variadas, a materiais adequados às suas necessidades particulares.

Uma abordagem mais flexível pode começar com disposição estrutural como a organização das carteiras, que quando estão enfileirados demostra uma individualidade, podendo então ser dispostas em grupos, facilitando a colaboração e também para demostrar aos alunos que esse é um dos objetivos deles estarem em sala. Essa mudança na organização da sala já exige que professor faça uso de metodologias diferentes das tradicionais e permite ao aluno uma participação mais ativa, autônoma e ao mesmo tempo colaborativa.

Um segundo ponto a ser modificado é a posição da mesa do professor que quando disposta a frente da sala, o leva sempre a recorrê-la em demasia, acabando por dificultar uma interação com os alunos. Segundo Bennett (2016), colaborador na Flipped Learning Network - FLN, organização dedicada a difundir os conceitos da Sala de Aula Invertida, o professor ter uma mesa não é um problema, mas sim, se possível, seja utilizada de modo que possa trabalhar de maneira mais eficaz, e que os alunos possam sentir sua presença mais constante, melhorando assim a relação do aluno com o professor, fazendo a turma se sentir mais valorizada.

Para Moore (2018), colaborador da FLN, a presença do professor em qualquer ponto da sala evita inibição que alguns alunos têm quando precisam se agachar ou se curvar ao se dirigiram à mesa do professor para fazer perguntas, dessa forma temos alunos mais participativos durante os momentos dentro da sala e são apenas receptores de conteúdos. Paulo Freire em A Pedagogia da Autonomia comenta que o processo de ensinar não é apenas a transferência de conhecimento.

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 27).

Dentre as metodologias que propiciam uma autonomia aos alunos, em participar ativamente do seu próprio aprendizado, temos a Sala de Aula Invertida (SAI) que é uma abordagem metodológica onde se inverte a sala de aula tradicional buscando a autonomia do aluno, atreves da promoção da aprendizagem ativa. Bergmann e Sams (2018, p. 11) explicam a sala de aula invertida da seguinte forma: "o que era tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala". Uma característica da (SAI) é a flexibilização nos momentos de estudos, que podem ser escolhidos de acordo com necessidades dos alunos, e para os professores a flexibilização ocorre na escolha dos materiais de estudo ofertados aos alunos bem como a definição das práticas adotadas no momento em sala de aula, o que fazem da (SAI) uma excelente forma de promover a autonomia tanto dos alunos como também dos professores, onde ambos são sujeitos dessa prática pedagógica. Frigotto e Araújo (2015, p.14), ao comentar sobre as práticas pedagógicas integradoras, assevera que "Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecerem, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica".

Consideram Araújo e Frigotto (2015, p. 76) que existem diversas praticas pedagógicas que por sua vez soam adequadas a diferentes contextos, dessa forma para o ensino integrado também deve haver práticas mais adequadas a ele, porém não é aceito que exista apenas um único meio pelo qual seja possível promover a integração no ensino. Uma possibilidade de promoção da integração no ensino é o modelo Sala de aula Invertida, que já surge com o preceito de ser flexível, permitindo a utilização diferentes práticas metodológicas ativas.

Metodologias Ativas de Aprendizagem

A vida é feita de desafios, para Moran (2018, p. 01) estas provocações da vida são processos de aprendizagem ativa, onde aprendemos por situações concretas do dia a dia, e vamos enfrentados os obstáculos de cada vez mais complicados de serem resolvidos. O autor afirma ainda que, aprendemos pela relevância e significação, e por processos indutivos e dedutivos, na grande maioria dos casos, no meio educacional é dado um foco maior na forma dedutiva, que ocorre quando o professor faz a transmissão do seu conhecimento para o aluno. Para o autor esse modo de aprendizagem não deve ser excluído, mas o que produz maior relevância ao aluno é a aprendizagem ativa que ocorre por experimentações e questionamentos, que os põe como agentes significativos no processo de ensino e aprendizagem, o que torna possível não somente um entendimento de determinado conteúdo isolado por parte dos alunos, mas sim pode "possibilitar ao educando compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso" indo a encontro da fala de Ciavatta, (2014, p. 12) onde afirma como de ser uma formação integrada plena.

Existem diversos procedimentos e métodos que os professores adotam em sala de aula com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. No campo das metodologias ativas estão várias práticas que geram aprendizado a partir de situações concretas, tais como: desafios, experiências, jogos, projetos, problemas dentre outros. Essas situações em sala de aula promovem o aprendizado tanto de alunos como de professores (BACICH; MORAN, 2018, P. 02). Para os autores as metodologias são estratégias de ensino, que grosso modo o entendimento se permite práticas que dão protagonismo ao aluno, orientado pelo professor durante o decorrer do processo de aprendizagem. Afirmam ainda que dentre as metodologias ativas, consideram a aprendizagem baseada na investigação um dos meios mais interessantes, já que envolve: fazer pesquisas, escolhas e descobertas, assumindo riscos, partido só que é simples e indo ao complexo. Ou seja, as metodologias

ativas não focam em meros adestramentos de habilidades sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, como preconiza (SAVIANI, 2007, p.161).

Dentre as principais metodologias ativas de aprendizagem estão: Problem Based Learning (PBL), termo que nacionalmente é conhecido como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que é definida por Ribeiro (2008) como uma metodologia de ensino-aprendizagem onde situações-problema da vida real são utilizadas para motivar, facilitar e direcionar a aprendizagem dos conteúdos, seja conceitos ou teorias, em um currículo integrado, ajudando também no desenvolvimento de habilidades e atitudes dos discentes no ambiente escolar e estimulando o pensamento crítico dos alunos; Peer Instruction (PI) ou Ensino em Pares, fazendo uma tradução direta, sendo nacionalmente conhecido como Instrução pelos Colegas (IpC), é um método criado pelo professor holandês Eric Mazur, que tem como principal foco, estimular a busca pelo conhecimento de modo autônomo e conhecer as dificuldades do aluno no conteúdo, e a partir dessas dificuldades os pequenos grupos de alunos são estimulados, com a supervisão do professor, à instruírem uns aos outros; Método Trezentos é uma metodologia que promove uma grande colaboração entre os estudantes no que se refere as dificuldades de aprendizado uns dos outros, pois após a primeira avaliação, os alunos são separados em grupos que contenham alunos com boas notas “ajudantes”, com notas ruins “ajudados” Fragellie, (2019), onde o objetivo inicial é preparar aqueles com menor nota para uma nova prova, que substituirá a nota da prova anterior, em contrapartida os alunos que ajudarem os demais a recuperar seus rendimentos serão bonificados de acordo com o nível de ajuda oferecida e com a melhora do rendimento dos “ajudados”.

Ao se pensar neste modelo de educação, para além da transmissão de conteúdos, uma educação para a vida, seja no campo social, familiar, acadêmico ou profissional, percebe-se que a figura do professor é peça fundamental nesse sistema. Ao defender uma proposta de ensino que ocorra tanto na sala de aula como também em momentos fora dela, e com isso trazendo autonomia para os alunos, Bacich (2016, p. 5) afirma que “O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerada tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento”. Assim para que uma determinada metodologia possa ser denominada ativa, é fundamental que ela consiga engajar os alunos em práticas que os tornem protagonistas e agentes de seu aprendizado, em conjunto com os demais colegas e mediado pelo professor.

A CULTURA DE APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

A abordagem pedagógica (SAI), estruturada nos quatro pilares da aprendizagem invertida, sendo um deles, a cultura de aprendizagem, um ambiente dinâmico e interativo que promove o ensino/aprendizagem de forma colaborativa, centrada no aluno, o que diferencia do modelo tradicional, onde o educador é a única fonte de informação. Com este método o aluno se envolve ativamente na construção do conhecimento e na avaliação de sua aprendizagem, de forma mais significativa. O trabalho em sala de aula privilegia atividades que deem significado ao conteúdo, desenvolvendo habilidades cognitivas como aplicar, analisar, avaliar, criar, e habilidades socioemocionais como motivação, autonomia, perseverança, autocontrole, resiliência, colaboração, comunicação e criatividade. O desenvolvimento destas habilidades é apontado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, como essenciais à formação profissional, para inserção no mundo do trabalho em permanente transformação.

Tendo em vista os aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, significativas para resolução de problemas de modo colaborativo, a OCDE têm a expectativa que esta abordagem pedagógica seja adotada pelas escolas, a pretensão é criar uma sociedade do aprendizado, priorizando as Atitudes, em seguida Habilidades e por último o Conhecimento, em substituição ao currículo tradicional que consiste de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Esta inversão é posta por entenderem que Atitudes positivas é a chave para o sucesso e as habilidades como essenciais para a resolução de problemas e por fim os conhecimentos que são acessíveis facilmente (BERGMANN; SAMS, 2016).

Apesar da abordagem da sala de aula invertida ter uma orientação para a aprendizagem de competências requeridas pelo mundo do trabalho, um ensino cujo objetivo é imediatismo e a empregabilidade, a categoria trabalho é uma das dimensões da formação humana integral o que nos possibilite fazer uma interlocução entre os quatro pelares da sala de aula invertida e os eixos estruturantes que orienta a formação humana integral no ensino médio, sendo estes: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2015, P. 120).

Partindo do princípio ontológico do trabalho, que o ser humano ao intervir na natureza para dela satisfazer suas necessidades de sobrevivência, produz conhecimento e cultura; justifica-se assim, que a cultura de aprendizagem esta relacionada a um dos aspectos da formação humana integral, que tem como proposta politica o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da emancipação do ser humanos. Assim as Habilidades Cognitivas e as Habilidades Socioemocionais devem ser valorizadas, levando em conta as constantes mudanças que ocorrem nos processos de produção, tomando o cuidado de não incorrer o risco da imposição de uma educação utilitarista, mas uma forma de desenvolver habilidades que são essenciais a sua formação profissional e para o seu convívio social.

> [...] em um contexto socioeconômico que impõe expectativas de desempenho cada vez mais elevadas. Espera-se que os egressos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sejam capazes de transitar com desenvoltura e segurança em um mundo cada vez mais complexo e repleto de tecnologias inovadoras (BARBOSA; MOURA, 2013, P. 50).

Numa proposição de formação humana integral, as Habilidades Cognitivas e Socioemocionais devem ser articuladas a um projeto de ensino integrado, vinculando “o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, P. 61). Nesta perspectiva de ensino, as habilidades, além de atenderem as necessidades inerentes às exigências mundo do trabalho, se constituem uma forma de superar as imposições demandadas pelo mesmo, já que a aquisição destas habilidades é desenvolvida através de um modelo de educação que se compromete com a transformação social. A escola “[...] constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a” “[...] exploração e a luta contra a exploração” (IDEM, 2015, P. 67). Uma educação para a classe trabalhadora busca nas contradições do próprio desenvolvimento capitalista, a superação da educação burguesa (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS; 2005). A ideia é disponibilizar a classe trabalhadora os fundamentos científicos da técnica para que esta possa fazer frente à realidade desigual e injusta imposta pela sociedade capitalista; “[...] esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez

que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras" (SAVIANI, 2003, p. 55); o que requer o desenvolvimento de habilidades como autonomia, criatividade, colaboração, motivação e auto-organização. As habilidades socioemocinais têm sido tradadas como algo que deve ser expandidas a crianças e jovens para que se desenvolvam plenamente.

> No intuito de avaliar a qualidade da educação, os sistemas educacionais têm, até o momento, aferido apenas as competências e habilidades cognitivas, mais especificamente os conteúdos curriculares das disciplinas de matemática, leitura ou língua nacional (a depender da idade dos estudantes) e, em franca expansão, das ciências. (RODRIGUES, 2015, P. 3).

A importância das Habilidades socioemocionais é colocada como necessárias à formação humana integral. Araújo e Frigotto (2015, p. 70) considera que os procedimentos de ensino favorecem ao projeto de ensino integrado quando promove a autonomia, a solidariedade, a auto-organização dos estudantes, mediante o trabalho coletivo e cooperativo. Assim, a proposta da Sala de Invertida, sobretudo, a Cultura de Aprendizagem permite a sua aplicabilidade numa proposta de uma formação humana integral, pois estes mesmos autores consideram que as técnicas de ensino estão subordinadas a um projeto político e uma prática social que as conformam, são um meio, que serve a um fim.

Aqui tratamos a abordagem da sala de aula invertida numa perspectiva histórico-crítica, em articulação com projeto educacional integrador, cuja proposta político-pedagógica é comprometida com a transformação social.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO ORIENTADO PELA PRÁXIS

Neste tópico trataremos sobre o papel do professor, referente ao quarto pilar da abordagem pedagógica (SAI), para tanto decidimos aborda-lo de forma conjunta com o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, pela relação que existe entre eles, também por intendermos a aprendizagem ocorre na interação professor-conteúdos-alunos, num movimento dialético e indissociável.

A aprendizagem invertida permite ao professor utilizar várias metodologias em sala de aula, como a Aprendizagem Baseada em Problema; Método do Caso; Método de Projeto; Pesquisa Científica; Aprendizagem Colaborativa; Jogos; Experimentações e Simulações, que podem ajudar os alunos na compreensão de conceitos. O educador determina o que deve ser ensinado e disponibiliza aos alunos que devem acessar por conta própria. O professor é um facilitador, fornecendo feedback imediato em aula e tendo o controle do processo de ensino/aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2016).

Esta abordagem pedagógica diferencia do modelo de educação tradicional, aonde o professor conduz os alunos a uma memorização mecânica; apresentando os conteúdos de forma descontextualizada e fora da realidade social dos mesmos, tratando-os como sujeitos passivos nos processo de ensino/aprendizagem e o professor o detentor do conhecimento, aquele que sabe e por isso ensina, e o aluno o que não sabe e por isso deve aprender. Esta concepção de ensino é denominada por Paulo Freire, de "bancária", pois o professor deposita o conteúdo de sua narração no aluno. O autor coloca que:

> No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não

> podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, P. 33).

Apesar da abordagem (SAI) centrar a aprendizagem no aluno, colocando-os como sujeitos ativos de sua aprendizagem, os conteúdos disponibilizados a estes são aquele que formam as habilidades requeridas para atender os interesses imediatos do mundo do trabalho, ou seja, não há preocupação de uma seleção de conteúdos que se origine na prática social do educando; entretanto, não impede que o educador assim o faça, o que vai depender da concepção pedagógica e do projeto político que este profissional está engajado.

Numa perspectiva histórico-crítica, o professor pode "ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social" (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, P. 70), pois, as técnicas são apenas mediadoras para servir a um determinado fim; educar é um ato político, e "será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos" (FREIRE, 1987, p. 49).

O professor comprometido com a formação humana integral seleciona os conteúdos, considerados saberes universais, articulando com saberes do senso comum, apropriado pela experiência de vida do educando; este saber popular se constitui o ponto de partida para a aquisição do conhecimento erudito e sistematizado disponibilizado pela escola. O ponto de chegado será uma cultura mais elaborada que atenda aos interesses das classes populares (SAVIANI, 2003).

> Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. [...] Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, P. 29).

Como na abordagem pedagógica (SAI) o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem e o educador não é o dono da verdade, o sabe tudo, os agentes do processo, professor-aluno, "se educam entre si", mediatizados pelos conteúdos historicamente construídos pelos homens, mantendo assim, a dialogicidade, tão essencial numa prática que visa à emancipação humana. Segundo Freire (1987, P. 39), os homens se educação na interação com o seu semelhante e com o mundo, mediante uma educação problematizadora. Neste entendimento sobre a educação, as Metodologias Ativas são práticas que atendem aos objetivos de uma aprendizagem que potencialize a criatividade, a cooperação e a auto-organização do educando, tornando-o protagonista, sujeitos autônomos, sendo "[...] capaz de tomar decisões. Entende-se que ao interagir de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem, tende a criar oportunidades para a construção de conhecimento" (YOSHIZAWAL; PACHECO; CAMAS, 2013, P. 6884).

A ideia de uma aprendizagem centrada no aluno não anula a troca de conhecimentos entre educador e educando, ambos são sujeitos de um mesmo processo, pois como afirma Freire (1996, p. 12), "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar". Neste sentido, a Sala de Aula Invertida é uma abordagem pedagógica que permite fazer uma interlocução com a proposição de ensino comprometida com a

formação humana integral. Assevera Saviani (2003, p. 69) que as práticas eficazes são aqueles que instigam a iniciativa de alunos e professores, favorecendo o diálogo dos educandos entre si, e com os professores.

Uma prática de ensino se constitui integradora ou não dependendo da opção político-pedagógica a qual irá servir; se o ensino é destinado a formar para conformação, para adaptar os sujeitos à ordem social vigente que os oprimem, ou para transformação da mesma, onde os educandos são agentes de transformação da sociedade, cidadãos autônomos, capazes de intervir conscientemente, de forma crítica na realidade social, para transformá-la, o que só será possível com uma formação completa, que permita ao aluno perceber sua realidade social e relacioná-la com a totalidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula invertida (SAI) é uma abordagem pedagógica que permite a utilização de métodos ativos de aprendizagem, e por isso mesmo, promotora do desenvolvimento de atitudes, habilidades requeridas no mundo do trabalho, como sendo essenciais para o sucesso profissional, já que métodos ativos potencializam a aprendizagem centrada no aluno, promovendo à criatividade, a cooperação, a autonomia, a auto-organização, dentre outras competências que o educando deve adquirir para ter protagonismo profissional e na a vida cotidiana.

Levando em consideração a proposição de ensino politécnico e unitário defendido por Marx e Gramsci, cujo ensino se compromete com uma formação ampla, tendo o princípio educativo do trabalho como base, a abordagem pedagógica (SAI), apesar de apresentar os conteúdos de forma linear e fragmentados, coloca o aluno no centro de aprendizagem, aspecto importante para a aquisição de competências fundamentais para sua emancipação social. Outro aspecto a considerar é que o trabalho se constitui uma das dimensões da formação humana integral, o qual numa perspectiva de educação transformadora, não se limita ao imediatismo, mas uma forma de dá ao trabalhador os fundamentos científicos das diferentes técnicas, ampliando os seus horizontes e aumentando as contradições entre capital e trabalho.

Tendo em vista estes aspectos foi possível fazer uma interlocução entre os quatro pilares da abordagem pedagógica (SAI) e os eixos estruturantes que orienta a formação humana integral, sendo estes: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, já que é no processo histórico da produção da existência humana que o homem produz o conhecimento, ou seja, os saberes, as técnica, as ferramentas, valores que torna o homem um ser histórico, quando este se relaciona uns com os outros e com o mundo. Entretanto, para que a abordagem (SAI) se tornar uma prática integradora, tem a necessidade de substituir a sua proposta política unilateralista e imediatista, orientada pela filosofia pragmática, pela proposição de uma formação inteira, que contemple todas as dimensões da vida humana e promova a transformação social, orientada pela filosofia da práxis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/7956-Texto%20do%20artigo-20820-2-10-20170418.pdf> Acesso em: 21/04/2019.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: **Relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação**. SIMEDUC,

2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/3323/1251>. Acesso em 05 abr. 2019.

_____, Lilian; Moran, José. Metodologias **Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso, 2018.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: Bacich, Lilian; Moran, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso, 2018.

BEBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

CIAVATA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 24/04/2019.

FRAGELLI, Ricardo. **Método trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo** - Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>Acesso em: 21/04/2019.

MOORE, Matthew. **Pequenos ajustes de ambiente podem fazer uma grande diferença nas impressões dos alunos.** Disponível em: <https://flippedlearning.org/academic_subject/math/90-and-18-inches-small-environment-adjustments-can-make-a-big-difference-in-student-impressions/.> Acesso em: 07 abr. 2019.

RODRIGUES, C. E. S. L. **Habilidades socioemocionais: a ocde e seu projeto de governança educacional global**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

RIBEIRO, R. L. R. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. SciELO - EdUFSCar. Edição do Kindle. 2008. Disponível em: http://www.edufscar.com.br/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl-uma-experiencia-no-ensino-superior. Acesso em: 24/04/2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista** Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234. Acesso em: 24/04/2019.

YOSHIZAWAL, E.; PACHECO, C.; CAMAS, N. P. V. **Sala de aula invertida (flipped classroom) - desafios da formação de professores para as demandas possibilitadas pelas tic. XI** Congresso Nacional e Educação – EDUCERE, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25448_12587.pdf. Acesso em: 21/04/2019.

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EMIEP)

João Kaio Cavalcante de Morais[24]
Ana Lúcia Sarmento Henrique[25]

RESUMO
Segundo a LDBEN 9.394/96, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) é uma forma de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio. É uma alternativa de ensino médio para os trabalhadores, tendo em vista que integra Educação Profissional à Educação Básica, ou seja, possibilita que o adolescente/jovem/adulto tenha uma formação técnica para o ingresso no mundo do trabalho, mas sem negligenciar a formação cultural, científica e tecnológica. Sendo assim, o EMIEP vem sendo construído tendo como premissa a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado. Alguns grupos de professores trabalham no EMIEP, dentre eles, os licenciados em Ciências Biológicas/Biologia. O objetivo do texto é discutir as características do ensino no componente curricular Biologia no EMIEP. Para alcançar tal intuito, consultamos os estudos de Araujo (2008), Carvalho e Gil-Perez (2011), Moura (2014) e Tardif (2014), caracterizando a pesquisa enquanto bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados sinalizam que o professor de Biologia ainda apresenta uma formação inicial com caráter de bacharel, ou seja, os componentes pedagógicos não dialogam com os componentes da área específica e a pesquisa, quando realizada, não está atrelada ao ensino. Dessa forma, o fazer do professor licenciado em Biologia é comprometido, tendo em vista que esse componente curricular deveria aproximar os estudantes ao conhecimento científico – a partir da alfabetização científica –, bem como do desenvolvimento tecnológico. Para além dos achados da própria disciplina, localizamos que o professor precisa desenvolver um fazer docente associado as especificidades formativas, pedagógicas e didáticas do EMIEP, ou seja, formação humana integral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado. Sabendo que uma das perspectivas do EMIEP é a formação para o trabalho, o professor carece articular o os conhecimentos biológicos com os saberes das áreas em que os estudantes poderão atuar. Podemos inferir, a partir dos resultados, que o processo de formação inicial e continuada do professor é decisivo na construção e reconstrução das suas práticas pedagógicas, sobretudo no EMIEP.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação docente. Professores de Biologia.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado é um recorte dos resultados da nossa dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pretendemos, neste momento, discutir as características do ensino no componente curricular Biologia para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP).

[24] Licenciado em Biologia e doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). E-mail: kaio-ca-valcante@hotmail.com.
[25] Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). E-mail: ana.henrique@ifrn.edu.br

Para isso, precisamos relacionar o ensino de Biologia aos pressupostos norteadores do EMIEP, dentre eles, formação humana integral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado.

Logo, a pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, a partir de uma abordagem qualitativa. Pretendemos, a partir dos estudos de autores como Gatti (2010), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Ciavatta (2012), Moura (2014) e Ramos (2015), problematizar o processo formativo dos professores de Biologia, bem como suas implicações no ensino desse componente curricular no EMIEP.

Partimos do pressuposto que o EMIEP é uma alternativa de oferta de ensino médio para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do país, tendo vista que visa ofertar uma sólida formação científica e cultural atrelada à formação técnica profissional. De acordo com Ramos (2012), Moura (2014), Ciavatta (2015), o EMIEP está pautado em algumas dimensões formativas, pedagógicas e didáticas: formação humana integral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado.

A proposta de EMIEP se contrapõe à escola dual construída historicamente no Brasil em que a classe dominante é preparada para produzir ciência e tecnologia, ou seja, ter domínio do conhecimento científico, enquanto os menos favorecidos economicamente são formados numa perspectiva profissionalizante, meramente instrumental e distante dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade.

Acreditamos que o EMIEP pode ser um instrumento de contraposição a essa prerrogativa dual, tendo em vista que insere trabalho, ciência, tecnologia e cultura como elementos formativos para qualquer sujeito, ou seja, além da possibilidade de ter uma formação técnica e profissional, o estudante aprende os conhecimentos das linguagens, da natureza e das ciências humanas e sociais de forma integrada, articulada e aprofundada.

Pretendemos, no decorrer dos próximos tópicos, discutir aspectos inerentes ao EMIEP, bem como localizar o processo de formação inicial em Biologia. Posteriormente, apresentaremos alguns elementos necessários ao trabalho desses profissionais do ensino no EMIEP.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRESSUPOSTOS NORTEADORES

O EMIEP encontra-se assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e pelo Decreto 5.154/04. Para além dos dispositivos reguladores, o EMI significa um espaço frutífero de discussão para uma escola unitária, pública, laica, gratuita e socialmente de qualidade para a classe trabalhadora, conforme defesa de Ciavatta (2012), Moura (2014) e Ramos (2015).

Esses pesquisadores, atrelados a outros professores e investigadores, construíram, no decorrer das duas últimas décadas, estudos acerca das finalidades formativas, pedagógicas e didáticas da Educação Profissional (EP) e, mais especificamente, a respeito do EMI. Esses estudos influenciaram dispositivos legais acerca do EMIEP, bem como os próprios espaços de oferta de EMI nas redes de ensino, pública e privada.

Os estudos evidenciaram – e evidenciam – a necessidade de problematização a respeito do ensino e da formação de professores para atuar no EMIEP. Moura (2014) defende que o EMIEP deve ser construído tendo a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado como elementos fundantes. Com isso, trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem permear o processo de formação dos sujeitos.

Logo, compreendemos o trabalho como uma ação humana que se vincula à própria forma dos seres humanos. É pela ação do trabalho que o homem produz ciência. De acordo com Ramos (2015), a ciência pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela. Portanto, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que interagiu com a realidade, com a natureza e se apropriou dela para suprir suas próprias necessidades.

Entendemos tecnologia como a mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). De acordo com Moura (2014), é necessário perceber a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana.

Outro constituinte da formação humana de caráter integral e integrado é a cultura. Esta vem acompanhada de outros dois pressupostos: valores e normas que orientam os grupos sociais. Ramos (2015, p. 4) diz que os "grupos sociais compartilham valores éticos, morais e simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc.".

Logo, compreendemos que o homem é um ser social que utiliza da ação planejada do trabalho para transformar a natureza com intuito de suprir suas necessidades. Ao estabelecer essa relação com a natureza, o homem produz conhecimento, produz ciência e tecnologia que são repassadas para as gerações futuras por meio da cultura.

A ideia de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Conforme Ciavatta (2012), trata-se de ir além do preparo para o trabalho operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Ao contrário disso, busca-se garantir ao estudante o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações subjacentes a todos os fenômenos.

Logo, compreendemos que o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, deve ser o espaço de travessia para uma possível concretização dessa formação humana integral, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura encontram-se presentes, problematizando a sociedade e ofertando aos jovens uma preparação para o mundo do trabalho e para dar continuidade aos estudos.

Saviani (1989), citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2015), lembra que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação.

Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2015).

Formação humana integral e trabalho como princípio educativo devem permear o currículo integrado. Oliveira (2011) sinaliza que os fundamentos do currículo integrado devem estar pautados nos princípios teóricos-conceituais-metodológicos da filosofia da práxis, o que implica a relação dialética entre teoria e prática do ensino.

Sendo assim, o currículo integrado deve ser pensado a partir da unidade entre teoria e prática. Ramos (2012) aponta três pressupostos que deveriam fundamentar a organização curricular numa perspectiva integrada: o primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza. O segundo remete à realidade concreta. Disso decorre outra perspectiva, de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

Constituir um currículo nessa perspectiva é compreender que isso exige um método, que parte do concreto, do empírico e, mediante a determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinações mais precisas da realidade concreta (RAMOS, 2012).

Sendo assim, compreendemos que o EMIEP deve ser pensado e desenvolvido levando em consideração o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Os conhecimentos devem ser desenvolvidos de forma integrada e sem hierarquizações. Deve-se privilegiar o contexto empírico e a realidade dos estudantes, mas sem esquecer dos aspectos históricos.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM BIOLOGIA PARA O EMIEP

No tópico anterior, discutimos, brevemente, alguns elementos conceituais a respeito do EMI. Vimos que a proposta se baseia na formação humana integral, trabalho como princípio educativo e um currículo que privilegia a práxis. Sendo assim, apresentaremos, neste tópico, um pouco da discussão envolvendo o processo de formação inicial docente em Biologia no Brasil.

Os professores de Biologia no Brasil deveriam, segundo a LDBEN 9.394/96, passar por um processo de formação inicial em curso de licenciatura plena. Saviani (2011), problematizando essa formação de professores, sobretudo a inicial, comenta que a política de formação docente no Brasil hoje é caracterizada por descontinuidade; pelo burocratismo da organização e funcionamento dos cursos; pela separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino.

No que diz respeito à formação inicial de professores de Ciências e Biologia, Gatti (2010, p.147) argumenta que, na formação do professor licenciado, há um predomínio "bastante grande de conteúdos disciplinares da área e muito pouco conteúdo relativo à educação e docência". De acordo com a autora, a separação que se percebe entre conteúdo das áreas específicas de Biologia e de formação pedagógica apresenta elementos históricos desde o surgimento dos cursos de Biologia na modalidade conjunta da licenciatura com o bacharelado.

Após analisar ementas e projetos de cursos de licenciaturas em instituições de ensino brasileiras, Gatti (2010) conclui que o foco dos cursos de licenciatura em Biologia não está na formação de professores, pois uns se centram na temática evolutiva, outros no meio ambiente e outros têm uma dispersão tal que não permite qualificar seu foco. Além disso, não se observou, na maioria dos cursos analisados, o entendimento da área de ensino de Ciências como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica. Quando se fala de pesquisa, ela sempre aparece articulada às áreas básicas da Biologia.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) desenvolveram um estudo teórico sobre o ensino de Ciências e Biologia no Brasil, em que, dentre diversos aspectos, discutiram a

respeito da formação inicial do professor para essa área. Segundo eles, a formação do professor de Biologia, de modo geral, privilegiou, no decorrer do processo histórico, o aprendizado de conteúdo específico de sua licenciatura aprendidos de forma fragmentada em disciplinas separadas durante sua graduação e, com frequência, independentemente de qualquer discussão sobre seu significado filosófico, sobre os processos de ensino.

Por ser um conhecimento muito articulado, acaba(ou) privilegiando um entendimento de Biologia que enfatiza o raciocínio lógico e explanações sobre conhecimentos anteriormente confirmados como definitivos e verdadeiros; enfatizando a observação e aplicação do método científico em sala de aula desconsiderando o conhecimento prévio do aluno.

Nesse sentido, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) inferem que a formação dos professores de Ciências e Biologia também parece não se ter dado conta ainda da mudança ocorrida no perfil dos alunos das escolas, principalmente do Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, os professores licenciados em Biologia ainda não são preparados na formação inicial para vivenciar as especificidades do cotidiano das escolas, inclusive as especificidades formativas do EMIEP.

Além disso, os cursos de licenciatura seguem uma concepção empirista-positivista de Ciência e de Biologia, implícita tanto em aulas teóricas quanto nas atividades práticas. Para uma formação docente mais adequada, faz-se necessário que tais problemas sejam revertidos e, ainda, que os professores possam contar, no seu cotidiano escolar, com boas condições (físicas e materiais) de trabalho.

Dessa forma, a partir dos estudos elencados, constatamos que os cursos de licenciatura em Biologia no Brasil são caracterizados pela desarticulação entre teoria e prática, em decorrência do modelo de racionalidade técnica que ainda permeia esses cursos e de uma concepção empirista-positivista dessa ciência. Além disso, segundo a literatura analisada, é perceptível o predomínio dos componentes curriculares da Biologia em detrimento dos componentes da área pedagógica. Esse tipo de formação propiciada, fechada na própria disciplina, não permite desenvolver uma postura interdisciplinar que possibilitaria o trabalho no EMIEP, assumindo seus elementos fundantes, já discutidos neste trabalho.

Em contrapartida, defendemos que a formação de professores de Biologia, sintonizada com as exigências contemporâneas da classe trabalhadora, deve estar centrada em fazer dos profissionais da docência, nesse campo do saber científico, educadores com caráter profissional, com vistas à formação humana integral e não meros técnicos de ciências (SHEID, 2006).

Sendo assim, percebemos que são inúmeros os desafios da formação inicial de professores de Biologia no Brasil. Os cursos de licenciatura, segundo os autores consultados, ainda estão centrados em uma perspectiva bacharelesca, na qual as disciplinas da formação específica não se integram com os componentes curriculares de caráter pedagógico, esse fator tem implicações direta no processo de ensino na EMIEP, tendo em vista a necessidade de se trabalhar com o currículo integrado, formação humana integral e trabalho como princípio educativo.

Todos esses elementos apresentam um caráter pedagógico e didático, sendo essencial sua aprendizagem já na formação inicial. Como o professor licenciado em Biologia não é preparado, ainda, para atuar com questões pedagógicas das escolas regulares da educação básica, o que esperar de sua atuação para a educação profissional atrelada à educação básica?

ENSINO DE BIOLOGIA PARA O EMIEP: o que esperar?

Nos tópicos anteriores, discutimos os elementos formativos, pedagógicos e didáticos do EMIEP, bem como as principais características da formação inicial do professor de Biologia no Brasil. Vimos que os licenciandos ainda são preparados numa perspectiva de bacharelado, de cunho positivista-empirista, e distante da realidade prática, algo que dificulta o processo de ensino e aprendizagem na educação básica e, mais especificamente, no EMIEP.

Partindo da materialidade dessa formação, pretendemos, neste tópico, apresentar alguns elementos essenciais para o professor de Biologia que atua ou pretende atuar em espaço de EMIEP. Antes disso, apresentaremos alguns aspectos característicos do ensino de Biologia atualmente, algo que influencia no trabalho docente para o EMIEP.

Por decorrência da formação empírico-positivista, o ensino de Biologia no Brasil é marcado, em sua maioria, pela presença de regrinhas e receituários; classificações taxonômicas; valorização excessiva pela repetição sistemática de definições, funções e atribuições de sistemas vivos ou não vivos; questões pobres para prontas respostas igualmente empobrecidas e experiências cujo único objetivo é a verificação da teoria.

Logo, ensinar Biologia hoje na educação básica ainda está ligado a apresentar uma ordem cronológica de acontecimentos em que se evidencia primeiramente assuntos com caráter molecular e celular para, em seguida, ressaltar os seres vivos, ecologia, genética e evolução. Por ter um caráter conceitual, a disciplina ainda apresenta uma perspectiva de ensino por definição e memorização de termos e nomes científicos de difícil compreensão.

Dessa forma, Selles e Ferreira (2005) destacam que os desafios para ensinar Biologia são muitos, desde as diferentes finalidades curriculares no interior da disciplina até as práticas utilizadas pelos professores em sala de aula, na tentativa tendencial das escolas de aproximar o saber produzido no componente curricular ao saber científico produzido nos cursos superiores e, mais especificamente, os de licenciatura em Biologia.

Além disso, acrescentemos o problema estrutural das escolas, pois muitas delas não dispõe de laboratórios de ciências e biologia, bem como estruturas mínimas para realização de aulas práticas e de campo, essenciais para o fazer docente na área.

Quando existe uma aprendizagem por parte dos estudantes, decorrente de uma sólida formação inicial e condições mínimas de trabalho para os professores nas escolas, esses profissionais corroboram e fomentam o processo de alfabetização científica, ou seja, a capacidade de formar cidadãos conscientes e capazes de utilizar os saberes, conhecimentos e práticas científicas para modificar o mundo e intervir na sociedade, de modo a conscientizá-los sobre a ciência e seus desdobramentos em diversos âmbitos da vida.

Logo, torna-se imprescindível que os contextos formativos em educação em ciências promovam atividades que garantam que os estudantes aprendam Biologia para além dos termos, conceitos e teorias, mas também as formas de trabalho e de funcionamento dos empreendimentos científicos, a natureza do conhecimento científico, bem como as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (SASSERON; CARVALHO, 2011).

É necessário, portanto, que o professor desperte nos estudantes o interesse em problematizar os conhecimentos científicos da Biologia, como eles foram construídos, bem como o contexto social e político da época. Acreditamos que assim o estudante pode passar de um mero receptor de informações para um problematizador e construtor de conhecimentos.

A partir do momento que o estudante constrói conhecimentos científicos na área da Biologia de forma integrada a outras áreas e contextualiza a sua realidade material e histórica, ele integra saberes, ou seja, forma-se de maneira integral.

Ao realizar esse movimento de alfabetização científica, o professor corrobora também com dois eixos estruturantes e fundamentais na proposta de EMIEP, ou seja, ciência e tecnologia.

Ao possibilitar que o estudante ultrapasse a dimensão de decorar conceitos prontos, o professor apresenta aos discentes elementos de aproximação com o desenvolvimento científico, tendo em vista que eles começam a se apropriar da linguagem científica, ou seja, problematizações, hipóteses, metodologias, resultados etc. Como consequência desse processo, os estudantes podem produzir conhecimento científico, bem como desenvolver tecnologias para resolver problemas da sua família, escola ou até mesmo comunidade.

Nesse contexto, os conceitos biológicos funcionam como instrumentos de problematização no desenvolvimento dos objetos de estudo dos próprios estudantes, entretanto, sozinhos não são suficientes para responder essas inquietações. Logo, o professor deve articular os conhecimentos da Biologia com os saberes das disciplinas da área das ciências da natureza, ou seja, Química e Física.

O principal objetivo desse movimento é construir uma unidade de ensino, respeitando as especificidades de cada campo de conhecimento – ou seja, disciplinas –, com vistas ao processo de alfabetização e letramento científico. Os professores, com isso, podem colaborar com a formação humana integral dos estudantes e com o desenvolvimento dos eixos ciência e tecnologia, base da EP e do EMIEP.

Esse movimento acontece quando existe um trabalho de planejamento integrado nas instituições de ensino e que seja dado tempo para o professor trabalhar com os estudantes, logo, a realidade material das escolas são elementos fundamentais no desenvolvimento dessas práticas.

Compreendemos que os conceitos biológicos precisam ser ensinados e trabalhados de forma contextualizada, levando em consideração a realidade dos estudantes, mas sem desconsiderar o contexto histórico e a forma como os conhecimentos das ciências da natureza foram construídos.

É preciso oferecer os instrumentos necessários para que o aluno reflita a respeito da construção de termos e conceitos da área, por exemplo, o contexto histórico, social, político e econômico envolvidos no desenvolvimento dos experimentos envolvendo a dupla-hélice da molécula de ácido desoxirribonucleico (DNA) na década de 1950.

Após a segunda guerra mundial, as sociedades capitalistas passavam por um momento de crescimento econômico. Atrelado ao desenvolvimento da economia, os países de capitalismo avançado também investiam em desenvolvimento científico e tecnológico. A década de 1950 foi marcada por estudos importantes nas áreas da física, química e biologia. Uma dessas pesquisas estava centrada em desvendar os mistérios envolvendo o código genético da vida, ou seja, o DNA. Em artigo publicado na Revista Nature, em 1953, James Watson e Francis Crick, descreveram a estrutura química e física da molécula de DNA. Influenciando inúmeros estudos na área biológica e molecular, inclusive sequenciamento completo de um genoma humano, em 2003.

Em meio a isso, compreendemos que explicar os conceitos biológicos de forma contextualizada historicamente não é um movimento de fácil materialização, tendo em vista o processo de formação inicial do professorado brasileiro, bem como os espaços destinados nos currículos para a disciplina Biologia nas escolas de uma maneira geral e, mais especificamente, no EMIEP. Mesmo assim, não podemos negligenciá-los, tendo em

vista que essa contextualização histórica é um dos elementos fundamentais no desenvolvimento do pensamento científico e do currículo integrado.

Para além dos desafios da própria disciplina e como o conhecimento científico deve ser construído no processo de ensino e aprendizagem, é necessário ressaltar que os professores de Biologia que atuam na EMIEP estão inseridos no contexto de formação para o trabalho, ou seja, contribuem com a formação dos estudantes para uma profissão técnica de nível médio.

Situamos que existem treze eixos tecnológicos no Catálogo de Cursos Técnicos do Brasil, dentre eles, ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança, turismo; hospitalidade e lazer.

Cada eixo desdobra-se em cursos técnicos, totalizando duzentos e vinte e sete cursos que podem se materializar também no EMIEP. Compreendemos, portanto, que o professor de Biologia pode atuar em diversos cursos, desde aqueles com maior afinidade com sua área, até aqueles aparentemente mais distantes. Em ambas as situações, o professor precisa articular os seus saberes às especificidades formativas dos cursos técnicos integrados em que está atuando, pois a disciplina não pode ficar desintegrada da formação para o trabalho.

O professor de Biologia, em suas práticas, carece também se integrar ao curso em que está atuando, entendendo que o seu fazer, naquele espaço, ultrapassa a dimensão do ensinar sua disciplina isoladamente. Ele precisa compreender que o saber da Biologia está também contribuindo na formação de um sujeito que vai desenvolver uma atividade produtiva no mundo do trabalho, mesmo que esta não apresente relação direta com a Biologia.

Morais (2017) pontua as possíveis relações existentes entre a biologia e alguns cursos técnicos de nível médio. Localizamos que diversas são as áreas que são influenciadas pelo conhecimento inerente à biologia, isso se faz presente pela relação da disciplina com os condicionantes sociais, como evidenciado inicialmente em nossa discussão.

Um técnico em Zootecnia, por exemplo, é responsável por elaborar, aplicar e monitorar programas de manejo preventivo, higiênico e sanitário na produção animal. Nesse sentido, um bom técnico em Zootecnia necessita conhecer os grupos de animais silvestres e suas especificidades fisiológicas. Assim, o conhecimento biológico é a base da profissão do técnico em Zootecnia, sendo necessário em sua formação inicial e continuada.

O citotécnico é o profissional responsável por observar os componentes celulares com o intuito de identificar doenças nos humanos, sobretudo o câncer. Nesse sentido, o profissional dessa área precisa ter um amplo conhecimento no que concerne à Biologia Celular e Histologia. Além desses conhecimentos basilares da área biológica, o citotécnico também precisa ter saberes da área da patologia humana e um amplo conhecimento tecnológico, tendo em vista que sua profissão acompanha o desenvolvimento da tecnologia.

A levedura é um microrganismo utilizado na indústria e serve como fermento biológico para diversos alimentos, dentre eles, o pão. Os fungos, como a levedura, são amplamente estudados pela Biologia, sendo agrupados em um reino específico – o reino Fungi. Além das leveduras, compõem o reino os bolores e cogumelos. Sendo que o último também é utilizado na culinária. O conhecimento dessa área biológica é a base de algumas profissões de nível técnico, como por exemplo, técnico em panificação, cervejaria, alimentos e alimentação escolar.

Sendo assim, o professor de Biologia, ao adaptar sua prática pedagógica a cada curso onde leciona no EMIEP pode dimensionar os conteúdos e atividades de sua disciplina, de forma específica ou interdisciplinar, para aspectos que contribuam de forma mais evidente para a formação ou eixo tecnológico a que o curso pertence e, evidentemente, contribua para a formação integral do estudante. Esse movimento deve acontecer de forma integrada ao planejamento e as intencionalidades do currículo, tendo em vista que não defendemos um ensino instrumental dos conhecimentos biológicos.

Além disso, surge a necessidade de o professor de Biologia formar os seus alunos numa perspectiva crítica e transformadora da realidade na qual está inserido. É preciso que professores e estudantes tenham essa compreensão, tendo em vista que buscamos um EMI que ofereça as condições ideais para que os alunos se desenvolvam e possam crescer profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, realizamos uma breve abordagem a respeito das especificidades do EMIEP. Em seguida discutimos, a partir de estudiosos da área, aspectos da formação inicial dos professores de Biologia no Brasil. A partir desses achados, localizamos que os professores ainda não estão recebendo preparo para atuar na perspectiva da formação humana integral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado. Sabendo disso, no tópico anterior, pontuamos alguns elementos necessários ao trabalho do professor de Biologia no EMIEP em consonância com os objetivos formativos e pedagógicos da área.

Os resultados sinalizam para uma necessidade de contextualização histórica dos conhecimentos biológicos por parte dos professores. Defendemos um ensino voltado para o processo de alfabetização científica, ou seja, o estudante ser o protagonista da construção dos conceitos e da linguagem inerente ao campo das ciências da natureza. Com isso, ele produz ciência e tecnologia e corrobora com dois eixos estruturantes do EMIEP.

Para contextualizar historicamente os conceitos biológicos e trabalhar numa perspectiva de alfabetização científica, o professor precisa articular seus conhecimentos a outras áreas, como por exemplo, química, física, história, geografia, sociologia, matemática, português. Logo, desenvolverá um trabalho articulado com vistas ao currículo integrado.

O EMIEP é um espaço de formação profissional para os estudantes, logo, o docente que atua nesse espaço precisa desenvolver o seu fazer articulando os seus conhecimentos ao da futura área profissional dos estudantes, sem esquecer de despertar o senso crítico e transformador da realidade material envolvido o mundo do trabalho.

Sabemos que são inúmeros os desafios e necessidades para que o professor de Biologia que atua no EMIEP estabeleça um fazer docente em consonância com os seus pressupostos norteadores. Alguns desses desafios podem ser resolvidos no próprio contexto da sala de aula, ou seja, na prática cotidiana, a partir do processo de reflexão, mas alguns deles dependem de elementos externos, como por exemplo, formação continuada, tempo para planejamento de aulas que estejam em consonância com os objetivos dos cursos etc.

Por esse motivo, pretendemos, a partir desse trabalho, oferecer elementos para os professores e pesquisadores da área da educação em ciências e, mais especificamente, biologia, problematizar e refletir a respeito do trabalho desses docentes em um espaço de atuação tão desafiador, o EMIEP.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogos Educação**, Curitiba, v. 8, n. 10, p. 367-387, maio 2010.

ARAUJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2. mai/ago, 2008.

CARVALHO, A. M. P; PÉREZ-GIL, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escolar e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-107.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**: Excertos. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO.pdf>. Acesso em: 17 out. 2015.
GATTI, B. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

MORAIS, J. K. C. Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio Integrado. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Organização curricular da educação profissional**. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 67-88.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. (2011). **Alfabetização Científica**: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, 16(1), 59-77, 2011.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil**: Dilemas e Perspectivas. Poíesis Pedagógica, [S.l], v. 8, n. 1, p.1-13, jul. 2011.

SELLES, S. E; FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar Biologia:** entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: Martha Marandino; Sandra Escovedo Selles; Marcia

Serra Ferreira e Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. (Org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.Niterói: EDUFF, 2005, v. 1, p. 50-61.

SCHEID, N. M. J. **A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ACORDOS INTERNACIONAIS FIRMADOS PELO BRASIL EM 1994 E 1995 E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Juliane Kelly de Figueiredo Freitas[26]
Josanilda Mafra Rocha de Morais[27]
Lenina Lopes Soares Silva[28]

RESUMO

A Educação Profissional ocupa uma posição relevante na vida dos sujeitos sejam esses deficientes ou não. Tal educação inscreve os sujeitos em um dos papéis sociais a ser desempenhado na sociedade em um patamar diferenciado daqueles que possuem apenas a Educação Básica sem formação para o trabalho. Nesse sentido, há uma relação da educação com o trabalho, estes compreendidos como uma das formas para que no meio social os sujeitos se tornem emancipados. Os acordos dos quais o Brasil tornou-se signatário em destaque, neste trabalho, são a Convenção de Salamanca (1994) e a Convenção de Copenhague (1995) marcos internacionais significativos, pois em virtude desses, o país precisou se adequar para atendê-los por meio de preceitos legais. Tais acordos promoveram inúmeras discussões sobre temáticas que envolvem as pessoas com deficiência, e embora, a passos lentos, incitou a fomentação de leis e decretos que institucionalizaram o acesso aos direitos e a permanência dessas pessoas nos espaços escolares, sobretudo, na educação profissional. Assim sendo, nessa comunicação, derivada de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental com *locus* na *internet*, objetiva-se conduzir reflexões acerca das duas convenções supracitadas, observando-se suas influências nas políticas de educação profissional para as pessoas com deficiência no país. Faz-se uma abordagem temática que se aproxima da histórico-dialética na medida em que a exposição situa o Estado Brasileiro como regulamentador de políticas, analisando-o de maneira histórico-crítica. Considera-se, que os acordos internacionais supracitados foram percebidos como inovadores, uma vez que traz a educação especial na perspectiva de educação para todos, discutindo práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares, bem como a efetivação de seus direitos numa sociedade de aprendizagem efetiva e de qualidade como os direitos que se vinculam à formação profissional.

Palavras-chave: Declaração de Salamanca, Declaração de Copenhague, Educação Profissional, Pessoas com Deficiência.

INTRODUÇÃO

As relações comerciais entre os países ocorrem há centenas de anos, em virtude de nenhuma nação ser auto-suficiente em todos os setores que possam suprir as necessidades da população e proporcionar desenvolvimento econômico e social.

[26] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação Profissional do IFRN *Campus Natal Central* – PPGEP/IFRN, e-mail: julikellyf@hotmail.com
[27] Mestre em Educação pelo Programa de Educação Profissional do IFRN, Programa de Pós-Graduação do IFRN *Campus Natal Central* – PPGEP/IFRN. E-mail: josa_mafra@yahoo.com.br
[28] Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, Programa de Pós-Graduação do IFRN *Campus Natal Central* – PPGEP/IFRN, e-mail: leninasilva@hotmail.com

Para facilitar essas relações, sobretudo numa economia globalizada a qual exige uma dinamização nas relações comerciais e sociais, foram criados vários acordos internacionais. Esses grupos discutem medidas para reduzir e/ou eliminar as diferenças sociais, promovendo a ampliação das relações sócio-econômicas entre os países-membros. Nessa perspectiva, o Estado Brasileiro tem se tornado signatário de alguns acordos internacionais como a Convenção de Salamanca (1994) e a Convenção de Copenhague (1995). Esses trazem a Educação para as Pessoas com Deficiência sob o paradigma da inclusão uma vez que é traduzido como essencial para o desfrute dos Direitos Humanos adquiridos na Constituição Federal de 1988.

Para atender os preceitos legais desses acordos internacionais, o Estado brasileiro assume uma gama de obrigações que passam a ser parcialmente resolvidas via instrumentos legais que são formulados com o intuito de ajustar sua conduta e assim ofertar iguais oportunidades de acesso e permanência à educação das Pessoas com Deficiência.

Para que a igualdade de oportunidade seja proporcionada faz-se necessário o movimento de colocar-se no lugar do outro. De acordo com Vigotski (1987) isto depende do conhecimento construído pelo indivíduo a partir das relações com o meio no qual esteja inserido o que requer o desenvolvimento de estratégias que objetivem proporcionar igualdade de oportunidades no âmbito das políticas públicas para PcD. Essas, só poderão acontecer se tiverem amparo legal e estatal, notadamente, se envolverem educação profissional no Brasil, pois esta possibilitaria o posterior acesso ao trabalho.

Para Oliveira (2009), a política inclusiva tem como objetivo oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade um exercício de cidadania, um direito de todos, para viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais. Além de incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. O que não é tarefa tão fácil e compreende um imenso desafio no qual o alcance desse objetivo depende de um trabalho coletivo, intensivo e diário, regulamentado e financiado por políticas públicas de Estado.

A política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, para a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais. Todavia, implica entender que a inclusão escolar das PcD só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, fomentadas pelo Estado e que viabilizem as pessoas que delas precisam, nas mesmas condições de oportunidades, a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais.

Nesse sentido, Oliveira (2009) reflete que o principal instrumento de transformação social compreende as motivações e práticas dos protagonistas educacionais. Assim, é tendo como referente essas reflexões que a seguir discorremos sobre os marcos legais impulsionados pelos acordos internacionais firmados pelo Brasil em 1994 e 1995 e suas influências na educação profissional para pessoas com deficiência.

A DECLARAÇÃO DE COPENHAGUE E A DE SALAMANCA E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Jannuzzi (2012), em 1988, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) determinou os direitos educacionais como sendo dever público e direito de todos. Com a finalidade de democratizar a educação em nosso país criou dispositivos na tentativa de erradicar o analfabetismo e tornar universal o atendimento escolar, preceituando o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, propondo uma

promoção humanística e também formação para o trabalho tecnológico e científico do país. Para a educação de pessoas deficientes, o artigo 208, inciso III, assegura que a educação para esse alunado deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e que esse atendimento fosse especializado. Assim, a Carta Magna vigente reconheceu que é dever do Estado, promover a educação de PcD e que essa se dará de preferência no ensino regular conforme a Lei nº 9.394/1996.

Os anos de 1990 a 1992, por sua vez, são compreendidos como de grande oscilação quanto à posição do órgão específico de educação especial na estrutura do Ministério da Educação (MEC). Tais alterações refletem opções políticas diferentes e criam desdobramentos nos campos financeiros, administrativos e pedagógicos. Esses são influenciados pelo reconhecimento dos direitos sociais preceituados na Constituição Federal de 1988 e pela universalização e acesso à educação, onde à medida que se abrem espaços às discussões e projetos neoliberais, se permite a entrada do país na contemporaneidade através da reforma do Estado (JANNUZZI, 2012).

Conforme Bueno (2011) nos anos 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (1990), onde foi assinada a Declaração de Jomtien[29], na qual o país assumiu a responsabilidade de acabar com o analfabetismo no Brasil.

Essa vai influenciar a Educação Especial no Brasil, quando em 1994, o país torna-se signatário da Declaração de Salamanca, na Espanha, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, efetivada pela UNESCO[30] Com esse novo direcionamento, as políticas para a educação de PcD vão em direção à política inclusiva, apesar de, a passos lentos e quase inexpressivos. Mas, começam a ser implementadas tendo destaque o acordo internacional das organizações das Nações Unidas (ONU) que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos o qual vislumbrou impulsionar os esforços para oferecer à educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Essas, por sua vez, vão provocar reformas educacionais marcadas pelo reconhecimento das conquistas abarcadas pela Constituição Federal de 1988 que abriu espaços às discussões e projetos sobre a educação para PcD.

Nesse sentido, conforme trazido por Souza, Rocha, Freitas e Silva (2018), no Brasil, considerando o seu contexto social, político e econômico, tem-se que a educação ao longo da história, tem assumido diversos significados que se materializam em políticas, programas de ações diferentes, ora convergentes, ora divergentes.

De acordo com o documento resultado da Convenção de Copenhague[31] (1995), de maneira simplificada, é possível sumariar as conquistas dos documentos finais de

---

[29] A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 governos adotaram esse compromisso. Tal declaração estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos e s objetivos determinados a serem alcançados até 2015

[30] **UNESCO:** é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da UNESCO fica em Paris, na França, e atua em 112 países. (https://www.significados.com.br/unesco/).

[31] Convenção de Copenhague: A **Cimeira de Copenhaga** ou **Copenhague** ocorreu na cidade de Copenhaga, capital da Dinamarca, em 1995 e teve como principal objetivo erradicar a pobreza numa escala mundial. Nesta cimeira participaram 185 representantes de governo e 117 chefes de estado e de governo. A declaração de Copenhague dividiu-se em dois documentos: Declaração de Copenhague sobre o desenvolvimento social (declaração dos chefes de estado); e Programa de Ação da Cimeira Mundial para

Copenhague nas seguintes promessas coletivas, constantes em 10 compromissos que conformam a Declaração dos Chefes de Estado e de Governo ali presentes.

A Convenção de Copenhague por sua vez por meio do compromisso firmado entre os Chefes de Estado e de Governo dista sumariamente, no item 6, como promessa coletiva:

> Promover o acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade e ao nível mais alto possível de saúde física e mental, assim como o acesso de todas as pessoas à assistência básica de saúde, procurando especialmente retificar desigualdades sociais sem distinções de raça, origem nacional, sexo, idade ou deficiência, respeitando as culturas comuns e particulares, preservando as bases do desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos recursos humanos e para o desenvolvimento social. A finalidade destas atividades é erradicar a pobreza, promover o emprego pleno e produtivo e fomentar a integração social. (CONVENÇÃO DE COPENHAGUE, 1995, p. 150).

Vimos que, esse compromisso, como os demais compõem os Dez Compromissos que são respaldados por um Programa Ação, no qual se delineiam políticas e medidas destinadas a promover a integração social em áreas que envolvem a forma de atuação dos Governos, a não discriminação, a igualdade e a justiça social, as necessidades particulares dos indivíduos e grupos mais vulneráveis, as necessidades especiais e ao papel da família. Assim, algumas mudanças atitudinais no Estado Brasileiro passaram a ser repensadas para atender as premissas básicas desses acordos firmados em Salamanca/1994 e em Copenhague/1995.

Dispositivos legais constantemente se materializam na tentativa de sobrepujar as barreiras diariamente enfrentadas pelas PcD, e que apesar de parecerem leis inócuas que não se efetivam, faz-se necessária a análise crítica dos mesmos, para entender, sobretudo, sua representatividade significativa sob a óptica das políticas públicas para essas pessoas. Com essa percepção, podemos dizer que apesar de já se debater sobre políticas para PcD antes mesmo da Convenção de Salamanca em 1994, a Declaração resultante dessa, é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Esta se articula a uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva na pauta das agendas políticas mundiais, cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial a partir das décadas de 1960 e 1970.

---

o desenvolvimento social (declaração dos chefes de estado). Os compromissos que nasceram desta cimeira foram os seguintes: garantir a igualdade e equidade entre os homens e mulheres; erradicar a pobreza, promover o pleno emprego e a integração social; promover o pleno respeito pela dignidade humana e o acesso de todos, em termos equitativos, à educação de qualidade e a cuidados médicos; acelerar o desenvolvimento social, econômico e dos recursos humanos; garantir que o programa de ajustamento estrutural tenha em conta os objetivos sociais. Assim como aumentar e utilizar os recursos destinados ao desenvolvimento social de modo mais eficiente; e melhorar e reforçar as estruturas de cooperação para o desenvolvimento social, a nível internacional, regional e sub-regional.

Programa de Ação da Cimeira de Copenhague: I capítulo - criação de um ambiente propício ao desenvolvimento social; II capítulo - medidas de erradicação da pobreza; III capítulo - políticas apropriadas para expandir o emprego produtivo e reduzir o desemprego; IV capítulo - promoção da integração social; V capítulo - Sistemas de implementação e seguimento da tomada de medidas a que se comprometeram chefes de estado e governo.

A Declaração de Salamanca (1994) é também considerada inovadora, por proporcionar a colocação da educação especial dentro da perspectiva de "educação para todos", firmada em 1990, quando se passou a discutir as práticas de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e a efetivação de seus direitos numa sociedade de aprendizagem.

A Convenção de Salamanca (1994) tem, assim, permeado inúmeras discussões sobre temáticas que envolvem as PcD, e embora, a passos lentos, a fomentação de leis e decretos que institucionalizaram o acesso aos direitos dessas pessoas, sobretudo na educação profissional, ainda não se materializaram efetivamente na prática. Para Manfredi (2002) isso pode ser notado através dos programas e ações implementados pelo Estado brasileiro de modo precário sem controle estatal pela falta de monitoramento e avaliação desses, o que demanda a compreensão de sua vinculação ao modelo capitalista de condução contraditória de suas políticas.

A Educação Profissional ocupa uma posição relevante na vida dos sujeitos, sejam esses deficientes ou não, uma vez que se inscreve em um dos papéis sociais a ser desempenhado na sociedade e em um patamar diferenciado daqueles que possuem apenas a educação básica, sem uma formação para o trabalho. Nesse sentido, há uma relação da profissão, compreendida como uma das formas para que no meio social os sujeitos cumpram seu papel na dinâmica da vida em sociedade - pelo trabalho.

O trabalho é base para a estruturação das categorias socioprofissionais e faz nascerem práticas coletivas, ordena ritmos e a qualidade de vida, enfim determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais define parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, de solidariedade ou então de competição, de lutas e conflitos sociais (MANFREDI, 2002, p. 33). Sendo assim, as PcD devem ter garantidos seus espaços nas políticas públicas de educação profissional.

Vemos que, apesar da importância da acessibilidade para cada cidadão, para a vida em comunidade de PcD ainda não é uma realidade experimentada por muitos, como relata Ferreira (2007). Em consonância com essa assertiva Moreira (1996, p. 98), diz que: "[...] os mecanismos declaratórios e garantidores do direito à educação ainda esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a noção de cidadania." De acordo com Cunha (2015) no atendimento a essa condição a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (REFPCT) ampliou, em 1999, os debates que tratam da Educação Especial, e a preparação para o trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais, partindo do pressuposto de que o trabalho é o caminho para emancipação social e, por meio de uma política inclusiva foi formulada a proposição do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), visando minimizar os preconceitos enfrentados por esses indivíduos (CUNHA, 2015, p. 128).

A educação especial foi impulsionada por movimentos e ações sociais que repercutiram de diversas maneiras com o intuito de poder atender as PcD. No entanto, junto com Mazzota (2011), podemos dizer que para ser considerada como uma educação formal é necessária que seja dada uma condição fundamental seja como processo integrante de serviços de habilitação, reabilitação ou educação escolar.

De acordo com autores como Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), no âmbito político e social existe um débito do Estado e de nossa sociedade com o atendimento às pessoas com necessidades de inclusão em todos os aspectos da vida social, política e econômica: seja por deficiência, altas habilidades e falta de condições sociais de existência. Sabemos também que essas pessoas, desde o início das primeiras organizações sociais, eram discriminadas, segregadas e confinadas em instituições. Todavia nos apoiamos nas prerrogativas constitucionais, nas quais podemos compreender que, as

políticas públicas inclusivas devem estar pautadas nos conceitos de igualdade e de universalização, buscando a redução das desigualdades sociais (CURY, 2005).

É possível também observar que nas sociedades geridas pelo capitalismo não apenas as PcD são excluídas, mas também todas aquelas que estão nos extratos mais pauperizados da sociedade ou que não se encontram inseridas no mercado de trabalho, ou ainda as que necessitam da assistência do Estado (MANTOAN, 1998).

Vemos que, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e a de Copenhague (1995) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação profissional inclusiva e que essas a partir dos anos 2000 começaram a ser debatidas de maneira mais estruturada através do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), muito embora, sem ser regulamentado naquele momento, o que só veio a ocorrer em 2010 através da Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010).

Essa educação aparece em variados marcos como a Constituição Federal de 1988 que em seu Art. 205 referência de maneira explícita a "necessidade de educação para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho;" o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 9.069/1990 em seu Art. 55 reforça esse dispositivo legal.

Portanto, se a educação profissional é um dos caminhos para a inserção do homem na vida social pelo trabalho, a pessoa com deficiência tem, nessa perspectiva, um meio de objetivação da vida política e coletivamente construída por meio do trabalho. Isso porque corroboramos a compreensão de Ramos (2010), para quem o trabalho traz a concepção de Marx como uma atividade vital e produtiva humana. Sendo esse, um elemento ontológico de objetivação da vida do homem e o conduz socialmente de forma mais ativa, crítica e emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem ratificado diversos tratados internacionais que distam sobre os Direitos Humanos dentre eles merecem destaque a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Copenhague (1995), como já discutimos. No plano interno também há obrigação de se adequar aos princípios constitucionais, destacando a dignidade da pessoa humana deficiente, e principalmente, o princípio da igualdade no enfoque do plano material, ou seja, igualdade na prática. Essa se faz necessária uma vez entendido que os princípios constitucionais não foram plenamente contemplados a partir de Constituição 1988, pelos outros diplomas legais vigentes.

Na instância educacional, por sua vez, não se tem alcançado resultados que modifiquem de fato a situação vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais que buscam uma formação profissional, notadamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quando esses são impedidos pela falta de políticas institucionais de serem incluídos de fato no processo formativo. Reconhecidamente, tivemos avanços na elaboração e publicação de leis e decretos que norteiam o acesso aos direitos das PcD. Entretanto, fazer com que essas normas legais sejam de fato efetivadas ainda requer inúmeras incitações e uma delas compreende transformar o pensamento socialmente construído em torno da PcD em ações políticas de Estado, visto que o movimento de inclusão deve ter como princípio a finalidade de que: as pessoas devem ser respeitadas e inseridas socialmente, independente de suas características individuais.

Por fim, observamos que nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista este processo não é realizado em sua plenitude em virtude da desigualdade estrutural do próprio sistema e das contradições que permeiam os discursos e as práticas de vida e de representação política que medram as ações do Estado, mesmo que este tenha assumido acordos internacionais de reconhecimento mundial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. >Acesso em: 29 de maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais: Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade. Salamanca/Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 17 de Jun. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.BRASIL. SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2008 que aprova a Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília.2001. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/801743/pg-4-secao-1-diario-oficialda-uniao-dou-de-15-06-2001/pdfView Acesso em: 20 de Ago. 2017.

BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2011.

CUNHA, A. L. B. M. O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação ProfissionaL,177f: Natal/RN; 2016.Disponívelem:<http://memoria.ifrn.edu.br. Acesso em 02. Jan.2017.

FERREIRA, J. R. Escola, educação e sociedade inclusivas. Temas Sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.7, n. 39, 2007.

JANNUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M.T.E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. Revista Integração. Brasília, nº 20, 1998, p. 29-32.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 1996.

OLIVEIRA, I. A. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Mediação,2009.

RAMOS, M. Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJU, UFRJ, 2010.

SOUZA, A.A., ROCHA, J.M., FREITAS,J.K.de F. F., SILVA,L.L.S. Formação de Professores para atuar com Pessoas com Deficiência : A Produção Encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (1999-2016). Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista- Bahia-Brasil, v.14 ,n.30,p.62-84,out./dez.2018.

VIGOSTKI, L. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E O EMERGENTE NIVELAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Antônio José Pereira da Silva[32]
João Pereira da Silva[33]
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite[34]

RESUMO
Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Educação Profissional situada na região metropolitana de Fortaleza, estado do Ceará. Teve como objetivo investigar os aspectos da realidade em que se desenvolve o Nivelamento Pedagógico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A problemática é comum na rede pública estadual e inclui queixas frequentes dos professores de Língua Portuguesa e Matemática sobre a defasagem de aprendizagem dos alunos em relação às competências e habilidades de práticas leitoras e conhecimentos matemáticos. A pesquisa de natureza qualitativa delineou-se no Método Analítico Discursivo Crítico (ADC) na abordagem epistemológica de Fairclough (2010). O material de análise se constituiu de textos produzidos da observação, resultantes de entrevista e textos-sínteses da análise documental sobre as Matrizes de Referência de Português e Matemática do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Deste material foi extraído o *corpus* de análise. Os resultados evidenciaram que a defasagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática resultam de vários fatores e diferentes causas, afetando inclusive, a sua autoestima. A situação de defasagem mobiliza os professores a buscar alternativas para trabalhar o conteúdo não apreendido pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional. Nivelamento Pedagógico. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Matemática.

INTRODUÇÃO

A Educação profissional implantada no estado do Ceará a partir de 2008, não ficou imune a realidade neoliberal do contexto nacional e global pelas circunstâncias econômicas.

O governo do Ceará na gestão Cid Ferreira Gomes (2007 a 2010) estabeleceu uma parceria com o governo federal através do Programa Brasil Profissionalizado para fortalecer a política de formação na área da educação profissional para o desenvolvimento local, regional e nacional.

No decorrer deste texto, iremos discorrer porque se deu essa política, como ela se constituiu no Ceará e quais os resultados desta ação após uma década de sua implantação. Refletiremos os resultados encontrados a partir de uma investigação realizada na Escola estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato na região, metropolitana de Fortaleza.

Partindo do currículo escolar, buscamos compreender os aspectos da realidade em que se desenvolvem o Nivelamento Pedagógico dos estudantes Ensino Médio considerando as Matrizes de Referência utilizadas no Sistema Permanente de Avaliação

[32] Professor da Escola Estadual de Educação Profissional. E-mail: tajsilva@hotmail.com
[33] Mestrando pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: jopesil99@yahoo.com.br
[34] Doutoranda pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

da Educação Básica do Ceará (SPAECE) com base nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e utilizamos o método científico Análise Discursiva Crítica (ADC) para o alcance dos objetivos conforme os resultados apresentados neste trabalho.

Inicialmente discutimos as nuances de constituição da política empreendida pelo estado do Ceará em 2008, ou seja, o lançamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional, neste texto identificado de Escolas Profissionais. Posteriormente, trazemos um balanço das Escolas Profissionais após dez anos de sua implantação e por fim, apresentamos a realidade de funcionamento da unidade investigada.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL QUE CRIOU AS ESCOLAS PROFISSIONAIS NO CEARÁ

A política de Educação Profissional implantada no estado do Ceará em 2008, é fruto do Programa Brasil Profissionalizado – PBF, instituído pelo governo federal através do Decreto n°6.302/2007 que objetivou fortalecer a rede de formação voltada à dimensão profissional.

Deste modo, o governo federal recorreu aos estados brasileiros e efetivou parcerias no sentido de acelerar a implementação do Plano de Ações Articuladas que previa diversas metas para a Educação Básica dentre estas, a formação profissional com o Programa Brasil Profissional.

Neste híbrido cenário, o estado do Ceará se destacou como um dos estados brasileiros que mais conseguiu recursos financeiros para investir na educação profissional através da Secretaria de Educação Estadual (SEDUC). Neste sentido a SEDUC elaborou o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica para o triênio 2008-2010. O Plano trouxe uma nova perspectiva de formação para o Ensino Médio com proposta de criação das Escolas profissionais de tempo integral integrada à Educação Profissional.

Dentre as metas previstas no Plano foi estipulada a construção de 50 Escolas Profissionais até o final de 2009. As construções ocorreram de forma acelerada na, moderou-se com o passar do tempo em virtude da escassez de recursos financeiros repassados do governo federal.

As Escolas Profissionais foram criadas através da Lei Estadual nº 14.273/2008 no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Em observância a Lei Federal 11.741/2008, a qual alterou dispositivos da Lei 9.394/96 no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

Desta forma, a SEDUC constituiu uma equipe própria para atuar no exclusivamente no suporte a implementação e funcionamento das escolas profissionais. Além da equipe na sede da SEDUC, vinte Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDES) tornaram-se também responsáveis pelo acompanhamento das Escolas Estaduais nos 184 municípios cearenses.

A equipe constituída exclusivamente para a Educação Profissional foi amparada legalmente pelo Decreto 30.282/2010 que criou a Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP para gerir a política de Ensino Médio integrado a Educação Profissional no âmbito estadual. (ALENCAR, 2015).

Em 2008 foram inauguradas 25 escolas, ofertando 04 cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, em 20 municípios cearenses e uma matrícula inicial de 4.181 alunos. Em 2009 foram entregues

mais vinte e seis unidades. Atualmente, existem em funcionamento 119 Escolas com base nos dados informados pela SEDUC (2019). Concomitante as construções, outras ações também aconteciam, adequação de unidades de ensino, formação dos gestores e professores, aquisição de materiais, equipamentos e laboratórios, dentre outras.

Desta feita, o projeto de criação das escolas profissionais contemplou três modelos: i) Básico – tipo de escola destinada ao funcionamento do Ensino Médio Regular; algumas destas unidades foram adaptadas com uma estrutura mínima para o funcionamento de tempo integral; ii) Liceu – modelo padronizado do Plano de Governo Ceará Cidadania: crescimento com Inclusão Social, do então governador Lúcio Gonçalo de Alcântara (2003 a 2006).

As escolas foram aproveitadas tendo em vista as estruturas físicas satisfatórias; iii) Padrão MEC – design moderno, conforme os padrões arquitetônicos estabelecidos pelo Ministério da Educação para oferta de educação profissional integrada ao ensino médio em tempo integral (SABINO, 2013).

Os critérios adotados pela SEDUC para escolha dos municípios contemplados com o as Escolas Profissionais foram bem diversificados. Segundo informações da COEDP foram priorizados os municípios sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES), considerando ainda a situação de vulnerabilidade social dos municípios, o baixo nível de desempenho escolar e as escolas que apresentavam as condições mínimas necessárias para as obras de adaptação.

A SEDUC integrou no currículo dos estudantes das Escolas Profissionais diversos programas e projetos, objetivando a preparação para a inserção no campo profissional e para o ingresso no ensino superior. Além dos programas e projetos há também estágios com bolsas remuneradas para alunos conforme resultados de processos seletivos realizados pelas Escolas Profissionais.

Os cursos técnicos ofertados no currículo do Ensino Médio possibilitam a realização de estágios com bolsa-estágio para os estudantes, em algumas situações os estágios acontecem nos próprios municípios através da parceria público-privado. O governo paga às empresas para os estudantes estagiarem conforme o curso em desenvolvimento e a disponibilidade das empresas no município em que a Escola está localizada. A concessão de bolsa-estágio tem sido um diferencial para os estudantes, sobretudo aos de baixo poder aquisitivo.

Para atuar como gestor e professor nas Escolas Profissionais se faz necessário participar de processo seletivo constituído das seguintes etapas: primeira consta de uma prova escrita, abordando conhecimentos relacionados à educação profissional; análise de currículo, em seguida a formação.

Para cada vaga são selecionados três candidatos aprovados para participarem de um curso de fundamentação teórica precedido de avaliação e entrevista. Estas etapas são regidas por editais próprios conforme as necessidades de seleção. Uma vez selecionados e aprovados os candidatos ficam no banco de dados para serem convocados mediante o surgimento de vagas.

A contratação dos professores, sobretudo, da base técnica vem sendo realizada em parceria com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC, também por meio de edital conforme processo seletivo. Desta seleção podem ser contratados profissionais com no mínimo 10h/a e no máximo 44h/a.

A formação dos profissionais se baseou no modelo de Tecnologia Empresarial Sócio educacional (TESE[35]) Odebrecht TEO[36] como parte do processo seletivo. A concepção de formação dos profissionais prioriza a individualidade-empreendedora, na perspectiva de impulsionar os estudantes a buscar seu próprio caminho. A premissa de formação da TESE estabelece visão empresarial de responsabilização (Ciclos PDCA[37]).

Suas premissas corroboram com os conceitos do relatório de Jacques Delors para a UNESCO (2012): aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. O Manual Operacional da TESE (2005) articula as metas, o monitoramento, o compromisso com foco na política de resultados. A proposta de formação prioriza o protagonismo juvenil e o empreendedorismo.

A política de resultados desenvolvida com os jovens incorpora os conceitos da iniciativa privada com o fim de romper paradigmas conservadores. Para ingressar nas escolas profissionais os estudantes passam por critérios de seleção em conformidades com portaria publicada anualmente pela SEDUC.

A seguir, discorremos sobre o funcionamento das Escolas Profissionais, bem com seus desafios, a partir da redução dos recursos financeiros advindo do Programa Brasil Profissionalizado. Faremos um balanço dos dez anos de sua respectiva criação.

O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA E OS DEZ ANOS DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Com o intuito de situar o fenômeno a ser investigado apresento neste capítulo o percurso metodológico para o alcance do objetivo do problema desta investigação. A conjuntura brasileira vem enfrentando transformações profundas em razão das políticas de globalização que tem provocado mudanças na sociedade. Estas mudanças são ensejadas pelas alterações nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e institucionais. O problema investigado no recorte da realidade cearense advém dessa problemática constituída numa dimensão geral que insere as desigualdades sociais.

Norteados pela indagação quais aspectos da realidade tem sustentado o Nivelamento Pedagógico nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio integrado à Educação Profissional?

A proposta metodológica desta pesquisa foi planejada em função de um problema real da vida cotidiana (YIN, 2005). Trata-se de um fenômeno contemporâneo imbricado na perspectiva global do contexto neocapitalista e emanado do contexto local. Com tais dimensões, seus limites não estão claramente definidos no referido contexto, nem poderão ser quantificados, por isso decidimos pela pesquisa de natureza qualitativa para dá conta de subjetividade (MINAYO, 1994).

Neste sentido, recorremos a seguinte metodologia: realizamos estudos teóricos relacionados à categoria da Educação Profissional; pesquisas documentais em relatórios da Seduc e das Escolas Profissionais; entrevistas com professores e estudantes com

[35] A TESE surgiu a partir de uma adaptação da TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht – para a aplicação na educação pública de nível médio com participação de um grupo de empresários e ex-alunos do Ginásio Pernambucano. Caracteriza-se pela incorporação de preceitos da administração e gestão de instituições privadas no âmbito da gestão pública, coordenadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE).

[36] TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A.

[37] Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check e Action*): Planejar, Fazer, Avaliar e Refazer. Trata-se de um planejamento que é avaliado em busca de manter os resultados esperados. Desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart, nos EUA.

observação *In Loco*. Este material originou o *corpus* analisado. A análise apoiou-se no Método analítico discursivo crítico de Fairclough (2010).

A metodologia utilizada pelos professores nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática seguem os seguintes trâmites: os estudantes do 1º, 2º e 3º anos são articulados para o diagnóstico logo no primeiro semestre. Feito esta etapa estes participam do Nivelamento Pedagógico nas respectivas disciplinas. Durante o primeiro semestre todos os professores da base comum e da área técnica são convidados a se integrar nas atividades em Língua Portuguesa e Matemática com base nos descritores, do SPAECE.

As atividades deverão valorizar habilidades e competências necessárias a melhoraria do desempenho dos estudantes durante o semestre. Em cada turma é oportunizado 2 (duas) horas/aulas extras semanais de Língua Português e Matemática. A escola disponibiliza o material didático para as disciplinas por meio de atividades xerocadas. As temáticas poderão ser abordadas através de atividades de teóricas-práticas, tendo em vista os descritores fixados pelo SPAECE.

As aulas de Nivelamento Pedagógico também estão diretamente ligadas ao Projeto de Vida dos alunos, com o objetivo de motivar o protagonismo formativo. Os projetos de vida são conectados ao rendimento acadêmico. Portanto, a sensibilização entre os professores parte do princípio de que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado nas disciplinas.

Assim, para pleitear avanços no ensino e na aprendizagem é preconizado o Nivelamento Pedagógico como oportunidade de avaliar diagnosticamente a Língua Portuguesa e Matemática, para o alcance dos resultados pré-determinados nos indicadores.

Na escola observada, destacamos um trabalho em conjunto com todo o corpo docente, gestores e base técnica, um de todos comprometidos de forma articulada, que parece fazer a diferença. Demandando uma ação profissional competente e integrada, que se empenha em melhorar e continuar no enfrentamento dos desafios educacionais. A proposição de resultados educacionais desejados e alcançados é sempre uma idealização e sua implementação ocorre mediante contínua mediação com a realidade (LÜCK, 2013)

Os indicadores apresentados pelo Estado do Ceará após uma década de criação das Escolas Profissionais registram crescimento favorável ao Ensino Médio na experiência de integração à Educação Profissional. Por isso, a SEDUC tem priorizado os investimentos como uma política em destaque no sentido de acelerar a melhoria dos indicadores educacionais.

Decorridos dez anos de funcionamento as Escolas Profissionais contam aproximadamente com uma matrícula de 48.198 alunos em 2018 com 119 Escolas em funcionamento. Percebemos que o estado avançou de uma tímida oferta iniciada em 2008 ao crescimento exponencial em 2018. O estado do Ceará diversificou a oferta do Ensino Médio articulado a Educação Profissional com a inserção de novos cursos sem perder de vista a premissa de desenvolver o protagonismo estudantil através do empreendedorismo na ação educativa de tempo integral.

A SEDUC tem intensificado a parceria com os municípios no sentido de avançar na melhoria dos indicadores municipais, objetivando melhorar o perfil do egresso do Ensino Fundamental para promover o fluxo com melhor desempenho dos alunos no ensino médio.

Os resultados têm demonstrado avanços no desempenho dos estudantes que participam da formação integral nas escolas profissionais. Os indicadores confirmam que os estudantes desse nível de ensino têm conseguido ingressar no mercado de trabalho, como também no ensino superior.

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS, O SPAECE E O NIVELAMENTO PEDAGÓGICO NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

As Escolas Profissionais têm como foco principal formar os estudantes para a inserção no mercado de trabalho e para o ingresso no curso superior acadêmico. Neste sentido, tem desenvolvido com os alunos novas experiências por meio do Nivelamento Pedagógico em razão dos processos de ensino e de aprendizagem**.**

A análise relativa às condições de saída e de entrada dos estudantes na passagem de um nível de ensino para outro, por exemplo, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, tem recebido atenção. A experiência do Nivelamento Pedagógico tem permitido avaliar os resultados dos conteúdos trabalhados nos respectivos níveis de formação.

Objetivo do Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática visa identificar as dificuldades de conteúdos dos estudantes relacionados aos descritores de acadêmicos do Ensino Fundamental. Para tanto, são pontuadas as defasagens de ensino na tentativa de aplicar os conteúdos até então não assimilados.

O objeto desta pesquisa buscou analisar os aspectos da experiência de Nivelamento Pedagógico na Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato situada no município de Guaiúba da CREDE 01.

A Escola Profissional investigada recebe estudantes da rede municipal e realiza avaliações para diagnosticar o nível de aprendizagem no início de cada ano letivo. Esta avaliação visa traçar ações de Nivelamento de ordem pedagógica para identificar e superar as dificuldades dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Esta ação busca alcançar o nível de aprendizagem adequado a série do aluno no Ensino Médio. A ênfase dá-se no trabalho pedagógico da Escola através do núcleo gestor e dos professores como agentes potencializadores do rendimento escolar.

Neste contexto, foram levantadas as seguintes questões com os professores: qual o nível de aprendizagem dos estudantes ao ingressar no 1º ano do Ensino Médio? Quais ações são adotadas pela a Escola para corrigir as dificuldades encontradas com os alunos no ensino e na aprendizagem? Que medidas são viáveis à Escola para a melhoria do desempenho dos estudantes? Estas respostas são analisadas e comentadas nos resultados e discussões como estratégia de enfrentamento da problemática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A criação da rede de educação profissional no Ceará, em 2008, possibilitou concorrência para o ingresso dos estudantes, uma vez que as vagas nas Escolas são limitadas. No caso específico da Escola investigada, são Cursos com até 45 estudantes. Atendendo 12 turmas com capacidade máxima de 540 estudantes. Que é distribuído entre os cursos de Agronomia, aquicultura, Informática e Química.

Os professores de Língua Portuguesa têm o papel de revisar os assuntos principais da gramática, aplicação da norma culta em ocasiões formais e do raciocínio lógico gramatical como um recurso imprescindível para a elaboração de textos acadêmicos e interpretação textual (ANTUNES, 2005).

Os principais conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa são: Adequação da Linguagem; Precisão vocabular; Construção frasal; Concisão; Correção gramatical: concordância verbal e nominal; Regência, crase, pronomes e ortografia; Pontuação: a vírgula; Pontuação: do ponto aos parênteses; Concordância verbal (parte1); Concordância verbal (parte 2); Concordância nominal; Flexões nominais; Flexões verbais; Regência;

Uso do acento da crase; Uso dos pronomes pessoais e colocação dos pronomes átonos; Uso dos pronomes demonstrativos e relativos; Ortografia uso das letras; Acentuação gráfica; Uso do hífen.

Por outro lado, os professores de Matemática geram a oportunidade de rever conteúdos necessários à vida acadêmica; propiciar aos alunos a manutenção de conceitos matemáticos elementares; desenvolver habilidades de resolver problemas utilizando raciocínio lógico e abstrato em situações práticas.

Entre os conteúdos trabalhados em Matemática são: Contagem; Multiplicação e Divisão; Frações; Potenciação; Expressões Numéricas; Geometria I; Geometria II; Razões e Proporções; Regras de Três Simples; Regra de Três Compostas; Porcentagem e Juros; Equação de Primeiro Grau; Equação de Segundo Grau; Sistema Linear 2x2; Radiciação.

A escola conta com um Plano de Ação de Nivelamento. Este Plano se caracteriza um instrumento elaborado pela equipe pedagógica das áreas de Língua Portuguesa e Matemática; é essencial que professores e coordenadores consigam realizar a análise dos indicadores a partir dos resultados da avaliação. No início do ano letivo como mostra um comparativo da avaliação do SPAECE os estudantes são avaliados tem-se início o nivelamento. Abaixo seguem os dados na tabela no ano de 2018.

Língua portuguesa.

Desempenho	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
SPAECE (159)	5,1%	22,6%	49%	23,3%
Diagnóstica	3,8%	32,8%	46,7%	16,7%

Fonte; EEEP José Ivanilton Nocrato

Matemática

Desempenho	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
SPAECE (159)	20,7%	40,8%	27,2%	23,3%
Diagnóstica	7,8%	33,8%	52,8%	5,6%

Fonte; EEEP José Ivanilton Nocrato

Diante dos problemas detectados, analisamos as hipóteses, depois os professores propõem ações reparadoras, definindo prioridades, objetivos, metas, instrumentos de acompanhamento e monitoramento do Nivelamento, depois de quatro meses de funcionamento das ações de nivelamento com base nos indicadores da tabela anterior de 2018, segue a tabela abaixo.

Os resultados dos indicadores acima apresentados referente à turma 1^0 ano de Química com 45 alunos na 1ª e 2ª aplicação das provas no ano de 2018 observou-se que dos 45 alunos diagnosticados tiveram um crescimento satisfatório.

Os dados refletem a dificuldade dos alunos na transição do ensino fundamental para o Ensino Médio. Considerando esta preocupação propomos uma avaliação diagnóstica prevendo questões desta natureza. Mediante essa avaliação, verificamos a real necessidade, ou não, do conteúdo a ser aplicado a partir dos níveis muito crítico, crítico, intermediário e adequado do referido Projeto.

A avaliação permanentemente, a participação dos estudantes no presente Projeto é inserida como atividades complementares ou como parte da nota que comporá as avaliações sistemáticas, ficando a cargo do núcleo gestor, definir e apresentar os critérios.

Discutir o Programa de Nivelamento é importante por este programa se caracteriza um apoio aos estudantes matriculados nas Escolas Estaduais do Ceará, que propicia aos

discentes a oportunidade repor conhecimento não apreendidos no ensino básico em disciplinas de português e matemática que serão necessários aos estudos do ensino médio.

O propósito principal do Nivelamento Pedagógico é oportunizar aos participantes uma revisão de conteúdo, proporcionando, por meio de explicações e de atividades, a apropriação de conhecimentos não aprendidos. Deste modo, a Escola passa ter um novo paradigma, o conhecimento na centralidade dos processos de ensino (BURGOS, 2014).

O que se percebe é que a formação estudantil no ensino fundamental não é suficiente para muitos para o ingresso no Ensino Médio, sendo comuns as queixas dos docentes quanto às lacunas apresentadas pelos estudantes.

Os professores, frequentemente, recebem estudantes bastante heterogêneos, não só em relação à faixa etária, mas, sobretudo quanto ao conhecimento específico da disciplina de matemática (BONGIOVANNI; LAUREANO 2010).

Segundo NERY e TROTTA (2001) A falta de conhecimento e domínio de conceitos elementares em matemática básica tem sido uma constante entre os alunos que ingressam no Ensino Médio. Vários estudos e avaliações aplicadas aos estudantes egressos do nível fundamental comprovam essa deficiência.

Isso pode também ser observado por qualquer professor, tanto da base comum com os profissionais que atuam na base técnica em qualquer área que venha a trabalhar o conhecimento. Visando preencher essa deficiência na formação do estudante, o projeto de nivelamento propõe aos seus estudantes uma nova oportunidade de aprendizagem.

Segundo Fernández (2001) Mais do que ensinar conteúdos, é importante abrir espaços para as aprendizagens. Esses espaços podem ser significativos para o enfrentamento das defasagens do rendimento escolar. Trata-se de um esforço sobre fazer algo diferente do que já sendo feito, para auxiliar nas práticas que não deram resultados e assim redimensionar para algo novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram que o Projeto de Nivelamento Pedagógico se caracteriza uma nova oportunidade de aprendizagem para os alunos que ingressam no Ensino Médio. Taz também alguns desafios aos professores e aos estudantes em relação à sistemática da avaliação diagnóstica e as atividades a serem desenvolvidas. No entanto, evidenciar-se que os resultados são positivos frente ao conjunto de respostas elencadas nesta investigação.

Dentro do contexto apresentado, acredita-se que o Nivelamento Pedagógico nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm funcionado também como atividades de extensão. Desta forma, tem auxiliando discentes e envolvendo os professores do Ensino Médio para juntos avançarem nos processos de ensino e aprendizagem.

Observou-se que os estudantes se apropriaram dos instrumentos necessários para o seu desenvolvimento nas avaliações externas, pois a revisão e a aquisição dos conhecimentos ofertados facilitaram no aprendizado das respectivas disciplinas.

O Projeto também tem detectado dificuldades de leitura e escrita em muitos estudantes, conforme destacada nas provas de Nivelamento. Essa realidade interfere na autoestima estudantil. Alguns alunos se sentem culpados por não conseguir dar as respostas ao ser cobrado na sequência dos estudos. Isto significa desempenho inadequado aos conteúdos em sala de aula.

Com a experiência do nivelamento em sala de aula estes alunos confirmam o êxito da orientação pedagógica correspondendo com o conteúdo reparado nos estudos. Assim, temos a convicção de que, após a avaliação diagnóstica, os alunos reconhecerão suas limitações e receberão a oportunidade de melhorar seus conhecimentos.

Segundo Paulo Freire (2011) é ensinando que se aprende. Os professores estão aprendendo para ensinar uma nova forma pra que os alunos aprendam. Como também os alunos estão descobrindo novos caminhos para seguirem.

Assim, ambos motivados criam seu próprio jeito de caminhar no sentido de que algo seja feito na Escola para o êxito do ensino e da aprendizagem. Incluindo novas práticas em sala de aula e elementos de enfrentamento das defasagens de aprendizagens, como ação coletiva da escola.

A Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato segue de cumprindo o propósito de formar cidadãos críticos para ingressarem no ensino superior ou o mercado de trabalho de forma qualificada. Reconhecemos no propósito da Escola a contribuição do Projeto de Nivelamento pedagógico como ação que tem feito a diferencia no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALENCAR, Antonio Idilvan de Lima. **A Política de Educação Profissional do Estado do Ceará na Perspectiva da Responsabilidade Social**, Dissertação, Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, 2015.

BONGIOVANNI , Vicenzo. Leite, Olimpio Rudinin Vissoto. LAUREANO, José Luiz Tavares . **Matemática Volume Único**. São Paulo: Ática, 2010.

BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BRASIL Decreto Federal N°6.302/2007, Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Lei Federal 11.741/2008. Alterou dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

CEARÁ Instituiu o **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica para o triênio 2008-2010**. Fortaleza/SEDUC, 2008.

CEARÁ Decreto 30.282/2010 Instituiu a **Coordenadoria de Educação Profissional** – COEDP, Fortaleza/SEDUC, 2010.

CEARÁ Lei Estadual nº 14.273/2008 Criou as **Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC, Fortaleza, 2008.

CHICO, NERY e Fernando TROTTA. **Matemática para o Ensino Médio**. Volume Único, Editora Saraiva, Edição 2001.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FAIRCLOUGH. Norman. **Language and Power.** Library of Congress Cataloging-in-Publication. England (2010).

LUCK, Heloísa. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria. Cecília de. Sousa. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

SABINO. Thiago. Chaves. **A Educação Profissional no Ceará**: o projeto ensino médio integrado sob a crítica marxista, Dissertação, UECE, Ceará: 2015.
Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE). **Modelo de Gestão**, Salvador, 2005.

YIN, Roberto. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: da oferta dos recursos a formação dos professores

Mariane de Oliveira Nolasco[38]
Maria Cleonice Soares[39]

RESUMO
As novas tecnologias digitais da comunicação e informação têm transformado o mundo, as gerações e as formas de interação entre as pessoas. Além de facilitar muito a vida de quem as utiliza até mesmo em trabalhos rotineiros, elas favorecem a comunicação, rompendo as barreiras territoriais, interligando o mundo de uma forma que duas pessoas em continentes diferentes podem conversar simultaneamente, utilizando os diversos meios eletrônicos, como celulares, tablets, computadores entre outros. Além disso as tecnologias digitais, ampliam e facilitam o acesso as informações e aos novos conhecimentos, que hoje já estão disponíveis, e podem ser facilmente acessados sem necessitarmos sair de nossas casas. Neste contexto de tantas modificações e inovações, as crianças da presente geração vão se desenvolvendo, em sua maioria imersas nesta cultura digital. É esta geração cada vez mais conectada que tem mais acesso ao conhecimento de forma simultânea e atual, que adentra as salas de aula, e é para estas que a escola precisa ser também atrativa. Assim, esse estudo tem por objetivo analisar como os professores de uma escola pública conhecem as tecnologias digitais e como elas são utilizadas no contexto da sala de aula para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Para a produção das informações realizamos uma entrevista semiestruturada com um professor de uma escola pública no interior do Município de Felipe Guerra – RN. A estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva, pois os dados serão analisados considerando as percepções dos sujeitos e suas falas sobre o objeto de estudo. Para discutir a relevância das tecnologias digitais na sala de aula, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos de Medeiros, Silva e Vieira (2015), Paiva e Costa (2015), Santaella, (2013), Serres (2013) entre outros. Além disso, realizamos pesquisas no site do Ministério da Educação, no Portal do Professor e no site do FNDE, para investigar quais programas do governo ou cursos são ofertados com intenção de implementar nas escolas as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação. Evidenciamos que, dispor dos recursos tecnológicos na escola não é suficiente para seu uso nas aulas, é preciso que haja a formação adequada para que os professores se apropriem do conhecimento necessário para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos. Observamos também que há muitos programas ofertados pelo governo federal para implementar o uso dessas tecnologias na sala de aula, contudo, na prática, eles não são efetivados, e o professor as vezes não chega a ter ciência dos recursos que poderia dispor.

Palavras chaves: Tecnologias digitais; Educador; Formação; Dificuldades.

[38] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); E-mail: mariane.nolasco@hotmail.com
[39] Professora Ma. do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Orientadora deste estudo. E-mail: cleonice_s@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da comunicação e informação são cada vez mais comuns na sociedade e tem modificado a forma de interação entre as pessoas. Facilitam a vida de quem as utiliza até mesmo em trabalhos rotineiros, elas favorecem a comunicação, rompendo as barreiras territoriais, interligando o mundo de uma forma que duas pessoas em continentes diferentes podem conversar simultaneamente, utilizando os diversos meios eletrônicos, como celulares, tablets, computadores entre outros.

As tecnologias digitais, ampliam e facilitam o acesso as informações e aos novos conhecimentos, que hoje já estão disponíveis, e podem ser facilmente acessados sem necessitarmos sair de nossas casas. Neste contexto de tantas modificações e inovações, as crianças da presente geração vão se desenvolvendo, em sua maioria imersas nesta cultura digital. É esta geração cada vez mais conectada que tem mais acesso ao conhecimento de forma simultânea e atual, que adentra as salas de aula, e é para estas que a escola precisa ser também atrativa.

Esse estudo tem por objetivo analisar como os professores de uma escola pública conhecem as tecnologias digitais e como elas são utilizadas no contexto da sala de aula para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Para a produção das informações realizamos uma entrevista semiestruturada com um professor de uma escola pública no interior do Município de Felipe Guerra – RN.

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva e de metodologia qualitativa na busca de conhecer quais tecnologias estão presentes na escola e quais são ativamente utilizadas pelos professores nas salas de aula. Além de tentar perceber como o educador se encontrava imerso em meios as tecnologias digitais, tal como os conhecimentos deste acerca dos programas do Governo que são ofertados e aplicado na escola e as ferramentas que este disponibiliza acessíveis na internet.

Para obtenção desses dados utilizamos o método de entrevista semiestruturada com perguntas elaboradas previamente com os objetivos que iriamos necessitar responder, sendo que esta foi realizada com um professor da turma do 5º ano.

Para discutir a relevância das tecnologias digitais na sala de aula, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos de Medeiros, Silva e Vieira (2015), Paiva e Costa (2015), Santaella, (2013), Serres (2013) entre outros. Além disso, realizamos pesquisas no site do Ministério da Educação, no Portal do Professor e no site do FNDE, para investigar quais programas do governo ou cursos são ofertados com intenção de implementar nas escolas as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação.

O texto está dividido em duas partes, na primeira exploramos as discussões sobre as tecnologias digitais e as transformações que elas promovem na vida das pessoas e nas suas formas de interagir com o outro.

No segundo ponto apresentamos os resultados da pesquisa, olhando para as realidades das instituições escolares públicas, observando o conhecimento dos professores sobre o uso das tecnologias na sala de aula e, ainda discutimos as dificuldades de usar as Tic´s. Pois muitas vezes quando estas possuem os recursos, os docentes não sabem fazer o uso devido destes, por não possuírem formação adequada que propicie que ele domine as técnicas para o uso destes meios.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A SOCIEDADE

Vivemos em uma sociedade cada vez mais modernizada, onde temos avanços em vários setores da vida humana, nas indústrias, nas áreas de pesquisa e conhecimento, no acesso as informações e nas tecnologias. Todos esses fatores corroboram para mudanças,

e transformações no modo como as pessoas se comunicam, trabalham, e direcionam suas vidas.

As novas tecnologias têm transformado o mundo e as gerações, transformando a forma como a sociedade lida com o trabalho e com as atividade cotidianas, elas favorecem a comunicação, rompendo as barreiras territoriais, interligando o mundo de uma forma que duas pessoas em continentes diferentes podem conversar simultaneamente, utilizando os diversos meios eletrônicos, como celulares, tablets, computadores entre outros.

A autora Santaella, (2013 p.206) corrobora com esta ideia ao dizer que: "Quase todas as atividades humanas estão hoje mediadas pelas tecnologias digitais". De fato, ao nos inserirmos nesse mundo digital, não conseguimos mais atuar sem uma certa dependência das tecnologias digitais, pois elas facilitam as atividades rotineiras e ainda permitem acessar outras experiencias que podem ampliar nossas possibilidades.

Além disso as novas tecnologias também promovem o acesso as informações mais rapidamente, assim podemos nos valer destas cada vez mais atuais, e o conhecimento vai passando por atualizações, ver-se aqui uma maior facilidade ao acesso.

Serres (2013 p.48) chama a nossa atenção a esse fato ao descrever que, "a facilidade de acesso dá a polegarzinha, como a todo mundo, bolsos cheios de saber, junto aos lenços. Os corpos podem sair da caverna em que a atenção, o silêncio e o arqueamento das costas os prendiam às cadeiras como se fossem correntes." Ou seja, o acesso permite navegar por outros mundos além dos muros da casa ou das escolas.

Diante da afirmação de Serres (2013) e pensando com base na realidade que nos circunda percebemos que nesse contexto de tantas modificações que muitas crianças se desenvolvem, estas estão cada vez mais cedo imersas na cultura digital, muitas mal aprendem a falar ou a andar e já estão em frente a uma televisão, quando não estão segurando um tablet ou um celular, ouvindo músicas e assistindo vídeos.

Isso, leva as crianças, já na infância a estarem cada vez mais habituadas com essa realidade sabendo usar melhor as tecnologias, do que os adultos, pois elas são as chamadas nativas digitais (SERRES, 2013). Estes avanços ampliam tanto o acesso aos saberes, que não é raridade ver crianças que conseguem aprender as mais infinitas e mirabolantes coisas por meio da internet, sem precisar sair de casa, há um mundo que estas podem desbravar conectadas dentro de seus próprios quartos.

É esta geração cada vez mais conectada e com acesso livre ao novo, que adentra as salas de aula, é para elas que o ambiente escolar precisa ser mais atrativo e chamativo. O educador ao se deparar com esta nova realidade emergente, onde as tecnologias de comunicação e informação (TIC) são cada vez mais presentes na vida de seus educandos, necessita estar se atualizando e buscando formações que o ajudem e auxiliem no trabalho com estas com recursos que propiciem o desenvolvimento cognitivo dos discentes, e que tragam o sentido e significado para o que é ensinado, e carece de ser aprendido.

Os autores Paiva e Costa (2015, p.7) ao falarem sobre os grandes benefícios para os desenvolvimentos das crianças dizem:

> [...] As pesquisas demonstram que as mesmas ao apresentarem maior contato com computadores tendem a ser mais inteligentes, dessa maneira, no caso das habilidades referentes à escrita as crianças estão surpreendendo no relato verbal, visto que, as mensagens instantâneas estimulam esse contingente a escrever cada vez mais, aumentando assim o vocabulário das crianças (PAIVA COSTA 2015, p.7).

Podemos perceber por meio desta citação que o contato dos computadores com os infantes, pode trazer muitas consequências positivas dentre elas a comunicação escrita e a ampliação do vocabulário.

Enxergamos que utilizar estes recursos durante pode colaborar no desenvolvimento dos discentes. Por muito tempo os celulares e computadores foram vistos como vilões da sala de aula, agora podemos vislumbra-los como uma alternativa de ensino que conferem suporte aos alunos na aprendizagem.

Neste trabalho discorreremos a respeito das tecnologias da informação e comunicação objetivando conhecer como estes recursos são utilizados dentro da sala de aula, obtivendo respostas por meio de questionário a um docente, para desta forma entendermos com maior detalhamento o uso das TICs e a formação do docente para estes fins.

O PROFESSOR E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Sabemos que mediante as transformações sociais o professor que está no contexto educacional, não pode ficar à margem das modificações que acontecem, é necessário que estes constantemente se atualizem para acompanhar os avanços que vão ocorrendo na educação. E as tecnologias digitais, já fazem parte do cotidiano das crianças, porque não passar a fazer parte também do contexto escolar, potencializando as aprendizagens dos alunos e ampliando as possibilidades de pesquisa e partilhamento de produções autorais.

Se olharmos para as realidades das instituições escolares públicas de nosso país, vemos que grande parte destas ainda não tem acesso as tecnologias, e que muitas vezes, quando estas possuem os recursos os docentes não sabem fazer o uso devido destes, por não possuírem formação adequada que propicie que ele domine as técnicas para o uso destes meios.

Quando perguntado sobre as formações aos professores que incentivam o uso das tecnologias digitais, este nos respondeu: “Ouve uma já faz alguns anos, mas nunca mais houve não. Nem o governo municipal, nem estadual, nem o federal não estão, não dão mais esses cursos das tecnologias não” (ENTREVISTADO, 2019). Isso pode limitar os professores de perceber as possibilidades de práticas formativas que as tecnologias digitais ofertam.

Estamos em uma sociedade tecnológica, que vivencia diariamente com o contato com as mídias, assim, o professor, como um sujeito ativo frente ao ensino, deve aprimorar seus conhecimentos e renovar a sua prática constantemente, usando recursos didáticos tecnológicos. A este respeito Kenski (2007, p. 45) menciona que “a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado”. A utilização de tais recursos pode promover o desenvolvimento da aprendizagem do educando com uma maior interação.

A fala do entrevistado deixa eminente um certo descaso dos governantes em darem suporte e ofertarem formações, que auxiliem aos professores ao uso destes mecanismos, os capacitando para que desempenhem.

Segundo Medeiros, Silva e Vieira (2015.p.5)

> Aos governos cabe, não apenas prover as escolas de recursos tecnológicos, mas possibilitar uma formação de qualidade aos educadores para que estes, não apenas utilizem estes recursos disponibilizados como livros eletrônicos, transformando-os em ferramentas que servem para transmissão do conhecimento, promovendo um ensino memorístico baseado no modelo cópia-reprodução (MEDEIRO, SILVA e VIEIRA, 2015.P.5)

Por meio dos autores supracitados percebemos que é uma tarefa do governo conceder formação de qualidade para que os professores venham a utilizar os recursos

com autonomia, e de diferenciadas formas, uma vez que muitos deles por não saberem as inúmeras possibilidades de utilização, acabam por usufruir apenas dos meios convencionais.

O educador que entrevistamos reafirma esta ideia em sua oratória, quando o indagamos sobre quais recursos de tecnologias digitais da comunicação é utilizado na escola para dinamizar as aulas. Ele nos responde: "Aqui é só utilizado mesmo o data show, nós temos computadores, mas são, o governo já manda defasado a maioria dos programas não abre, não abre os programas novos, então só tem mesmo o data show. Que é usado com frequência na sala de aula".

Inferimos a partir dessa fala que o uso do computador, recurso básico, é ainda distante da realidade escolar. Os computadores que existem na escola são antigos e não suprem a necessidade mínima de suportar abrir programas básicos.

Percebemos que aqui entra em voga uma nova questão, não apenas da convencionalidade do recurso do qual o docente faz uso, mas da questão da infraestrutura que impede a utilização dos computadores nas aulas. Na escola em que o entrevistado leciona, não há apenas um certo descaso com a formação, há também relacionado a manutenção dos recursos digitais que poderiam vir a ser utilizados pelo docente em seu trabalho.

É preciso que o educador apesar das limitações busque estar sempre se inteirando das inovações disponíveis, pois por muitas vezes dentro da internet existem muitos programas de incentivo das tecnologias digitais, que não são utilizados porque grande parte dos professores desconhecem sua existência, ou não sabem como fazer para acessarem.

O educador que entrevistamos ao ser indagado acerca destes programas ofertados pelo MEC, se é de seu conhecimento e se utiliza o portal do professor, afirma:

> O único programa aqui que é ofertado pelo MEC que a gente trabalha aqui é o uso do Portal do Professor, mas como as dificuldades aqui são grandes pra tá acessando, eu acesso mais em casa, e do MEC mesmo assim, recurso tem, mas não chega na escola (ENTREVISTADO, 2019).

Com base na fala percebemos que este não tem conhecimento de programas que são ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), que poderiam implementar e favorecer o ensino. Vemos também em sua fala que muitos recursos que este disponibiliza não chega à escola.

Conforme Sampaio e Leite, "[...] a escola passa por um momento de questionamento de seu papel porque entre outros problemas, na maior parte dos casos, ela e seus profissionais vêm desconsiderando as transformações da realidade advindas do avanço tecnológico" (LEITE; SAMPAIO; 2002, p.48). Isso demonstra que é preciso que tanto o governo como os professores percebam a necessidade de implementar as tecnologias digitais na escola como fazer uso destas nas aulas, para dinamizá-las e ainda, para fazer pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia digital é uma realidade que adentra o espaço escolar, e que precisa vivenciada, porque faz parte dos contextos que circundam a vida do aluno e a do educador. Percebendo que a tecnologia tem grande importância contribuindo para o desenvolvimento de habilidades tanto da escrita oral, como da comunicação verbal. Podendo ser também um potencializador da ação docente.

Percebemos, porém, mediante as falas que há muito a ser feito para melhorar, e efetivar não apenas a chegada dos recursos tecnológicos a escola, mas também a formação adequada para os professores utilizarem estas em suas salas de aula.

Inferimos com base no relato do educador, em teoria os programas são ofertados a escola através do Governo, porém não são efetivados na prática, e o professor as vezes não chega a ter ciência disso por falta de uma solidificação que amplie seu desempenho. Em relação aos recursos tecnológicos o mesmo nos informou que não utiliza com frequência recursos tecnológicos em suas aulas com exceção do uso do Datashow.

Evidenciamos que, dispor dos recursos tecnológicos na escola não é suficiente para seu uso nas aulas, é preciso que haja a formação adequada para que os professores se apropriem do conhecimento necessário para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos.

Observamos também que há muitos programas ofertados pelo governo federal para implementar o uso dessas tecnologias na sala de aula, contudo, na prática, eles não são efetivados, e o professor as vezes não chega a ter ciência dos recursos que poderia dispor.

REFERÊNCIAS

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de. COSTA, Johnatan da Silva. **A influência de tecnologia na infância:** Desenvolvimento ou ameaça? Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf. Acesso em: 25 de março de 2019.

MEDEIROS, Claudia Escalante. SILVA, Liliam Rosa Ferreira. VIEIRA, Adriana Nunes. **As novas tecnologias da informação e comunicação e formação de professor para educar na sociedade globalizada**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19023_9238.pdf. Acesso em: 25 de março de 2019.

SERRES, M. **A Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua** – Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 1. Edição.

PERCEPÇÕES E CONCEPCÕES DOS DOCENTES DA REDE FEDERAL ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Com a palavra os professores de um curso técnico subsequente em Administração

Layane Bastos dos Santos[40]
Maycon Rangel Abreu Pereira[41]
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira[42]
Francisco Adelton Alves Ribeiro[43]

RESUMO

Os IFS surgiram como uma proposta de oferta de ensino que busca dialogar com as políticas sociais e econômicas que contribuem para o progresso socioeconômico, o desenvolvimento local e que também unam profissionalização com formação humana e inserção no mundo do trabalho. Consequentemente, após sua criação e expansão em rede, foram criados diversos cargos e atribuições, dentre eles, uma infinidade de possibilidades de cargos para docentes, mediante ingresso por concurso público, nas mais diversas áreas e formações. Contudo, será que esses indivíduos ingressantes na carreira de docente da Rede Federal de Educação, após concluírem seus cursos de graduação e Pós-Graduações *Lato* e *Strictu Sensu*, estarão cientes e preparados para compreender e atuar de modo a garantir uma educação emancipadora e que priorize o trabalho enquanto princípio educativo? Nesse sentido, o presente estudo, fruto de um diagnóstico educacional realizado no Instituto Federal do Piauí – *Campus* Avançado Dirceu Arco Verde, objetiva analisar as percepções que os docentes do curso técnico subsequente em Administração possuem acerca da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, além de um mapeamento sistemático de bibliografia, realizou-se um estudo de campo, que teve como principal embasador o questionário e entrevista realizados com seis dos nove docentes do supracitado Campus, por ocasião da realização do Diagnóstico Educacional, no ano de 2018. Também buscou-se construir um referencial teórico subsidiado por autores que versassem acerca dos saberes que se mostraram necessários à formação docente para a EPT, tendo como posicionamento epistemológico a concepção sobre saberes docentes e educação profissional e tecnológica, proposta por Tardif (2014), Saviani (2007) e Frigotto (2001, 2009), ao mesmo tempo em que contextualizamos essa discussão estabelecendo diálogos com Ciavatta (2005); Antunes (2004, 2007); Ramos (2008); Nosella (2007); Manfredi (2002); Kuenzer (2007), entre outros. Percebeu-se que, mesmo fazendo parte da Rede Federal de Educação Tecnológica, os referidos docentes não dominam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, o que acaba refletindo no seu discurso e *práxis* docente.

Palavras-chave: Educação Profissional. Rede Federal. *Práxis* Docente. Princípio Educativo do Trabalho.

[40] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: layane.santos@ifto.edu.br.
[41] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: maycon.ferreira@ifma.edu.br.
[42]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: alvaro.pereira@ifma.edu.br.
[43]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: adelton@ifma.edu.br

INTRODUÇÃO

Atualmente o sistema capitalista vem se ancorando na ciência, na técnica e na tecnologia. Nesse sentido, o sistema educativo, as escolas e instituições de ensino se tornaram essenciais aos almejos e anseios do capital, devendo fornecer a mão de obra qualificada para que possam atuar de modo a satisfazer essas demandas. Em decorrência, emergem projetos e políticas educacionais que visam abastecer este sistema, com discursos que aparentam valorizar a necessidade de uma educação que propicie a profissionalização e emancipação, com isso, supostamente atende aos interesses da classe trabalhadora, mas na prática estão a serviço dos ditames mercadológicos do capital.

Nesse contexto, vale destacar o surgimento, fortalecimento e a expansão da rede federal de educação, onde o governo cunhou nova configuração para a referida rede, criando os Institutos Federais (IF), por meio da lei n. 11.892/2008. Os IFS surgiram assim, como uma proposta de oferta de ensino que busca dialogar com as políticas sociais e econômicas que contribuem para o progresso socioeconômico, o desenvolvimento local e que também unam profissionalização com formação humana e inserção no mundo do trabalho. Desse modo, a história recente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia registra, ao longo desses dez anos de existência comemorados em 2018, a oferta de formação profissional e tecnológica em larga escala, levando educação de qualidade de forma expansionada, em diversas regiões do país.

Consequentemente, após sua criação e expansão em rede, foram criados diversos cargos e atribuições, dentre eles, uma infinidade de possibilidades de cargos para docentes, mediante ingresso por concurso público, nas mais diversas áreas e formações. Nesse cenário de expansão e constantes mudanças no âmbito institucional, os professores assumem o importante papel de consolidar a missão institucional, por meio dos objetivos, da visão e dos valores assumidos por estas organizações educacionais.

Contudo, será que esses indivíduos ingressantes na carreira de docente da Rede Federal de Educação, após concluírem seus cursos de graduação e Pós-Graduações *Lato e Strictu Sensu*, estarão cientes e preparados, para compreender e atuar de modo a garantir uma educação emancipadora e que priorize o trabalho enquanto princípio educativo? Será que sabem no que se fundamenta, quais os projetos, bases científicas, históricas que inspiraram seu surgimento e o que objetivam os Institutos Federais? E qual seria seu papel como docentes nesses *Lócus?*

Diante desse quadro, a presente pesquisa teve por objetivo realizar, além de uma revisão teórica acerca dos principais estudos realizados sobre o tema, versar sobre as percepções e concepções que estes docentes têm acerca da Educação Profissional e Tecnológica, enquanto protagonistas atuantes nesses sistemas, dando voz a essas ideias, baseando-nos nas ideias de Sacristán (1996), quando afirma que muito se fala “sobre” os professores, mas pouco se ouve “deles”. Utilizou-se, como metodologia, primeiramente a pesquisa bibliográfica e o método de mapeamento sistemático de literatura. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, onde os dados foram obtidos por meio da técnica do Diagnostico Educacional (PATTO, 2003), que inclui questionário e entrevista semiestruturada. Tais dados foram analisados sob a luz da análise de conteúdo de Pierre Bardin (1999).

PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos este estudo por meio de um mapeamento sistemático de literatura, onde se prosseguiu a identificação e exploração dos portais online de periódicos científicos, fazendo as buscas por meio de palavras-chave relacionadas ao tema. Verificou-se a produção científica oriunda de dissertações, teses e artigos disponíveis nessas páginas. O

modelo adotado nesse estudo pretende dar ao pesquisador a confiança, por meio de tal mapeamento sistemático, devido ao conhecimento obtido na pesquisa, para realizar conexões entre as fontes e as teorias existentes. Além disso, o modelo permite a replicação e validação para outras investigações, evitando pesquisas sob amostragem enviesada (BECKER, 2015).

O mapeamento sistemático de literatura é forma de pesquisa baseada em evidências. A partir delas, é possível criar argumentos e conexões para a geração de novas hipóteses (COOPER, 2016). Tal classificação permite ligações visuais, ou seja, o mapa dos resultados (PETERSEN et al., 2008). Tal mapeamento é um conjunto concreto de dados e conhecimentos sobre um determinado assunto. No quadro abaixo resumimos nosso protocolo de mapeamento sistemático utilizado nesse estudo:

Quadro 1 - Protocolo de mapeamento sistemático utilizado nesse estudo

Objetivo	Identificar quais temáticas tem sido pesquisada sobre percepções e conceitos de que os docentes dos Institutos Federais, possuem acerca da Educação Profissional e Tecnológica.
Questões de Pesquisa	Quais as temáticas mais recorrentes aparecem nas produções científicas sobre percepções e conceitos que os docentes dos Institutos Federais possuem acerca da EPT.
Bases de Dados	*Scopus, Web of Science,Scielo, e*m Revistas de Programas de Pós-Graduação em Comunicação e DOAJ – *Directory of open Acess Journals.*
Critérios de Inclusão	Artigos completos, Artigos escritos em Português, entre os anos de 2008 a 2018, que abordem questões relacionadas a nossa pesquisa.
Critérios de Exclusão	Artigos Duplicados, Artigos incompletos, artigos em idioma diverso do português, artigos que não tratem de instituições educacionais, nem dos institutos federais.
String de busca	Educação Profissional. Rede Federal. Práxis Docente. Princípio Educativo do Trabalho.

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento & Nascimento (2018)

Podemos notar que, nosso mapeamento sistemático de literatura, teve como recorte o período incluso entre 2008 e 2018, em fontes como *Scopus, Web of Science, Scielo, Artigos* em Revistas de Programas de Pós Graduação em Comunicação e DOAJ – *Directory of open Acess Journals.* Verificamos o seguinte resultado, após utilizarmos os critérios de inclusão e exclusão, cujo objetivo foi o de analisar a produção científica sobre comunicação organizacional e mídias sociais nos Institutos:

Quadro 2 - Resultado da Busca de Estudos Primários nas Bases de Dados

BASE DE DADOS	QUANTIDADE
Scielo	2
Scopus	0
Revistas de Programas de Pós Graduação em EPT , Ensino e Educação	5

DOAJ – *Directory of open Acess Journals*	5
TOTAL:	12 Produções
1º filtro:	10 Produções
SELEÇÃO FINAL	**5 Produções**

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento & Nascimento (2018)

Constatou-se, portanto, a necessidade de fortalecimento de uma comunidade de pesquisa sobre essa temática, já que apenas 5 (cinco) artigos foram encontrados, demonstrando a clara necessidade de mais pesquisas e produções que versem sobre isso. São, portanto, notoriamente escassas as produções científicas que versam acerca do estudo das percepções dos professores dos Institutos Federais sobre EPT, seja discorrendo diretamente ou indiretamente sobre o assunto.

Posteriormente, no estudo de campo, optou-se por uma abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes Educação Profissional e Tecnológica. Essa tipologia de faz emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes dos participantes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p. 3), são "[...] operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras". Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes:

a) Conceito e Percepções sobre EPT;

b) A função do professor dos Institutos Federais, enquanto docentes da Rede de Educação Profissional e Tecnológica;

c) Missão dos Institutos Federais enquanto *lócus* para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica.

Conceito e Percepções sobre EPT

Concepções e Percepções de educadores são temáticas recorrentes entre os pesquisadores em educação. Contudo, como nosso mapeamento sistemático de literatura demonstrou, quando a modalidade em evidência é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os desafios são ainda maiores, na proporção em que esta não deve ter como fim apenas a transmissão de conhecimentos ou conteúdos acerca de habilidades técnicas e/ou à capacidade de executar determinadas tarefas e, sim, uma formação humana integral. Nesse sentido, ao questionarmos os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, acerca do que eles entendem sobre o que vem a ser a Educação Profissional e Tecnológica e seus objetivos, obtivemos algumas falas que merecem ser destacadas:

> [...] Creio que o Ensino Profissional e Tecnológico serve para proporcionar uma formação técnica para aqueles que não tem condições de arcar com os estudos em uma boa instituição de ensino particular. Aqui no IFPI fornecemos uma educação de qualidade e gratuita, com colocação quase certa no mercado de trabalho. (ENTREVISTADO 1. Pesquisa de Campo, 2018)

> [...] A Educação Profissional e Tecnológica ajuda a população mais pobre a conseguir uma colocação profissional. Os cursos aqui oferecidos são um diferencial para o mercado de trabalho. Dificilmente, um jovem que faz um curso técnico fica sem conseguir emprego. Nós temos essa responsabilidade ao atuar nesse sentido. (ENTREVISTADO 6. Pesquisa de Campo, 2018)

Tais acepções vêm ao encontro das palavras de Giron (2012, p 5), onde "A educação, nos diferentes momentos históricos, manteve-se intimamente ligada a uma visão social, ou seja, foi usada para se ganhar espaço e projeção na sociedade. Hoje, quem tem acesso à educação tem maior possibilidade de se inserir no mercado de trabalho". Os docentes veem a EPT como uma forma de fornecer a mãos de obra necessária ao mercado de trabalho, corroborando com Tonet (2006, p. 9) quando pontua que "Numa sociedade de classes como a nossa, capitalista, a educação é organizada de modo a servir a reprodução dos interesses das classes dominantes". Notamos também que ainda è presente entre os docentes entrevistados, a visão de uma Educação Profissional e Tecnológica de cunho assistencialista, como nos primórdios do seu oferecimento, onde era patente uma dicotomia a qual remete à questão que se refere ao caráter social da educação profissional durante os séculos XIX e XX:

> O recurso à história da educação brasileira indica que ela [a EP] teve por objeto o aprender a fazer e, por sujeitos, os indivíduos oriundos dos setores populares, diferentemente da educação de caráter não profissional, reservada às classes altas e, depois, às médias, cujo horizonte era mais amplo que o chão da fábrica (FERRETI, 2010, p.1).

Tal posição se difere do que propõe a LDB 1996 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação), conforme seu artigo 39, onde: "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" conduz ao "permanente preparo para o trabalho e para a vida produtiva".

A função do professor dos Institutos Federais, enquanto docentes da Rede de Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica exige um exercício profissional de compreensão que vá além de estudar conceitos legislativos, parâmetros curriculares, metodologias de ensino, etc. Ao professor da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que assume a docência dentro de uma instituição de educação voltada para a EPT, se torna necessário a construção de postura reflexiva e critica voltada a missão de transformação social. (GARÍGLIO; BURNIER, 2012). Nisso, ao questionarmos aos docentes entrevistados qual seria sua função, enquanto professor da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, obtivemos as seguintes falas dispostas a seguir:

> [...] Como professora da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, acredito que minha função é educar os alunos para, futuramente,

> melhorarem de vida, passarem para uma universidade e conseguirem um emprego. É ajudar esses alunos, que são tão carentes, a conseguir melhorar de vida. (ENTREVISTADO 5. Pesquisa de Campo, 2018)

> [...] Enquanto docente do ensino tecnológico, minha função é ensinar e preparar o aluno de acordo com as competências exigidas pelo mercado de trabalho, me pautando em um ensino de qualidade e fazendo uso das tecnologias para uma pratica de ensino melhor, preparando os alunos para que estejam aptos a vivenciar o mundo do trabalho. (ENTREVISTADO 1. Pesquisa de Campo, 2018)

Também percebemos que, novamente, a função do professor da rede federal percebida pelos atores dessa pesquisa, continua sendo conseguir a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho. Em discordância a isso, Kuenzer nos mostra que para o docente que pretende atuar na Educação Profissional e Tecnológica deve ir além do aspecto mercadológico, primando pelo desenvolvimento crítico e intelectual de seus alunos:

> Exige-se uma formação de um novo tipo de professor da Educação Profissional e Tecnológica, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho (KUENZER, 2008, p. 28).

E novamente, não encontramos nas verbalizações dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico entrevistados, afirmações que ressoassem alguns princípios defendidos epistemologicamente pela EPT, a qual tem defende um compromisso político-social do docente de possibilitar aos estudantes, uma reflexão sobre as conjunturas sociais, culturais e políticas a que estão inseridos, permitindo sua emancipação e a transformação das condições sociais não igualitárias.

Missão dos Institutos Federais enquanto *lócus* para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica

Nesse contexto, em que a educação profissional e tecnológica vem ganhando cada vez mais espaço e seu quadro de docentes e técnicos cada vez é mais crescente, sendo, é necessário compreender de que forma os colaboradores dessas instituições conhecem, abraçam e militam a favor da sua missão. Nisso, ao serem questionados acerca da missão dos Institutos Federais enquanto *lócus* de promoção da Educação Profissional e Tecnológica, nossos docentes verbalizaram as seguintes percepções e concepções:

> [...] Estou no instituto há quase dez anos. Percebo que, além da missão educativa, temos, sobretudo, uma missão social, pois muitos jovens tiveram acesso a um computador pela primeira vez aqui. Assim como aulas de inglês, de espanhol. Com a pesquisa cientifica. Sem condições de pagar por uma escola particular, dificilmente isso seria possível para alguém da classe social deles. (ENTREVISTADO 4. Pesquisa de Campo, 2018)

Baseado nessa fala, podemos perceber que, embora seja uma instituição pública, os Institutos Federais apresentam diferenças com outras escolas dessa tipologia, oferecendo educação em tempo integral, alimentação, bolsa permanência, laboratórios,

iniciação cientifica, dentre outras vantagens educativas, recebendo adolescentes e jovens oriundos de diversas condições econômicas e sociais, estando tal descrição alinhada com a trazida por Garíglio e Burnier (2012, p. 224):

> [...]Já os institutos federais visam contribuir para o desenvolvimento de uma educação profissional que proporcione a formação profissional, intelectual, política e humana dos sujeitos; formá-los e qualificá-los com vistas a sua atuação profissional, principalmente, colocando-os como sujeitos que contribuirão para o desenvolvimento local e regional, transformando a própria realidade social; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação superior, estabelecendo a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Outro destaque foi dado por falas que defendem os Institutos Federais como locais onde se è possível formar *no* e *para* o trabalho, mas sem esquecer, nem negligenciar outras dimensões educativas:

> [...] Aqui no IFPI os alunos aprendem a ter uma profissão. Ao mesmo tempo que conseguem obter outros conhecimentos que vão além da profissionalização. Nossa missão è conseguir inserir esses meninos no mercado de trabalho, mas sem esquecer suas outras necessidades de conhecimento que são necessárias no mundo de hoje. (ENTREVISTADO 5. Pesquisa de Campo, 2018)

Percebemos que a educação tecnológica ofertada pelos IFs estaria voltada para a formação do trabalhador numa perspectiva de um profissional não apenas técnico, mas num tipo de educação que busca a formação holística do ser humano, somando, no currículo, formação técnica, formação de base científica e humana (DURÃES, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda no nosso mapeamento sistemático de literatura, no período de 2008 a 2018, concluímos que continuam escassos os estudos nesse campo. Nosso levantamento sobre estudos que versem sobre concepções e percepções que os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico têm da EPT, por meio de uma pesquisa realizada em quatro bancos de dados, encontrou apenas cinco artigos tratando do assunto. A maioria trata somente da formação para docentes atuarem em EPT, suas prática pedagógica, perfil dos professores da EPT e identidade docente e, a maior parte desses estudos, dá pouca ou nenhuma ênfase no modo como estes professores encaram a Educação Profissional e Tecnológica, se abraçam sua causa ou mesmo se os princípios emancipadores da EPT aparecem em seus discursos e práticas.

Ao investigarmos esse negligenciado objeto, após colocar a EPT em uma das Dimensões em nosso Diagnostico Escolar, alocamos as verbalizações dos docentes em três categorias analíticas emergidas durante as entrevistas, a saber: Conceito e Percepções sobre EPT; A percepção sobre a função do professor dos Institutos Federais, enquanto docentes da Rede de Educação Profissional e Tecnológica; Como esses docentes percebem a Missão dos Institutos Federais enquanto *lócus* para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica.

Logo na primeira categoria, concluímos que os docentes entrevistados têm uma visão de uma Educação Profissional e Tecnológica de cunho assistencialista, como nos primórdios do seu oferecimento, voltada apenas as populações mais vulneráveis socialmente. Além disso, acham que a principal função da EPT è fornecer a mãos de obra

necessária ao mercado de trabalho, não colocando em suas falas, os princípios voltados ao trabalho, emancipação e superação das desigualdades e responsabilidade social.

Sobre sua missão enquanto docentes em uma instituição especialmente voltada para EPT, concluímos que, não somente nesta categoria de analise, mas durante outros momentos do diagnostico, notamos que os docentes utilizam indiscriminadamente os termos: "Educação Profissional", "Educação Profissional e Tecnológica", "Educação Profissional Técnica", e "Ensino Tecnológico" para se referirem a Educação Profissional e Tecnológica. Isso denota a dificuldade de percepção e conceitualização do que realmente seja esse conceito e suas implicações em uma pratica educativa engajada. Ademais, a principal função do professor da rede federal, percebida pelos atores dessa pesquisa, continua sendo conseguir a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho.

Contrariamente as duas primeiras categorias, quando indagados acerca da missão dos Institutos Federais enquanto *lócus* para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica, os docentes pareceram compreender que a gênese dos IFs está alicerçada no objetivo de promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias.

Diante desses achados, sugerimos que seja ofertada no *Campus* em questão, uma formação continuada, rodas de conversas, publicações e outros suportes educativos que ofereçam a estes docentes, a oportunidade de aprender mais sobre a real função da EPT e dos Institutos Federais, dentro de uma sociedade tão desigual como a nossa. Dessa forma, os docentes poderão reconstruir e ressignificar aspectos relacionados ao ensino e à sua prática docente enquanto educador em uma instituição de EPT, proporcionando a busca de novos elementos para melhor se compreender a materializar as suas práticas didático-pedagógicas, sobretudo, sobre o processo de ensinar e de aprender de maneira emancipadora, baseada no princípio educativo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003. Acesso em: 29 dez. 2018.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades: *In*: SEPNET, 2., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BECKER, João Luiz. **Estatística básica**: transformando dados em informação. Porto Alegre: Bookman, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm . Acesso em: 23 dez. 2018.

BORGES, C. Os saberes dos docentes como objeto de estudo. *In*: _____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BURNIER, S. A docência na Educação Profissional. *In*: **29ª Reunião Anual da ANPED -** Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade. Caxambu, MG, 2006. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/ trabalho/GT08-1838-Res.pdf. Acesso em: 29 dez. 2018.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

CANALI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 2009.

CAMPOS, Alessandra Tomé. **Narrativas de professores no ensino tecnológico**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRANCO, Maria Amélia (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. *In*: SILVA, Luiz Heron *et al*. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GONZAGA, Amarildo Menezes. O processo avaliativo no ensino tecnológico: proposições a partir de um contexto amazonense. *In*: GONZAGA, Amarildo Menezes (Org.). **Formação de professores no ensino tecnológico**: fundamentos e desafios. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Boletim n. 07**: Ensino médio integrado à educação profissional. Programa Salto para o Futuro. Brasília, DF: MEC/SEED, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e

contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf. Acesso em: 01 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 25, p. 271-274, mar. 2007. NOSELLA, Paolo.

OTRANTO, C. R. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista educação em questão**, v. 42, n. 28, 2012.

PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes e artífices aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **T&C Amazônia**, 2009.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun., 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETERSEN, Kai; FELDT, Robert; MUJTABA, Shahid; MATTSSON,Michael. Systematic Mapping Studies in Software Engineering.Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering. Anais.: EASE'08.Swindon, UK: **BCS Learning & Development Ltd.,** 2008. Disponível em http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2227115.2227123. Acesso em: 28 dez. 2018.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias... v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integr ado5.pdf. Acesso em 28 dez. 2018.

REHEM, C. M. **Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SAVIANI, Dermeval *et al*. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994. Disponível em:

http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 01 dez. 2018.

SILVA, B. F. R et al. Formação profissional técnica subsequente x programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) e o discurso das competências. **Revista Extensão & Cidadania,** Vitória da Conquista, v. 3, n. 6, p. 31-46 jul./dez. 2015.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/04.pdf Acesso em: 25 dez. 2018.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**, 2006. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br. Acesso em: 16 dez. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. **Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Manaus: Instituto Federal do Amazonas, 2017.

KUENZER. Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: uma revisão teórica sobre o uso das mídias sociais como estratégia de Educomunicação

Layane Bastos dos Santos[44]
Maycon Rangel Abreu Pereira[45]
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira[46]
Francisco Adelton Alves Ribeiro[47]

RESUMO

A educação profissional e tecnológica, bem como os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, que oferecem essa modalidade de ensino, têm se expandido cada vez mais e ganhado espaço na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, tais instituições têm aumentado seus quadros e dado relevância a suas novas funções, dentre elas comunicar e informar a sociedade, com o uso das suas mídias sociais. Nesse contexto, o presente artigo objetiva trabalhar o conceito de comunicação organizacional, as ações de comunicação ao longo dos anos nos Institutos Federais, sua função estratégica e informativa e educativa dentro das organizações educacionais, bem como o papel das mídias sociais no planejamento estratégico para o fortalecimento da imagem institucional e sua missão para com a educação brasileira. Aportamos nosso enquadre conceitual na Educomunicação, que pode ser conceituada como um método de ensino no qual a comunicação em massa e a mídia em geral são usadas como elemento de educação. É também um campo de convergência entre a educação e outras ciências humanas, que começou a surgir a partir dos anos 70 e vem ganhando destaque nessa nova etapa comunicativa da era das mídias sociais. Utilizou-se, como metodologia, as pesquisas bibliográficas e o método de mapeamento sistemático de literatura. Analisou-se a natureza operacional e de pessoal da comunicação organizacional e das mídias sociais dos Institutos Federais, sua comunicação, relacionamentos internos e externo. Concluiu-se que existe uma clara necessidade de providenciar políticas de comunicação para fazer frente aos possíveis problemas existentes nesse âmbito dentro dessas instituições e amenizá-los de forma eficaz.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Mapeamento Sistemático. Políticas de Comunicação. Organizações Educacionais.

INTRODUÇÃO

A história recente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia registra, ao longo de dez anos de existência comemorados em 2018, a oferta de formação profissional e tecnológica em larga escala, levando educação de qualidade de forma expansionada, em diversas regiões do país. Consequentemente, após sua criação e expansão em rede, foram criados diversos cargos e atribuições, dentre eles, os cargos relacionados à comunicação e, em resultado, as políticas e atribuições em comunicação organizacional. Nesse cenário de expansão e constantes mudanças no âmbito institucional, a comunicação assume o importante papel de consolidar a imagem

[44] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: layane.santos@ifto.edu.br.
[45] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: maycon.ferreira@ifma.edu.br.
[46] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: alvaro.pereira@ifma.edu.br.
[47] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: adelton@ifma.edu.br

institucional, por meio da difusão da missão, da visão e dos valores assumidos pelas organizações educacioanais.

Contudo, chama a atenção que as instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), conforme levantamento realizado no mapeamento sistemático em vários artigos, dissertações e teses realizado nesse estudo, em sua maioria, não possuem políticas de comunicação claramente definidas, e uma boa parte, não foram construídas coletivamente. Diante dessa realidade, em consequência, essas instituições enfrentam a dificuldade de gerir o processo de comunicação de uma estrutura multicampi e com públicos de interesses variados.

Nesse contexto, a discussão sobre o papel das assessorias de comunicação, dos setores de comunicação e dos próprios comunicadores nos Institutos Federais, especificamente enquanto setores e pessoas envolvidas nesse contexto de comunicação interna e externa da organização, é um tema recente que vem despertando o interesse de pesquisadores e de profissionais que atuam diretamente na gestão estratégica das ações de comunicação. Isso porque buscam aprimorar o trabalho desenvolvido.

Diante desse quadro, a presente pesquisa teve por objetivo realizar uma revisão teórica acerca dos principais estudos realizados sobre o tema, levando em conta as palavras de Matos (2009, p. 25), “a história das organizações tem demonstrado que os problemas de comunicação são os principais responsáveis pelos erros operacionais, desacertos de gestão e conflitos interpessoais”. Desse modo, nosso artigo trabalha o conceito de comunicação organizacional, as ações de comunicação nos IFs, sua função estratégica e informativa dentro das organizações educacionais, bem como o papel das mídias sociais no planejamento estratégico para o fortalecimento da imagem institucional.

Utilizou-se, como metodologia, as pesquisas bibliográficas e o método de mapeamento sistemático de literatura. Analisou-se a natureza operacional e de pessoal da comunicação organizacional e das mídias sociais dos institutos federais, sua comunicação, relacionamentos internos e externos, além da necessidade de providenciar políticas de comunicação para fazer frente aos possíveis problemas existentes nesse âmbito dentro dessas instituições e amenizá-los de forma eficaz.

As principais referências bibliográficas foram focadas nas áreas de comunicação organizacional, comunicação institucional nas instituições educativas e o papel das mídias sociais nessas instituições públicas educacionais, como pontes para construir estratégias de ação. O presente artigo irá se dividir em várias seções. Na primeira parte, serão apresentados o conceito de comunicação organizacional e o seu papel nos Institutos Federais. Posteriormente, serão dispostos os respectivos objetivos e recursos metodológicos. Em seguida, realizar-se-á uma revisão da literatura sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o uso das mídias sociais enquanto estratégias de comunicação nesses espaços. Por fim, refletir-se-á sobre a relevância do estudo do uso institucional da comunicação em mídias sociais em instituições educacionais, como modelo de interação capaz de responder ao compromisso social que a missão dos Institutos Federais preconiza.

MÉTODO

A metodologia de pesquisa é a atividade básica da ciência para a construção da realidade; trata-se de um conjunto de técnicas, podendo ser caracterizada como o caminho do pensamento a ser seguido (MINAYO, 2003).

Quanto às técnicas e procedimentos utilizados, este estudo está fundamentado em referências bibliográficas, visando ilustrar conceitos e ferramentas que facilitarão o entendimento da comunicação organizacional e das mídias sociais nos Institutos Federais.

Dessa forma, a fase inicial da pesquisa pautou-se no levantamento de material bibliográfico. As referências, portanto, foram obtidas por meio de fichamento e arquivamento de informações a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet (TRIVIÑOS, 2009).

Por meio de um mapeamento sistemático de literatura, prosseguiu-se com a identificação e exploração dos portais online de periódicos científicos, fazendo as buscas por meio de palavras-chave relacionadas ao tema. Verificou-se a produção científica oriunda de dissertações, teses e artigos disponíveis nessas páginas. O modelo adotado nesse estudo pretende dar ao pesquisador a confiança, por meio de tal mapeamento sistemático, devido ao conhecimento obtido na pesquisa, para realizar conexões entre as fontes e as teorias existentes. Além disso, o modelo permite a replicação e validação para outras investigações, evitando pesquisas sob amostragem enviesada (BECKER, 2015).

O mapeamento sistemático de literatura é forma de pesquisa baseada em evidências. A partir delas, é possível criar argumentos e conexões para a geração de novas hipóteses (COOPER, 2016). Tal classificação permite ligações visuais, ou seja, o mapa dos resultados (PETERSEN et al., 2008). Tal mapeamento é um conjunto concreto de dados e conhecimentos sobre um determinado assunto. Nas palavras de Eco e Sebeok (2008), ele é o "procedimento de adotar uma hipótese ou uma proposição que conduziria a uma predição daquilo que pareceriam ser fatos surpreendentes", constituindo, assim, como um argumento de origem para a pesquisa.

No quadro abaixo resumimos nosso protocolo de mapeamento sistemático utilizado nesse estudo:

Quadro 1 - Protocolo de mapeamento sistemático utilizado nesse estudo

Objetivo	Identificar quais temáticas tem sido pesquisadas sobre comunicação em mídias sociais em instituições educacionais, como modelo de interação capaz de responder ao compromisso social que a missão dos Institutos Federais preconizam.
Questões de Pesquisa	Quais as temáticas mais recorrentes nas produções científicas sobre o uso das mídias sociais como lócus de pesquisa nos Institutos Federais.
Bases de Dados	*Scopus, Web of Science,Scielo, e*m Revistas de Programas de Pós-Graduação em Comunicação e DOAJ – *Directory of open Acess Journals.*
Critérios de Inclusão	Artigos completos, Artigos escritos em Português, entre os anos de 2008 a 2018, que abordem questões relacionadas ao uso da comunicação organizacional em instituições educacionais e mídias sociais, em especial, nos Institutos Federais.
Critérios de Exclusão	Artigos Duplicados, Artigos incompletos, artigos em idioma diverso do português, artigos que não tratem de instituições educacionais, nem dos institutos federais.
String de busca	Mídias Sociais nos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento & Nascimento (2018)

Podemos notar que, nosso mapeamento sistemático de literatura, teve como recorte o período incluso entre 2008 e 2018, em fontes como *Scopus*, *Web of Science*, *Scielo*, *Artigos* em Revistas de Programas de Pós Graduação em Comunicação e DOAJ – *Directory of open Acess Journals.* Verificamos o seguinte resultado, após utilizarmos os

critérios de inclusão e exclusão, cujo objetivo foi o de analisar a produção científica sobre comunicação organizacional e mídias sociais nos Institutos:

Quadro 2 – Resultado da Busca de Estudos Primários nas Bases de Dados

BASE DE DADOS	QUANTIDADE
Scielo	4
Scopus	5
Revistas de Programas de Pós Graduação em Comunicação	10
DOAJ – *Directory of open Acess Journals*	5
TOTAL:	24 Produções
1º filtro:	13 Produções
SELEÇÃO FINAL	**12 Produções**

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento & Nascimento (2018)

Constatou-se portanto, a necessidade de fortalecimento de uma comunidade de pesquisa sobre essa temática, já que apenas 12 (doze) artigos foram encontrados, demonstrando a clara necessidade de mais pesquisas e produções que versem sobre isso. São, portanto, poucas as produções científicas que versam acerca do estudo da comunicação organizacional e das mídias sociais nos Institutos Federais

MÍDIAS SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs)

O cenário de mudanças sociais e políticas provocado pela popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trouxe reflexos também para as organizações, sejam elas públicas ou privadas. A informação, antes restrita ao interior dos ambientes organizacionais, passa a ser cada vez mais demandada pela sociedade, que assume um papel ativo na recepção dos produtos e serviços a ela oferecidos. Essa mudança de paradigma reconfigura o modo de atuação e a própria identidade dessas organizações, conforme afirma Felice (2010, p. 318):

> As empresas, as instituições, os governos, as universidades, os atores políticos estão sendo profundamente alterados pela rede. Nas organizações, na cultura e nos processos inovadores as tradicionais hierarquias politicamente e socialmente consolidadas estão sendo progressivamente substituídas por formas colaborativas de experiências de trabalho em rede. Para todos os tipos de instituição e organizações, a mutação identitária e a heterogênese tornam-se as práticas fundamentais e constantes no interior de um contínuo processo de adaptação aos novos territórios interativos, dinâmicos e instáveis das redes digitais.

De acordo com Ventura (2012), a imagem de uma organização é um processo cumulativo, isto é, de forma gradativa, os públicos internos e externos vão construindo sua percepção acerca daquilo que a organização transmite. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar em estratégias de comunicação organizacional capazes de formar uma percepção positiva acerca dos aspectos identitários da organização.

> A Imagem de qualquer organização passa, sobretudo, por tudo aquilo que é transmitido para o exterior, para todos os seus públicos (internos e externos), e que permanece ao longo do tempo. A imagem sendo a percepção que os públicos possuem na sua mente de uma organização e que é formada através de tudo o que a organização transmite a partir de todos os meios, é um processo cumulativo. O "receptor" vai acumulando percepções e informações provenientes de material que a organização intencionalmente comunica como missão, visão, objetivos, valores culturais e comportamentos, bem como todos os elementos que fazem parte da identidade organizacional. A identidade resulta da interação entre aquilo com que a organização nasceu, aquilo em que a organização se converteu e aquilo que a organização decide ser. (VENTURA, 2012, p. 33)

No setor público, as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir para alcançar o paradigma de "governo eletrônico" (e-gov), que pode ser entendido como "[...] a transição entre uma forma de governar fortemente segmentada, hierarquizada e burocrática, que ainda caracteriza o dia a dia da imensa maioria das organizações públicas e privadas, para um Estado mais horizontal, colaborativo, flexível e inovador [...]" (AGUNE; CARLOS, 2005, p. 309). Para Diniz et al. (2009), o governo eletrônico propõe uma mudança na maneira como o governo atinge os seus objetivos para cumprimento do papel do Estado, por meio das TICs.

> [...] Isso inclui a melhoria dos processos da administração pública, aumento da eficiência, melhor governança, elaboração e monitoramento das políticas públicas, integração entre governos, e democracia eletrônica, representada pelo aumento da transparência, da participação democrática e *accountability* dos governos [...] (DINIZ et al., 2009, p. 27)

A inserção social cada vez maior das TICs e, especialmente, das mídias sociais, se relaciona também com o crescimento do consumo de Internet. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil fechou 2016 com 116 milhões de pessoas conectadas à internet, o equivalente a 64,7% da população com idade acima de 10 anos (IBGE, 2018). Um estudo sobre o uso de Internet e redes sociais no mundo em 2017 promovido pela agência We are social e pela plataforma Hootsuite revelou que o Brasil é o terceiro no ranking de quem passa mais tempo na Internet: os brasileiros gastam, em média, 9 horas. Em relação às mídias sociais, os brasileiros gastam, em média, 3 horas e 39 minutos todos os dias. O estudo também aponta que 62% da nossa população, o equivalente a 130 milhões de pessoas, utiliza as mídias sociais. Desses, 120 milhões realizam o acesso através de seus celulares. Esse número representa 57% do total da população brasileira (COELHO, 2018).

Os dados de consumo de Internet e de mídias sociais no Brasil mostram um campo fértil para atuação dos Institutos Federais, a fim de criar canais de diálogo com a sociedade civil, bem como para cumprir a necessidade legal de transparência relativa às ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, que caracterizam a missão e os objetivos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A criação e o uso desses mecanismos de comunicação devem se pautar numa perspectiva inclusiva e dialógica.

> Como o foco do processo de comunicação é a promoção do relacionamento, os instrumentos a serem adotados devem seguir essa

> perspectiva inclusiva, englobando tanto suas potencialidades de divulgação e disseminação das informações, que garantem transparência às ações públicas, como suas potencialidades de participação efetiva por meio de reuniões e encontros, presenciais ou virtuais, que viabilizem a troca de informações e a expressão das opiniões. (NOVELLI, 2006, p. 89)

Dentre os mecanismos de comunicação que se apresentam como possibilidades de interlocução dos Institutos Federais com seus públicos, as mídias sociais constituem um instrumento capaz de estabelecer ou aprimorar esse relacionamento. Mas, afinal, o que são mídias sociais? O conceito é sinônimo de "redes sociais" ou não? De acordo com Steiner (2006), as redes sociais podem ser caracterizadas como um conjunto de atores que estão ligados entre si por meio de relações, constituindo vínculos diretos e indiretos entre seus integrantes (pessoas, instituições, agentes de mercado e outras formas de organização). Dessa forma, a "rede social" não seria algo restrito ao ambiente digital, mas inerente às relações sociais. Essa é a mesma perspectiva defendida por Recuero (2010):

> [...] As redes sociais são metáforas para os grupos sociais. Já a "mídia social" (sem entrar, aqui, no mérito do termo), é um conjunto de dinâmicas da rede social. Explico: São as dinâmicas de criação de conteúdo, difusão de informação e trocas dentro dos grupos sociais estabelecidos nas plataformas online (como sites de rede social) que caracteriza aquilo que chamamos hoje de mídia social. São as ações que emergem dentro das redes sociais, pela interação entre as pessoas, com base no capital social construído e percebido que vão iniciar movimentos de difusão de informações, construção e compartilhamento de conteúdo, mobilização e ação social. E isso ocorre principalmente porque as redes sociais acabam criando e mantendo, através das ferramentas da Internet, canais mais permanentemente abertos de informação e contato.

As mídias sociais podem ser vistas como uma espécie de "ágora virtual", "um novo espaço público em que os cidadãos podem discutir uma gama de assuntos, por meio da formação de uma comunidade de interesses e afetividades (ABIAHY, 2013). O *Manual de Orientação para Atuação em Mídias Sociais*, da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, que estabelece diretrizes para a atuação dos órgãos e entidades integrantes do Sicom no ambiente virtual, define as mídias sociais como "[...] sistemas online que permitem a interação social, a partir do compartilhamento e da criação colaborativa de informação nos mais diversos formatos. [...]" (BRASIL, 2014, p. 8). O documento ressalta uma característica que as distingue das mídias tradicionais: as mídias sociais são constituídas a partir de um processo colaborativo, que rompe com as antigas hierarquias de controle da informação, e vai sendo construído por meio da interação e do diálogo.

Ao possibilitar a pluralidade de pontos de vista e o princípio da transparência, as mídias sociais podem contribuir para que os Institutos Federais concretizem os preceitos da Comunicação Pública. De acordo com Duarte (2009), a comunicação pública acontece no espaço formado pelos fluxos de informação e interação entre agentes públicos e atores sociais (governo, Estado e sociedade civil) em temas de interesse público. Ela trata de compartilhamento, negociações, conflitos e acordos para que os interesses públicos possam ser atendidos. O autor destaca ainda que o cidadão deve ser o centro do processo comunicativo, partindo-se dele a definição da forma e dos conteúdos a serem comunicados.

O *Manual de Orientação para Atuação em Mídias Sociais* também destaca a necessidade de utilizar corretamente essas ferramentas. Uma das sugestões é que, antes de criar uma conta em mídia social, a instituição precisa conhecer o seu público-alvo, construir um planejamento de comunicação e orientar os profissionais responsáveis (BRASIL, 2014). O documento aponta que o planejamento de mídias sociais deve responder quatro perguntas: 1) *O que?*: é o momento de definição do que será comunicado e dos conteúdos a serem publicados nas mídias sociais – Twitter, Facebook, Youtube e demais canais; 2) *Por que?*: é a definição de com que e o que falar; visa identificar os temas de maior relevância para o público e deixar clara a linguagem e o formato dos conteúdos; 3) *Como?*: a equipe elenca os formatos disponíveis e desejáveis para falar com os públicos de interesse, e o tipo de conteúdo adequado para cada perfil de usuário; 4) *Onde?*: é a definição de quais canais são ideais para a replicação ou reprodução de forma adequada a cada tipo de conteúdo (BRASIL, 2014).

Outro aspecto que deve ser observado pelos Institutos Federais é o acompanhamento e monitoramento do trabalho envolvendo mídias sociais. Silva (2010) conceitua o termo monitoramento como "coleta, armazenamento, classificação, categorização, adição de informações e análise de menções online públicas a determinado(s) termo(s) previamente definido(s) e seus emissores". Um dos objetivos desse processo é identificar e analisar reações e sentimentos ligados a entidades e campanhas; conhecer melhor os públicos de interesse da organização; e pensar em ações responsivas para o ambiente virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica visto nos últimos anos contribuiu para ampliar o alcance da educação profissional e tecnológica e das ações e projetos desenvolvidos pelos Institutos Federais, que vêm assumindo um importante protagonismo na formação de jovens e estudantes e no desenvolvimento social e econômico das regiões onde estão situados.

Tendo em vista que os Institutos Federais precisam estabelecer pontes com a comunidade e fortalecer sua imagem institucional, torna-se cada vez mais necessário formular políticas de comunicação, que devem ser construídas coletivamente pelos segmentos que constituem o âmbito de atuação dessas organizações. Nessa perspectiva, a comunicação representa um elemento capaz de fortalecer o vínculo da organização com a sociedade, sobretudo em se tratando de ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, que caracterizam a atuação e a missão institucional dos Institutos Federais.

Num cenário marcado pelo crescimento do consumo de internet e popularização das mídias sociais, essas ferramentas podem – e devem – ser pensadas como estratégias de comunicação organizacional, com o propósito de divulgar ações institucionais e, principalmente, estabelecer um canal de diálogo e interação com os *stakeholders* (públicos de interesse). As mídias sociais são um caminho possível para assegurar a transparência e a abertura das organizações públicas, ainda mais quando se pensa em instituições educacionais e que queiram assumir um compromisso com a participação social e com a democratização da comunicação.

REFERÊNCIAS

AGUNE, Roberto Meizi; CARLOS, José Antônio. Governo eletrônico e novos processos de trabalho. In: LEVY, Evelyn; DRAGO, Pedro Aníbal (Org.). **Gestão pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Casa Civil, 2005. p. 309-322.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades: In: SEPNET, 2., 2010. **Anais…** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BALDISSERA, R. **Comunicação organizacional na perspectiva da complexidade**. Lisboa: Organicom, 2009.

BECKER, João Luiz. **Estatística básica**: transformando dados em informação. Porto Alegre: Bookman, 2015.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação empresarial**: da rádio peão às mídias sociais. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

_____. **Comunicação empresarial**: políticas e estratégias. São Paulo: Saraiva, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos**: fundamentos básicos. 7 ed. São Paulo, 2009.

COELHO, Taysa. 10 fatos sobre o uso de redes sociais no Brasil que você precisa saber, 09 fev. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/10-fatos-sobre-o-uso-de-redes-sociais-no-brasil-que-voce-precisa-saber.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2018.

COOPER, I. Diane. Whatis a “mappingstudy?”. **Journal of the Medical Library Association**: JMLA, v. 104, n. 1, p. 76, 2016.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

DINIZ et al. O governo eletrônico no Brasil: perspectiva histórica a partir de um modelo estruturado de análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 23-48, jan.-fev. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n1/a03v43n1.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

DUARTE, Jorge Antonio Menna. **Comunicação pública**. Disponível em:<http://jforn.jor.br/forni/files/CompPúblicaJDuartevf.pdf.>. Acesso em: 31 dez. 2018.

DUARTE, Jorge (Org.) **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Instrumentos de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (Org.). **Comunicação pública**: estado, mercado, sociedade e interesse público. São Paulo: Atlas, 2009.

FELICE, Massimo Di. *Network society*: da esfera pública para a conectividade. In: MARCHIORI, Marlene (Org.). **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão, 2010. v. 2.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANÇA, Fábio; FREITAS, Sidinéia Gomes. **Manual de qualidade em projetos de comunicação**. São Paulo: Pioneira Administração e Negócios, 1997.

GIL, A. C. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais.** 1 ed. São Paulo, Atlas, 2014.

GOODMAN, Michael B.; HIRSCH, Peter B**. Corporate communication**: strategic adaptation for global practice. Pieterlen: Peter Lang, 2010

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2016, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c62c9d551093e4b8e9d9810a6d3bafff.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

KUENZER, Acácia Z. (Org). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCONDES FILHO, Cyro. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?:** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2004.

MATOS, Gustavo, Gomes. **Comunicação empresarial – sem complicação.** 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

MATTERLART, Armand; MATTERLART, Michéle**. A história das teorias da comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.
Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVELLI, Ana Luisa Romero. O papel institucional da comunicação pública para o sucesso da governança. **Organicom**: Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas. São Paulo: Gestcorp/ECA/USP, 2006, ano 3, n. 4. Comunicação Pública e Governamental.

OLIVEIRA, Adriana Peixoto; DA MATTA, Ludmila. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na educação profissional tecnológica (EPT). **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 234-249, maio-ago. 2017. disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/5770/3565>. Acesso em: 01 dez. 2018.

PEREIRA, D. A., BORGES, M. K. SOCIAL MEDIA **As Communication Strategy For An Educational Institution**: Perspectives And Challenges. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 217-327, ago. 2012.

PETERSEN, Kai;FELDT, Robert; MUJTABA, Shahid; MATTSSON,Michael. Systematic Mapping Studies in Software Engineering.Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering. Anais.: EASE'08.Swindon, **UK: BCS Learning & Development Ltd**., 2008. Disponível em <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2227115.2227123>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PIMENTA, Maria Alzira. **Comunicação empresarial**: conceitos e técnicas para administradores. Campinas: Alínea, 2002.

PUTNAM, Linda, PHILLIPS, Nelson e CHAPMAN, Pamela. Metáforas da comunicação organizacional. In: CLEGG, Stewart R. HARDY, Cyntia e NORD, Walter R. (Org.) Handbook de estudos organizacionais. **Ação e análise organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004, v. 3.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães; SODRÉ, Muniz. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

RECUERO, Raquel. **Mídia x rede social**, 10 nov. 2010. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/midia_x_rede_social.html>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, S. M. , RUAO, T.; GONÇALVES, G. O desafio da comunicação estratégica nas instituições de ensino superior: estudo do papel da comunicação na promoção da sua missão social. **Revista Comunicando**, v. 5, n. 1, 2016.

SILVA, Tarcízio. Monitoramento de marcas e conversações: alguns pontos para discussão. In: **Mídias sociais**: perspectivas, tendências e reflexões. Florianópolis: Bookess, 2010.

SPERB, N. C. Redes sociais e a comunicação organizacional: o caso do Instituto Federal Catarinense. **Bibliocom.** Brasília, ano 4, Edição semestral, dez. 2012.

STEINER, Philippe. **A sociologia econômica**. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TORQUATO, Gaudêncio. **Tratado de Comunicação Organizacional e Política.** 2 ed. São Paulo. Cengage Learning, 2010.

VENTURA, Maria Manuela Gonçalves. **Estratégias de comunicação interna**. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administração). Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. São Mamede de Infesta (Portugal): 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/3099>. Acesso em: 01 jan. 2019.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. Trad. Vanise Pereira Dresch. São Paulo: Paulus, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA MULHERES: Um estudo exploratório na SETEC/MEC

Raiana Marjorie Amaral de Oliveira[1]
Lenina Lopes Soares Silva[2]

RESUMO

Políticas públicas são ações do Estado que visam solucionar um problema social ou minimizar os flagelos das condições sociais e econômicas que acometem a população mais pobre em sociedades não desenvolvidas, ou em desenvolvimento como o Brasil. Sendo assim, nesse trabalho, objetiva-se refletir sobre políticas públicas de educação e trabalho direcionadas, especificamente, para mulheres no Brasil no século XXI. A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica e documental e tem como campo empírico a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC), do Brasil, na qual foi feito um mapeamento das políticas em questão. Observa-se que, a investigação dos dados foi efetivada na *internet* como espaço de busca, no Portal do Ministério da Educação. Percebe-se que, no referido espaço há apenas uma política, na qual o direcionamento do público-alvo, é para mulheres, qual seja, o Programa Mulheres Mil. A análise desta política demonstra que essa tem origem no Canadá e que foi assumida pela Rede Federal de Educação Profissional em 2011, resultando de um projeto piloto iniciado em 2007 pela SETEC/MEC. O Programa tem como objetivo promover formação profissional e tecnológica em articulação com o aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade, considerando as especificidades e potencialidades regionais.

Palavras-chave: Políticas de Educação e Trabalho; Programa Mulheres Mil; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Políticas para Mulheres.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é parte da pesquisa bibliográfica e documental de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a participação da mulher na educação profissional, com ênfase nas políticas públicas direcionadas à ciência e a tecnologia.

O objetivo é refletir sobre políticas públicas de educação e trabalho direcionadas especificamente para mulheres no Brasil no século XXI, identificando as de educação e trabalho constantes na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC) do Brasil.

Considera-se que, este público-alvo possui particularidades quanto ao acesso à educação e a sua permanência nos espaços educativos, bem como, aos postos de trabalho que ocupa. Observa-se, neste sentido, que a identidade feminina foi construída socialmente sob influência da nossa formação histórica, marcada pelo patriarcado e pelas relações de subordinação. Desta forma, historicamente foram definidos socialmente papéis e atividades a serem desenvolvidas pelas mulheres. Essas se diferenciavam das atividades destinadas ao público masculino, assim como o lugar que cada gênero ocuparia dentro da organização social, incluindo-se nesta o mercado de trabalho e suas diferenças de salários para menos quando se trata de mulheres.

De acordo com Souza (2014), o gênero tem importante papel na definição da profissão, sendo definidas socialmente profissões especificamente voltadas para as mulheres e outras para os homens. Ainda segundo a autora, atribuir a uma profissão o

caráter de feminino, significa também afirmar que existam profissões que não devam ser exercidas pelas mulheres. Sendo assim, nos questionamos: estariam as profissões vinculadas ao desenvolvimento científico enquadradas naquelas direcionadas para mulheres? Intui-se que, não!

Para Azevedo e Passos (2015) a teoria da divisão sexual do trabalho entrou em discussão em meados dos anos 1970, a partir da análise crítica realizada por algumas feministas. As autoras situam na história a questão da "desprofissionalização" do trabalho feminino, pois para elas as mulheres ocupam espaços de trabalho não valorizados e que não geram produtos de valor real. Desta forma, vai se criando no imaginário social que o trabalho feminino não necessita de formação, mas, sim, é influenciado por características historicamente definidas como qualidades femininas que são alimentadas pela cultura. Ainda de acordo com as autoras, esse processo de subalternidade tem início nas relações estabelecidas no espaço doméstico, e se perpetua para os demais espaços, que influenciam também nas relações de trabalho.

De acordo com Hirata (2003) as mulheres estão situadas entre a população com dificuldade de inserção no mercado de trabalho ou com dificuldades para receber formação profissional. Esta situação é agravada se for considerada a etnia, por exemplo, quando se é mulher e negra. Para esta autora o Brasil tem vários aspectos que interferem neste quadro, como a divisão sexual do trabalho, que inclui também a compreensão da divisão sexual dos trabalhos domésticos e os papéis construídos historicamente para estes trabalhos. Estes que, normalmente, são delegados às mulheres que ficam sobrecarregadas e não conseguem assumir outros papéis na organização social. Essas são, assim, colocadas em uma situação de incompetência técnica diante da força produtiva que é resultado de uma construção social.

As ocupações laborais em expansão quando nos referimos ao sexo feminino, segundo Hirata (2003), são empregos precarizados, que não priorizam a qualificação técnica e a formação profissional da mulher. Estas áreas que tem atendido em massa o público feminino são marcadas pela informalidade e pelo desenvolvimento de atividades historicamente desenvolvidas pelo público feminino no âmbito doméstico. Neste, onde culturalmente, as mulheres desempenhavam trabalhos e cuidados por amor à família, como por exemplo, confecção de doces e salgados, corte e costura, e em especial o próprio trabalho doméstico mercantilizado. Essa realidade é ilustrada com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontam que 92% dos trabalhadores domésticos brasileiros no ano de 2014 eram do sexo feminino.

As questões relacionadas a gênero e igualdade de condições entre homens e mulheres tem sido central nas discussões sociais, especialmente no início do século XXI. As transformações societárias e mudanças a respeito do papel social da mulher tem demandado novas políticas e iniciativas que objetivem incluir mulheres em áreas historicamente voltadas ao público masculino.

Nesse sentido, pretende-se trazer uma reflexão que minimamente consiga dar conta do que está sendo formulado e implementado como política pública de educação e trabalho especificamente para mulheres na SETEC/MEC, principal órgão condutor de políticas públicas de educação profissional no Brasil.

METODOLOGIA

De acordo com Minayo (1994, p.16), a metodologia "é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". É a forma como articulamos conteúdos, pensamentos e existência, objetivando a construção de teorias. A presente pesquisa tem como objeto a participação da mulher na educação profissional e tem com a finalidade

metodológica de mapear na SETEC/MEC as políticas públicas de educação e trabalho direcionadas para mulheres no Brasil nos últimos 5 anos.

A pesquisa é de cunho exploratório e se utiliza de investigação bibliográfica e busca documental. Foram consideradas fontes escritas, institucionais e oficiais. A pesquisa empírica pela busca de dados foi realizada via *internet* através de consulta ao Portal do Ministério da Educação, sendo o campo empírico SETEC/MEC, no mês de abril de 2019.

De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2015), as pesquisas na *internet* estão em pleno desenvolvimento e possuem elevado grau de autossimilaridade. Apesar de ser uma tendência bastante utilizada, as autoras alertam para a necessidade de fundamentação e contextualização, além da utilização de metodologias complementares. Por essa razão neste trabalho traz-se tanto fundamentos como o contexto.

De acordo com Pádua (2014) a finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar o contato do pesquisador com os registros que já foram realizados envolvendo o seu tema de estudo. O levantamento e breve análise das políticas encontradas possibilitou identificar as discussões, limitações e desafios no desenvolvimento das políticas em discussão. Permitiu também situar os estudos que interessam à esta pesquisa, vinculados ao contexto político e social em que foram implantadas. Sendo assim, utilizou-se a abordagem qualitativa para análise dos dados obtidos.

Para Minayo (1994) a abordagem qualitativa aprofunda-se na compreensão das relações humanas e nos significados das ações dos homens que compõe a sociedade. Dessa forma, busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que no caso da pesquisa em pauta envolve a questão do trabalho e da educação para mulheres. Ainda segundo a autora, o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo e histórico, considerando que "as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído" (MINAYO, 1994. p 13).

A pesquisa da qual se origina este artigo segue a perspectiva de análise do materialismo histórico-dialético, considerando todos os aspectos que compõem a totalidade social afim de apreender os processos históricos envoltos nas relações sociais, visando a compreensão das múltiplas determinações do objeto de pesquisa na realidade social encontrada.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Nesta pesquisa, considera-se que, políticas públicas são ações do Estado que visam solucionar um problema social ou minimizar os flagelos das condições sociais e econômicas que acometem a população mais pobre em sociedades não desenvolvidas, ou em desenvolvimento como o Brasil. A questão das mulheres deveria, assim, ser considerada quando da formulação de políticas pois as estatísticas mostram que essas são as mais vulneráveis socialmente dentro da população economicamente ativa no Brasil.

Para a reflexão acerca das políticas de educação e trabalho direcionadas às mulheres no Brasil é necessário compreender o que são políticas públicas e o conceito que será referenciado neste estudo.

Segundo Saraiva (2006) política pública é um conjunto de decisões públicas que objetivam o equilíbrio social, tendo como finalidade a justiça social, consolidação da democracia e manutenção do poder. As políticas são implementadas através de ações que buscam mudar a realidade social, com as finalidades já expostas.

As políticas podem ser implementadas através de programas, projetos e ações que possibilitem atingir o objetivo proposto para elas.

De acordo com Frigotto (2010) a educação no Brasil faz parte de um projeto de sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais, alimentado por políticas públicas pouco efetivas e fundamentadas em teorias que não dão conta da realidade de um país tão complexo. Aqui o projeto assumido vem sendo sempre o da classe burguesa brasileira que alimenta uma escola dual ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico e cultural.

Sendo assim, considerando-se o objetivo de pesquisa o conceito de educação profissional deve ser tratado dentro de uma perspectiva de formação integral para todos os cidadãos, incluindo-se as mulheres. Nesse sentido, é importante considerar a lógica da educação profissional, sua concepção, objetivos e projetos em disputa no estabelecimento desta área educacional, devendo situá-la dentro dos processos históricos a que estão submetidas.

A educação profissional na concepção de Manfredi (2002) tem início através da transferência dos conhecimentos e técnicas para a fabricação de utensílios, ferramentas e artefatos utilizados no cotidiano da sociedade. Esses conhecimentos eram repassados por gerações e aprimorados com base em observação e nas repetições das técnicas utilizadas.

Com a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX, houve a consolidação da educação profissional, em especial com a disseminação das escolas de ofício. Anteriormente, a educação era restrita às classes dominantes, entretanto, o mercado de trabalho com sua industrialização, passou a demandar capacitação dos operários.

No Brasil, seguindo esta tendência, a educação profissional tem início como forma de suprir as necessidades da economia. Com a abertura dos portos em 1808, se abre o espaço para a expansão da economia interna, fábricas passaram a se instalar no Brasil, demandando mão de obra para o processo produtivo. O Decreto de 23 de março de 1809 marca a criação dos chamados Colégios de Fábricas, primeiros registros da educação profissional no país. O objetivo da educação profissional no país era formar mão de obra de baixa remuneração e pouca qualificação para atender às fábricas que se instalavam no Brasil em decorrência da abertura dos portos. Já aos alunos oriundos da educação regular cabia a continuação dos estudos, ingressando em cursos superiores, para ocupar postos de trabalhos mais qualificados e melhores remunerados.

De acordo com Louro (2004), após a independência do Brasil, dentre as iniciativas educacionais identificadas, as que atendiam ao público masculino eram mais comuns, mas também existiam aquelas voltadas à educação da mulher. Após a formação básica para ambos os sexos, que consistia em aprender a ler, escrever e contar, aos meninos eram ensinadas noções de geometria, já para as meninas, bordado e costura. Com o intuito de modernização da sociedade, a educação da mulher entra em pauta, porém, a sua formação deveria continuar a ser vinculada ao papel de mãe e esposa, e aos ensinamentos cristãos. Assim, na virada do século, a “nova educação” para mulheres, incluiu puericultura, psicologia e economia doméstica.

Em 23 de setembro de 1909 é instituído oficialmente a educação profissional através do Decreto-Lei nº 7.566, iniciando com as Escolas de Aprendizes Artífices. De acordo com Frigotto (2010) a educação profissional neste início do século XX baseava-se na formação tecnicista. Dentro deste processo de transferência de saberes, não havia espaço para formação crítica ou reflexiva. Observa-se a dicotomia entre a educação profissional e a educação propedêutica no país - enquanto a educação propedêutica estava direcionada às classes dominantes, que tinham acesso a um processo de formação crítica, reflexiva e emancipatória, com o objetivo de formar a elite intelectual do país, a educação profissional era ofertada para a classe trabalhadora, este público deveria passar por este

processo formativo para ocupar seus postos de trabalho, simples e operacionais, finalizando, assim, sua vida acadêmica e ingressando no mundo do trabalho.

Apesar de Teles (1993) apresentar em seus estudos a presença de mulheres operárias no cenário brasileiro, ainda existia dificuldade de acesso deste público ao contexto educacional. Assim, a autora apresenta o movimento intitulado Federação pelo Progresso Feminino que tinha como um de seus objetivos promover a educação da mulher e elevar o seu nível de instrução. De acordo com Louro (2004) a lógica da sociedade no início do século XX é de que as mulheres precisavam ser muito mais educadas do que instruídas, para que assim pudesse desempenhar as suas atividades no âmbito doméstico.

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, quando a educação passou a ter um lugar central nos direitos assegurados na Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, aprovada em 1996 traz elementos e princípios norteadores para a execução da Política Nacional de Educação. Na LDB de 1996 a educação profissional entra como uma modalidade de educação, porém pela forma que é apresentada não faz parte da estrutura da educação regular brasileira (MOURA, 2010).

Já para Ramos (2010) apesar da LDB vigente aprovada em 1996, traz a educação profissional como direito, mas o Decreto nº 2.208/1997 desvincula o ensino técnico do ensino médio, eximindo, assim, a responsabilidade do Estado com essa modalidade de educação. Ainda, segundo a autora, a iniciativa privada foi instituída como principal responsável pela educação profissional.

Frigotto (2010) coloca que a trajetória da educação profissional no Brasil foi marcada por esta dualidade com o ensino propedêutico. Muitas foram as reformas pelas quais a política educacional do país foi submetida, porém, pouco se avançou. De acordo com Moura (2010), o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 traz de volta a possibilidade de integrar o ensino médico com o ensino profissional, apontando na direção da educação politécnica. O que para Machado (2010) seria o momento de construção de novos projetos pedagógicos para romper com o academicismo do ensino médio e com o tecnicismo do ensino profissionalizante, buscando por essa via a formação humana integral contextualizada com a realidade, formando, dessa forma, agentes de transformação social. É com esta proposta de formação humana integral e de educação politécnica que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são criados pela Lei nº 11.892/2008, que visam a expansão da educação profissional, científica e tecnológica.

De acordo com Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades essencialmente humanas, e estão intrinsicamente relacionadas, pois desde as sociedades primitivas, os homens aprendiam a partir do momento que produziam. O autor afirma que "o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho". (p. 154). Coadunando as ideias de Marx (1996), que nos traz a reflexão sobre o sentido ontológico do trabalho, considera-se que este é uma atividade essencial ao ser humano e refere-se a sua interação com a natureza. Quando objetivado para a melhoria nas condições de vida se configura como atividade de libertação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o Decreto nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019, a SETEC/MEC é responsável pela coordenação nacional da Política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país, sendo uma de suas atribuições a formulação e implementação das políticas de EPT, assim é considerada *locus* privilegiado para a realização desta pesquisa. É também sua atribuição a promoção desta modalidade educacional e o enfrentamento dos desafios impostos a ela (BRASIL, 2019).

A SETEC/MEC tem como objetivo a busca pela democratização do acesso e a interiorização da EPT no território nacional em consonância com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que traz em suas metas 10 e 11 ações para a educação profissional. Esta secretaria atua também na manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

A pesquisa realizada com buscas no Portal do Ministério da Educação onde foram identificados programas e ações desenvolvidos pela SETEC/MEC, conforme apresentado no Quadro 1. Vale salientar que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec, abrange outras inciativas como o Brasil Profissionalizado e o Mediotec, que não serão aqui abordados detalhadamente.

Quadro 1: Programas e Ações desenvolvidos pela SETEC/MEC – 2019.

Nº	Programas	Objetivo	Público-alvo
01	Pronatec (2011)	Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.	Estudantes do ensino médio, trabalhadores e beneficiários dos programas de transferência de renda.
02	Proeja (2006)	Ofertar educação profissional técnica de nível médio a jovens e adultos.	Jovens e adultos fora da faixa etária escolar regular.
03	Mulheres Mil (2011)	Articular formação profissional e tecnológica com o aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
04	Rede Certific (2009)	Possibilitar certificação profissional com finalidade de prosseguimento de estudos e/ou exercício profissional.	Trabalhadores jovens e adultos.
05	Profuncionário (2007)	Promover cursos técnicos e superiores de tecnologia, preferencialmente na modalidade de educação à distância, em áreas como gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infra-estrutura escolar.	Funcionários dos sistemas públicos de ensino.
06	Proedu (2017)	Reunir e disponibilizar recursos educacionais da educação profissional e tecnológica produzidos pelas instituições parceiras da Rede e-Tec e da SETEC.	Público universal.

Fonte: Elaboração das autoras

Percebe-se que, no referido espaço há apenas uma política, na qual o direcionamento do público-alvo, é para mulheres, qual seja, o Programa Mulheres Mil. A análise desta política demonstra que essa tem origem no Canadá e que foi assumida pela Rede Federal de Educação Profissional em 2011, resultando de um projeto piloto iniciado em 2007 pela SETEC/MEC. O programa foi instituído por meio da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC, sendo ofertado prioritariamente pelas instituições públicas.

Os documentos consultados informam que o trabalho junto ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) e a realização de dois *workshops* nacionais com a SETEC/MEC e Concefet em conjunto com as

instituições canadenses foram substanciais para a implantação do Programa em discussão. Os canadenses como parceiros trouxeram a expertise e construíram uma relação que tornou possível à SETEC/MEC atuar de forma articulada com a experiência dos parceiros. França em uma das publicações para o Programa afirma que a cooperação com o Canadá:

> País amigo que pensa um mundo mais inclusivo, equânime e justo; que sonha e luta para que as desigualdades sociais, regionais, econômicas sejam reduzidas e, quem sabe, eliminadas. Cooperação exitosa que evidencia um Canadá, nas relações com seus parceiros, focado em ações sustentáveis, baseadas no respeito, no compartilhamento, na transparência, na sensibilidade e no profissionalismo. [...] O Mulheres Mil representa tudo isso, mas tem algo de mais significativo: ele evidencia o valor das pessoas, dos companheiros e dos parceiros. Pessoas que, nos seus mais diferentes papéis de participação, deram o que têm de melhor, doaram-se em sua totalidade. Transformaram pequenas sementes em grandes árvores fortes e saudáveis, tiveram a capacidade de mostrar que é possível fazer a revolução da justiça social pela educação, com as armas que deveriam ser sempre utilizadas, as armas do conhecimento, da sensibilidade, da solidariedade e do profissionalismo. (BRASIL, 2011, p. 11).

Esta política direcionada a mulheres tornou-se uma ação estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais e de gênero, por promover oportunidades comerciais com o Canadá, bem como intercâmbios de experiências e conhecimentos no campo da formação profissional.

Buscando-se elementos para dinamizar a discussão encontramos publicações a respeito do PMM no sítio da SETEC, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2: Publicações do PMM no portal da SETEC/MEC

Nº	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
01	BRASIL, **Cartilha do Programa Mulheres Mil.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.	Cartilha que reúne sugestões de estratégias de atuação para gestores. Publicada em 2014, traz o PMM no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria e como oferta do Pronatec.
02	BRASIL. **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil.** Brasília: Ministério da Educação. 2011.	Guia produzido por profissionais da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, envolvidos na execução dos projetos piloto, entre 2007 e 2011, com o objetivo de orientar a implementação de novos núcleos do programa.
03	BRASIL. **Mulheres Mil: do sonho a realidade.** Organização Stela Rosa. – Brasília: Ministério da Educação, 2011.	Livro publicado em 2011. Traz relatos de vinte e sete mulheres que participaram dos projetos piloto do Programa Mulheres Mil nos estados do Norte e Nordeste do país.

Dentre as publicações apresentadas acima, é possível visualizar que as duas primeiras tratam de orientações de implementação das inciativas, voltadas à metodologia e modelos de funcionamento que devem orientar os núcleos do Programa Mulheres Mil. Já o livro publicado em 2011 traz a percepção de mulheres que participaram do programa, durante a execução do programa piloto.

O Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, está disponível no portal da SETEC, publicado em 2011, traz a identificação, contextualização e objetivos do programa, além da previsão de conteúdos, cursos e temáticas.

> A metodologia sistematizada neste Guia é resultado do conjunto de experiências e conhecimentos de diversos atores que participaram das iniciativas do Mulheres Mil, desenvolvidas pelo Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins (BRASIL, 2011, p. 3).

Assim, coloca-se ainda que, a publicação do Guia objetivou contribuir na implementação de novos núcleos de execução do PMM, e estas novas experiências trouxeram novas perspectivas que possibilitaram o fortalecimento do programa como política pública de gênero e equidade.

A Cartilha do Programa Mulheres Mil publicada em 2014 após o programa ser integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, no âmbito do Brasil sem Miséria, traz orientações a gestores para a adesão ao programa. Assim, "para obter os melhores resultados possíveis no Pronatec/BSM Mulheres Mil, esta cartilha sugere estratégias de atuação integrada para gestores e técnicos municipais e estaduais, ofertantes dos cursos e profissionais da Rede Socioassistencial, no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria" (BRASIL, 2014. p. 4).

Já o livro Mulheres Mil: do sonho à realidade, foi publicado apresentando as vivências de vinte e sete mulheres que participaram do programa durante a sua execução ainda como projeto piloto através das instituições da Rede Federal nos estados das regiões: Norte e do Nordeste do país. Assim, é possível observar que além da escolaridade, da qualificação profissional e a inserção da mulher no mercado de trabalho,

> pode-se afirmar que também promoveu diversos outros impactos que por sua essência não são tão simples e óbvios de serem mensurados, tais como a descoberta da cidadania, o resgate da autoestima, a melhoria nas relações familiares e no convívio das comunidades, além do estímulo às mulheres a voltarem para os bancos escolares (BRASIL, 2011, p. 7).

Desse modo, após a identificação do Programa Mulheres Mil como única política de educação e trabalho voltada prioritária e especificamente para mulheres, observa-se também que dentre as publicações disponíveis no campo empírico da pesquisa, qual seja, o *site* da SETEC, encontramos três publicações, porém observa-se a ausência de publicações que trabalhem sob a perspectiva de monitoramento e avaliação do programa. O livro publicado em 2011 apesar de possibilitar informações a respeito dos impactos do programa, não traz apontamentos a respeito da avaliação da política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussões a respeito da mulher, do seu papel social, dos novos espaços que vem ocupando na sociedade, inclusive o espaço político, estão presentes no contexto social e político desde os anos 1970. Questões relacionadas a inserção da mulher no mercado de trabalho e sua qualificação profissional também tem sido centrais nas análises sociais. O crescimento do movimento feminista, a luta de grupos sociais por igualdade de direitos, foram fatores que contribuíram para essas discussões.

Embora, as iniciativas que promovem e estimulam a participação da mulher tenham crescido exponencialmente, observa-se que as políticas públicas voltadas especificamente às mulheres ainda são tímidas. No que se refere as políticas de educação e trabalho, objeto da pesquisa aqui apresentada, apenas uma política foi identificada, com atendimento específico de mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em relação à política identificada neste trabalho, observa-se a ausência de publicações oficiais de monitoramento e avaliação da política. As publicações expostas no Quadro 2 não apresentam análise ou avaliação da implementação da política. Também não foi possível encontrar através da pesquisa dados a respeito dos quantitativos das mulheres atendidas e da inserção dessas mulheres no mercado de trabalho.

Considerando a contextualização aqui apresentada sobre o histórico da formação educacional das mulheres no Brasil, é mister o desenvolvimento de políticas que promovam a formação educacional para as mulheres, em especial a formação para o trabalho. O desenvolvimento dessas políticas é necessário para que possamos alcançar mudanças e transformações sociais que possibilitem uma sociedade menos desigual entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO. F. C. de; PASSOS, R. G. A (con)vocação do trabalho feminino frente às mudanças do mundo do trabalho: o care em evidência. In: **Revista Temporalis.** Brasília: ABEPSS, n.30. 2015.

BRASIL, **Cartilha do Programa Mulheres Mil.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Acesso em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32231-setec-pmm-cartilha-pronatec-mulheres-mil-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 abr. 19.

_____. Decreto nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm> Acesso em 25 abr. 19

_____. **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil.** Brasília: Ministério da Educação. MEC/MDS. Brasília, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 abr. 19

_____. **Mulheres Mil: do sonho a realidade.** Organização Stela Rosa. – Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32301-(-pmm-livro-mulheres-mil-em-portugues-do-sonho-a-realidade-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 abr. 19

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A**. Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 239p. (Coleção Cibercultura).

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

HIRATA, H. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. In: **Revista Educação e Tecnologia.** Periódico Técnico Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS - PR/MG/RJ. 2003 p. 144-156. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1081/684>. Acesso em: 07 dez. 2017.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2015. 137 p. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 7. Ed.- São Paulo: Contexto, 2004. p.443-481.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O capital** (crítica da economia política). Livro 1 v. 1. *Tradução de* Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996, 473p. capítulos X a XII – p.429 - 482.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. IN: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. Jan/abr 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em 25 abr. 19
SOUZA, V. B. de. Gênero, Marxismo e Serviço Social. *In*: **Revista Temporalis.** Brasília: ABEPSS, 2014. Ano 14, n.27

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4220349/mod_resource/content/1/TELES%2C%20Maria%20Am%C3%A9lia.%20Breve%20hist%C3%B3ria%20do%20feminismo%20no%20Brasil.%20%281%29.pdf> Acesso em 20 abr. 19.

PÁDUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa:** Abordagem teórico-prática. 17ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

SARAIVA, E; FERRAREZI, E. (Org). **Políticas Públicas.** Brasília: ENAP, 2016 (coletânea v.1). Disponível em <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf>. Acesso em 20 nov. 18.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ruãnn Cézar Cezário Silva[48]
Gustavo Gomes Pereira[49]

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de levantar questionamentos e reflexões acerca da formação docente dos professores de música do Ensino Médio Integrado a Educação profissional, o qual teve como ponto de partida uma pesquisa de dissertação de mestrado. Abordamos também discussões sobre as políticas de formação docente e legislações sobre a inserção do ensino de música na educação básica. Fundamentações e legislações sobre educação básica, especificamente Ensino Médio Integrado a Educação Profissional são elencadas em nossas discussões. Trazemos reflexões sobre formação docente para a educação profissional e tecnológica de nível médio, pontuando indagações sobre a formação docente nas licenciaturas em música e a atuação destes egressos para o ensino médio integrado a educação profissional.

Palavras-chave: Formação docente em música; Ensino de música na Educação Profissional; Música na Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A partir de uma experiência prévia com Educação Profissional e Tecnológica, através de uma pesquisa de Mestrado realizada no ano de 2017 intitulada “Concepções e ações de professores de Arte/Música no Ensino Médio Integrado do IFRN” (SILVA, 2018), foi perceptível experienciar de que forma ocorria o ensino de Arte/Música em dois campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

O objetivo da pesquisa se balizava a partir de uma triangulação de documentos pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico, Propostas de Trabalhos, Programa de Disciplina), a prática e concepções dos docentes de Arte/Música de dois campi do IFRN. Ao fim do trabalho, foram elencados diversos questionamentos que não puderam ser discutidos, deixando margem para futuras pesquisas acerca de uma temática no campo da Educação Profissional/Educação Musical. Observamos também a partir da revisão de literatura, bibliografias sobre Música na Educação Profissional (cf. RÊGO, 2013; FIGUERÊDO, 2014; WERLANG, 2016; BEZERRA, 2017; FERREIRA, 2017) que se encontram ainda em um estado de produção inicial, carecendo de mais abordagens científicas sobre o Ensino de Música na Educação Profissional e Tecnológica.

ARTE/MÚSICA – FORMAÇÃO DOCENTE

[48] Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN-UFERSA-IFRN). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail ruann.cezar@gmail.com
[49] Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE (UERN/CAMEAM-UFERSA-IFRN). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail gustavoogp21@gmail.com

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996, foi um ponto chave muito importante para a implementação obrigatória do ensino de arte na educação básica, entretanto, a formação docente baseada na polivalência por vezes obscureceu os campos de trabalhos para atuação dos licenciados em música, pois os "[...] PCN para Arte nos ensino fundamental e médio acabaram por permitir uma leitura polivalente das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área" (PENNA, 2013, p. 60).

Considerando esses aspectos, é pertinente observar a necessidade de compreender a formação dos licenciados em música para com as necessidades da educação básica de nível fundamental e médio. A partir da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual "a área de música, através de um amplo movimento nacional, conseguiu alterar em 2008, o artigo 26 da Lei, inserindo o parágrafo 6°" (QUEIROZ, 2012, p. 33), esse vigorava que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do que trata o §2°_ deste artigo" (BRASIL, 2008, p.1).

É importante ressaltar que, tendo em vista a implementação da Lei N° 11.769/08 no que se refere à obrigatoriedade do conteúdo de música no componente curricular Arte, esta foi substituída pela Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que dispõe da seguinte redação no §6º: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2ºdeste artigo" (BRASIL, 2016, p.1).

Somado aos fatores supracitados, Penna (2013) argumenta sobre outros apontamentos no que diz respeito ao perfil docente do professor de música, o qual muitas vezes se configura de maneira particular, pois segundo ela, tal formação ao longo de décadas fora construída segundo o "modelo do ensino tradicional de música, de caráter técnico profissionalizante", onde

> [...] é preciso considerar que, de modo geral, o padrão de ensino técnico profissionalizante, que marca muito fortemente a formação dos professores de música, **não atende às necessidades de um trabalho curricular de educação musical na educação básica**, que apresenta condições distintas da escola de música especializada [...] ainda é bastante comum professores de música que desistem da sala de aula, sentindo-se despreparados para lidar com essa realidade e preferindo trabalhar com pequenos grupos ou em escolas especializadas – ou pelo menos em contextos em que possam reproduzir práticas pedagógicas próprias desses espaços (PENNA, 2013, p. 61, grifo nosso).

A autora ao trazer afirmações sobre a formação docente em música nas licenciaturas, nos levanta questionamentos e reflexões acerca das especificidades e até concepções de licenciaturas que apresentam características de formação técnica especializada, o que destoa da perspectiva formativa para a atuação na Educação Básica, divergindo também das concepções de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Mediante ao exposto, percebemos a relevância de abordar pesquisas para a compreensão da formação docente para o ensino de música na Educação Básica, o que precisa ser amplamente discutida e avaliada para uma coerência aos objetivos formativos implementados através das políticas educacionais que fomentam diretrizes e parâmetros curriculares norteadores.

Além disso, é pertinente indagações e questionamentos acerca de uma formação humana baseada em características que superem as especificidades estabelecidas por cada campo epistemológico das áreas, muitas vezes estruturados de maneira disciplinar na esfera educacional básica assim como na esfera profissional e tecnológica.

Figueiredo (2017) discorre sobre a Resolução n. 2 de 1° de julho de 2015[50], acerca dos norteamentos e princípios que estão relacionados a formação e atuação docente instituídos nos documentos, onde o mesmo evidencia reflexões críticas no que tangem as discussões de formação docente para a atuação nas diferentes modalidades educacionais, uma vez que é perceptível uma gama plural e diversificada destes espaços, que por vezes são instituídos em uma formação abrangente e superficial para tal atuação.

Figueiredo (2017) trazendo análise mais pontual sobre a resolução supracitada, disserta sobre as disposições gerais acerca dos fundamentos de formação docente, onde

> O Art. 2° estabelece que estas diretrizes se referem à formação de professores para a atuação nos diversos níveis de educação básica e nas distintas modalidades [EAD, EJA, Educação do Campo, Indígena, **Profissional e Tecnológica** e Educação Escolar Quilombola), destacando a possibilidade da formação se dar a partir de um campo específico e/ou interdisciplinarmente, nas diferentes áreas do conhecimento ou ainda com áreas integradas. Assim, entende-se o caráter genérico das diretrizes que, em seu conteúdo, devem atender a tantas e diversificadas demandas na formação de professores, sem, no entanto, apresentarem conceitos que poderiam embasar aquilo que se está definindo (FIGUEIREDO, 2017, p. 48, grifo nosso).

É importante salientar que a modalidade educacional Profissional e Tecnológica, haja vista o objeto de pesquisa a qual este trabalho busca discutir, foi norteamento chave dos questionamentos para a construção deste artigo, sendo perceptível a crítica tecida pelo autor supracitado, onde o mesmo enfatiza a superficialidade formativa em relação a âmbitos educacionais tão distintos.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica traz aportes teóricos[51] fundamentados em uma abordagem qualitativa de uma potencialização de melhores resultados pedagógicos a modalidade educacional de nível médio. Em referência ao corpo docente das instituições educacionais da Rede Federal, explicita que

> A primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos do domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. [...] Como consequência dessa carência, caracteriza-se a segunda fragilidade a ser superada, ou seja, a formação de professores que constituirão esses quadros efetivos (BRASIL, 2007, p. 32-33).

Assim como o documento base relata a falta de formação no início desse programa educacional para as áreas técnicas e específicas, em se tratando da formação geral, que são atribuídas a professores licenciados, verificamos a necessidade também de considerar uma formação contextualizada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde

> [...] mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação

[50] Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de licenciatura) e para a formação continuada.
[51] Documento base "Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio".

> profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 33).

Para uma compreensão mais aprofundada dessa formação, percebemos que autores da educação profissional dissertam acerca de atributos a serem considerados relevantes nas discussões que se estruturam sobre essa modalidade educacional.

Moura (2008) argumenta de forma reflexiva e crítica sobre os processos de formação inicial e continuada de docentes que atuam na Educação Profissional, onde o mesmo relata que para os professores licenciados

> [...] é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2008, p. 32).

Dessa forma, ao contemplar o ensino de música ainda em formação para educação básica, nos mostra o quão relevante se justifica pesquisas, reflexões e questionamentos sobre como estão ocorrendo essa formação inicial e continuada de docentes atuantes na Educação Profissional. Outro questionamento pertinente e complementar a esse é a abordagem curricular das licenciaturas onde tais professores são egressos, buscando compreender como essa formação docente para o Ensino de Música vem se caracterizando.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007) pontua em suas diretrizes que a formação para a Educação Profissional também pode se dá de forma continuada, abrangendo profissionais que já atuam neste âmbito, a vir obter subsídios específicos quanto as características dessa modalidade.

Tal formação deve estar correlacionada entre o Ministério da Educação – MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, pela Secretaria de Educação Superior – SESU, além também das Secretaria de Educação Básica - SEB juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. De maneira mais específica, o Documento Base define que:

> Essa formação deve vir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o *mercado de trabalho* e o fortalecimento da economia (BRASIL, 2007, p. 34, grifo dos autores).

É pertinente observar que os objetivos delimitados no documento supracitado há afirmação da necessidade de uma formação contextualizada para atuação na Educação Profissional. Ao relembrarmos os aspectos normativos para o ensino de música na Educação Básica citados anteriormente, veremos através das discussões de autores sobre a temática o quão abstrato se encontram as diretrizes para o ensino de música.

Após várias discussões na área de Educação Musical acerca do nível de abstração e diversas concepções dúbias a que expressa a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, a Resolução N° 2, de 10 de maio de 2016 "define Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica", é referida como

> [...] uma conquista para a educação musical brasileira, uma vez que tais definições legais oferecem um posicionamento oficial a respeito das obrigações a serem cumpridas pelos diversos setores para a implementação do ensino de música nas escolas brasileiras (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 520).

Entretanto, ainda que instituída de forma mais objetiva, a legislação educacional brasileira no tocante a formação musical ainda expressa diferentes interpretações, as quais "promovem uma educação musical de forma irregular, descontínua e muitas vezes inconsistente. Ou seja, há normatização legal que permite diversos entendimentos na prática das escolas de educação básica" (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 520).

Dessa forma, é importante "questionar esta situação buscando caminhos para a implementação da música no currículo escolar de forma regular, consistente para a formação escolar de todos os estudantes nos diversos contextos educacionais" (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 520).

Partindo desses pensamentos expostos no decorrer do texto, percebemos a pertinência de reflexões críticas sobre a formação docente musical, onde apresenta-se, de certa forma, em um campo a qual está em desenvolvimento para execução na esfera educacional básica. Mediante ao que fora discorrido, é importante refletirmos sobre a educação básica e mais especificamente o Ensino Médio, âmbito o qual está relacionado com a formação profissional e propedêutica da classe estudantil.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pensar em educação básica, especificamente falando sobre o Ensino Médio, percebemos que ao ser integrado a educação profissional toma proporções e características específicas, o que acaba levantando questionamentos e reflexões sobre a figura do professor para atuação em uma educação que trata da formação humana juntamente com a educação para o trabalho e tecnológica.

É pertinente salientar que o preparar para o trabalho se baseia na perspectiva da formação integrada, consistindo nas ideias de Ciavatta (2005), a qual afirma que:

> A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórica-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido,

> supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

É importante compreendermos essa concepção de formação para o trabalho, desarraigando da concepção de que o trabalho é apenas uma atividade mecânica, laboral e muitas vezes atribuída a ideia de atividade árdua, dissonante à apreensão de realização humana como uma unidade valorosa em meio a sociedade. Ramos (2008) traz em seu texto a ideia de uma escola unitária que se fundamenta no princípio de educação para todos, a qual se baseia na concepção de politecnia, sendo esta

> [...] uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção de vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica (RAMOS, 2008, p. 3).

O trabalho na educação profissional baseado na politecnia se caracteriza como uma atividade ontológica do ser humano, atrelada as realizações a qual o homem efetua na natureza, tecida por processos que são denominadas pela ação consciente do trabalho. Frigotto (2012) disserta que o trabalho

> [...] se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres da natureza, e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

Dessa maneira, vislumbramos uma ideia que acaba resgatando o sentido de uma ação humana tão preciosa na história. Mediante a esse contexto, faz-se necessário não somente as concepções sobre essa nova abordagem, desse trabalho como uma realização ontológica, mas que para a integração dessa proposta educativa se faça presente um educador que realize o intermédio com essa nova perspectiva de formação.

Dito isso, voltamos a nossa ótica para esse intermediador, que é uma das partes cruciais para a efetivação de uma potencial aprendizagem: o professor. Nessa perspectiva, é pertinente lembrarmos sobre essa formação na perspectiva de Kuenzer (2011), pois

> [...] a formação de professores do ensino médio integrado só é diferenciada quando se trata das disciplinas específicas da formação profissional. De resto, os docentes são formados nas licenciaturas já existentes. Contudo, ao se tratar da formação dos docentes que vão atuar nas disciplinas específicas, a situação se complexifica, pois as pesquisas têm evidenciado que a qualidade deste professor resulta da articulação de conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos, o que não se pode resolver com um curso genérico de licenciatura e sem que haja alguma forma de articulação com o mundo do trabalho, pela experiência ou pela pesquisa (KUENZER, 2011, p. 673).

Nessa perspectiva, é pertinente lembrar sobre essa formação na perspectiva da autora, sendo relevante pensar a formação docente em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nos cursos de licenciatura. Pois, inicialmente foi perceptível na produção do conhecimento críticas e reflexões sobre a formação de professores que atuavam no eixo profissional e tecnológico, trazendo para esses uma formação que transcendesse ao ensino puramente técnico.

Todavia, há necessidade de elencar críticas pontuadas pela autora supracitada, onde abre questionamentos acerca dos profissionais de ensino que estão atuando no eixo geral de formação humana nas escolas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, pois se não há essa sintonia com a proposta de formação do corpo docente como um todo, não ocorre a integração.

Para atuação no Ensino Médio Integrado, a base fundamental tanto para os docentes do eixo tecnológico e profissional, quanto para os que atuam no eixo geral, tal formação

> [...] deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em articular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual evidentemente não pode ser mais o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes (MOURA, 2008, p. 216).

Haja vista a motivação que move os interesses políticos e econômicos atuais, é perceptível que o sistema educacional sofra muitas vezes influências de ideias subvertidas por uma concepção de competividade exacerbada e sem limites entre as classes, aumentando as rachaduras e elevando o contraste social na sociedade brasileira. Para que isso não se perpetue, é vital que o agente intermediador (professor) na educação integrada se desvencilhe de tais perspectivas retrógradas, nocivas e obsoletas para o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, fundamentado nessa perspectiva, reiteramos indagações e questionamentos que servem de norteamentos para pesquisas acerca dessa temática, a fim de compreender subsídios pertinentes para a estruturação e potencialização do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, como também para a área não só da Educação, como também da Educação Musical, a qual é também responsável por discussões e debates pertinentes nas novas concepções de ensino de Música na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES

O que podemos perceber é que tais discussões são pertinentes para que possibilite a realização de uma formação que cause essa ruptura dualista imbricada nos contextos formais educacionais, e, entretanto, faz-se necessário a compreensão não só dos eixos de maneira geral, mas como de cada parte que os configuram como tais.

Relembrando a nossa abordagem educativa musical a qual esse artigo está delineado, percebemos que ainda após essa perspectiva fomentada de formação integrada, o ensino de artes nessa instituição, embora que ofertada de forma separada, ainda se configura na perspectiva polivalente, onde muitos professores desta área acabam tendo que lecionar outras linguagens distintas de sua formação específica (FIGUEIREDO, 2017).

Em nossa pesquisa realizada no ano de 2017 (SILVA, 2018), ao nos debruçarmos sobre as diretrizes políticas-educacionais do IFRN, percebemos que ainda há uma linguagem instituída por Lei que não se faz vigente no Ensino Médio Integrado: a dança.

Muito embora esse artigo não objetive tratar sobre as outras linguagens artísticas, faz-se necessário refletir que mediante as experiências e perspectivas obtidas em nossa pesquisa, mostraram que os professores de linguagens específicas (Música, Teatro, Artes Visuais – linguagens ofertadas no IFRN) não só atuam em sua área de formação.

Baseado na nossa coleta de dados (SILVA, 2018), percebemos que um dos professores pesquisados estava atuando para além de sua área de atuação específica (Música), e que o mesmo relatava que só haviam dois professores de artes no campus no qual atuava, ficando na responsabilidade de um deles ofertarem uma linguagem artística que não fazia parte de sua formação inicial docente[52]. O outro professor pesquisado relatou uma situação similar, muito embora o mesmo se posicionava contra a trabalhar uma linguagem artística que ele não tinha formação (de fato só atuava com música nas turmas do Ensino Médio Integrado)[53].

Dessa forma, fundamentado nessa perspectiva, reiteramos indagações e questionamentos que balizem pesquisas acerca dessa temática, a fim de compreender subsídios pertinentes para a estruturação e potencialização do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, como também para a área não só da Educação, como também da Educação Musical, a qual é também responsável por discussões e debates influenciadores nas novas concepções de ensino de música na educação básica.

Contudo, faz-se necessário abordagens científicas a fim de pesquisarem perspectivas futuras para a área de formação docente, não só de professores licenciados em música, mas também de professores bacharéis atuantes no ensino técnico em outros Institutos Federais no Brasil, assim como também outras áreas do conhecimento (ciências da linguagem, ciências exatas, ciências sociais e humanas, ciências biológicas, entre outros).

Como a educação musical, comparada a outros campos epistemológicos, ainda se encontra em formação "inicial" e quanto mais reflexões e pesquisas acerca de como vem se estruturando o ensino de música na educação básica, mais positivos serão os resultados dessa inserção.

Dito isso, acredito que focar na formação docente para a atuação no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, temática especificada deste artigo, seja de importância para as áreas de educação musical, educação e educação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016.** [Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CEB, 2016.

_____. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016.** [Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte]. Brasília: Presidência da República, 2016.

[52] Nessa pesquisa, um dos professores pesquisado relatou que para cumprir sua carga horária o mesmo atuava no ensino superior lecionando Metodologia do Trabalho Científico. A outra professora de Arte, com formação em Artes Visuais, complementava sua carga horária a estender sua aula por mais um semestre, a qual era abordado as linguagens artísticas de maneira mais panorâmica (teatro/música, teatro/artes visuais, dança/artes visuais).

[53] O outro professor do campus que tinha formação em Artes Cênicas – Teatro, não abordava outra linguagem se não a de sua área, ficando a falta de Artes Visuais nesse campus pesquisado, uma vez que só haviam dois professores de Artes (Música e Teatro).

_____. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2015.

_____. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ documento_base.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

BEZERRA, I. C. **Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB:** reflexões a partir dos perfis discente e institucional. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, M. S. **Ensino de música no Instituto Federal da Bahia**: paradigmas e paradoxos. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FIGUERÊDO, M. S. **Educação musical na disciplina artes:** uma pesquisa com adolescentes, adolescentes do ensino médio do IFBAIANO Campus Santa Inês. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. **Opus,** v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr./ 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva. Natal/RN: IFRN, 2012.

_____. **Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio.** Natal/RN: IFRN, 2012a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada, presencial:** Projeto aprovado pela Resolução Nº 29/2011-CONSUP/IFRN, de 09/09/2011. [Natal]: IFRN, 2011a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada, na modalidade de educação de jovens e adultos, presencial:** Projeto aprovado pela Resolução Nº 29/2011-CONSUP/IFRN, de 09/09/2011. [Natal]: IFRN, 2011b.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

_____. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: Educação Superior em Debate - **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** 1ed.Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008, v. v.8, p. 193-223.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Editora do IFPR, 2014. v. 1. 127p.

PENNA, M. A lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **INTERMEIO** (UFMS), v. 19, p. 53-75, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015. 247 p.

QUEIROZ, L. R. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 23-38, 2012.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

RÊGO, T. M. S. **Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, R. C. C. **Concepções e ações de professores de Arte/Música no Ensino Médio Integrado do IFRN.** 2018. 140p. Dissertação (Mestrado em Ensino – Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, UERN/UFERSA/IFRN. Mossoró-RN, 2018.

WERLANG, R. P. **O ensino de Música, na disciplina de Artes, em um curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal Catarinense.** Dissertação (Mestrado em Artes) - Centro de Artes, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.