



REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · 3ª Edição Especial · Nº6 · ISSN 2359-2494 · Agosto de 2016



INTEGRAR PARA AVANÇAR

Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos

ENTREVISTA

MARCELO MACHADO FERES

Fala sobre os desafios e as oportunidades na Educação Profissional Tecnológica brasileira

RELATO

Profissionais da educação falam sobre experiências exitosas na integração entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA

ARTIGO

Pesquisas refletem sobre a Integração Curricular do Ensino Médio e da EJA com a Educação Profissional



REVISTA
COM CENSO
ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO
SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)
Márcia Regina Marques (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

AVALIADOR AD HOC
Adilson César de Araújo (IFB)

EQUIPE TÉCNICA - SEEDF
Ângela Marques Almeida
Antônio Biancho Filho
Elaine Cristina Sampaio
Elaine de Fátima Andrade
Érika Botelho Guimarães
Fernando Wirthmann Ferreira
Giovanna Amaral da Silveira
Joelma Bonfim
Kathia Valéria Martins de Carvalho
Kelly Cristina de Almeida Moreira
Maria do Rosário Cordeiro
Maria Leoneide Rodrigues de Almeida
Newton Carmo
Patrícia de Carvalho Galieta
Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif
Relcytam Lago Caribé
Richard James Lopes de Abreu
Tânia Alves de Oliveira
Verônica da Conceição Silva

EDITORIA EXECUTIVA - SEEDF
Danilo Luiz Silva Maia
Guilherme Nothen

EDITORA CONVIDADA - SEEDF
Fernanda Marsaro dos Santos

ARTE DA CAPA
Tiago Oliveira

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.

■ EDITORIAL

A Educação Profissional, modalidade da Educação Básica, tem como desafio a integração curricular entre a formação geral e a formação específica de um determinado perfil profissional. Para tanto, é preciso romper com a dualidade entre técnica e conhecimentos intelectuais, ou seja, instituir uma integração, a partir da grade curricular, que atenda, com eficácia, a formação do estudante nos aspectos cognitivo, intelectual e profissional, de modo que se consolide uma formação mais holística, preparando-o para uma postura cidadã ativa e profissional proativa.

O propósito do currículo integrado alicerça-se, também, na necessidade de inovar e aprimorar o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Ao fomentar essas modalidades de ensino com currículos integrados à Educação Profissional, proporciona-se aos jovens e adultos estudantes importantes perspectivas diante do mundo do trabalho, além de uma grande oportunidade para desenvolvimento de habilidades preliminares e a possibilidade de identificarem-se com uma determinada área profissional. Com isso, incentiva-se o rompimento de uma concepção de ensino vinculado, necessariamente, a um conjunto de saberes generalistas voltados exclusivamente a carreiras acadêmicas.

Os desafios são diversos nessa empreitada: formação continuada do profissional; organização curricular integrada; utilização de metodologias e mecanismos que assistam a permanência e a aprendizagem dos estudantes; falta de infraestrutura para oferta dos cursos; entre outros. Contudo, a perspectiva atual brasileira, especialmente no Distrito Federal, é a de franco avanço nessa área.

A Revista Com Censo (RCC) dedica-se a veicular pesquisas e a produzir diálogos em torno da situação educacional no Distrito Federal. Esses esforços são realizados principalmente por pessoas que se interessam e se envolvem com o tema – sejam elas profissionais da educação da Secretaria de Estado de Educação do DF, sejam elas pessoas de outros contextos educacionais (esfera federal, meio acadêmico, etc.) que vejam na revista uma forma plural e legítima de promover discussões e pesquisas. Dessa forma, e através do incentivo para a utilização de dados e informações censitárias, queremos incentivar a produção acadêmica por meio do trabalho de pesquisa na área de educação, sobretudo aqueles elaborados por servidores da Secretaria de Estado de Educação. A RCC aborda com exclusividade nesta 3ª edição especial a temática da Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, e os desafios decorrentes da construção dessa política pública. Agradecemos o trabalho em parceria com a Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos/SUBEB, bem como as avaliações e revisões de textos realizadas por sua equipe técnica e pelos demais pareceristas envolvidos.

Danilo L. S. Maia

■ ÍNDICE

■ 8 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

12 Marcelo Machado Feres

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

15 Integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional: ação pedagógica na formação integral do estudante

21 A implantação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis: origem histórica e contexto social e político

24 O ensino de arte no contexto da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir das vivências no curso técnico em controle ambiental do CED Irmã Maria Regina Velanes Regis

ARTIGOS

29

A integração curricular do ensino médio com a educação profissional: reflexões sobre a atividade humana do trabalho

36

A legislação sobre a educação profissional técnica de nível médio: um estudo para auxiliar a adoção de políticas educacionais no Distrito Federal

43

A expansão da oferta integrada da educação profissional: princípios e estratégias

51

Educação profissional: evolução e transformações do ensino técnico entre os anos 2003 e 2011

57

O projeto integrador nos planos de curso da educação profissional: uma reflexão técnica do Distrito Federal

66

Projeto Talento CESAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

72

A articulação do Sistema de Educação para a efetivação da Educação Profissional de jovens e adultos trabalhadores no município de Luziânia-GO

79

A construção colaborativa de mapas conceituais como estratégia de sensibilização do corpo docente de uma escola técnica da área da saúde: relatos e desafios



■ APRESENTAÇÃO

Conforme preconizado na Recomendação nº 195/2004 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 17 de junho de 2004, a Educação Básica, que é reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação vem promovendo ações para fomentar a elevação da escolaridade e da preparação para o mundo do trabalho, atendendo jovens e adultos que, por motivos diversos, estão fora da escola. Dentre as ações destaca-se o investimento na contratação de profissionais — por meio de concurso público —, a melhoria da infraestrutura física das escolas e na expansão da rede pública, com o objetivo de atender à demanda local por cursos e formação profissional.

A integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos constitui-se em meta estratégica dentre àquelas previstas no Plano Distrital de Educação – PDE 2015-2024, bem como no Plano Plurianual 2016 - 2019. Com base nessas metas, busca-se construir uma política pública de educação profissional na forma integrada e articulada no Distrito Federal que se consubstancie na formação científico-tecnológica e no conhecimento histórico social, permitindo ao jovem e ao adulto compreender o processo produtivo, o saber tecnológico e seu fazer profissional. Esta Secretaria tem como compromisso uma Educação Profissional mais ampla e politécnica.

O Decreto Nº 5.840/2006 institui, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e

suas diretrizes. Nele se propõe a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA, e se assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação. A proposta pedagógica alia direitos fundamentais de jovens e adultos à educação e ao trabalho, e procura expandir a oferta para aqueles que não podem cursar de forma presencial, por meio da educação a distância, oferecida por meio do programa e-Tec Brasil.

No Distrito Federal, desde 2009 são ofertados, por meio do programa e-Tec Brasil, nos Centros de Educação Profissional, cursos técnicos a distância, tanto na forma concomitante e subsequente, como na forma integrada com a EJA - PROEJA.

Em 2013, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal iniciou a expansão da oferta de educação profissional integrada à educação de jovens



Equipe COEJA - Fonte: COEJA/SEEDF

e adultos e ao ensino médio regular. Diante desse contexto, em 2014, surgiu a necessidade de construir o Currículo de educação profissional e uma Orientação pedagógica para a integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva de construir os caminhos da educação profissional integrada ao ensino médio e a EJA no DF, foi realizado em 31 de julho de 2014 o I Seminário Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Em 2016, será realizada uma segunda edição do evento, coordenada pela Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB por intermédio da Coordenação de Políticas Educacionais para a Juventude e Adultos – COEJA e se constitui como estratégia para fomentar as discussões acerca da educação profissional integrada ao ensino médio e a EJA.

A proposta central desse II Seminário Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos é de se avançar no debate teórico e político

com todos os partícipes do processo de implementação da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos. A implantação dessa política pública de educação pressupõe o compromisso de se contribuir para a diminuição da desigualdade social e educacional existente no país, com um olhar apurado sobre a realidade local.

A implantação do ensino médio integrado, conforme norteado por seus principais marcos legais, exige vontade política e envolvimento participativo do conjunto da sociedade, pois é parte integrante da proposta do projeto de desenvolvimento da nação, tanto para atender às novas configurações do mundo do trabalho quanto para proporcionar condições concretas e diferenciadas de elevação da escolaridade, que priorize uma educação profissional e tecnológica para formação de trabalhadores capazes de atuar profissionalmente numa perspectiva cidadã.

Nesse contexto, realizamos, nesta edição especial, um apanhado sobre a temática da integração da Educação

Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Na entrevista, trazemos a fala de Marcelo Machado Feres, professor do Instituto Federal Fluminense (RJ), ex-Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Em sua exposição diante das perguntas, ele fala sobre os avanços brasileiros na Educação Profissional, os índices brasileiros diante do contexto internacional, ampliação de oferta de cursos técnicos, entre outros assuntos afins.

O primeiro relato de experiência é de autoria de Érika Botelho Guimarães, Richard James Lopes de Abreu e Tânia Alves de Oliveira, denominado **Integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional: ação pedagógica na formação integral do estudante**. Nesse texto é apresentada a experiência das Gerências de Integração Curricular da COEJA/SEEDF, discutindo acerca das propostas de organização de integração curricular nas escolas que ofertam o Ensino Médio e a EJA, com perspectiva de uma formação integral dos estudantes. Este relato de

experiência mostra que o Ensino Médio Integrado representa uma significativa oportunidade de formação.

O segundo relato, realizado por Sérgio de Oliveira Souza, intitulado **A implantação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis: origem histórica e contexto social e político**, apresenta-nos a experiência do CED Irmã Maria como uma das principais referências de inovação na Educação Profissional integrada da rede pública, em âmbito distrital, mas também nacional. Mostra-se, por fim, que essa escola é pioneira na modalidade de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

O último relato, **O ensino de arte no contexto da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir das vivências no curso técnico em controle ambiental do CED Irmã Maria Regina Velanes Regis**, de Júlia Brito Fagundes, traz reflexões em torno do ensino de Arte no contexto da Educação Profissional integrada à EJA, especificamente na disciplina “Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental”, realizada no CED Irmã Maria Regina Velanes Regis. Nesse texto mostra-se a integração entre o ensino de Arte e o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação do técnico-cidadão. Utiliza-se documentos de referência tais como o Currículo em Movimento da SEEDF e o Plano de Curso, aprovado pelo Conselho Escolar. Conclui-se com a proposta de desenvolver-se práticas pedagógicas relevantes no contexto da Educação Profissional integrada à EJA.

Em seguida, dá-se a vez aos artigos. O primeiro é intitulado **A integração curricular do ensino médio com a educação profissional: reflexões sobre a atividade humana do trabalho**, de autoria de Caetana Juracy Rezende Silva e Olgamir Francisco de Carvalho. As autoras analisam a perda do significado do conhecimento nos currículos de cursos de educação profissional e do ensino médio em função de seu distanciamento das práticas sociais como um fator central para o êxito de um currículo integrado. Apresenta-se nesta pesquisa o conceito de atividade de trabalho como uma referência na elaboração de currículos integrados.

O segundo artigo, **A legislação sobre a educação profissional técnica de nível médio: um estudo para auxiliar a adoção de políticas educacionais no Distrito Federal**, de Luís Paulo Aguiar de Deus, traz a análise da normatização acerca da educação profissional, com o intuito de dar suporte às tomadas de decisões para políticas públicas na área educacional.

Há uma preocupação geral com a formação profissional de nível técnico, sem que com isso se restrinja suas oportunidades educacionais. Para isso, o trabalho coloca a integração da educação profissional com a educação básica como essencial. No texto, busca-se resumir as legislações e as regulamentações infralegais sobre a educação profissional técnica de nível médio. Nessa legislação encontra-se as seguintes modalidades para a educação profissional: subsequente, articulada integrada e articulada concomitante. Essas modalidades são definidas de acordo com características e especificidades para atender aos estudantes de maneira adequada às realidades individuais e sociais. Por fim, conclui-se que a definição de políticas educacionais deve proporcionar a oferta da educação profissional com qualidade, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O terceiro artigo, **A expansão da oferta integrada da educação profissional: princípios e estratégias**, de Márcia Castilho de Sales, apresenta o relato da equipe responsável pela Educação Profissional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no período de 2013-2014, sobre a expansão da oferta integrada com o Ensino Médio e a EJA nas unidades escolares que oferecem condições de implantação na rede de ensino. No texto é descrito esse processo de implantação a partir da definição de diretrizes e princípios de organização coletiva pela instituição escolar através de documento normatizador para criação do curso técnico integrado entre outros fatores. Como resultado desse processo, apresentamos a experiência de três unidades escolares que optaram pela criação dos cursos técnicos: dois cursos integrados com a EJA e um curso integrado com o Ensino Médio.

O quarto artigo, **Educação profissional: evolução e transformações do ensino técnico entre os anos 2003 e 2011**, de João Paulo Santos Neves, apresenta os aspectos históricos do ensino técnico-profissional entre os anos de 2003 e 2011, no âmbito federal, indicando que houve uma política de expansão da Educação Profissional, de modo a ampliar a ideia de formação, o que cumpre funções sociais, políticas e educacionais ao associar a importância da modalidade com o desenvolvimento nacional. Conclui-se que todas as transformações e reconfigurações ocorridas na Educação Profissional trouxeram duas situações: um ideal de formação relacionada estritamente ao mercado de trabalho e, por outro, um ideal de formação tecnológica como forma de democratização do conhecimento.

O quinto artigo, **O projeto integrador nos planos de curso da educação profissional: uma reflexão técnica do Distrito Federal**, de Antônio Bianco Filho, Antônio Marcos dos Santos Trevisoli e Fernanda Marsaro dos Santos, traz um retrato do trabalho elaborado pela Coordenação de Políticas Educacionais para a Juventude e Adultos (COEJA), e demais setores parceiros, de acompanhamento da concepção e da execução do Projeto Integrador presente em planos de curso de Ensino Médio integrado à Educação Profissional (EMI) e de EJA integrada à Educação Profissional (EJA-I). Ele propõe a ampliação das pesquisas e análises sobre a funcionalidade do Projeto Integrador, presente nos Planos de Curso com a oferta integrada, de modo a contribuir para tornar mais efetiva a aplicabilidade das disposições a respeito da integração. O artigo realiza também análises documentais da legislação pertinente e traz como resultado a demonstração do Projeto Integrador como uma ferramenta que pode organizar as práticas educativas e as orientações do Plano de Curso na formação geral e para o ingresso do estudante no mundo do trabalho.

O sexto artigo, **Projeto Talento CE-SAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos**, de Airan Almeida de Lima e Virgínio Beltrami, aborda a reflexão teórica e prática sobre

do projeto Talentos CESAS, que abrange uma preocupação pela construção de referenciais, metodologias e ações práticas capazes de aprimorar o pensamento e a prática do educador. O texto faz uma contextualização da escola CESAS, local onde se desenvolve a integração da Educação Profissional com a EJA, em seguida traça meios para superar os fatores que ameaçam a realização do Projeto Talentos CESAS, de modo a fortalecer os fatores que favoreçam a integração da Educação Profissional com a EJA. Conclui-se com a indicação da construção de uma educação que seja um meio prático de contribuir para a construção de vidas.

O sétimo artigo, ***A articulação do Sistema de Educação para a efetivação da Educação Profissional de jovens e adultos trabalhadores no município de Luziânia-GO***, de Ricardo da Costa e Silva Camilo Alves, tematiza a integração entre a EJAT (Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores) e o PROEJA no município de Luziânia-GO,

indicando que a integração das instituições de ensino que atuam com a EJA pode promover através de um planejamento participativo a articulação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de modo a desenvolver e expandir as potencialidades do jovem e adulto trabalhador. O trabalho apresenta uma pesquisa de campo, na qual foi coletada dados através de questionário com perguntas abertas, apontando meios de superação para os pontos de desconexão entre a EJA e o PROEJA em Luziânia-GO.

O oitavo e último artigo, ***A construção colaborativa de mapas conceituais como estratégia de sensibilização do corpo docente de uma escola técnica da área da saúde: relatos e desafios***, de Elias Batista dos Santos e Paulo César Ramos Araújo analisa o processo de construção colaborativa de mapas conceituais sobre o plano de curso de qualificação profissional "Cuidador de idoso" - em determinada escola

técnica na área de saúde - como estratégia de sensibilização docente frente à necessidade de reestruturação e reelaboração do regimento interno, do projeto político pedagógico e dos planos de cursos vigentes.

Por fim, esperamos contribuir com um material capaz de causar muitos pensamentos, ideias, reflexões e mobilizações na área da Educação de Jovens e Adultos.

A Revista *Com Censo*, por fim, se propõe a ser ferramenta para o debate realizado no âmbito da comunidade acadêmica e dos trabalhadores de educação, firmando-se como canal privilegiado de divulgação das produções científicas vinculadas à temática da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos, tanto de acadêmicos e especialistas no tema quanto de trabalhadores em educação.

Daniel Damasceno Crepaldi

Subsecretário da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF



Professor Me. Marcelo Machado Feres

Mestre em Engenharia de Software pela Vrije Univesiteit Brussel - Belgica / École des Mines de Nantes - França (1999) e Licenciado em Matemática pela Faculdade de Filosofia de Campos - RJ (1994). Professor do Instituto Federal Fluminense (RJ).

Educação Profissional e Tecnológica: desafios e oportunidades

1. Considerando a ampliação da oferta da Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos, é possível traçar um panorama dos seus avanços e as conquistas no mundo do trabalho pelos egressos dos cursos oferecidos?

Inicialmente, é preciso contextualizar, de forma breve, como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se insere no sistema educacional e na cultura brasileira. Ela foi criada há mais de um século como uma educação de segunda classe, destinada aos pobres, visando prepará-los para a realização de trabalhos manuais e de baixo status social. Isso foi um avanço naquela época, pois era uma forma de acesso à escola para os jovens “desvalidos da sorte”. Ao longo desse tempo, as relações sociais, o papel do trabalho e o acesso à educação foram alterados profundamente, mas as questões culturais ainda mantêm a EPT como educação de segunda classe no Brasil. Formalmente, a legislação educacional vigente contempla a EPT no nível básico (cursos técnicos de nível médio e cursos de qualificação profissional) e no nível superior (cursos de tecnologia e mestrados profissionais), mas torná-la atrativa e devidamente valorizada pela sociedade é um grande desafio para o nosso sistema educacional.

A competitividade global e a complexidade do processo de produção, em constante transformação, requerem profissionais que disponham tanto de habilidades cognitivas quanto de não cognitivas, o que torna a educação de qualidade um requisito essencial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Os desafios do século XXI estão fortemente associados ao desenvolvimento sustentável envolvendo as dimensões econômica, social e ambiental. Esta realidade tornou a EPT um instrumento educacional estratégico tanto para jovens estudantes, quanto para profissionais experientes, rompendo com a visão que prevaleceu durante a década de 1990. Esse tema é tratado em detalhes em recente publicação da Unesco denominada “Liberar o potencial – transformar a educação e a formação técnica e profissional” (2015).

Seguindo a tendência internacional, o Brasil passou a investir em políticas públicas estruturantes para a EPT desde o início do século. Algumas ações merecem destaque, como: 1) expansão física da rede federal de educação profissional e tecnológica com a criação de cerca de 500 *campi* de Institutos

Federais em pouco mais de uma década; 2) expansão física das redes estaduais e Distrital de educação profissional e tecnológica, envolvendo esforço próprio dos estados e/ou parcerias com o Ministério da Educação; 3) criação de polos presenciais para cursos técnicos e tecnológicos a distância; 4) a criação do Pronatec em 2011, que via um modelo inovador de articulação entre união, estados, municípios e instituições de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, e que possibilitou a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes em mais de 4.300 municípios do país. Da mesma forma, diversas redes privadas, como o SENAI e o SENAC, também realizaram expansão física e de matrículas em EPT. O conjunto das ações desenvolvidas levou ao crescimento da ordem de 150% em número de matrículas em cursos técnicos nos últimos 10 anos. Esses resultados estimularam a definição de metas ainda mais ousadas para a EPT nos próximos anos, refletidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

2. O alcance de tais metas colocará o país mais próximo dos índices internacionais de EPT? Tendo em vista que, em diversos países desenvolvidos, cerca de 50% dos estudantes do ensino médio realizam cursos de educação profissional técnica, enquanto no Brasil este índice está em torno de 10%.

Um dos principais objetivos da EPT é contribuir para a melhoria da produtividade do país. Para isso, é necessário um processo educacional de qualidade, que dialogue com as demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho. Existem diversos estudos e avaliações realizados sobre os impactos para os egressos dos cursos técnicos em termos de perspectiva de emprego e de ingresso no mercado de trabalho. Publicações como “Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho” de Marcelo Neri (2010), e “Cadernos de Estudos Nº 24 - Inclusão produtiva urbana: o que fez o Pronatec/Bolsa-formação entre 2011 e 2014” do MDS/MEC (2015) evidenciam os benefícios diretos obtidos pelos trabalhadores que possuem formação técnica e profissional. Contudo, ainda é preciso que sejam ampliadas as pesquisas sobre os impactos da EPT no Brasil.

Embora a formação profissional seja um importante elemento para se iniciar uma carreira profissional, há outras variáveis que contribuem ou dificultam o acesso ao emprego. Crises políticas e econômicas como a que o país atravessa na atualidade interferem diretamente no número total de empregos do país, pois causa retração no mercado e a consequente redução de postos de trabalho. Nesses momentos, os profissionais mais capacitados e produtivos têm mais chances de permanecer em seus empregos. Além disso, as crises afetam setores econômicos de formas distintas. Períodos de crise também trazem oportunidades em determinados setores que se refletem em vagas de emprego para profissionais capacitados. Além disso, a formação profissional pode ser articulada ao desenvolvimento de habilidades empreendedoras que possibilitam o desenvolvimento de atividades autônomas como alternativa ao emprego tradicional.

3. A partir do seu conhecimento acerca do cenário educacional brasileiro e internacional, quais são as experiências exitosas da oferta integrada em Educação Profissional em um único turno?

Na minha opinião, a experiência brasileira de ensino técnico integrado ao ensino médio é bem-sucedida. Mas, a oferta ocorre quase que exclusivamente em instituições de EPT públicas e o atendimento alcança uma pequena parcela dos estudantes do ensino médio.

A elaboração de currículos integrados possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas e técnicas. A articulação efetiva entre a formação geral e a formação técnica dá mais sentido ao ensino médio, associa teoria e prática, tornando-a mais atrativa para os estudantes e fortalecendo a preparação para o trabalho, prevista no ensino médio. A formação técnica, por sua vez, precisa ser desenvolvida levando-se em conta o diálogo com o setor produtivo e as oportunidades de prática profissional para os estudantes.

Quanto às estratégias de oferta, há boas experiências em ofertas organizadas tanto em turno único quanto em dois turnos. Nas estratégias de oferta de turno único, os cursos costumam ter duração maior e há casos de abandono de estudantes que optam por fazer o Enem a partir do 3º ano, em busca da pontuação que valide o ensino médio e possibilite o ingresso mais cedo no ensino superior. Para evitar esse tipo de evasão, é preciso que a escola crie oportunidades para que o estudante tenha contato com a realidade do mundo do trabalho, especialmente por meio do estágio e da aprendizagem profissional.

4. Quais áreas técnicas mais carecem de mão de obra qualificada? Como isso afeta o desenvolvimento do país?

As demandas por profissionais das diversas áreas técnicas estão fortemente relacionadas ao perfil econômico de cada região e localidade do país. No entanto, há cursos técnicos que, historicamente, apresentam boas perspectivas ocupacionais, o que reflete a carência de alguns setores, tais como: Informática, Enfermagem, Edificações, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Agropecuária, entre outros.

A expansão de vagas no ensino técnico e a formação de qualidade de jovens que, além do ensino médio, façam cursos técnicos fará o país ganhar em produtividade de trabalho e contribuirá para a elevação da renda dos trabalhadores com formação técnica. Até então, a elevação da renda pelo trabalho no Brasil está muito associada à formação de nível superior, ainda que a demanda de empregos em cargos de nível superior seja bem inferior a de cargos de nível técnico. O resultado é um grande contingente de profissionais com graduação que não atuam em cargos de nível superior, o que se reflete na renda. Portanto, investir em políticas públicas para o ensino técnico que ajudem a retirá-lo da cultura de educação de segunda classe e inseri-lo na cultura da inovação tecnológica é uma estratégia tanto social quanto econômica, que contribuirá para o aumento da produtividade e da competitividade do país.

5. Por fim, como ficam as expectativas de cumprimento da meta 11 do PNE, considerando as limitações dos estados e municípios em ampliar a oferta de cursos técnicos?

O PNE representa um projeto do Estado brasileiro para a educação, a ser desenvolvido até 2024. Ele é constituído de metas e estratégias que deverão ser alcançadas ao longo do tempo. A meta 11 estabelece que o país deverá “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Lei nº 13.005/2014). Isso projeta 5,22 milhões de matrículas em educação profissional técnica até o ano 2024. O grande desafio é expandir o número de matrículas assegurando a qualidade dos cursos. Isso requer investimentos que assegurem a expansão das redes em termos de infraestrutura, de professores e de capacidade de gestão dos sistemas de ensino, que precisam atuar em regime de colaboração para desenvolver políticas públicas de EPT voltadas para o alcance da meta, levando-se em conta as especificidades de cada unidade de federação.


Desde a promulgação da Lei do PNE, diversas ações estruturantes tanto de gestão quanto de regulação foram desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação para, assim, criar as condições para um processo de expansão com qualidade. Dentre as principais ações já concluídas cabe destacar: 1) mais de 200 campi dos Institutos Federais que iniciaram seu funcionamento entre 2013 e 2014 estão ampliando a sua oferta de vagas, pois são necessários pelo menos 5 anos para que um novo campus possa funcionar com capacidade plena; 2) autorização do Governo Federal, em maio de 2016, para implantação de 61 novos campi dos Institutos Federais; 3) expansão de escolas técnicas das redes públicas

estaduais via o programa Brasil Profissionalizado (parceria entre União, estados e Distrito Federal), que nos últimos dois anos foi responsável pela conclusão de cerca de 150 construções/reformas de escolas técnicas estaduais; 4) regulamentação da Lei do Pronatec, que autoriza Instituições de Ensino Superior a ofertarem cursos técnicos; 5) alteração da legislação do Pronatec para contemplar e estimular a oferta de vagas em cursos técnicos na modalidade a distância; 6) parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que autoriza escolas técnicas ofertarem cursos técnicos a distância para além das unidades da federação as quais pertencem, ouvidos os conselhos estaduais de educação; 7) coleta das informações sobre as matrículas em cursos técnicos a distância no censo da educação básica do INEP, bem como elaboração e divulgação de indicadores específicos da EPT.

Há diversas outras ações em curso, como a definição do sistema nacional de avaliação dos cursos técnicos (apto a ser submetido à consulta pública); itinerários formativos que estimulam a articulação entre cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia; reconhecimento de saberes e competências de trabalhadores no processo de formação profissional; formação de docentes para a EPT; e articulação entre o ensino médio e o ensino técnico a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular, especialmente envolvendo a parte diversificada do ensino médio.

Em que pese a complexidade do desafio estabelecido pela meta 11 do PNE, ele cria uma grande oportunidade para a reflexão, o debate e a proposição de políticas públicas e ações inovadoras que possibilitem um grande salto no valor social da educação profissional técnica no Brasil e o seu consequente benefício para o desenvolvimento do país.

■ Integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional: ação pedagógica na formação integral do estudante

 Érika Botelho Guimarães*
Richard James Lopes de Abreu**
Tânia Alves de Oliveira***

Resumo: Este relato tem como objetivo apresentar uma experiência realizada no primeiro semestre de 2016, nas Gerências de Integração Curricular da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos – COEJA/SEEDF. O trabalho reflete o resultado de discussões sobre uma proposta de organização de Integração Curricular em Unidades Escolares que ofertam o Ensino Médio (EM) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com perspectiva de uma formação integral do estudante, possibilitando, também, formação profissional, de forma articulada com os eixos integradores previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas dimensões: ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Este relato de experiência mostra que o Ensino Médio Integrado, mais que uma inovação advinda do Decreto Nº 5.154/2004, representa, de fato, uma significativa oportunidade de formação.

Palavras-chave: Experiência. Integração curricular. Ensino médio. Educação profissional. Formação integral.

* Érika Botelho Guimarães é graduada em Matemática, possui especialização em Gestão Pública e é professora da SEEDF. Atualmente é Coordenadora Pedagógica Central na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF.

** Richard James Lopes de Abreu é graduado em História, pós-graduando em metodologia do Ensino da História, e é professor da SEEDF. Atualmente, é Coordenador Pedagógico Central na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF.

*** Tânia Alves de Oliveira é graduada em Ciências Biológicas, especialista em Ciências da natureza, matemática com ênfase no Ensino Médio. Professora da SEEDF, é gerente de Integração Curricular com a Educação Profissional, na Diretoria de Ensino Médio da SEEDF.

Introdução

A proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e à EJA, estabelecida por meio do Decreto Nº 5.154/2004, veio para concretizar um Projeto que fizesse jus ao conjunto de discussões e debates produzidos nos últimos anos. A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica caminha no sentido de superar a dualidade histórica entre a ação de executar e a ação de pensar.

Foi a partir dessa convergência mínima entre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão e uma realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do Ensino Médio que, em 2004, o decreto nº 5.154 recompôs o ensino técnico, voltando a reuni-lo ao Ensino Médio, podendo ser cursado, segundo a legislação, de forma separada ou de forma conjunta (SOUZA, 2005, *apud* BRAZ, 2014, p. 23)

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto Nº. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio, agora em uma perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica.

Em 2007, o Governo Federal lançou o programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007) com o objetivo de incentivar e fortalecer a oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de ensino, através de assistência técnica e financeira para criação, modernização e expansão de suas redes, como forma de integrar o conhecimento do Ensino Médio ao mundo do trabalho.

O Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, 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). O objetivo é integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática (BRASIL, 2009, p. 108).

Após o posicionamento favorável do Conselho de Educação do Distrito Federal, foram criadas as condições propícias para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) considerar a possibilidade de implementação em sua rede do Ensino Médio Integrado. As discussões sobre a Educação Profissional nos níveis básico e técnico estão embasadas em um âmbito que envolve a necessidade da implementação do projeto, o cenário em que as escolas se encontram, o tipo de currículo a ser adotado e os cursos a serem oferecidos.

A SEEDF vem empenhando esforços para que a formação integral de seus estudantes de Ensino Médio e EJA aconteça de forma plena, aproveitando tempos e espaços escolares, integrando todo o conteúdo dos cursos de formação profissional ao currículo da formação propedêutica.

Espera-se, por meio deste breve relato, trazer aos interessados e ao grande público parte da experiência que se tem trilhado nesta jornada, que tem como propósito satisfazer uma necessidade real de nossos educandos. Com isso, buscamos atender os objetivos que nossa legislação demanda e as orientações pedagógicas para a educação dos novos tempos, por meio de uma formação integral, transformadora de realidades e condizente com as exigências de uma educação comprometida com as expectativas do futuro do Distrito Federal e de nossa nação.

Ampliação da oferta da organização em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

As ações pedagógicas, que visam integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio e à EJA, vêm sendo desenvolvidas e incentivadas a partir da criação de uma Gerência de Integração Curricular em cada uma das Diretorias da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos¹. Essas gerências desenvolveram um projeto para a ampliação dessa organização na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com vistas à promoção da educação integral do estudante, à formação completa com ênfase no processo de construção de formação propedêutica e técnica, preparando tanto

para estudos posteriores ao Ensino Médio como para o mundo do trabalho.

Com o objetivo de acompanhar e adquirir informações do trabalho já realizado, as gerências participaram de coordenações coletivas em Unidades que já ofertam o Ensino Médio Integrado, coletando dados e analisando os conteúdos de forma integrada. Tais encontros constituíram-se em memórias com registros e relatos de atividades desenvolvidas, contribuindo para a ampliação da oferta em outras unidades escolares. Assim, essas três gerências de integração curricular (GIC, GIEP e GEPIC), da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA), cumpriram um rigoroso calendário de visitas às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal, envolvendo a equipe de coordenadores intermediários e chefes das Unidades de Educação Básica (UNIEB), gestores e professores das Unidades Escolares de Ensino Médio e EJA para debater acerca dos benefícios e desafios da integração curricular.

As dificuldades e avanços na ampliação da oferta da organização em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

O trabalho pedagógico voltado para o Ensino Médio está pautado em ações que possam garantir que a escola cumpra sua função social de maneira plena, propiciando ao estudante a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, criativo, ético e participativo, um cidadão capaz de exercer plenamente o seu papel social.

O Ensino Médio edifica-se a partir de dois grandes compromissos sociais: a preparação para o mundo do trabalho e a possibilidade de prosseguimento dos estudos. O Ensino Médio integrado à Educação Profissional surge para oferecer ao estudante a possibilidade de cursar, de forma articulada, no nível médio, a formação propedêutica e a educação para o mundo do trabalho. (SEEDF, 2014, p. 8)

A atividade realizada em campo, com vistas à ampliação da oferta de Ensino Médio Integrado, orienta passo a passo a construção e a organização desse modelo. Sabe-se que a premissa que orienta o projeto do Ensino

Médio integrado à educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro dualista que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

Assim, um ponto importante a considerar é a sensibilização e o compromisso dos docentes para que aconteça a integração de uma forma articulada. Uma indagação recorrente por parte do grupo de professores retrata a ausência de recursos para a implantação do Ensino Médio Integrado (EMI). Compreende-se que as condições devem ser garantidas, no entanto, não é possível aguardar o cenário ideal para dar início a um projeto de tamanha relevância. Assim, todo o trabalho da equipe foi e está sendo no sentido de conscientizar as unidades escolares de que a própria definição de conquista é uma tarefa coletiva.

Entende-se que os desafios e dificuldades estão presentes nessa organização. As carências de recursos, a demanda avassaladora de vagas, as deficiências formativas de professores têm sido, com frequência, apontados como obstáculos às novas perspectivas de ensino que a integração curricular propõe. No entanto, ainda que sejam grandes os desafios, os entraves vêm sendo superados paulatinamente, com soluções que buscam dar mais eficiência aos recursos disponíveis, transpondo as dificuldades e tornando realidade esse novo caminho nas escolas do Distrito Federal.

Para transpor esses obstáculos, por vezes, fez-se necessária a realização de encontros com profissionais convidados e a exposição de vídeos com especialistas. Dessa forma, foi possível propor a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais numa estratégia de envolvimento com o tema, a fim de provocar o diálogo entre os educadores e fazê-los perceberem que um projeto dessa natureza é necessário e viável.

A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico é um desafio político-pedagógico constante. Portanto, propiciar a capacitação dos professores, apresentando a sua importância no avanço das práticas pedagógicas, é uma forma de evoluir nessa organização.

Nesse sentido, as equipes de integração da COEJA sugeriram a formação de um curso com a temática da integração no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de

Educação (EAPE) para entender o perfil do estudante do Ensino Médio e ampliar a formação do docente. O objetivo do curso é mapear o perfil dos estudantes, compartilhar saberes, experiências e conhecimentos de forma a conscientizar os docentes da importância da prática curricular interdisciplinar e dinâmica para a realização da integração.

Procedimentos e resultados

Ao analisar o perfil dos estudantes do Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal, observa-se que são jovens na faixa etária de 14 a 21 anos de idade. Segundo dados do Censo Escolar DF (SEEDF, 2015) em 2015, foram registradas 79.965 matrículas no Ensino Médio, e apenas 460 no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Atualmente, o DF oferta o Ensino Médio em 90 escolas, sendo que, desse universo, o Ensino Médio integrado é ofertado em apenas duas unidades escolares, num total de dois cursos: Técnico em Informática e

Técnico em Informática para a Internet, esse último iniciado no primeiro semestre de 2016. Ou seja, a opção pelo Ensino Médio integrado ainda está longe do horizonte da maioria dos jovens da capital.

Considerando ainda dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013), constata-se uma progressão no número de matrículas na Educação Profissional até 2013, incluídos nesse quantitativo dados referentes ao Ensino Médio Integrado, conforme tabela 2, a seguir.

Na proposta pedagógica do EMI, na parte diagnóstica, é possível observar que uma das causas do processo de migração de jovens para o ensino noturno é a necessidade de buscar oportunidades no mundo do trabalho.

Dessa forma, a partir da análise de tais fatores, a SEEDF entende que oferecer um Ensino Médio que possibilite uma formação profissional estará de alguma forma minimizando esse processo.

A integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional é almejada pelo sistema de ensino

Tabela 1 - Censo Escolar 2015 - Turmas e matrículas do Ensino Médio e Médio Integrado à Educação Profissional, por série, segundo Coordenação Regional de Ensino

CRE	Ensino Médio									
	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Distorção Idade Série		Total	
	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas
Piano Piloto/Cruzeiro	3.416	103	2.808	81	2.312	66	-	-	8.536	250
Gama	3.193	90	2.108	61	1.637	51	-	-	6.938	202
Taguatinga	3.745	101	3.125	85	2.776	75	-	-	9.646	261
Brazlândia	1.198	36	854	25	645	19	165	5	2.862	85
Sobradinho	1.949	55	1.405	43	1.114	33	177	5	4.645	136
Planaltina	2.508	73	2.085	62	1.771	51	-	-	6.364	186
Núcleo Bandeirante	1.557	47	1.188	38	814	27	-	-	3.559	112
Ceilândia	5.796	161	4.345	116	3.099	87	-	-	13.240	364
Guará	1.290	36	991	31	666	21	-	-	2.947	88
Samambaia	2.265	64	1.734	47	1.282	34	-	-	5.281	145
Santa Maria	1.898	58	1.264	39	995	31	-	-	4.157	128
Paranoá	1.540	39	1.082	29	739	20	-	-	3.361	88
São Sebastião	1.352	34	1.192	29	837	20	-	-	3.381	83
Recanto das Emas	2.099	64	1.615	47	1.334	42	-	-	5.048	153
Total do Ensino Médio	33.806	961	25.796	733	20.021	577	342	10	79.965	2.281
	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional									
Gama	210	5	138	4	112	3	-	-	460	12
Total do Ensino Médio e Médio Integrado	34.016	966	25.934	737	20.133	580	342	10	80.425	2.293

Fonte: Censo Escolar - SE/DF

Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa - Brasil - 2007-2013

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	1.362.200	210.785	488.543	30.422	632.450
2013	1.441.051	228.417	491.128	30.130	691.376
Δ% 2012/2013	5,8	8,4	0,5	-1,0	9,3

Fonte: MEC/Inep.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

brasileiro desde o início da vigência da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, aponta como finalidade da educação básica o preparo para a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Assim, integrar um curso de formação profissional ao Ensino Médio e à EJA garante ao estudante, ao fim do seu ciclo básico de educação, a preparação para ingressar no mundo do trabalho, atendendo a todos os requisitos profissionais que o mercado exige.

Para tanto, desde o início de 2016, a Diretoria de Ensino Médio (DIEM), por meio da Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional (GIEP), está realizando diversas ações envolvendo a comunidade escolar: reuniões, palestras, fóruns e seminários a fim de apresentar a proposta de organização em EMI. Dessa forma, a GIEP, juntamente com a Diretoria de Educação Profissional (DIEP), esteve presente nas seguintes Regionais de Ensino: São Sebastião; Recanto das Emas; Taguatinga; Santa Maria; Ceilândia; Paranoá; Samambaia; Sobradinho; Planaltina; e Guará.

Foi cumprido, assim, um cronograma de visitas a essas Regionais, onde foi fomentado o debate sobre a Integração, e obtiveram-se, até o momento, os seguintes resultados:

- CEM 03 de Taguatinga: a escola aderiu à implantação do Ensino Médio Integrado em reunião registrada em ata

no dia 30/5/2016, com a posterior escolha do curso Técnico em Teatro, que se deu após ampla consulta à comunidade escolar.

- CED 07 de Taguatinga: após amplo debate da equipe pedagógica, envolvendo representantes da DIEM/DIEP, com efetiva participação da CRE local, a escola realizou em 24/5/2016 a reunião de adesão, registrada em ata. Após o que, por meio de abrangente consulta à comunidade local, foi feita a escolha do curso Técnico em Computação Gráfica.

- CED Stella dos Cherubins Guimarães Três: em março de 2016, o CED Stella dos Cherubins, representado por seus gestores e equipe pedagógica, iniciou uma sequência de reuniões com as equipes da GIC e GIEP, com participação de representantes da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina, para a implantação do EMI. Seguindo os procedimentos para implantação, foi realizada uma ampla pesquisa junto ao público alvo e comunidade, de onde resultou a escolha do curso Técnico em Informática para Internet. Por meio da intersecção da COEJA, a escola foi tornada, também, polo para oferta do curso Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e EJA, oferecido pela EAPE neste ano de 2016, com carga horária de 180h.

Considerações finais

O Ensino Médio Integrado, mais que uma inovação advinda do Decreto Nº 5.154/2004, representa, de fato, uma significativa oportunidade de formação. Por ocasião em que se publica este breve relato, que visa detalhar parte dos esforços das equipes diretamente envolvidas em promover a integração, podemos afirmar que essa já é a realidade em pelo menos duas unidades escolares do Distrito Federal: CEMI do Gama e CED 01 do Cruzeiro.

O CEMI do Gama - Centro de Ensino Médio Integrado do Gama - deu início ao processo em 2006. Inaugurado há dez anos, a referida Unidade Escolar trabalha com a perspectiva de integração curricular, oferecendo o curso Técnico de Informática para 480 alunos da Rede Pública de Ensino do DF. Nesses dez anos, já foram formados aproximadamente 900 alunos.

Já o Centro Educacional 01 do Cruzeiro iniciou o processo de integração curricular em 2016 com o curso Técnico em Informática para Internet, pertencente ao eixo tecnológico Informação e Comunicação, atualmente ofertado a quatro turmas.

Todo esse trabalho em torno da Integração terá, em agosto de 2016, ponto de culminância da primeira etapa dos trabalhos destinados à temática da Integração Curricular junto às escolas e coordenações regionais de ensino, com a realização do II Seminário de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, que reunirá nomes consagrados no meio acadêmico, como Maria Ciavatta e Sandra Regina, ambas doutoras com larga experiência nos campos da Educação Profissional, Ensino Médio e EJA.

Notas

¹ GIC: Gerência de Integração Curricular com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos; GIEP: Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional; GEPIC: Gerência de Educação Prisional e de Integração Curricular com a Educação Profissional.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 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 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. Desafios no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz. 2014, 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Censo Escolar de 2015. Brasília: SEEDF, 2015.

_____. Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, SEEDF, 2014.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico. Brasília: 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

A implantação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis: origem histórica e contexto social e político

 Sérgio de Oliveira Souza*

Resumo: A “Escola do Rodeador”, hoje denominada Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis, é a expressão concreta da realização de um sonho idealizado pela saudosa Irmã Maria Regina que durante grande parte de sua vida como religiosa dedicou-se à comunidade do Rodeador e à Educação. Essa escola constitui-se, em nossos dias, numa das principais referências de inovação na Educação da rede pública do Distrito Federal e Nacional, com a implantação, em 2015, do curso de Educação de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional (EJA-I), o Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, em nível de ensino médio.

Palavras-chave: Inovação. Integração. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental.

A “Escola do Rodeador” que hoje é denominada Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED Irmã Maria Regina) representa a principal referência institucional em educação para a localidade, atendendo desde o 2º período da Educação Infantil – crianças com cinco anos de idade – até o 3º ano do Ensino Médio, durante o período diurno, bem como os três segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional por meio da EJA-I, com o curso técnico de nível médio de Técnico Integrado em Controle Ambiental, no período noturno.

A EJA foi implantada no CED Irmã Maria Regina no ano de 2011, com o objetivo de atender a uma antiga demanda

da comunidade local. A implantação ocorreu de maneira a oferecer todos os segmentos dessa modalidade de ensino. Desde sua implantação, os profissionais que compuseram a equipe pedagógica da escola sempre procuraram melhorar seu fazer pedagógico, planejando as atividades com a preocupação de torná-las dinâmicas, interessantes e mais próximas da realidade do aluno, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

Nos anos de 2012 e 2013, objetivando resgatar a linda história de sonho e de sucesso do CED Irmã Maria Regina, por meio da Gestão Democrática, a equipe gestora apresentou como proposta a construção de um projeto pautado na

* Sérgio de Oliveira Souza é professor da SEEDF, graduado em Geografia, com especialização em Psicopedagogia pela UFRJ e mestrado em Geografia - Gestão Ambiental e Territorial - pela UnB. Atua na Diretoria de Jovens e Adultos – DIEJA.

ideia de um compromisso de superação, sob a perspectiva da construção coletiva e do planejamento participativo. A assimilação da importância do Projeto Político Pedagógico - PPP e da sua correta operacionalização por parte da comunidade escolar tornou-se condição essencial para o sucesso da escola, entendendo que só com o conhecimento profundo do “real vivido” seria possível construir um projeto que servisse aos fins para o qual foi idealizado. Assim, a organização do trabalho pedagógico e a gestão do espaço escolar balizaram-se na ideia da cultura da participação e do envolvimento dos atores escolares – considerando prioritariamente a proposta de uma escola aberta e feliz, onde todos possam se expressar e viver a cidadania plenamente.

Destaque-se que, desde 2013, a comunidade escolar vinha procurando ampliar seus parâmetros de compreensão em relação às necessidades e às características próprias das populações camponesas, que tem se organizado para lutar por maior igualdade e direitos de cidadania, como o acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais e às políticas agrícolas, dentre outros.

No bojo desse processo, procurou-se contemplar no Plano de Trabalho, ações e estratégias voltadas para práticas cotidianas que atendam às especificidades dos povos do campo, em acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB Nº 01, de 03 de abril de 2002). Essas ações e estratégias visaram o alinhamento às Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008, respectivamente. Tais medidas tinham como objetivo atender à luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo reconhecimento e pela valorização dos direitos da população do campo. Nesse sentido, a ideia de respeito aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza constituiu-se no principal norteador.

Como reflexo das ações promovidas, nesse mesmo ano, no mês de novembro, a escola foi convidada a participar da Etapa Distrital da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, no Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE).

No intuito de atender aos anseios da comunidade quanto à Educação Profissional e reconhecendo a necessidade

de se saber mais e melhor sobre a realidade educacional do Rodeador e das demais localidades circunvizinhas, promoveu-se rodas de conversa com membros da comunidade, o que resultou numa demanda junto à Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia e às demais áreas pertinentes da SEEDF.

Assim, ao final de 2013, em atenção ao clamor da comunidade escolar, a equipe gestora buscou orientações no sentido de viabilizar a implantação de um curso técnico que atendessem a essa demanda reprimida de formação profissional por parte de jovens e adultos do Rodeador.

Já a partir do primeiro semestre letivo de 2014, deu-se início às discussões para construção coletiva do Plano de Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, que passou a ser ofertado a partir do segundo semestre de 2015 para a modalidade EJA. Nesse processo ficou definido como estratégia de construção do Plano de Curso o envolvimento da equipe gestora da escola, professores, coordenadores locais e intermediários da EJA e do Ensino Médio, Professores das Coordenações da EJA, da Educação do Campo e da Educação Profissional, alunos e comunidade em geral, para a formatação do Currículo Integrado. Isso requereu uma formação baseada no trabalho coletivo como princípio educativo.

O marco orientador do curso foi estabelecido pelas decisões institucionais da SEEDF, explicitadas nas orientações do Currículo em Movimento, na Orientação Pedagógica da Integração, nas Diretrizes de Avaliação Educacional e no Projeto Político Pedagógico do CED Irmã Maria Regina. Tal marco é uma proposta de educação profissional técnica que articula ciência, trabalho, tecnologia e cultura, e visa contribuir para a formação de um cidadão ético crítico-reflexivo, com competência técnica e comprometimento com as transformações sociais; um cidadão capaz de tomar decisões, bem como capaz de se adequar às constantes mudanças no mundo do trabalho.

O Curso Técnico em Controle Ambiental foi estruturado com base no eixo Ambiente e Saúde, do Catálogo de Cursos Técnicos do Ministério de Educação – MEC, para ser ofertado de forma integrada à EJA, no terceiro segmento, com sua implantação efetivada no segundo semestre letivo de 2015. Com isso, atende-se a uma política pública prioritária que objetiva garantir o desenvolvimento dos jovens e adultos para a inserção no mundo

do trabalho¹, e que, além disso, visa contribuir para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, fortalecer a inclusão educacional, bem como inovar e diversificar os currículos escolares.

A proposta do curso também foi pensada no sentido de atender à articulação com as políticas/programas/ações de desenvolvimento socioeconômico e ambiental, e de geração de trabalho, emprego e renda, na perspectiva da inclusão social, preparando os jovens e trabalhadores de modo que possam atuar em suas comunidades, de acordo os arranjos produtivos locais.

Nesse mesmo ano, no mês de maio, a convite da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, o CED Irmã Maria Regina participou do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no Centro de Convenções de Pernambuco, na cidade de Olinda/PE. A participação ocorreu com a representação *in loco* pela professora Josenir Souza, atualmente diretora da Unidade de Ensino. O convite se deu em função da iniciativa inovadora de implantação da Educação Profissional por meio do EJA-I, com o curso técnico de nível médio de Técnico Integrado em Controle Ambiental, no período noturno, em nossa escola.

Ainda no ano de 2015, mereceu destaque a conquista dos alunos da 3ª etapa do 3º segmento da EJA, que ao participarem de um trabalho construído coletivamente sob a orientação de sua professora de Artes tiveram o seu trabalho, o Filme/Documentário *Debaixo do Sol*, premiado no 1º Festival de Filmes de Curta-metragem das Escolas Públicas do DF.

Em maio de 2016, os professores e os alunos do Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental foram brindados com o honroso convite para a participação no II Seminário de Educação Socioambiental, evento promovido pelo Sinpro-DF, que teve como tema *Educação para a sustentação da vida*, no Espaço Educador Chico Mendes,

situado na Chácara do Professor – também localizado na região do Rodeador, zona rural de Brazlândia. Esse convite confirmou-se como mais um reconhecimento por parte da comunidade da Educação do Distrito Federal da iniciativa inovadora e transformadora de nossos educadores.

Como expressão da realização de um sonho e da concretização de uma antiga demanda da comunidade a implantação do curso de Educação de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional (EJA-I), o Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, em nível de ensino médio, constituiu-se em nossos dias numa das principais referências de inovação na Educação da rede pública do Distrito Federal e Nacional, no sentido de que foi implementada uma nova ideia em resposta a um problema estrutural da Educação nacional.


O Curso Técnico em Controle Ambiental foi fundamentado nos marcos legais da Educação brasileira, com destaque para os princípios norteadores explicitados na LDB Nº 9.394/96 e na legislação que normatizam a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA no sistema educacional do Distrito Federal, bem como na atual legislação que rege a Educação do Campo. Tais legislações estão presentes como marcos orientadores nas decisões coletivas traduzidas no Projeto Político Pedagógico do CED Irmã Maria Regina, que compreende a educação na perspectiva de uma prática social transformadora.

Dessa forma, a promoção de uma prática educativa que contemple a formação de profissionais que sejam capazes de lidar com a realidade local, colocando na condição de aliado os conhecimentos científicos e tecnológicos, aplicando seu conhecimento para o bem comum e em particular a população do campo que vive e trabalha no Rodeador, constituiu-se em nossos dias muito mais que um desafio, constituiu-se uma realidade.

Notas

¹ Conforme proposto na Meta 9 do Plano Distrital de Educação - PDE 2015-2024, aprovado por meio da Lei 5499, de 14 de julho de 2015.

O ensino de arte no contexto da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir das vivências no curso técnico em controle ambiental do CED Irmã Maria Regina Velanes Regis

 Júlia Brito Fagundes*

Resumo: O presente relato é uma reflexão acerca do ensino de Arte no contexto da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da minha experiência como professora da disciplina Arte do Curso Técnico em Controle Ambiental do CED Irmã Maria Regina Velanes Regis, escola situada no Núcleo Rural Rodeador, na CRE de Brazlândia e pioneira nessa modalidade de ensino no Distrito Federal. O principal objetivo deste trabalho é investigar possibilidades de integração entre o ensino de Arte e o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação do técnico-cidadão. A presente reflexão está fundamentada em documentos que orientam a Educação Profissional, tais como o Currículo em Movimento da SEDF e o Plano de Curso, aprovado pelo Conselho Escolar. Além disso, a poética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1975) e a noção de recepção teatral e educação cidadã (RIBEIRO, 2011) são importantes aportes teóricos que orientam as práticas de ensino de Arte investigadas. Por fim, encontro na construção do tempo-espço escolar numa perspectiva dialógica uma possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes no contexto da Educação Profissional integrada à EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional integrada à EJA. Arte-educação. Educação cidadã. Teatro do Oprimido. Educação do Campo.

* Júlia Brito Fagundes é especialista em Diversidade e Cidadania na EJA pela FE/UnB, e mestranda no programa Prof-Artes do CEN/UnB. Atua como professora da Secretaria de Educação do DF, no CED Irmã Maria Regina Velanes Regis.

“Que sociedade queremos? Aquela que prima pela emancipação ou aquela que esconde a exclusão por trás de um discurso mercadológico de inclusão e igualdade social?” (LIMA; NETA, 2015. p. 12). Compartilho da inquietação que impulsiona a investigação das pesquisadoras Aline Lima e Olívia Neta acerca do papel da disciplina História no contexto do Curso Técnico de nível Médio Integrado de Turismo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Os conhecimentos pertencentes à área técnica são apenas uma das partes importantes na formação de um profissional técnico, pois representam uma base para que esse profissional se insira no mundo do trabalho de forma mais digna. Contudo, na perspectiva da formação integral, busca-se ainda formar para a cidadania crítica, para que esse trabalhador seja efetivamente capaz de ler o mundo, se posicionar frente a situações problema, entender seu lugar de fala, seu lugar social e as relações de poder que envolvem a sua profissão. Para que isso ocorra sem a perda nem dos saberes científicos, nem dos saberes práticos, mais uma vez, busco como referência a investigação de Lima e Neta:

É preciso que se tenha um currículo que integre não só os conhecimentos disciplinares, mas também extinga a fragmentação do saber teórico versus a prática. Isso somente é possível quando se concebe o trabalho não apenas pelo viés mercadológico, mas em seu sentido ontológico e histórico (2015. p. 13)

Desse modo, o conceito de Educação Profissional que orienta as reflexões tecidas nesse texto é oriundo de uma educação que permita a inserção do trabalho como princípio educativo em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais.

Neste breve texto, cujo propósito principal é investigar a possibilidade de integração entre o ensino de arte e o mundo do trabalho numa perspectiva de formação do técnico cidadão, apresento o contexto do CED Irmã Maria Regina Velanes Regis e do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde leciono e que é pioneiro no DF. A partir dessa apresentação, realizo uma reflexão acerca

das vivências pedagógicas na disciplina Arte inserida no contexto do curso Técnico em Controle Ambiental a fim de investigar as possibilidades de práticas pedagógicas para a construção de liames entre o ensino de Arte e o mundo do trabalho, numa perspectiva de formação omnilateral. Por fim, defendo a importância do dialogismo nos processos que sustentam as práticas e vivências das aulas de Arte nesse contexto.

O CED Irmã Maria possui uma relação especial com alguns temas relacionados ao cuidado com o Meio Ambiente. Sendo uma escola do campo, tem entre seus alunos produtores rurais e participantes de lutas pela reforma agrária. Desse modo, temas relacionados à terra, à água e ao uso consciente de recursos naturais fazem parte da vivência diária de muitos dos nossos estudantes. Consciente da existência de uma enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação, o CED Irmã Maria, como é conhecida na região, foi a primeira escola do Distrito Federal a aprovar o Curso Técnico em Controle Ambiental integrado à EJA no começo de 2015. Assim, a partir do segundo semestre do ano de 2015 a escola passou a ofertar o Curso Técnico em Controle Ambiental abrangendo as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da Educação Profissional no terceiro segmento da EJA.

É relevante destacar que, no contexto do ensino de Arte inserido no processo de formação profissional na área de controle ambiental de jovens e adultos trabalhadores do campo numa perspectiva integrada, questões como currículo, conteúdo e práticas pedagógicas devem atender a uma série de especificidades. Desse modo, o desenvolvimento de habilidades como elaboração crítica, capacidade de comunicação (verbal, não-verbal, leitura e escrita), capacidade de organização do trabalho (individual e em grupo), iniciativa para a resolução de problemas, raciocínio lógico, independência, concentração, determinação, organização, dentre outras, devem ser bem estimuladas pelas práticas pedagógicas de todas as disciplinas, tanto da área técnica quanto da área propedêutica. Na perspectiva integrada, aliás, essa divisão em área técnica e propedêutica tende a

desaparecer por meio da convergência de todas as disciplinas para um eixo integrador transversal, que no caso do nosso curso é: “Rodeador Sustentável: terra, trabalho e transformação social” (SEDF, 2014b. p. 17).

A disciplina Arte, nesse contexto, é desenvolvida de modo que “o ato de experimentar evidencie-se como grande instrumento de aprendizagem, capacitando e estimulando processos criativos assentados na autoexpressão, na ação cooperativa e no espírito investigativo e crítico, conferindo à experiência estética, uma forma de conhecimento elementar e essencial à elaboração da cidadania” (RIBEIRO, 2011. p. 125). Em outras palavras, as práticas pedagógicas em Arte são orientadas pelos princípios da educação para a cidadania, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e da Educação Planetária de modo a articular as vivências estético-pedagógicas com o eixo integrador do curso: “Rodeador Sustentável: terra, trabalho e transformação Social”:

Este é um dos temas que deverão dominar os debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando em nossas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que estão servindo apenas para a degradação do planeta e dos seres humanos? A categoria sustentabilidade deve ser associada à **planetaridade**, isto é, uma visão da Terra como um novo paradigma. Complexidade, holismo, transdisciplinaridade aparecem como categorias associadas ao tema da planetaridade. Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O tema remete a uma cidadania planetária, à civilização planetária, à consciência planetária. Uma **cultura da sustentabilidade** é, também, por isso, uma cultura da planetaridade, isto é, uma cultura que parte do princípio de que a Terra é constituída por uma só comunidade de humanos, os terráqueos, e que são cidadãos de uma única nação (GADOTTI, 2012. p. 47, grifo do autor).

Nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina Arte que desenvolvo junto com os estudantes-trabalhadores do campo no contexto do nosso curso, busco desenvolver uma abordagem metodológica que transcenda uma compreensão da disciplina enquanto objeto único e isolado, independente de um projeto ou trabalho envolvendo outros professores e disciplinas. Para isso, é fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas

permeadas pela noção de transdisciplinaridade, isto é, para além de todas as disciplinas, através delas e entre as disciplinas – ou, em outras palavras, práticas que tenham como finalidade a compreensão do mundo presente, onde um dos imperativos é a unidade de conhecimento (NICOLESCU, 1997). Acredito que a poética do Teatro do Oprimido (BOAL, 1975) desenvolvida pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, é um eficaz aporte metodológico para as vivências educacionais que busco desenvolver juntamente com os estudantes do CED Irmã Maria.

A partir dessa perspectiva, desenvolvemos em nossas vivências nas aulas de Arte cenas de Teatro-jornal, Teatro-fórum e Teatro-imagem com vistas a diversos propósitos formativos. O Teatro-jornal é a encenação de notícias de um determinado jornal. Historicamente, foi bastante utilizado por grupos de teatro político em movimentos sociais que contavam com muitos sujeitos analfabetos. Já o Teatro-imagem consiste na encenação a partir de um problema real e que deverá ser “congelada” em uma dada situação-problema. A plateia deve intervir modificando as figuras ou estátuas humanas, transformando o sentido da cena. O Teatro-fórum baseia-se na ideia de desenvolvimento de uma cena a partir de relatos e conversas entre o grupo. Nessa concepção teatral, as pessoas da plateia não são ignoradas, ao contrário, há diálogos e jogos entre os personagens e os demais. Além disso, em um determinado momento da peça, no clímax em que se apresenta a situação de opressão, a peça é paralisada e então as pessoas são instigadas pela figura do “curinga” a debater sobre aquele problema apresentado e propor soluções para ele. Entretanto, os “espec-atores” devem propor essas possíveis soluções de forma ativa, isto é, assumindo o papel de um determinado ator (preferencialmente o oprimido) para experimentar em cena a sua proposta. Assim, o Teatro-jornal, o Teatro-imagem e o Teatro-fórum são métodos de Teatro do Oprimido que buscam a possibilidade de fazer com que todos os participantes do processo de ensino aprendizagem se comuniquem trazendo reflexões críticas e políticas sobre a realidade (BOAL, 1975).

O espaço-tempo na EJA é bastante limitado por diversos fatores, tais como a otimização do tempo de formação de um ano para seis meses por série, a impossibilidade de os estudantes realizarem atividades extraclasse,

dada sua condição de trabalhadores, além de contar com diversos estudantes que são mães e pais de família, etc. Como forma de lidar com isso busco desenvolver os conteúdos e objetivos específicos da disciplina de forma menos pontual e com atividades mais abrangentes. Desse modo, para além da apropriação da linguagem teatral, que é um importante objetivo da disciplina, procuro desenvolver por meio das práticas pedagógicas durante as aulas de Arte, nas quais o Teatro do Oprimido é uma das bases metodológicas, outras competências listadas no Plano de Curso das turmas do curso técnico em controle ambiental, quais sejam:

Conhecer e utilizar as formas contemporâneas da linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervêm na realidade; ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora; posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e construção da sociedade (SEDF, 2014a, p. 11).

Em um espaço de formação de futuros profissionais técnicos em controle ambiental, é fundamental que os alunos compreendam o processo de produção de sua existência e as relações de trabalho numa perspectiva histórica, especialmente no que se refere às relações de poder presentes na dimensão social, pública e privada. Assim, é notório que o ensino de Arte precisa englobar o mundo do trabalho como categoria fundamental em diferentes níveis de ensino, em especial no contexto da Educação Profissional. Além disso, a forma como os tempos-espacos pedagógicos do curso são concebidos também é essencial para a consolidação dessa compreensão a respeito das relações de poder a que me refiro.

No trecho dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF citado abaixo, fica evidente a importância que as orientações curriculares dão para a construção do espaço educativo numa perspectiva dialógica:

Para a efetivação deste Currículo na perspectiva da integração, alguns princípios são nucleares: unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização. (...)

O ensino que articula teoria e prática requer de professor e estudantes a tomada de consciência, revisão de concepções, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. Do professor, especificamente, exige a abertura para o diálogo e a disposição para repensar cotidianamente a organização da aula (SEDF, 2014b, p 66-67).

Portanto, a efetivação do currículo na perspectiva da integração proposta não pode se realizar sem que haja a construção de um espaço coletivo, autogestionado e emancipatório. Em outras palavras, na perspectiva da integração, os tempos-espacos da sala de aula devem se constituir de forma dialógica, isto é, a partir da participação ativa, coletiva e inclusiva de todos os atores do processo.

Nesse sentido, no contexto das aulas de Arte do nosso curso Técnico em Controle Ambiental, professora e estudantes passam a ser corresponsáveis pela construção do tempo-espaco da sala de aula, daí a escolha metodológica pela poética do Teatro do Oprimido. Pois, em nossa sala de aula, o Teatro do Oprimido se configura como uma metodologia estético-pedagógica que sustenta a construção de espaços de fala coletivos e inclusivos, apoiando um planejamento de aula aberto e que se constrói dialogicamente no tempo-espaco da aula.

Assim, nas aulas de Arte, procuro desenvolver estratégias que garantam a construção de tempos-espacos pautados nos princípios do dialogismo e da colaboração em busca de “reaprender a aprender com a plena consciência de que todo o conhecimento traz em si mesmo e de forma ineliminável a marca da incerteza” (MORRIN, CIURANA; MOTA, 2003, p. 55).

Seguimos errando, eu e os estudantes, para formarmos uma comunidade de aprendizagem. Seguimos

errando, eu e os estudantes, para criarmos algo novo no instante da sala de aula (e qualquer espaço que seja transformado em sala de aula). Seguimos errando para encontrar vivências significativas de aprendizagem. Seguimos errando vida a fora...

Ao longo da minha trajetória como professora de artes nas turmas de EJA de uma escola do campo em Brazlândia, minha terra natal, algumas vezes escutei dos estudantes:

- Professora! Quando vamos ter aula de verdade? Sempre respondi, gentilmente, que já estamos em aula, mas no ouvido da memória me soa o canto de um passarinho chamado Manoel de Barros (2001, p. 19):

A poesia está guardada nas palavras - é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
[insignificâncias (do mundo e as nossa).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.

Referências bibliográficas

BARROS, Manuel. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 1975.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Centro Educacional Maria Regina Velanes Regis. *Plano de Curso: Técnico Integrado em Controle Ambiental*. SEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Profissional e a Distância*. Brasília, 2014b.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2012.

LIMA, A.C. e NETA, O.M. *O ensino de história no Curso Técnico Integrado de turismo – CEFETRN/IFRN – Campus Natal (2005-2011)*. In: Revista Brasileira de Educação Profissional e tecnológica. v. 1, n. 8 (2015)


MORIN, E; CIURANA, ER; MOTA, RD. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; 2003.

NICOLESCU, Bassarab. *A evolução transdisciplinar da Universidade, condição para desenvolvimento sustentável*. In: Congresso internacional Tailândia, nov. 1997.

RIBEIRO, José Mauro. *Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e educação cidadã*. 2011. 147 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

■ ARTIGOS

■ A integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional: reflexões sobre a atividade humana do trabalho

 Caetana Juracy Rezende Silva*
Olgamir Francisco de Carvalho**

Resumo: Este artigo surge de um conjunto de questões relacionadas à perda do significado do conhecimento nos currículos de cursos de educação profissional e do ensino médio em função de seu descolamento das práticas sociais como origem e finalidade do ato educacional, dificultando sobremaneira o tratamento de um currículo integrado. Com base nessas preocupações, é apresentada a proposta de tomada do conceito de atividade de trabalho como uma referência na elaboração de currículos integrados, entendendo-a como uma noção que auxilia na reconexão do conhecimento com a realidade e no estabelecimento de vias de diálogo entre distintos saberes.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Atividade de trabalho. Currículo integrado.

*Caetana Juracy Rezende Silva é graduada em Música pela UnB (1996), mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG-2004) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB-2016). É técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação.

**Olgamir Francisco de Carvalho é graduada em Pedagogia pela UnB, mestre em Educação pela PUC- P e doutora em Educação pela UNICAMP-Campinas. É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Introdução

A perspectiva adotada no presente artigo parte da percepção de que os currículos da educação profissional tendem a se concentrar na dimensão prescrita do trabalho e a desconsiderar a dimensão viva do conhecimento, expressa no trabalho real. Ao mesmo tempo e na mesma direção, os currículos do ensino médio, não raro, permanecem confinados a conteúdos disciplinares destituídos de significado, dissociados da realidade vivenciada pelos estudantes. Se tais características, por si só, dificultam a constituição de propostas mais significativas e consistentes – tanto para a educação profissional quanto para o ensino médio –, ao se pensar na integração curricular o problema se potencializa.

Com essas preocupações, este artigo propõe uma abordagem da integração curricular do ensino médio com a educação profissional, com referência na atividade humana do trabalho. Assume-se que tal referência pode contribuir para a formulação de propostas integradas ao trazer à tona a questão dos modos como os indivíduos lidam com o conhecimento durante a atividade, consideradas as condições e exigências que lhes são impostas pelo meio e pelas finalidades do próprio trabalho.

Na primeira parte do artigo são apresentados conceitos fundamentais sobre o trabalho e sua relação com a educação e trazidas algumas questões acerca da concepção do trabalho como a primeira e mais fundamental instância educativa do ser humano. Em seguida, são abordados os enfoques da ergonomia da atividade e da ergologia, buscando-se esclarecer noções que evidenciam, de forma mais específica, o potencial formativo da atividade de trabalho, assim como ressaltar algumas implicações pedagógicas para a educação profissional. Por fim, são tecidas reflexões sobre o problema da integração curricular, tendo em vista algumas especificidades do ensino voltado à formação básica e do ensino voltado à profissionalização.

Considerações sobre a relação entre trabalho e educação

Olhar para a integração do ensino médio com a educação profissional buscando compreender a existência ou não de modos próprios de lidar com o conhecimento (especificidades epistemológicas) e com características particulares em seus processos formativos (especificidades pedagógicas), e, por conseguinte, pensar sobre seus projetos pedagógicos materializados nos currículos requerem, antes de qualquer questão, o desenvolvimento de reflexões sobre o trabalho.

Por sua vez, refletir sobre o trabalho exige a diferenciação de pelo menos duas perspectivas: uma mais geral, pela qual se busca abordar o trabalho de forma ampla, como uma realização da humanidade ao longo de sua história; e outra mais pontual, em que o trabalho é focado como um feito cotidiano de cada indivíduo singular. Em ambos os casos, é preciso considerar as condições em que o trabalho se realiza: os meios técnicos, os valores e intencionalidades entre outros aspectos que afetam a ação humana.

Na primeira perspectiva, dada a necessidade de apreciar as bases materiais que colaboram para o delineamento do trabalho através da história das sociedades, é na matriz do materialismo-histórico que se encontram as principais referências para

uma abordagem metateórica do trabalho. No entanto, faz-se importante ter em mente que as formulações dentro dessa matriz podem seguir diferentes linhas filosóficas.

Nas reflexões aqui desenvolvidas, busca-se uma abordagem dialética, devido ao entendimento de que as sociedades, a história, enfim, a vida encontram-se em permanente movimento, em uma dinâmica complexa entre forças contraditórias e complementares. Tal ponto de vista impõe um enfoque antidogmático, que coloque os diversos conceitos em permanente confronto, e não linear, permitindo a consideração às tensões, reciprocidades, complementaridades, ambiguidades, oposições entre outras relações que se estabelecem no “movimento das totalidades humanas reais” (GURVITCH, 1971, p. 255).

No pensamento marxiano, dentro da matriz materialista, o processo de trabalho é abordado em duas dimensões. Na primeira, o trabalho é analisado em suas características gerais, como feito humano que se materializa em qualquer estrutura de produção, independentemente da época e da sociedade. Na segunda, ele é examinado em sua constituição histórica na estrutura capitalista de produção.

Em seu caráter geral, o trabalho é visto como produtor de valores de uso em resposta às necessidades humanas, o que define sua dimensão concreta. No segundo enfoque, o trabalho é analisado em sua abstração, como tempo de trabalho transformado em mercadoria trocada por dinheiro, o trabalho assalariado próprio do capitalismo. No trabalho abstraído como mercadoria, continua a existir sua dimensão concreta, no entanto, ela se encontra encoberta na relação entre coisas (CARVALHO, 1989).

Ocorre que a valorização de uma ou outra dimensão acaba por afetar a forma como se desenvolvem as propostas de formação para o trabalho. Em consonância com Cattani e Ribeiro (2011), a formação profissional, em sentido amplo, é uma das dimensões da vida em sociedade constituída nos processos educativos voltados à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos tendo em vista a produção de bens e serviços, “quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas, quer nas empresas e nos variados ambientes de trabalho” (p. 203).

A formação profissional é, assim, afetada pelas formas como o trabalho é concebido, impactada pelas relações sociais e embates próprios da estrutura de produção dominante. Considerando que o trabalho concreto se encontra subsumido na relação entre coisas, e sendo o trabalho abstrato aquele que permite a produção de capital, é compreensível que essa segunda dimensão prevaleça nas propostas formativas no interior desse modo de produção.

Uma das consequências para a educação é que, ao se privilegiar a dimensão abstrata do trabalho em detrimento da concreta, há certa naturalização das exigências postas para o trabalho assalariado, tendendo-se a assumi-las como as únicas referências válidas na definição das propostas formativas e, conseqüentemente, no delineamento dos currículos.

Tal naturalização produz impactos também sobre a forma como se concebe o indivíduo ante a organização do trabalho e dos processos formativos. Tende-se a se tornar invisível seu protagonismo nas transformações promovidas em seu ambiente, deixando-se de enxergá-las como atos capazes de se agregar a outras dinâmicas que possam vir a produzir modificações em estruturas estabelecidas.

Ou seja, do ponto de vista da organização do trabalho, o indivíduo passa a ser concebido como *variável de ajuste* às exigências do processo produtivo, sendo colocado para a educação o papel de promover tais *ajustes*. Essa distorção conduz à destituição da dimensão formativa do trabalho como produtor de conhecimento. Assim, o trabalho é valorizado somente em sua dimensão prescrita. De acordo com Silva (2016),

[...] são essas prescrições que passam a reger os critérios de seleção dos conteúdos das formações. Assim, a forma assumida no desenvolvimento de uma ação educacional tende à reiteração de padrões considerados racionais no horizonte produtivo, embotando o potencial de inovação.

Do ponto de vista da aprendizagem que ocorre no cotidiano, como a complexidade da atividade de trabalho não é percebida, há a desvalorização dos saberes da experiência (p. 18).

É no bojo das críticas a modelos pedagógicos fundamentados nessa concepção restrita do trabalho que vários teóricos no campo do estudo da relação entre trabalho e educação têm buscado formular alternativas que valorizem a dimensão concreta do trabalho nos processos formativos. Algumas das mais influentes são as tributárias do pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937), proponente de uma escola que se ocupasse da formação humana em todas as suas dimensões (formação *omnilateral*). Proposição essa que se encontra nos fundamentos das noções de formação integral e de currículo integrado.

Nessas formulações, o trabalho é tomado como a primeira e mais fundamental instância educativa do homem, na medida em que, em seu caráter geral, se constitui como um modo específico de inteiração entre o ser humano e o ambiente. Em tais abordagens, que se vinculam à “proposição de valorização da dimensão concreta do trabalho como aquela capaz de imprimir significado ao fazer humano, em geral, e ao ato educativo, especificamente” (SILVA, 2016, p. 32), a prática social é tomada como objeto a ser problematizado, “não no sentido de contextualização do ato educacional, mas sim como meio e fim da educação” (idem).

Na mesma direção, porém, partindo do ponto de vista específico da educação profissional e buscando compreender o trabalho em sua esfera particular, como prática social cotidiana, é proposta a tomada da atividade de trabalho como referência na elaboração de currículos, particularmente o integrado, tomando como referencial teórico-metodológico formulações nos campos da ergonomia da atividade de matriz francófona e da ergologia.

Os enfoques da ergonomia da atividade e da ergologia

A ergonomia da atividade se constitui como uma disciplina na área das ciências do trabalho e da saúde voltada à compreensão dos múltiplos aspectos do mundo produtivo e à intervenção nesse para fins de humanização do contexto socio-técnico de trabalho. Esse ramo da ergonomia se utiliza de uma abordagem metodológica pluridisciplinar centrada no ser humano, tomando como critério central de análise o ponto de vista dos trabalhadores em situações reais de trabalho. A prática ergonômica pode contribuir tanto para melhoria nas condições de trabalho, quanto para a eficiência do sistema produtivo,

característica que a localiza entre pontos de vista muitas vezes inconciliáveis no confronto das lógicas da saúde e do lucro.

Atualmente, as abordagens ergonômicas têm concebido o processo saúde-doença dentro de um quadro de referências mais complexo, orientado pela análise de múltiplas variáveis, das quais três alicerçam o processo analítico: o *indivíduo*, o *ambiente* e o *trabalho*. Resumidamente, um indivíduo é um sujeito singular que tanto sofre as conformações impressas pelo ambiente de trabalho quanto age sobre o meio transformando-o; o ambiente é constituído por um contexto sociotécnico singular no âmbito da produção de bens e serviços; e o trabalho, uma atividade humana específica mediadora das relações entre indivíduo e contexto (FERREIRA, 2012; 2011; GUÉRIN et al, 2001).

Nessa linha de análise, além da consideração do trabalho como uma atividade conformadora da humanidade, na medida em que permite a transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, produzindo nesse processo conhecimento, leva-se também em conta sua definição na esfera individual, como um mecanismo estruturador da ação humana. De acordo com Ferreira (2012), a concepção do trabalho em seu caráter geral (ontológico) fundamenta a investigação e a intervenção ergonômica do ponto de vista filosófico, dando-lhe o sentido ético-político. Ele permite a explicitação das diferentes noções de trabalho construídas ao longo da história humana, colocando em questão o fato de o trabalho, tal como compreendido contemporaneamente nas sociedades capitalistas, se constituir como uma noção datada e etnocêntrica.

A percepção do trabalho assalariado como uma construção sócio-histórica possibilita sua apreensão como algo em constante transformação, abrindo espaço para formulações e intervenções em favor da saúde e bem-estar dos trabalhadores. Tal perspectiva é igualmente útil à educação, uma vez que permite a superação de uma visão reduzida da formação profissional para o trabalho assalariado, sem desconsiderar tal finalidade como um aspecto importante a ser levado em conta, dada a atual estrutura social de produção.

Com base nessas variáveis, o método ergonômico toma como referencial inicial de análise situações específicas nas quais se procura identificar as características do contexto socio-técnico de trabalho. A análise é realizada em diferentes níveis, considerando tanto fatores ambientais mais amplos quanto aspectos particulares da atividade. O foco é deslocado de uma visão pontual, direcionada a um aspecto específico, para uma visão panorâmica, voltada ao entendimento da relação entre vários elementos, e vice-versa.

Ao se direcionar o foco à atividade de trabalho, busca-se a identificação dos comportamentos e condutas, processos cognitivos, interações entre os indivíduos e outros aspectos manifestados na situação observada. Em outro nível, na análise do trabalho, almeja-se uma visão mais global, na qual a atividade é circunscrita no horizonte de fatores socioculturais, econômicos, técnicos, organizacionais (FERREIRA, 2012).

Esse olhar mais amplo sobre o contexto pode abranger, para além das características organizacionais, traços das relações sociais de produção, manifestas no ambiente. Tal alternância de perspectiva permite relacionar dialeticamente a singularidade do cotidiano de trabalho com dimensões mais amplas da vida

em sociedade como política, economia, cultura e ética. Assim, o enfoque ergonômico permite o exame das dinâmicas entre ambiente-trabalho-indivíduo sob diferentes óticas e permite a integração desses saberes.

A atividade de trabalho, ou *atividade industriosa*, nos termos de Schwartz (2010), manifesta-se nas dinâmicas entre o prescrito, previsto ou planejado e o efetivamente disponível nas situações reais. A singularidade e variabilidade dos indivíduos, do ambiente e do próprio trabalho produzem um descolamento, ainda que mínimo, entre a norma ou o prescrito e as condições concretas para o cumprimento dos objetivos do trabalho.

Ante esse deslocamento ou hiato, o indivíduo necessita renormalizar, ou seja, ajustar as normas ou prescrições em busca de maior eficácia em sua ação. Tal necessidade de gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real coloca em questão o potencial formador (e talvez também o deformador) da atividade de trabalho, uma vez que se abrem espaços para a estruturação de conhecimentos e de novas aprendizagens.

Considerando os indivíduos nas situações de trabalho, faz-se importante lembrar que existem variabilidades tanto inter quanto intraindividual. Seja no trabalho ou em uma sala de aula, as singularidades dos sujeitos tornam qualquer análise particularmente complexa, pois trazem à tona as mais diversas questões como os diferentes modos de se individuar dadas as características físicas, cognitivas, emocionais, culturais etc., com impactos nas formas de vivenciar o ambiente e lidar com ele.

As variações do tipo *chronostatus* expressam as mudanças ocorridas em função do ritmo e das exigências do trabalho em curto, médio e longo prazos. Posturas, condutas, habilidades, percepções, sensações, identidades etc. vão se transformando no passar dos dias, meses, anos, influenciando os indivíduos na elaboração de suas *estratégias operatórias de regulação* (FERREIRA, 2012).

A noção de *estratégias operatórias de regulação* pressupõe a constituição de representações mentais do mundo do trabalho. Como observado por Ferreira (2012), tais representações são simultaneamente resultados das vivências dos indivíduos e elaborações finalísticas. É por intermédio delas que os indivíduos, na interação com o meio, constroem e estruturam seus conhecimentos, e desenvolvem suas habilidades.

As representações auxiliam na compreensão e na ação sobre o meio, permitindo que o indivíduo utilize-o e o transforme. Nessa perspectiva, a atividade de trabalho é caracterizada por essas estratégias uma vez que expressam o modo como o indivíduo se relaciona com o ambiente ou o trabalho em si (mediação indivíduo-ambiente).

A abordagem ergológica segue, em linhas gerais, os mesmos princípios e concepções da ergonomia da atividade. Todavia não se constitui como uma disciplina autônoma com um corpo teórico-metodológico próprio. É melhor definida por Schwartz e Durrive (2010) como um dispositivo metodológico fundamentado no diálogo pluridisciplinar, voltado à compreensão das situações de trabalho e à intervenção nessas visando sua transformação.

O método ergológico enfatiza a compreensão das formas como os indivíduos gerem as lacunas existentes entre o prescrito e o real, considerando as dinâmicas entre saberes anteriores

à atividade – constituídos nas disciplinas científicas – e saberes da atividade – estruturados nas experiências vivenciadas.

Nesse sentido, a atividade de trabalho é entendida como um objeto transdisciplinar a ser investigado pelo olhar especializado dos saberes constituídos nas diversas disciplinas, assim como pelo olhar dos saberes instituídos na experiência concreta (TRINQUET, 2010).

Dessa forma, a abordagem da atividade de trabalho só se torna possível com a participação e consideração do ponto de vista daqueles que efetivamente lidam com tais lacunas, os trabalhadores. É essa a base da noção de *comunidade científica ampliada* formulada pelo filósofo George Canguilhem (1904-1995) e utilizada como fundamento do método ergológico.

Ao incluir os trabalhadores na comunidade científica, são abertas perspectivas de diálogo entre os conhecimentos científicos especializados e os saberes da experiência, possibilitando a recuperação de *zonas de incultura* sobre o trabalho. O termo é utilizado por Pierre Trinquet (2010) com respeito a áreas do conhecimento sobre o trabalho não abarcadas pelas disciplinas científicas especializadas e que poderiam ser parcialmente recuperadas pela escuta sensível daquilo que dizem os trabalhadores com a real consideração dos saberes instituídos na e pela atividade de trabalho.

Entretanto, como será visto a seguir, a experiência não é por si só formadora. Além disso, o conhecimento instituído não se encontra imediatamente disponível para sua explicitação pelo trabalhador, sendo esse um dos obstáculos para seu reconhecimento no âmbito dos processos formativos da educação profissional.

Considerações acerca do potencial formativo da atividade de trabalho

Conforme apontado anteriormente, a atividade de trabalho é potencialmente formadora na medida em que exige do sujeito a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real. A realidade, como movimento dialético, comporta forças contraditórias e complementares. Ela é impactada pelas dinâmicas sociais ao mesmo tempo em que é passível de produzir efeitos sobre elas.

Assumir a atividade de trabalho como referência na constituição de propostas formativas significa, em certa medida, promover a tomada de consciência desses e outros aspectos, qualificando nossas representações acerca do mundo do trabalho. A atividade de trabalho é uma unidade integradora de aspectos das dimensões macro e micro do labor.

Se em um processo educacional voltado à formação profissional se toma por princípio a complexidade do trabalho – como uma matéria jamais completamente apreensível – e a atividade de trabalho caracterizada como o território onde se materializa o debate entre normas antecedentes e a necessidade de renormalização, tornam-se mais claros os limites e as potencialidades dos conteúdos curriculares. Torna-se mais evidente, por exemplo, o alcance dos conteúdos de uma disciplina técnica se temos em mente que na atividade eles serão, necessariamente, refundidos, reestruturados, acoplados a outros saberes, reintegrados em função das condições concretas encontradas no trabalho real – os motivos da ação e a finalidade do trabalho.

Tratando da atividade, em geral, no desenvolvimento dos processos cognitivos, Leontiev a define por seu caráter finalístico, ressaltando a coincidência, na perspectiva psicológica, entre o objeto a que se dirige a atividade e o seu motivo:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (VYGOTSKY; LÚRIA; LEONTIEV, 2012).

Em consonância com Leontiev, o sujeito imprime significado à atividade na medida em que relaciona o que o motiva a agir à finalidade da ação. Todavia, ele o faz em função de sua história de vida como integrante de um grupo que se define por uma determinada identidade histórico-cultural. Em outras palavras a subjetividade, como produção psíquica, é conformada pelos contextos sociais e culturais em que se desenrola a atividade (TACCA; REY, 2008).

Com base em tal linha argumentativa, uma proposta formativa no âmbito do ensino médio integrado à educação profissional deve ser referenciada no conceito de atividade de trabalho e poderá alcançar um significado mais pleno quanto mais considerar tanto as bases materiais de produção (ambiente, meios e instrumentos de trabalho), localizando os sujeitos dentro de uma dada estrutura social de produção, quanto as subjetividades e singularidades, formas de se individuar e agir.

Esse aspecto pode ser melhor entendido na análise de alguns traços da atividade de trabalho apontados na abordagem ergológica: a *ressingularização*, o *corpo-si* e o *arbitrio* (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011; SCHWARTZ, 2014; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Cada indivíduo imprime um sentido único à experiência decorrente de sua vivência do trabalho, um sentido singular. Em outras palavras, o indivíduo necessita *ressingularizar* as normas antecedentes ao lidar com a distância entre o previsto e o real.

Tal processo requer o envolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões (física, afetiva, cognitiva etc.), englobando a história e o patrimônio incorporados, a consciência e a não-consciência, o *corpo-si*, nos termo de Schwartz (2010). Enfim, o *arbitrio* desenrola-se no debate de valores, juízos, crenças das esferas individual e coletiva.

Conforme dito anteriormente, a noção de atividade de trabalho envolve as relações dialéticas entre o singular e o plural, o individual e o coletivo, o particular e o geral. Assim, a *ressingularização*, o uso do *corpo-si* e o *arbitrio* desenvolvem-se nas contradições de tais relações, evidenciando seus traços.

Considerada a proposta ergológica, ao promover a reflexão e o debate entre os conhecimentos anteriores à atividade (trabalho prescrito, conhecimentos constituídos nas disciplinas acadêmicas, normas, regramentos, etc.) e os saberes da experiência, abrem-se novas possibilidades para a ampliação da consciência sobre as lógicas contraditórias com que o indivíduo precisará lidar e no interior das quais deverá arbitrar entre diferentes opções.

Schwartz (2010) trabalha com a noção de complementaridade entre *saberes constituídos* e *saberes investidos*. Para o filósofo francês, tratam-se de saberes de distinta natureza, porém interdependentes. Os saberes/conhecimentos anteriores

à atividade constituem um patrimônio formalizado de forma clara, tornando possível sua transmissão/compartilhamento por meio de conceitos. Em outro polo, o *experiential*, há em um lado mais ou menos inconsciente do *corpo-si* um patrimônio de saberes profundamente internalizados e de difícil verbalização.

Enquanto os *saberes constituídos* permitem certa antecipação das formas de agir dentro de uma racionalidade lógica, os saberes investidos pela experiência e integrados na competência permitem a revisão das normas antecedentes, operando também no horizonte de uma racionalidade axiológica. A essa articulação entre os polos dos saberes constituídos e investidos, Schwartz denomina *dupla antecipação*. Para o autor, a experiência é formadora na medida em que exige um *debate de normas* desenvolvido entre distintas racionalidades.

Depreende-se das formulações apresentadas que o enriquecimento dos patrimônios de cada um dos polos, dos saberes constituídos e dos saberes investidos se constitui como uma importante via para a qualificação de tais *debates de normas*, favorecendo um processo de formação continuada pela experiência no cotidiano da atividade de trabalho.

Todavia, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional há uma forte tendência de valorização apenas dos saberes antecedentes, ignorando-se, a importância dos saberes experienciais e dos *debates de normas* na constituição do ser profissional. Em certa medida, tal condição ocorre em função de questões relativas às diferentes perspectivas de reconhecimento e legitimação desses conhecimentos pelos próprios sujeitos e grupos sociais a que se vinculam.

Em consonância com o indicado por Gagnon (2010) em estudo sobre a epistemologia das disciplinas técnicas e profissionais, a trajetória histórico-cultural de constituição de uma profissão ou especialidade técnica é um importante fator na construção das representações do mundo do trabalho, com impactos sobre as formas de lidar com o conhecimento e sobre seu reconhecimento e legitimação.

Profissões e especialidades herdeiras dos ofícios tradicionais tendem a imprimir maior valor aos saberes decorrentes de um longo empirismo. Enquanto as nascidas da tecnociência tendem a atribuir mais valor aos conhecimentos estruturado por meio do método científico.

Os conjuntos de valores compartilhados pelas diferentes comunidades a que se filiam as várias profissões e especialidades estabelecem, assim, quadros de referências que impactam sobre o significado do saber para cada um desses grupos. De acordo com Silva (2016),

As questões relativas à visibilidade dos diferentes saberes e do prestígio ou desprestígio que alcançam no meio escolar e na sociedade em geral acabam por impactar nas representações mentais dos operadores. Assim como o sistema de valores a que se vincula o ofício, a profissão ou especialidade técnica é um forte componente do meio com o qual o indivíduo interage e, simultaneamente, um filtro por onde passam as formas de compreender e descrever o meio. Em outras palavras, esse sistema engendra uma certa identidade profissional na qual o sujeito se espelha e pela qual se orienta (p. 92).

Conexões e especificidades para o equilíbrio em um currículo integrado: à guisa de conclusão

Na ação, saberes constituídos nas mais diferentes esferas da vida social se encontram integrados. Como visto, os indivíduos agem orientados pelas finalidades da atividade, pelas condições do meio e pelas exigências a que estão submetidos, incluídas as próprias crenças e convicções. Na atividade, o conhecimento encontra-se vivo, amalgamado.

Todavia, no processo de ensino-aprendizagem torna-se necessária a formação de conceitos que permitam a compreensão dos objetos e fenômenos, sendo essencial o uso de recursos de, por assim dizer, *artificialização do conhecimento*, tal como a categorização. Se na atividade de trabalho o conhecimento é o próprio trabalho, no espaço escolar – no âmbito da educação profissional – o conhecimento abordado é sobre o trabalho.

A escola possui um limite formativo que se busca superar por meio de *antecipações tendenciais* das situações de trabalho. Porém, tratam-se sempre e necessariamente de aproximações, isso porque as finalidades do espaço escolar (o ensino, a aprendizagem, a educação em si) diferem das finalidades do espaço produtivo (a produção, o lucro). Tais distinções nos modos de lidar com o conhecimento e nas finalidades desses espaços formativos podem gerar a impressão de que eles não se comunicam.

O exposto no dizer “*na prática a teoria é outra*” evidencia a incapacidade de superar uma espantosa *zona de incultura* que se estabelece entre a formação escolar e o mundo do trabalho em função da consideração de um único polo, o dos *saberes constituídos*, ignorando a dinâmica existente na atividade.

Os estudantes, em geral, não se sentem capazes de realizar as transposições necessárias, uma vez que foram levados a crer que essas ocorreriam de forma espontânea: se o trabalho não possui seus mistérios e a aprendizagem de sua dimensão prescrita representa o seu pleno entendimento, a formação profissional consistiria em uma bula ou receita com *elasticidade* suficiente para ser aplicada em diferentes situações. O que, de fato, não ocorre.

Em certa medida, o que foi dito em relação à formação profissional na escola e no trabalho – no âmbito da educação profissional – pode ser identificado na relação entre o ensino médio, como etapa final da educação considerada básica para o exercício da cidadania, e a formação cotidiana nas diferentes dimensões da vida social.

Conforme observado por Brougère e Ulmann (2012), a escola tende a valorizar nos currículos aqueles conhecimentos tidos como portadores de suficiente generalidade e passíveis de serem transferidos para inúmeras situações. No entanto, na atividade o sujeito transforma suas aprendizagens iniciais, supera-as, enriquece suas habilidades, sua perícia, suas competências, e, não raro, é tomado da impressão de que aqueles conhecimentos considerados gerais não são aplicáveis.

No entanto, o problema não se encontra especificamente nos conteúdos disciplinares, mas na destituição de seu significado pela desconexão com a realidade vivenciada e pela desconsideração de que, em situação, qualquer conhecimento precisa ser reconfigurado de acordo com as singularidades e variabilidades do meio, dos objetivos da ação e das finalidades da atividade.

Nesse sentido, a unidade a ser alcançada em uma proposta de integração curricular do ensino médio com a educação profissional parece passar antes pelo problema descrito. O que aponta para o fato de – para uma integração curricular – ser necessário, antes, reconhecer as finalidades e especificidades pedagógicas da educação básica e da educação profissional, respeitar suas características e reestabelecer conexões com a realidade nas diferentes dimensões da vida social. Porém, é necessário reatar as ligações particularmente com a esfera produtiva, visto tratar-se de um processo formativo voltado à profissionalização.

A tomada da atividade de trabalho como uma referência central para a integração curricular parece abrir uma possibilidade particularmente interessante para o problema da relação parte-totalidade na proposta curricular. Se, como visto, a atividade de trabalho traz em si traços de relações de produção mais amplas e, de forma ainda mais abrangente, traços das relações sociais que suportam as estruturas produtivas, do ponto de vista pedagógico isso significa uma rica oportunidade de se estabelecer conexões entre os fenômenos que se deseja tratar, seja nas chamadas disciplinas gerais seja nas disciplinas técnicas e profissionais, e a realidade em que eles se inserem.

No estudo de um fenômeno físico-químico, por exemplo, é possível estabelecer o diálogo não somente entre os saberes constituídos nas diferentes disciplinas acadêmicas (novamente, considerando tanto as gerais, como a Física, a Química, a Biologia etc., quanto as específicas, a Mecânica de Solos, a Acústica, as Técnicas Culinárias, entre inúmeras outras), mas desses saberes com os saberes instituídos na experiência dos trabalhadores em situações reais de trabalho em função dos constrangimentos impostos pelas condições concretas em que se desenrola a atividade.

O olhar sobre a atividade de trabalho traz à tona processos de trabalho e tecnologias referentes ao momento atual das forças materiais de produção, colaborando com o processo pedagógico escolar no estabelecimento de relações históricas, na compreensão dos fundamentos que conduziram a tal estágio e assim por diante.

Talvez o estágio curricular seja a mais evidente das possibilidades de promoção de tais conexões, mas não se trata de um único momento. Até porque se essas conexões não forem realizadas antes com o uso de outros recursos, se elas não se fizerem presentes em outros momentos da organização do trabalho pedagógico, provavelmente, o estágio não alcance o mesmo sucesso e, efetivamente, na prática a teoria se mostre insuficiente.

Referências bibliográficas

- BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (orgs.) Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CARVALHO, O. F. A escola como mercado de trabalho: os bastidores a divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.
- _____. Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.
- CATTANI, A. D.; RIBEIRO, J. A. R. Formação profissional. In: CATTANI, A.D. e HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 203-209.
- CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B; FRANZOI, N. L. Atividade de trabalho. In: CATTANI, A.D. e HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 47-50.
- FERREIRA, M. C. Análise ergonômica do trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. 2a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 32-36.
- _____. Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2a ed. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.
- GAGNON, R. Epistemología de las disciplinas profesionales y técnicas. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v.16, n. 30, jan./jun. 2010. p. 5-26.
- GUÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Blücher, 2001.
- GURVITCH, G. Dialética e sociologia. Lisboa: Dom Quixote, 1971.
- SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, jul./set. 2014. p. 259-274.
- _____. A experiência é formadora? In: Educação e Realidade EJA e Educação Profissional, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. p. 35-48.
- _____.; DURRIVE, L. (org.) Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2a ed. Niterói: UFF, 2010.
- SILVA, C. J. R. Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. Doutorado em Educação. Brasília: UnB, 2016.
- TACCA, M. C. V. R; REY, F. L. G. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In: Psicologia Ciência e Profissão. n. 1, 2008. p. 138-161.
- TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. In: Revista HISTEDBR, Campinas, n. especial, ago. 2010. p. 93-113.
- YVGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012.

■ A legislação sobre a Educação Profissional técnica de nível médio: um estudo para auxiliar a adoção de políticas educacionais no Distrito Federal

 Luís Paulo Aguiar de Deus*

Resumo: Este artigo se propõe a analisar a normatização acerca da educação profissional com vistas a subsidiar tomadas de decisões para políticas públicas na área educacional. Consta-se uma preocupação da sociedade em formar profissionais de nível técnico sem restringir suas oportunidades educacionais. Para que isso aconteça, é essencial a integração da educação profissional com a educação básica. A educação profissional técnica de nível médio conta com legislação e regulamentação infralegal que definem as seguintes modalidades: subsequente, articulada integrada e articulada concomitante. As modalidades são definidas de acordo com suas características e especificidades para atender os educandos de maneira adequada às realidades individuais e sociais. Por fim, conclui-se que a definição de políticas educacionais deve proporcionar a oferta da educação profissional com qualidade, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Palavras-chave: Educação técnica profissional. Legislação educacional. Políticas educacionais. Educação profissional articulada ao ensino médio.

* Luís Paulo Aguiar de Deus é licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (2009), é professor da SEEDF. Atua como coordenador pedagógico central na Diretoria de Ensino Médio. E-mail: luisdeus.bio@gmail.com.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determina o atendimento ao ensino médio regular e prevê a formação profissional sem perder de vista a formação geral do educando: "(...) o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (BRASIL, 1996, art. 36-A). Por outro lado, no artigo 40 estabelece-se que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". Esses dois trechos evidenciam a ambiguidade da LDB no que diz respeito a articulação entre ensino médio e educação profissional, indicando até mesmo a sua completa desarticulação.

De acordo com Pacheco (2012, p. 20), essa redação não foi elaborada de maneira ingênua, pois objetivou a separação entre o ensino médio e a educação profissional, através do projeto de lei nº 1.603 que tramitou no Congresso Nacional, em 1996, por solicitação do Poder Executivo antes da promulgação da própria LDB. Tempos depois, essa proposta foi praticamente toda contemplada no Decreto 2.208/97. Esse decreto criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e ações que deram origem à Reforma da Educação Profissional e fez prevalecer o intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem ter que enfrentar o desgaste de tramitar um projeto de lei ao qual havia ampla resistência (BRASIL, 2007).

Esse Decreto nº 2.208/1997 reafirma novamente a dualidade entre formação geral e formação específica, visando atender às determinações do mercado em detrimento da formação do trabalhador. Para Frigotto

O decreto nº 2.208/97 reestabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2007, p. 32).

Diante desse contexto, o ensino médio reassumiu o caráter propedêutico, enquanto os cursos técnicos tornaram-se obrigatoriamente separados do ensino médio. Tais cursos passaram a ser oferecidos de duas formas: a primeira, concomitante ao ensino médio, onde o estudante poderia fazer simultaneamente o ensino médio e um curso técnico, porém com matrículas e currículos distintos - os dois cursos poderiam ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa); a segunda, de forma sequencial ou subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio.

Em 2003, o Decreto nº 5.154/2004, consubstanciado na Lei nº 11.741/2008, que posteriormente alterou a LDB, manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes reasumidas pelo Decreto 2.208/97. Entretanto, inovou trazendo a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica (EPT) de nível médio.

Ao alterar a LDB, os artigos 37 a 41 da Lei nº 11.741/2008 localizaram a educação profissional técnica de nível médio como uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não como uma modalidade educacional à parte. Conforme a mencionada lei, a EPT deve observar o cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º). Além de organizar-se a partir da metodologia dos eixos tecnológicos, permitindo a construção de diferentes itinerários formativos.

A EPT de nível médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o ensino médio e suas diferentes modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA). Nesse caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio orientam que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a EPT, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

As demais modalidades específicas, tais como educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, educação especial e educação a distância também puderam ser desenvolvidas juntamente com a EPT, desde que atendessem às diretrizes e normas nacionais definidas para cada modalidade.

Nessa perspectiva, tornou-se preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento por meio das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho possam proporcionar, tais como: visitas, estágios, entre outros (SETEC, 2012).

Essa integração demanda uma instrumentalização das instituições de ensino que acabam por restringir o acesso aos estudantes, em virtude do menor número de vagas disponíveis. Por isso, é importante elaborar políticas públicas que visem à instalação de sistemas e instituições adequados à formação profissional articulada com o ensino médio.

Este artigo prioriza o estudo das leis e das resoluções que se relacionam à educação profissional técnica articulada com o ensino médio, com objetivo de observar o que preceitua a legislação em relação à oferta e ao planejamento da formação para o exercício profissional, bem como para a formação geral na rede pública do Distrito Federal.

As modalidades da educação profissional técnica na legislação brasileira

A LDB/1996, lei federal que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seus artigos 36-A e 36-B a possibilidade de o estudante cumprir o ensino médio, com formação geral, acrescida da preparação para o exercício de profissões técnicas. Determina, ainda, que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional

poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Nesse sentido, a educação profissional poderá ser desenvolvida de maneira articulada com o ensino médio ou subsequente ao ensino médio. Segundo Virote (2009), o termo “articulação”, proposto no Art. 40 da LDB/1996, indicava que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. Isso indicava mais que complementaridade: implicava intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos, propondo uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Já a modalidade subsequente ao ensino médio não levanta maiores questionamentos, uma vez que se destina aos estudantes que já o concluíram e, portanto, lhes será facultado uma matrícula nova em uma instituição de ensino técnico, de acordo com a necessidade e interesse do estudante para sua formação profissional.

Dentre as possibilidades de educação profissional técnica de ensino médio articulada, a LDB enumera duas possibilidades, a saber:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 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 o 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 educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996)

Conclui-se que o legislador adotou como critério para diferenciar a modalidade integrada da modalidade concomitante a matrícula do estudante. Caso seja única matrícula, considera-se integrada, por outro lado, quando forem feitas matrículas distintas, considera-se concomitante.

A educação profissional técnica articulada concomitante: forma e oferta

A modalidade concomitante é aquela que ocorre quando o estudante possui duas matrículas, uma no ensino médio regular e outra na educação profissional. Pode existir, portanto, o envolvimento de pelo menos duas instituições de ensino distintas, ou ainda, de apenas uma instituição de ensino na formação dos educandos.

A Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível

Médio, diferencia a oferta em articulada (integrada e concomitante) da subsequente – desenvolvida em cursos destinados, exclusivamente, a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Observa-se que a forma de oferta articulada se apresenta de três maneiras distintas: a primeira é a articulada integrada, cuja oferta se dá somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. A segunda, concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio, ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino. Quanto à última, prevista no art. 27 da Resolução nº 06/2012-CNE, ela é concomitante na forma, tendo em vista ser desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de projeto pedagógico unificado. Embora não esteja explícita na referida resolução, é possível inferir que essa modalidade híbrida conta com matrículas distintas, justificando a denominação concomitante, mas que, devido ao projeto unificado, é materialmente denominada integrada.

Essa configuração é interessante para a formação dos educandos, uma vez que se preocupa em implantar um projeto pedagógico integrado, que deve aprofundar e materializar o caráter social e humano do ato de educar, e impedir a institucionalização do caráter dualista da educação profissional restritiva em detrimento da educação básica.

Tal preocupação se justifica na busca da garantia de universalização da escola básica, evitando a reprodução da escola dual, com uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

No que diz respeito aos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade concomitante, o artigo 6º da Resolução nº 01/2005-CNE define que se deve considerar a carga horária total do ensino médio. Mais recentemente, a Resolução nº 06/2012-CNE, art. 27, determina que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o ensino médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, tenha a carga horária total mínima de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, de acordo com a carga horária do curso profissional, que pode variar de 800 a 1.200 horas, resultando em uma carga horária total de 3.200 a 3.600 horas.

No Distrito Federal, a Resolução nº 01/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), alterada pela Resolução nº 01/2014-CEDF e pela Resolução nº 02/2016-CEDF, determina que a educação profissional técnica de nível médio deva ser concomitante para aqueles que estiverem cursando o ensino médio com dupla matrícula e dupla certificação, podendo ser ofertada na mesma instituição ou em instituições educacionais distintas, mediante convênios e intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

A educação profissional técnica articulada integrada ao Ensino Médio e à EJA: desafios e contradições na construção da política pública

O Decreto nº 5.154/ 2004 – que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB – determina, no §2º, Inciso II, do artigo 4º, que a instituição de ensino de educação profissional técnica de ensino médio na modalidade articulada integrada ampliará a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Nesse sentido, a Resolução nº 01/2005-CNE amplia a carga horária dos cursos de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na modalidade integrada, conforme o art. 5º, transcrito abaixo:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais **ampliadas** para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas. (BRASIL, 2005)

A Resolução nº 06/2012-CNE mantém, como na Resolução nº 01, a carga horária total dos cursos de educação profissional técnica de ensino médio na modalidade integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado da seguinte forma:

Tabela 1 - Carga horária total exigida para educação profissional técnica de nível médio na modalidade articulada integrada

Carga horária exigida pelas habilitações profissionais	Carga horária total
800	3.000
1.000	3.100
1.200	3.200

Fonte: Brasil, 2012.

O artigo 28 da Resolução nº 06/2012-CNE define ainda que os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, na forma articulada integrada com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tenham a carga horária total mínima de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no ensino médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Observa-se que as Orientações Pedagógicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014) definem em relação aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade EJA na mesma instituição de ensino, que a carga horária mínima deve ser 800, ou 1.000, ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescida de mais 1.200 horas destinadas à parte da formação geral, totalizando mínimos de 2.000, ou 2.200, ou 2.400 horas para a escola e para o estudante.

Enquanto que os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA em instituições de ensino diferentes, mas com proposta pedagógica unificada, devem priorizar a carga horária mínima de 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescidas de mais 1.200 horas para a formação geral, devendo sempre totalizar 2.400 horas para a escola e para o estudante.

O Decreto nº 5.840/2006 institui, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Suas diretrizes propõem a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação. A expansão da oferta, para aqueles que não podem cursar de forma presencial, é realizada por meio da educação a distância, oferecida por meio do programa e-Tec Brasil. Há, ainda, oportunidade de oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), integrados ao ensino médio no âmbito do PROEJA, que possuem tempo variável, sendo que a carga horária mínima é de 160h e a máxima de 400h.

No Distrito Federal, desde 2009, são ofertados por meio do programa e-Tec Brasil, nos Centros de Educação Profissional, cursos técnicos a distância, tanto na forma concomitante e subsequente, como na forma integrada com a EJA - PROEJA. Diante da determinação legal de atendimento e da necessidade de expansão da oferta da Educação Profissional e Técnica, surge a necessidade de flexibilizar tempos e espaços para os jovens e adultos que não têm acesso à qualificação profissional na sua cidade ou região administrativa.

A Resolução nº 01/2012-CEDF, alterada pela Resolução nº 01/2014-CEDF e Resolução nº 02/2016-CEDF, determina que a educação profissional técnica articulada integrada deve ser oferecida simultaneamente ao ensino médio. Além disso, deve ser oferecida na mesma instituição com matrículas e certificação únicas. Entretanto, a Resolução nº 01/2016-CEDF regulamenta a criação de polos de apoio presencial de oferta de cursos e programas de ensino médio, de educação profissional de nível médio e de educação de jovens e adultos, na modalidade de educação a distância, em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Nos artigos 1º, 2º e 4º dessa Resolução, cria-se oportunidade da oferta de cursos e programas de ensino médio, de educação profissional de nível médio e de educação de jovens e adultos, na modalidade de educação a distância em instituições privadas, Assim como em outras instituições educacionais vinculadas a outra unidade da federação que visem à instalação de polo de apoio presencial no Distrito Federal, desde que autorizadas pelo Conselho Estadual receptor.

Conforme se observa, a legislação torna-se ambivalente para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, à medida que define a oferta na modalidade articulada integrada com acordo de intercomplementariedade para execução de um projeto pedagógico unificado, mas ao mesmo tempo oportuniza a oferta por meio de polos a distância em instituições privadas ou vinculadas a outras unidades da federação, que nessa opção oferta-se de forma concomitante (duas matrículas e dois certificados) e subsequente.

O Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), aprovado pela Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015, apresenta em sua meta 11:

Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio.

Como estratégia para implementar essa meta, o PDE 2015-2024 sugere: “Ampliar o número de unidades que ofertam educação profissional e tecnológica – EPT, por meio da construção de novas escolas técnicas nas regiões administrativas”. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) deve priorizar integração do ensino médio regular com a educação profissional na rede pública de ensino, para aproveitar as oportunidades educacionais em ambas as categorias.

Nesse sentido, o Centro Educacional 01 do Cruzeiro (CED 01 Cruzeiro) iniciou a oferta do curso técnico de nível médio “Técnico em Informática para Internet”, integrado ao ensino médio, a partir do primeiro semestre de 2016. A organização curricular do curso “Técnico em Informática para Internet” é presencial e em tempo integral, com carga horária de 4.000 horas. Desse total, 3.000 horas correspondem à base nacional comum e à parte diversificada, e 1.000 horas à educação profissional, em conformidade com o previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sendo 200 horas destinadas a práticas pedagógicas supervisionadas. Outras estruturas também vêm sendo planejadas em busca de cumprir a meta e ampliar a oferta de EPT com qualidade no Distrito Federal.

Educação profissional técnica de nível médio no DF: análise crítica das modalidades integrada e concomitante

Tomemos como exemplo um estudante que escolheu o curso de técnico em enfermagem, habilitação profissional que exige 1.200 horas. Esse estudante, na modalidade integrada, necessitaria de 3.200 horas ao final de três anos para conclusão do curso; entretanto, se cursasse na modalidade concomitante, teria uma carga horária total mínima de 4.200 horas, carga horária 30% superior àquela necessária para a modalidade integrada, para atingir a mesma qualificação profissional.

Essa diferença impacta negativamente duas partes envolvidas no processo educacional: o estudante e o Estado. O estudante fica extremamente sobrecarregado, o que pode diminuir seu sucesso escolar, aumentando o tempo de permanência no curso, ou, pior, levando ao abandono do curso. O Estado também sai prejudicado, pois poderia atender um número maior de estudantes naquele espaço, otimizando a utilização de recursos financeiros.

Uma análise crítica dessa situação hipotética traz à conclusão de que a modalidade concomitante não é a forma mais adequada para direcionar as políticas públicas de formação profissional, já que exige mais tempo dos estudantes. Diante dessas críticas, a SEEDF delineou por meio das orientações pedagógicas que a forma de atender aos jovens e adultos na rede pública de ensino seria por meio dos modelos pautados na pedagogia de projetos. O atendimento que visa atender à demanda de jovens trabalhadores que precisam ingressar no mercado de trabalho, e não querem abrir mão da continuidade de seus estudos. Uma proposta da UNESCO (2013) é a de ampliar a carga horária do ensino médio em um ano visando à

profissionalização desse estudante simultaneamente à conclusão do Ensino Médio regular, com vistas ao ingresso na universidade, resultando em um curso total de quatro anos.

As orientações pedagógicas para a integração da educação profissional com o ensino médio e a modalidade EJA busca viabilizar o número de horas necessárias para a conclusão exitosa dos objetivos propostos pela integração (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Devido à diversidade dos jovens que frequentam a escola pública, o ensino médio integrado não deve seguir apenas um modelo. Ele tem que atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, que precisam trabalhar ao mesmo tempo em que estão regularmente matriculados e frequentando o ensino médio. Em geral, não podem abrir mão dos três anos de curso, pois precisam da formação técnica, ao completarem a maioridade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A modalidade integrada tem como grande trunfo a unicidade do projeto pedagógico. Desse modo, a Resolução nº 06/2012-CNE passa a permitir que os estudantes ao cursarem essa modalidade de educação profissional concluam o ensino médio e o curso profissional em no máximo 3.200 horas, o que é bem inferior ao que é exigido para a modalidade concomitante.

Por outro lado, a modalidade integrada apresenta desafios a serem enfrentados, como a demanda legal de matrícula única na mesma instituição de ensino e especificidades técnicas, tais como laboratórios adaptados à realidade da formação profissional, ateliês, refeitório, biblioteca e equipe docente especializada na área de formação profissional. Há, portanto, necessidade de construção de uma unidade exclusiva para atender aos estudantes, o que limita bastante a oferta de vagas, principalmente porque, na maioria dos casos, o estudante é matriculado em tempo integral nos centros de educação profissional integrada ao ensino médio, conforme se observa no CED 01 Cruzeiro.

A tabela 2, a seguir, revela o número de matrículas de estudantes nas diferentes modalidades da EPT no Distrito Federal, de acordo com o Censo Escolar 2015. Observa-se que a maioria das matrículas ocorre na modalidade subsequente, seguida da concomitante e por último, com um número reduzido, na modalidade integrada.

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio no Distrito Federal em 2015

Modalidade de ETP	1º Semestre	2º Semestre
Subsequente Presencial	3.815	3.598
Subsequente EAD	1.548	1.537
Concomitante Presencial	1.199	881
Concomitante EAD	103	130
Integrada	460	460

Fonte: Censo Escolar DF 2015.

Uma provável causa da predominância da modalidade subsequente em detrimento da concomitante é a carga horária. O estudante na modalidade concomitante acumula a carga horária do ensino médio regular com a ETP, resultando em uma carga horária excessivamente alta. A desvantagem é que na modalidade subsequente, o estudante necessita de mais tempo

para concluir a habilitação profissional, enquanto que se estudassem na EPT articulada, poderia concluir a habilitação de forma simultânea ao ensino médio.

Já a modalidade integrada aparece com reduzidas matrículas, em virtude da estrutura necessária para atender os estudantes. Em 2015, apenas o Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (CEMI Gama) apresentava tal estrutura no Distrito Federal. Como os estudantes são atendidos em apenas uma unidade escolar, é necessário que ela funcione em tempo integral, o que limita a oferta de vagas. A problemática observada é o alto investimento que demandam as instalações e a equipe profissional especializadas atendendo a um número reduzido de estudantes.

Proposta de política pública de educação profissional integrada ao ensino médio para rede pública do Distrito Federal

A superação desses problemas pode ser realizada por uma estrutura integrada, com acordo de intercomplementariedade para execução de um projeto pedagógico unificado de educação pública. Para isso, deve-se estabelecer que os estudantes da rede pública de ensino, sempre vinculados a uma única matrícula, possam ser atendidos de maneira integrada, de acordo com seu interesse, por diferentes unidades escolares e por centros de educação profissional, todos vinculados à rede de educação distrital. De um ponto de vista legal, não deve haver óbice a essa forma de oferta, uma vez que se trata de estudantes matriculados em apenas uma instituição de ensino. Contudo, pode necessitar de diferentes unidades escolares e centros de formação profissional vinculados, conforme exigido pelo artigo 36-C, inciso I da LDB.

A redação da Resolução nº 6/2012 – CNE, em seu artigo 7º, inciso I alínea b, diferencia instituição de ensino de unidade escolar. A leitura do referido artigo permite a conclusão de que podem existir diferentes unidades de ensino em uma mesma instituição. Dessa forma, com matrícula única o estudante cursará a parte do ensino médio regular na unidade escolar de origem e a parte da educação profissional no centro de educação profissional da rede pública de ensino durante o outro turno. As duas unidades devem funcionar de forma integrada, com acordo de intercomplementariedade para execução de um projeto pedagógico unificado, conforme art. 8º da Resolução nº 06/2012-CNE:

Art. 8º - Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementariedade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada.

Portanto, trata-se de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional de três anos, articulado e integrado:

[...] como proposta de “Travessia” imposta, pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo,

necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, é condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. (CIAVATTA, 2005, p. 15).

Na citação supracitada apresentam-se as contradições de concepções e de condições materiais e objetivas na direção da escola politécnica e unitária, e da não fragmentação do dualismo e do aligeiramento do ensino médio. Isso não é negar que se possa aprofundar numa determinada técnica, mas que o processo educativo desmistifique o senso comum e que isso lhes garanta o acesso ao mercado de trabalho como direito ao trabalho num processo emancipatório.

Trata-se da construção do ensino médio e de uma educação profissional de três anos, de uma forma integrada e articulada “[...] a uma Formação científica-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (CIAVATTA, 2005, p. 15).

A forma de organização proposta não é novidade para o Distrito Federal, pois se assemelha ao modelo da Escola Parque e da Escola Classe propostos por Anísio Teixeira quando da inauguração de Brasília. Esse plano educacional estabelece que os estudantes frequentem diariamente ambos os ambientes, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola parque, com intervalo de almoço. Nessas condições, a educação elementar associa o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isso, o horário escolar se estende por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

De maneira similar, mas adaptada ao contexto do ensino médio, busca-se promover a escola formadora de cidadãos, de desenvolvimento moral, social e intelectual com a escola de desenvolvimento profissional técnico, sem restringir oportunidades educacionais. Cada qual ocorre em ambientes apropriados, com as estruturas físicas e educacionais necessárias, mas funcionando de maneira integrada, visando à formação integral do educando.

Considerações finais

O que se sugere é a prioridade na adoção da modalidade de educação profissional técnica articulada integrada ao ensino médio com acordo de intercomplementariedade para execução de um projeto pedagógico unificado. De modo que o funcionamento respeite a legislação e ofereça um sistema que disponibilize em única matrícula as opções para o estudante seguir para o curso técnico que lhe é de interesse, ou para cursar o ensino médio propedêutico.

A modalidade concomitante na forma e integrada no conteúdo também é atrativa pela ótica educacional, já que conta com o projeto integrador que viabiliza a formação geral articulada com a formação profissional do educando.

A organização da educação profissional técnica na forma

integrada ao ensino médio com acordo de intercomplementariedade para execução de um projeto pedagógico unificado, em que os estudantes desenvolvem parte do currículo comum em um Centro de Ensino Médio, e a educação profissional nos Centros de Ensino Profissional, devidamente equipados e dedicados à formação profissional dos estudantes, é uma alternativa interessante para o direcionamento das políticas educacionais na rede pública de ensino do Distrito Federal, já que atende aos princípios educacionais da eficiência, da igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola, e da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Pretende-se, por conseguinte, uma educação profissional verdadeiramente integrada ao ensino médio, viabilizando alternativas diversas para qualquer estudante do ensino médio escolher uma habilitação profissional técnica, se for de seu interesse, sem restringir oportunidades educacionais para que ele mude de área profissional ou siga para o ensino superior posteriormente.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (SETEC). Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio. Brasília. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (SETEC). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. Organizado por MOURA, D. Brasília, dezembro de 2007.
- _____. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 07/07/2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB 162
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.
- DISTRITO FEDERAL, Orientações Pedagógicas para a Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a modalidade EJA. 2014. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orient_pedag_inter_edprof_ensmed_eja.pdf. Acesso em 28/07/2016.
- _____. Lei Distrital N º 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano distrital de educação. 2015.
- _____. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 01/2016-CEDF, de 12 de abril de 2016. Regulamenta a criação de polos de apoio presencial de oferta de cursos e programas de ensino médio, de educação profissional técnica de nível médio e de educação de jovens e adultos, na modalidade de educação a distância, em regime de colaboração com os sistemas de ensino. 2016.
- _____. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 01/2012-CEDF, estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2012.
- FRIGOTTO, G.. A Relação Da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 07/07/2016.
- PACHECO. Eliezer. Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio. Proposta de Diretrizes Curriculares. Fundação Santillana. São Paulo. E. Moderna. 2012. p. 20 a 67
- TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar. 1961.
- UNESCO. Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora/ organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. Brasília, 2013
- VIROTE, Shirley Maria Pereira. A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG – Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.

■ ARTIGOS

■ A expansão da oferta integrada da Educação Profissional: princípios e estratégias

 Márcia Castilho de Sales*

Resumo: Cada estado tem em sua estrutura um órgão gestor da Educação Profissional, constituído por uma equipe de trabalho que define uma política local objetivando a implantação, desenvolvimento e consolidação de ações para a formação do cidadão e sua inter-relação com o mundo do trabalho. O texto apresenta o relato adotado pela equipe que trabalhou com a Educação Profissional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no período de 2013-2014, no sentido de expandir essa oferta integrada com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos nas unidades escolares que oferecem condições de implantação na rede de ensino. Descrevemos o processo a partir das seguintes etapas: definição de diretrizes e princípios de organização coletiva pela instituição escolar através de documento normatizador para criação do curso técnico integrado; eventos e reuniões intersetoriais destinadas ao compartilhamento de experiências de implantação da oferta integrada de Educação Profissional; assessoramento pedagógico para as instituições optantes do procedimento de criação e implantação dos cursos técnicos integrados. Como resultado desse processo, apresentamos a experiência de três unidades escolares que optaram pela criação dos cursos técnicos: dois cursos integrados com a Educação de Jovens e Adultos e um curso integrado com o Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Currículo Integrado.

* Márcia Castilho de Sales é doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (2015), mestre em Engenharia de Mídias para a Educação pela Universidade de Poitiers (2007), especialista em Formação de Professores pela Universidade de Brasília (2002), em Tecnologia Educativa (2006) pela Universidade Técnica de Lisboa e graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1985). Professora aposentada da SEEDF, e atualmente é formadora do Instituto Federal de Brasília.

Introdução

Com o advento do Decreto nº 5.154/2004, fruto de um embate teórico e político e gestado por forças sociais, a oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica procura expressar uma formação para o mundo do trabalho sob uma base unitária de educação geral, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, e de caráter politécnico.

Nessa perspectiva, a criação e expansão da oferta da Educação Profissional (EP) na Rede Pública de Ensino do DF eram precárias, mesmo após nove anos de vigência dessa oferta. Em 2013, existiam apenas duas escolas que ofereciam a forma articulada e integrada da Educação Profissional: o Centro de Educação Profissional de Ceilândia (na modalidade a distância - PROEJA) e o Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (Ensino Médio integrado em tempo integral).

Conforme dados oficiais do Censo Escolar da SEEDF de 2015 (SEEDF, 2015), só existiam 460 matrículas no Ensino Médio integrado a EP e na EJA integrada, 608 matrículas. A partir dessa oferta inexpressiva, a equipe gestora da EP na SEEDF, entre os anos 2013 e 2014, passou a priorizar a expansão da oferta integrada, tendo como base o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 2014) e suas metas específicas para atender a demanda da EJA e do EM (metas 3, 8, 9 e 10), com a perspectiva de sua regularização no Plano Distrital de Educação, promulgado em 2015.

Apresenta-se, neste texto, o relato adotado por essa equipe no sentido de expandir a oferta da EP integrada com o EM e a EJA entre as instituições que oferecem a Educação Básica na rede de ensino. Descrevemos o processo a partir das seguintes etapas: definição de diretrizes e princípios de organização coletiva pela unidade escolar por meio de documento normatizador para criação do curso técnico integrado; eventos e reuniões intersetoriais destinadas ao compartilhamento de experiências de implantação da oferta integrada de Educação Profissional; assessoramento pedagógico para as instituições optantes do procedimento de criação e implantação dos cursos técnicos integrados; formação inicial para os participantes. Todo o processo desenvolvido foi no sentido de oportunizar à comunidade escolar o protagonismo, a autoria, o espaço da fala e da construção coletiva.

Como resultado desse processo, apresentamos a experiência das três unidades escolares que optaram pela criação dos cursos técnicos: dois cursos integrados com a Educação de Jovens e Adultos e um curso integrado com o Ensino Médio.

Contextualizando a oferta integrada da Educação Profissional

Surge nos anos 80, com a redemocratização do país, uma mobilização social em prol da defesa do sistema público e gratuito de educação, a favor de uma nova constituinte e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta a oferta da EP com o EM e a EJA, expressa a batalha dos setores progressistas envolvidos, apesar de suas contradições e da complexa disputa de forças. Esse documento deve ser interpretado como um ganho político e como a sinalização de mudanças que se precisa implementar. O Decreto nº

5.840/2006 estabeleceu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e situa, nesse mesmo decreto, as suas diretrizes.

O surgimento do PROEJA vem possibilitar um projeto de sociedade e de educação alternativa para a classe trabalhadora, permitindo a integração da Educação Básica com a Educação Profissional. Um novo perfil de estudante oriundo da escola pública – com diversos níveis de conhecimentos, expectativas de vida e diferentes faixas etárias – vislumbra uma política de educação perene, que se faça ao longo da vida e que auxilie a emancipação e humanização, valorizando seus saberes por meio do currículo integrado.

A concepção de formação integral do educando é de tal forma que deve:

[...] proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p.35).

A Resolução CNE/CEB 02/2012, no art. 4º, considera como uma das finalidades do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. No Ensino Médio, a profissionalização pode ser articulada com a Educação Básica para atender a um público específico que deseja uma profissão, seja para seu exercício, seja para vinculação vertical em estudos posteriores de nível superior. O Ensino Médio Integrado (EMI) tem compromisso com os jovens trabalhadores que precisam obter em nível médio uma prática laboral qualificada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 apontam que a mediação do conhecimento no currículo do Ensino Médio deve implicar as dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e considerar que a continuidade de estudos e a preparação para a vida, o exercício da cidadania e o trabalho são demandas dos jovens e finalidade do Ensino Médio.

Segundo dados do IBGE (2010), 34,8% dos jovens entre 18 a 29 anos não concluíram a educação básica e outros 40,7% com idade entre 25 e 29 anos estão nas mesmas condições. Apesar desse elevado número de sujeitos fora do sistema educativo, o número de matrículas vem decrescendo a cada ano, caracterizando que os que têm maior idade não continuam sua formação, aumentando os índices de quem não conclui a formação. Constata-se então que, à medida que avança a idade, há menos matrículas. Não basta a informação da oferta de vagas, é preciso que os sujeitos sejam convencidos que “é possível retornar à escola, serem aceitos, terem professores que os acolham e que saibam trabalhar com essa faixa etária - o que demanda do profissional entre outros aspectos, o compromisso ético-político, sensibilidade estética, competência técnico-pedagógica”. (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

Vários fatores podem ser destacados na análise desse processo de precarização da EJA. Um deles é não levar em conta

para implantação de propostas da EJA os aspectos históricos da instituição, uma adequação da metodologia, uma proposta curricular compatível, os espaços e materiais utilizados de forma adequada e uma formação inicial e continuada aos professores. O reconhecimento das especificidades da EJA na constituição e organização de cursos e propostas necessita ser pensada dentro de um modelo próprio, a fim de atender e satisfazer as necessidades de aprendizagens desses sujeitos. Soares (2014) evidencia as seguintes especificidades: legado da educação popular, diversidade dos sujeitos, recursos didáticos, proposta curricular, formação de professores e políticas públicas. Para ele, o atendimento dessas especificidades nos projetos de implantação da EJA, inibem os fatores de abandono, reprovação e desinteresse dos sujeitos da EJA, permitindo processos de melhoria da autoestima, do sucesso escolar, da permanência e do aprendizado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. As metas 03 e 10¹ do PNE apresentam uma série de estratégias para expandir a oferta da EP integrada à EJA e ao EM. Para a EJA, apesar de avanços e esforços no sentido de ampliar esse atendimento, torna-se necessário superar a visão de suplência e de práticas aligeiradas na modalidade, avançando na concretização do currículo integrado. Para o EM essa expansão ainda é tímida e marcada pelo viés “economicista, fragmentário e tecnicista” (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2004, p. 27).

Em artigos publicados sobre a implantação de Cursos Técnicos Integrados² no Brasil, observamos que alguns fatores comuns às instituições podem surgir como empecilhos no processo de implantação:

- Falta de compreensão do conceito de Currículo Integrado, provocando distorções e incompreensões por parte de todos (gestores, alunos, coordenadores e docentes) na organização pedagógica do curso;
- Falta da participação dos professores na construção do plano de curso e da sua organização pedagógica, provocando uma implantação na lógica tradicional;
- Desconhecimento pelos professores, gestores e coordenadores dos princípios fundantes da organização do currículo integrado;
- Ausência de uma formação continuada específica aos docentes para desenvolver um curso integrado;
- Falta de conhecimento sobre o perfil e especificidades dos sujeitos da EJA e dos Jovens no contexto atual de sociedade;
- Incompatibilidade da prática avaliativa numa proposta de formação humana integral;
- Ausência de um tempo/espço de coordenação pedagógica para discussão e construção coletiva do conhecimento para o desenvolvimento integrado do curso, prevalecendo o desenvolvimento individualizado da docência.

Portanto, para avançarmos na materialização do currículo integrado precisamos adequar o sistema público de educação, garantir condições de infraestrutura e constituir profissionais para atuarem na formação integrada. Além disso, o trabalho

coletivo da escola precisa ser potencializado com estudos e planejamento de estratégias para promover a integração por meio de vários mecanismos.

Moura (2009) acrescenta mais alguns aspectos que debilitam a organização do curso integrado, como a falta de processos sistemáticos de formação continuada, ausência de discussões qualificadas no interior da instituição, a forma impositiva como o curso é implantado, e uma visão elitista do professorado com relação ao público da EJA. Esses aspectos influenciam no desenvolvimento do currículo integrado, pois na perspectiva integrada à gestão pedagógica é primordial para cumprir determinados objetivos e atividades. Quando não há discussão das dimensões epistemológicas dos métodos didáticos no currículo integrado, sua ausência é evidenciada no “acriticismo do discurso dominante”, reduzindo o trabalho ao desenvolvimento de disciplinas de forma fragmentada.

Um dos fundamentos políticos-pedagógicos que norteiam a organização curricular para a concretização desse currículo para os sujeitos da EJA é uma “integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, 2007, p. 41). O que se pretende é “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2007, p. 47).

No contexto atual, o papel do educador no desenvolvimento curricular é fundamental. Moreira e Candau (2007) afirma que o professor

[...] é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20).

Pensar o currículo integrado é trazer para o diálogo as questões que tencionam o campo curricular, considerando as relações de poder que atravessam as práticas nos seus diferentes “contextos e dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 9).

Na constituição do currículo integrado as escolas precisam ser capazes de criar o projeto político pedagógico, reafirmando a sua identidade e o conhecimento da sua própria história, desenvolvendo o movimento de construção coletiva. A organização pedagógica da escola é uma das questões cruciais do currículo, que é o da relação entre educação e poder, ou seja, o papel da educação e do currículo. Para Corrêa (2004, apud FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2004), a perspectiva da formação humana e social encara a concepção de educação como uma prática social. Nessa perspectiva, a escola é concebida como uma totalidade e o espaço de relações que participam da produção de existências humanas e sociais. Ela possui o poder de participar de mudanças no atual estado sociedade, de vivências capazes da construção de práticas alternativas mais solidárias e responsáveis, imprimindo um sentido filosófico numa direção política nesse processo educativo, dependendo da sua

contribuição da compreensão mais ampla da prática educativa escolar (CORRÊA, 2004, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 133).

Por essa ótica, a escola não pode ter uma visão reducionista de transmissão de conhecimentos, mas o reconhecimento de que para a formação do trabalhador para as relações sociais de produção a escola deve priorizar a sua constituição como seres humanos e sociais, englobando maneiras de viver sentir e pensar.

Princípios e estratégias adotados nessa expansão

As equipes da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos da SEEDF iniciaram o processo de expansão da oferta de EP integrada à EJA no final de 2013, tanto para o EM regular, quanto para o 3º Segmento da EJA, definindo princípios e estratégias.

Para a promoção da expansão dessa oferta integrada, após a constatação que não existia normatização para implantação e adoção de procedimentos, definimos que iríamos desenvolver quatro ações:

- Definição de diretrizes e princípios de organização coletiva pela instituição escolar através de documento normatizador para criação do curso técnico integrado;
- Realização de eventos e reuniões intersetoriais destinadas ao compartilhamento de experiências de implantação da oferta integrada de Educação Profissional;
- Assessoramento pedagógico para as instituições optantes do procedimento de criação e implantação dos cursos técnicos integrados;
- Formação inicial para os participantes.

A história do Distrito Federal (DF) se pauta com reformas curriculares, – a exemplo dos anos 2000, 2002, 2008 e 2010 – desenvolvidas no sentido de aprimorar algumas especificidades, apresentando variações conceituais, de conteúdos, procedimentos, e tempos e espaços pedagógicos. A SEEDF iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as) dos níveis local, intermediário e central no sentido de discutir o Currículo da Educação Básica, para que ele fosse de fato um “documento de identidade” (SILVA, 2000) que oriente as escolas públicas do DF. Assim, no conjunto dessas tarefas, surge a necessidade também de criar o Currículo de Educação Profissional e uma Orientação Pedagógica para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (OP) (SEEDF, 2014a). Esses documentos marcam a ruptura da política de migração de experiências e a ausência de diretrizes norteadoras para a Educação Profissional.

O Currículo de Educação Profissional do DF nasce dessa necessidade supracitada, a partir da coletânea de contribuições das instituições vinculadas e do diagnóstico realizado de mapeamento de demandas no setor. Ele propõe uma Educação Profissional

“[...] que atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais

por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, estarão construindo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade” (SEEDF, 2014, p. 14b).

Após a constituição do Currículo de Educação Profissional, partimos para a elaboração da Orientação Pedagógica para a integração da EP com as equipes do EM e da EJA. O documento foi criado a partir da apreciação do cenário nacional dessas modalidades, da análise dos dados locais de matrículas e abandono, do estudo de documentos e bibliografia que tratam da oferta integrada da Educação Profissional.

Observamos a necessidade de apresentar no documento, de forma clara, todos os princípios e etapas para implantação dessa oferta, possibilitando prevenir problemas redundantes e comuns que foram evidenciados nas leituras da bibliografia estudada sobre as experiências de implantação em outros estados da federação.

Foram adotadas quatro condições preliminares pelas equipes pedagógicas que balizavam a definição das unidades escolares que poderiam implantar a oferta integrada:

- A decisão dessa implantação na escola seria feita pelo coletivo da escola, envolvendo o Conselho Escolar, órgão máximo deliberativo, em ata formalizada;
- Após a unidade escolar sinalizar a vontade de implantar o curso, seriam avaliadas pelas equipes pedagógicas e pela Coordenação Regional de Ensino, na qual ela está vinculada, as condições primordiais para se garantir essa oferta com qualidade;
- Todo o processo de discussão da implantação dessa oferta seria realizado na unidade escolar e com a comunidade escolar, culminando com a formalização do Plano de Curso, que seria enviado para o Conselho de Educação do DF, pois é o responsável pela sua aprovação e autorização. As equipes pedagógicas centrais e intermediárias estariam presentes nos encontros e assessorando todo o processo de construção do itinerário formativo e do desenho curricular;
- Esse processo seria caracterizado como formativo, prevendo uma sequência didática com frequência, culminando com a certificação de um curso de formação inicial para a oferta integrada de EP.

Concomitante à construção do documento, as equipes decidiram que seria interessante iniciar o processo de expansão proposto no documento, com uma experiência numa escola que reunisse todas as condições para essa implantação. Na época, uma escola se encaixava nessas condições e já tinha demonstrado interesse para experimentação dessa possibilidade, mesmo antes de elaborarmos o documento orientador. Assim, após os pareceres técnicos e pedagógicos propícios, o Centro de Educacional Irmã Maria Regina Vilanes Regis (CED Irmã Maria) foi definido para a implantação do primeiro curso técnico presencial integrado com a EJA do DF. Iniciou-se, então, no dia 08 de abril de 2014 o processo de discussão e construção coletiva do plano de curso nessa instituição, envolvendo a comunidade escolar e culminando com o encaminhamento do

Plano de Curso Técnico de Controle Ambiental integrado à EJA ao Conselho de Educação do DF, em setembro de 2014.

Nesse processo de discussão, o currículo foi sendo concretizado, a partir da definição de itens específicos que constam no documento norteador e que são princípios estruturantes para o desenho curricular oferta integrada:

Eixos estruturantes e integradores como alternativa para a concretização de um currículo reflexivo: devem ser atendidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico, perpassando pelas diversas disciplinas e sendo contemplados nos objetivos expressos das atividades integradoras, como feiras culturais, circuitos, exposições, projetos, construção de produtos, entre outros.

Trabalho interdisciplinar: A interligação e superação da fragmentação do conhecimento das disciplinas no desenho curricular proposto, pode se concretizar por meio de um planejamento de execução curricular integrado, no qual são observadas as afinidades de contato entre os componentes curriculares, e tais contatos são concretizados em eventos integradores como realizações de estudos e pesquisas compartilhadas, entrevistas, exposições, feiras, seminários e/ou projetos integradores.

Trabalho em rede: A gestão cooperativa na escola busca desenvolver as ações pedagógicas em parcerias, construindo grupos de trabalho que se desdobram em ações permanentes e temporárias, conforme cronograma construído por todos. Assim, todos são responsáveis pela condução das estratégias construídas pelo grupo da escola, promovendo avaliação permanente no sentido de resignificar práticas e qualificar diretrizes.

Conhecimento trabalhado de forma integral: A habilidade de integrar, diz respeito a um conjunto de ações e não a uma disciplina única e nem um conteúdo determinado. Por isso é fundamental que selecionemos conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências dos sujeitos, reafirmando suas histórias como protagonistas da cultura.

Criação de projetos integrados para intervenção: O Projeto Integrador se origina dos eixos integradores do curso e obedece a uma sequência ou etapas definidas pelo corpo docente. O Projeto Integrador parte de uma situação potencialmente factível de ser vivenciada de forma contextualizada para a simulação/resignificação e construção nos ambientes da instituição e, sempre que possível articulada ao mundo do trabalho. As etapas básicas para o desenvolvimento do Projeto são: planejamento, execução e avaliação.

A pesquisa como promotora de conhecimento: Um processo de aprendizagem pautado na consolidação do conhecimento por meio de produções científicas, no qual o estudante é desafiado a apresentar e elaborar produtos (equipamentos, rotinas tecnológicas, aplicativos, entre outros) para desenvolver ações de base proativa atendendo a função social da escola. Deve-se procurar articular a teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais.

Trabalho como princípio educativo: atuar como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, eles poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, estarão construindo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (SEEDF, 2014a, p. 42-46).

Paralelo a esse processo, precisávamos divulgar a compreensão da oferta integrada para as demais unidades escolares da rede

pública que ofereciam o EM e a EJA, no sentido de atrair a atenção deles para essa opção.

Com o propósito de superar os obstáculos evidenciados nessas escolas que implantaram essa oferta estudada em bibliografia específica, definimos uma abordagem com as instituições escolares que fosse mais participativa e bem-sucedida, evitando problemas e obstáculos evidenciados em outras experiências. Para isso, foram desenvolvidas as seguintes estratégias no ano de 2014:

- Informações aos gestores regionais sobre as ações que seriam desencadeadas para expansão da oferta integrada da Educação Profissional;
- Reuniões com os Coordenadores Regionais (intermediários) da EP, da EJA e do EM para esclarecimentos sobre o processo de adesão de escolas e explicação do documento norteador;
- Reunião com todos os gestores de escolas da EP, EM e EJA que reuniam as condições básicas para implantar o Curso Técnico Integrado com o objetivo de explicar o processo de construção coletiva;
- Execução do Seminário de Integração que tinha como propósito esclarecer a oferta através de palestra de especialista, relatos de experiências e explicações sobre as etapas do processo para a comunidade escolar.

Ao iniciarmos esse processo, muitas unidades escolares se interessaram em participar, mas alguns entraves surgiram nesse momento de sedução:

- A escola não comportava uma infraestrutura mínima para o desenvolvimento do curso;
- Os gestores se interessavam pela implantação, mas os professores rejeitavam;
- Algumas escolas não se sentiram seguras em iniciar o processo porque o Governo Distrital estava em processo de final de mandato e sem uma perspectiva de continuidade do governo;
- Os professores rejeitaram a proposta pelo fato de não concordarem com a reorganização do seu tempo na lógica da nova organização curricular integrada. Apesar de definirmos como prioridade e procurarmos esgotar todas as estratégias de explicações e convencimentos, apenas mais duas escolas iniciaram e terminaram de construir de forma coletiva o plano de curso, e outras três pararam na etapa inicial.

As escolas da EJA – CED Irmã Maria em Brazlândia e CED 02 no Cruzeiro – fizeram opção de implantar esses cursos, o que nos possibilitou enquanto equipe gestora da EP da SEEDF iniciarmos com essas unidades escolares os procedimentos definidos nas Orientações Pedagógicas da Integração.

Nessa fase de implantação, alguns questionamentos surgiram, tais como: de que maneira desenvolver uma proposta de criação de planos de curso integrados reconhecendo os sujeitos sociais e oportunizando seu protagonismo? Como possibilitar ao docente a possibilidade de construir um percurso de aprendizagem que proporcione uma formação integral? Optamos, assim, por valorizar aspectos importantes nessa produção/construção do currículo integrado:

- O trabalho de construção coletiva envolvendo todos os atores no processo – estudantes, professores, gestores e comunidade;
- Um currículo que parte do real/concreto/vivido no desenvolvimento do itinerário formativo no curso;
- O movimento prático como um pilar sustentador no processo de ensino/aprendizagem.
- A seguir, apresentamos a experiência de expansão da oferta da EP integrada ao EM e a EJA no DF nessa modalidade, oferecendo cursos técnicos a partir do currículo integrado.

A experiência de expansão da oferta integrada da Educação Profissional

Assumindo o princípio educativo na perspectiva do trabalhador, o desenho curricular proposto na forma integrada da Educação Profissional contribui para consolidar a formação do trabalho na perspectiva humanista, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e se relaciona com os outros seres humanos para a produção de sua própria existência. Assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989),

“[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo” (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Dessa forma, o desafio estava nas mãos do coletivo da escola. Cabia um assessoramento pedagógico no sentido de

orientar que a construção do desenho curricular do curso deveria atender aos princípios estruturantes e que criassem os mecanismos de integração da forma inter/transdisciplinar, sempre se voltando para o atendimento das especificidades da instituição e da comunidade escolar atendida. O assessoramento ao coletivo era realizado pelas respectivas coordenações pedagógicas da SEEDF pela CRE e pelos documentos normativos.

Seguindo as OP da integração, os itens indicados na tabela 1 foram construídos nas instituições, conforme o perfil profissional definido.

Conforme citado anteriormente, o CED Irmã Maria foi a primeira unidade escolar que concluiu o processo de construção do Plano de Curso. Após seis encontros na escola com o grupo de professores, alunos e gestores, todas as definições sobre os princípios estruturantes do curso foram definidas. Como a escola fica situada numa região de produção de hortifrutigranjeiros e produção de morangos, com uma quantidade grande de alunos que trabalham nesse setor, o profissional de Controle Ambiental seria o mais adequado para promover nessa localidade o gerenciamento das questões ambientais, bem como fomentar o uso de novas tecnologias, novas formas de organização e preservação do meio ambiente. O tema “*Sustentabilidade: terra, trabalho e transformação social*” foi definido como eixo transversal do curso, observando o agrupamento das dimensões formativas. Os eixos integradores do curso e as saídas com certificação foram definidos como no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Discriminação dos eixos e qualificações do curso técnico.

Eixos transversais dos Cursos Técnicos Integrados			
NOME	PERFIL	EIXO	PERÍODO
CED 01 CRUZEIRO	TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Diversidade e Multilinguagens	Agosto a outubro 2014
CED 02 CRUZEIRO	TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS INTEGRADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Ética, trabalho, responsabilidade social e ambiental	Agosto a novembro 2014

Fonte: Própria autora.

Tabela 1 - Itens do desenho curricular do curso integrado para serem construídos pelo grupo

PERFIL PROFISSIONAL
OBJETIVO GERAL DO CURSO: deve-se contemplar a formação humana politécnica numa perspectiva emancipatória.
EIXO ESTRUTURANTE OU TRANSVERSAL DO CURSO: relaciona o objetivo geral com o propósito da formação.
EIXO INTEGRADOR: na proposição de saberes, que sejam organizados por temáticas, eixos conceituais, e/ou situações-problemas-desafios, os quais viabilizem a integração horizontal.
PROJETO INTEGRADOR: pode ser constituído como um espaço de articulação para o desenvolvimento, acompanhamento das atividades/pesquisas que serão realizadas com vistas a solucionar a situação-problema-desafio escolhida pelo coletivo de alunos. Ele visa problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articulando a interdisciplinaridade rumo à transdisciplinaridade. Ele deve ser construído pelos discentes, privilegiando as etapas de diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação, sendo acompanhado e avaliado durante todo o período escolar.
ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: podem ser desenvolvidas para promover de forma pontual o estudo e pesquisada direcionados a alguns saberes que se relacionam com o projeto integrador ou dimensões articuladoras (Ciência, tecnologia, cultura).
EVENTOS INTEGRADORES: são eventos que objetivam proporcionar a culminância da pesquisa e produtos do período letivo. Exemplos: feiras, circuitos, semana de integração etc.
PERFIL PROFISSIONAL
OBJETIVO GERAL DO CURSO: deve-se contemplar a formação humana politécnica numa perspectiva emancipatória.
EIXO ESTRUTURANTE OU TRANSVERSAL DO CURSO: relaciona o objetivo geral com o propósito da formação.
EIXO INTEGRADOR: na proposição de saberes, que sejam organizados por temáticas, eixos conceituais, e/ou situações-problemas-desafios, os quais viabilizem a integração horizontal.
PROJETO INTEGRADOR: pode ser constituído como um espaço de articulação para o desenvolvimento, acompanhamento das atividades/pesquisas que serão realizadas com vistas a solucionar a situação-problema-desafio escolhida pelo coletivo de alunos. Ele visa problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articulando a interdisciplinaridade rumo à transdisciplinaridade. Ele deve ser construído pelos discentes, privilegiando as etapas de diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação, sendo acompanhado e avaliado durante todo o período escolar.
ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: podem ser desenvolvidas para promover de forma pontual o estudo e pesquisada direcionados a alguns saberes que se relacionam com o projeto integrador ou dimensões articuladoras (Ciência, tecnologia, cultura).
EVENTOS INTEGRADORES: são eventos que objetivam proporcionar a culminância da pesquisa e produtos do período letivo. Exemplos: feiras, circuitos, semana de integração etc.

Fonte: SEEDF, 2014a.

Em seguida, passamos a discutir o Projeto Integrador, que tem o propósito de preparar o aluno para o exercício profissional de acordo com o módulo/semestre vigente. O Projeto Integrador nasce dos eixos integradores do curso e obedece a uma sequência, ou etapas, definida pelo corpo docente. Ele parte de uma situação potencialmente factível de ser vivenciada no ambiente de trabalho para a simulação/ressignificação e construção nos ambientes da instituição, e, sempre que possível, é articulada como o mundo do trabalho. A partir de uma situação-problema que será elaborada pela equipe docente, os alunos irão elaborar e desenvolver tarefas que possibilitarão desenvolver sua qualificação profissional. A disciplina se apresenta a cada módulo/semestre e todas as demais disciplinas do módulo se convergem na sua solução final e apresentação, sob o ângulo das várias ciências. Nessa perspectiva, as atividades que seriam realizadas nessa disciplina é o resultado da construção coletiva de uma situação de aprendizagem de um tema ou uma prática que possibilita estudar o conhecimento sobre vários ângulos e/ou situações, e contextualizar o ambiente real de trabalho forma integral.

Como a maioria dos alunos já atuam no setor, a proposta tradicional do estágio supervisionado não se encaixava, por

isso foram definidas práticas supervisionadas, que são momentos de problematização da rotina e de criação de outras possibilidades práticas fundamentadas nos conhecimentos da base comum e específicas do curso e das necessidades educacionais da escola, intrínsecas ao currículo, desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem. As práticas pedagógicas supervisionadas corroboram para o desenvolvimento do Projeto Integrador, constituindo-se como ações e eventos que capacitam os alunos para as saídas intermediárias, bem como para sua certificação como um Técnico Integrado em Controle Ambiental. Partes dessas práticas são realizadas a distância, conforme carga-horária.

Tecendo a rede das dimensões curriculares, podemos observar que vários são os mecanismos pedagógicos constituídos pelo coletivo da escola que promovem e possibilitam a integração entre o núcleo comum e a parte específica.

As escolas estaduais receberam especialistas que explicaram o itinerário formativo do técnico escolhido, deixando claro para todo o grupo, os saberes necessários para uma formação profissional. Questões como: *qual o papel da docência e a função social da escola? Que concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas para os sujeitos da EJA? E para o EM integrado?* Isso foi desencadeador de várias situações problemas e que o grupo ia encontrando as respostas no diálogo, estudo e pesquisa. As formas de acesso, permanência e avaliação foram aprofundadas e definidas pelo grupo, constando na sistematização do Plano de Curso Técnico Integrado. Essas discussões promovem a formação de educadores que discutem soluções para problemas crônicos na educação e passam a dar ênfase para definição de estratégias coletivas para sua superação.

Dessa forma, supera-se no diálogo formativo a lógica cartesiana de currículo, flexibilizando tempos, espaços, planejamento e avaliação para atender o sujeito da EJA e o jovem do EM integrado.

A compreensão que a integração não é a justaposição de disciplinas se consolida na construção dos eixos e projetos integradores, que objetivam desenvolver de forma integral os conhecimentos das disciplinas.

Na etapa final, os professores de posse de todas essas definições, foram convidados a elaborar as ementas de suas disciplinas, buscando responder as seguintes questões: *Que conteúdos da minha disciplina são relevantes e dialogam com o eixo transversal e os eixos integradores do curso técnico? Que atividades podem ser definidas que dialoguem com os eixos e proporcione uma formação integral do educando?* Finalizando o processo de construção coletiva do plano de curso, encaminhamos ao Conselho de Educação do DF para apreciar e aprovar o mesmo, em setembro de 2014.

Todo esse processo de construção coletiva vivenciada se constituiu como a formação inicial aos professores para a atuação no curso técnico, recebendo uma certificação de 40h.

O Curso Técnico em Controle Ambiental integrado a Educação de Jovens e Adultos foi aprovado pelo Conselho de Educação do DF em 1º/4/2015, e publicado no Diário Oficial do DF de 2/4/2015, nº 65, p. 13. A primeira turma iniciou seus estudos no dia 08 de agosto de 2015.

Realizamos o mesmo processo de construção do plano de

Quadro 2 - Discriminação das características gerais dos cursos técnicos.

Eixos transversais dos Cursos Técnicos integrados			
NOME	PERFIL	EIXO	PERÍODO
CED 01 CRUZEIRO	TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Diversidade e Multilinguagens	Agosto a outubro 2014
CED 02 CRUZEIRO	TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS INTEGRADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Ética, trabalho, responsabilidade social e ambiental	Agosto a novembro 2014

Fonte: Própria autora.

curso juntos as escolas que optaram por essa oferta, a partir da experiência vivida no CED Irmã Maria. No quadro 2, acima, apresentamos as características definidas pelo coletivo de cada escola.

Essas unidades escolares estão localizadas na região central do Plano Piloto e atendem a um público bem diversificado. O CED 01 recebe alunos de uma região mais distante que se desloca em ônibus escolares. Esses alunos são oriundos de famílias de situação socioeconômica diferenciada. A decisão por esse perfil profissional – informática para internet – ocorreu após análise dos resultados do diagnóstico realizado para verificar o interesse do corpo docente e discente, das condições estruturais da unidade de ensino e das possibilidades de inserção do formando no mundo de trabalho. Esse curso foi aprovado em 16/11/2015, pelo Parecer nº 174/2015-CEDF, e iniciou sua oferta integrada no 1º semestre de 2016.

Para o Curso Técnico em Serviços Públicos, considerando a demanda dessa natureza de atividade, característica do Distrito Federal, por ser a sede dos poderes da República Federativa do Brasil, concomitante com as instituições do poder público local, é a melhor opção para a inserção e permanência do aluno na escola, no sentido de possibilitar a continuidade dos estudos e prepará-lo para uma atividade profissional que carece de melhor qualificação, a partir de uma formação crítica e transformadora da realidade. Esse curso foi aprovado em 22/03/2016, pelo Parecer nº 50/2016-CEDF.

Conclusões

A escola é o espaço que media a construção dos saberes da sociedade, sendo imprescindível que o processo educativo permita uma educação integral dos trabalhadores integrando objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário.

Ao final desse processo de construção coletiva, observa-se que o diálogo proposto entre os eixos do curso, os projetos integradores, as práticas supervisionadas e a realidade concreta de intervenção, não só prepara os educandos para uma atuação profissional crítica alterando essa realidade pela práxis, como permite que essa formação trabalhada nas suas múltiplas dimensões, desenvolva um crescente processo de autonomia e emancipação nos estudantes.

É de suma importância que o plano não se constitua em letra morta. Toda a construção do desenho curricular precisa ser revisitada continuamente nos processos de formação e planejamento. A tarefa da gestão pedagógica da unidade escolar não é pequena. Cabe a ela a permanente articulação entre os dois núcleos de formação – geral e específico – no sentido de planejar o projeto integrador, acompanhar e avaliar todo o percurso, bem como os demais mecanismos de integração.

Isso exige uma sensibilidade e engajamento na oferta, impedindo assim a fragmentação e isolamento de disciplinas/saberes. O curso se desenvolve como um processo formativo coletivo. Não cabe iniciativas isoladas de integração. Ou o curso é integrado, envolvendo todos os atores sociais numa formação integral construída, ou sob a prática recorrente de currículos disciplinares, fracassamos e nos rendemos a uma “ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada como uma fidelidade sagrada, ritualizada” (ARROYO, 2011, p. 45).

Os inúmeros artigos nesse tema têm destacado a importância de uma liderança articuladora, de uma gestão participativa e de mecanismos de conexão mais específicos e efetivos, para garantir que a proposta inicial não fique travada. A formação de professores e a continuidade do processo de construção coletiva são fundamentais para que a concepção geral do curso e os seus mecanismos de integração se constituam de forma intensa e dinâmica. Com as atividades integradoras em curso - projetos, somados às atividades de investigação, de intervenção ou de aprendizagem – tendo como referência o real-vivido-concreto e inserindo os sujeitos coletivos no desenho curricular, foram definidas estratégias metodológicas fundamentais na preparação para a atuação no

mundo do trabalho e para a prática social.

Como resultado dessa formação, a matriz conceitual do educando se pautará pelo desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, como sujeito histórico, capaz de atuar no meio e transformar a sua realidade. Desfrutar da cidadania plena é o exercitar de forma integral os direitos inerentes à sua condição. Para isso, uma permanente mobilização dos sujeitos sociais pela cidadania plena passa a ser um ponto de referência.

As situações de aprendizagem relacionadas a outras práticas sociais serão atendidas a partir de problemáticas que articulem: a convivência familiar responsável; a participação política; as ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade; a proteção e a recuperação ambientais; a realização de eventos esportivos; a preservação do patrimônio cultural e artístico; a montagem de eventos esportivos e de produções artísticas. Ao mesmo tempo, a perspectiva de formação dos alunos aponta para a autogestão, a emancipação, a integração com o trabalho comunitário, a solidariedade, a preocupação com o bem-estar de seus trabalhadores e com a sustentabilidade.

Notas

¹ Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem. Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

² O estado da arte dos cursos desenvolvidos na modalidade PROEJA através da EaD na Rede e-Tec Brasil. PROEJA : dimensões curriculares na Rede e-Tec Brasil / Márcia Castilho Sales, Jandira Pereira Souza, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Florianópolis : NUP/UFSC, 2014

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: documento base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2010.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. Currículo da educação profissional e da Educação a distância. Brasília: SEEDF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Censo Escolar 2015: Matrículas da Ed. Profissional no 1º semestre de 2015, por tipo de oferta, segundo Coordenação Regional de Ensino. Brasília: SEEDF, 2015. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar/469-censo-escolar-2015.html>. Acesso em: 05 de julho de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo populacional 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MACHADO, Maria M. e RODRIGUES, Maria E. de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul/dez, 2014.

MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental – Indagações sobre o currículo. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, D. e PINHEIRO, R. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p.91-108, nov. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, L. J. G. e SOARES, R. C. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. 2014. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(66). Disponível: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1331/1309>. Acesso em 27/06/2015.

■ Educação Profissional: evolução e transformações do ensino técnico entre os anos 2003 e 2011

 João Paulo Santos Neves*

Resumo: O presente artigo remonta aspectos históricos do ensino técnico-profissional entre os anos de 2003 e 2011 no âmbito federal. As raízes da educação profissional no Brasil penetram no alicerce da intenção assistencial, uma vez que se destinou a amparar órfãos e os desvalidos da sorte. Desde então, ciência e tecnologia foram cada vez mais indicadas como convergentes nos objetivos tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional. Diante dessa concepção e de todas as influências, a educação – em especial a educação profissional – sofreu intensas modificações no decorrer histórico. Assim, devido à nova conjuntura econômica, foi necessária uma reavaliação do mercado de trabalho e suas dinâmicas extrínsecas na sociedade, como também na educação. Tantas transformações puderam ser claramente verificadas diante das Leis e Decretos, bem como ações que buscaram e ainda buscam consolidar essa modalidade de ensino no Brasil. A política de expansão da educação profissional acabou por ampliar a ideia de formação, cumprindo uma função social, política e educacional ao associar a importância da modalidade com o desenvolvimento nacional. Todas estas transformações e reconfigurações trouxeram duas situações: por um lado, o ideal de formação estritamente relacionada ao mercado de trabalho, e por outro, o ideal de formação tecnológica como forma de democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Profissional. Transformações. Democratização.

* João Paulo Santos Neves é licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Uruaçu, especialista em Docência do Ensino Superior e especialista no Ensino de Química; e-mail: joaoppaulo1508@hotmail.com.

Introdução

Durante as décadas de 1980 e 1990 ocorreram diversas reformas educacionais na América Latina, favorecendo um conjunto de sistemas educacionais, ou parte deles, e proporcionando transformações significativas na educação. Dentre as diversas reformas, é possível destacar na conjuntura da dinâmica do mercado de trabalho as modificações ocorridas no âmbito da educação técnico-profissional, desde a aprendizagem de ofícios manuais até a formação de quadros superiores.

Segundo Cunha (2000), determinantes de caráter político, social e econômico, extrínsecos aos sistemas educacionais, puderam ser observados em decorrência dessas transformações, que se combinaram em diversos graus e aspectos, sendo mais visivelmente perceptíveis quando as discussões se voltaram para a popularização do ensino técnico-profissional.

Frente a essas discussões, a orientação e as mudanças educacionais que visam ampliar a cobertura educativa apoiam-se primeiramente nos determinantes políticos, uma vez que consiste em estender possibilidades de escolarização para além do período obrigatório, justificado pelo discurso de democratização do campo educacional. Em decorrência dos determinantes políticos, a pressão exercida por parte das camadas sociais, principalmente das camadas de mais baixa renda e/ou menor acesso à cultura, geram os determinantes sociais que externam a inserção no ensino médio e a ampliação da escolarização das mulheres em todos os níveis e modalidades. Essas e outras modificações apoiam-se nas políticas afirmativas que configuram todo arcabouço das políticas educacionais (BOMENY, 1998).

Em seguida, é delineado o determinante econômico, pois esse resulta da incorporação de novas tecnologias, as quais se modificam constantemente favorecendo a produção de bens de serviço nas organizações públicas e privadas. O âmbito da informática é frequentemente o mais presente e influente. Isso não quer dizer que outros fatores - como a própria dinâmica de mercado, manifestada no interesse do capital, - possam ser ignorados. Ou seja, não se trata ingenuamente de uma dinâmica autônoma e restrita à informatização dos sistemas. Frigotto e Ciavatta (2003) reiteram tais discussões no âmbito da formação do cidadão produtivo, onde ponderam a cultura do mercado e a incorporação de novas tecnologias, pois essas dependem de iniciativas políticas de âmbito e abrangência econômica, a fim de atender interesses de mercado e em poucos ou nenhum momento para o interesse público.

Dentro dessa lógica dos determinantes da conjuntura educacional, o Estado brasileiro caracteriza-se como um participante dos vínculos estabelecidos com os interesses do setor privado, deixando visíveis as enormes dívidas sociais com a esfera pública, as quais vão desencadear uma série de problemas e desdobramentos novamente nas esferas política, econômica e social.

As bases de consolidação da educação profissional no Brasil

A educação não configura um assunto de máxima relevância se não quando estudada por pensadores que se preocupam diretamente com ela e com os problemas e/ou soluções

que podem ser levantados quando tratada com uma modesta seriedade. Todavia, este bloco discutirá tanto no âmbito dos pensadores da educação em específico, quanto no âmbito dos leigos que convivem com ela, mas que não compreendem seus diferentes arranjos e facetas, principalmente quando é colocado o campo econômico e político em discussão. Desse modo, a educação muitas vezes é discutida somente sob o viés do determinante social, como se ela configurasse apenas como um bem estritamente social, o que não é o caso (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

Dentro da conjuntura histórica e para iniciar as reflexões, é possível destacar a segunda metade da década de 90, que trouxe ao Brasil uma reforma educacional sem precedentes, que até hoje ainda está em processo construtivo. Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo em instantes restritos, ocorreram alguns avanços expressivos, como os que Cordão (2005 *apud* PAR-DAL, 2005) em sua obra "A Educação Profissional no Brasil" chama de "momentos decisivos" frente às políticas educacionais voltadas à formação profissional.

Sobre as reformas educacionais, Dourado (2002) ressalta a influência das organizações internacionais na dinâmica de mercado que reconfigurou o Brasil. O Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) foram importantes interlocutores das relações multilaterais dessas mudanças. Nesse contexto, o Banco Mundial foi o que mais influenciou no que tange a liderança do processo de reestruturação e a abertura das economias mediante a dinâmica do capital sem fronteiras, influenciando fortemente a área da educação na América Latina e, particularmente, no Brasil.

Dentro das orientações do Banco Mundial suscitadas nas reflexões de Gentili (1998), é possível identificar as políticas educacionais que induzem reformas convergentes ao ideário neoliberal, onde a racionalização da área educacional deveria acompanhar a lógica e a dinâmica do campo econômico. Aqui se configura a estrutura preliminar dos ideários da educação profissional.

Nessa direção, Soares (1996, p. 20) corrobora com as reflexões de Gentili (1998), pois o Banco Mundial tornou-se o protetor de interesses dos credores internacionais, sendo responsável por garantir o pagamento da dívida externa mediante o processo de reestruturação e abertura das economias, readequando áreas aos novos requisitos do capital globalizado.

Coraggio (1996) discute as concepções políticas que partiram das aspersões do Banco Mundial na educação; essas se constroem no viés da defesa da desarticulação de setores organizados; na reorganização de recursos públicos para a educação básica; na ênfase à eficiência e na avaliação, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios dentre outras orientações.

Com efeito, desses e de outros acontecimentos multilaterais, ocorreram alterações do ensino fundamental ao superior que provocaram através de leis e decretos mudanças em aspectos variados quanto ao financiamento, gestão, acesso, avaliação, currículo e carreira docente. Dentre todas as modificações, a distinção compulsória entre ensino técnico e ensino médio provocou uma das mais polêmicas mudanças na estrutura da educação brasileira (ANTUNES, 2001).

Desde 1809, quando o príncipe regente Dom João criou o Colégio das Fábricas, já percebia as necessidades emergentes da economia. Essa primeira ação visava prioritariamente os menores abandonados. Assim, o ensino profissional configurou-se como um ensino assistencial, pois preparava os desvalidos, mas com a função de operários, correlacionada à necessidade da produção industrial. Esses e outros marcos vieram a consolidar a educação profissional, que hoje se redefine; para tanto, muitos outros acontecimentos vieram a delinear tal conjuntura. Desde então, muitos debates foram tomando forma e ganhando espaço no intuito de definir onde, como e quando essa modalidade de educação seria realmente eficaz em todos os seus pressupostos, mesmo que ainda esses careciam de intensas reflexões críticas e de identidade (MANFREDI, 2002).

Cunha (2005) traz para reflexão, a partir da Lei nº 1.192 de 22 de dezembro de 1909, a persistência do ensino profissional voltado para os desvalidos, em consonância com os motivos expressos pelo decreto do Presidente da República:

Fica o Governo autorizado a contratar com estabelecimentos industriais, agrícolas ou beneficentes de reconhecida idoneidade, a educação profissional de menores pobres, não criminosos de ambos os sexos, que tenham mais de 11 anos de idade e que, por falta de proteção paterna ou tutelar, estiverem abandonados (CUNHA, 2005, p. 142).

Nessa perspectiva, a educação profissional instaura-se dentro de uma rede federal, então criada e regulamentada pelo Presidente Nilo Peçanha, que através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 deu início à caminhada de uma recomposição e reafirmação do ensino profissional, primário e gratuito.

Na década de 1920, a Câmara dos Deputados debateu incisivamente a expansão do ensino profissional, com o discurso de sua extensão para todos, e não apenas aos pobres e desvalidos. Somente na década seguinte os trabalhos puderam ser concluídos pela comissão de Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico. Logo, em 1930, a crise econômica enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, configurando um momento propício para a emergência da burguesia industrial. Ainda que o desenvolvimento da indústria necessitasse de grande quantidade de trabalhadores qualificados, pode-se perceber uma fase primitiva de educação, vista como uma alternativa de resolver a ociosidade dos “desfavorecidos da fortuna” frente ao que logo iria se configurar em uma Educação Técnica e Profissional (GORENDER, 1982).

Mais a frente, em 1937 a Constituição Brasileira iniciou as discussões sobre o ensino técnico, profissional e industrial, citando especificamente em seu artigo 129 características cruciais para o ensino emergente naquela conjuntura, pois citou as “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas”, devendo ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos (BRASIL, 1937).

Muitas outras reformas vieram delinear o “futuro” do país; reformas que modificaram significativamente o destino da educação. Uma delas foi a Reforma Capanema, que remodelou o ensino no país, e que tinha como dois dos principais pontos: o ensino profissional passaria a ser considerado de nível médio, e

que os ingressos nessas escolas industriais dependeriam de um exame de admissão.

Mediante tal discorrer histórico apregoadado de fortes influências econômicas, sociais e de mercado, o ensino profissional foi se consolidando cada vez mais dependente das necessidades da economia industrial e da sociedade urbana, embora ainda preconizada por um ideário de educação assistencialista (XAVIER, 1990).

Educação profissional, mercado de trabalho e as transformações provocadas pelo Governo Lula: da expansão às incertezas

Desde a década de 1990, as políticas públicas da educação sofreram fortes influências de princípios neoliberais apregoados em documentos oficiais oriundos do Governo Fernando Henrique Cardoso, tais como o Programa Brasil em Ação de 1998, a Emenda Constitucional nº 14, que criou o Plano Nacional da Educação, e o Fundef – Lei nº 10.174/01. Esses e outros documentos deixam evidente a presença de estratégias neoliberais, onde o papel do Estado restringe/amplia a regulação e a garantia do bom funcionamento do mercado (BOITO JR., 2007). Esses acontecimentos geram outras reflexões que não refletem o que será exposto nessa seção, entretanto esta síntese se fez necessária para compreender os contrapontos instituídos posteriormente nos anos de 2003 a 2011.

Tomando por base as reflexões implícitas no período de 1995 a 2003, ao analisar esses contrapontos da política educacional do governo FHC frente ao governo Lula, percebemos que houveram pequenas modificações no ideário de educação mercantil, entretanto as vitórias das classes e frações de classes dominantes (particularmente do capital financeiro) foram mais expressivas; e para conquistar a hegemonia contou com total apoio do governo federal e da burguesia industrial que exploram a educação, fazendo dela uma mercadoria que resumidamente tinha o objetivo de formar contingentes a partir de suas competências para serem inseridos em processos produtivos exigidos pelas dinâmicas do mercado (LAMOUNIER; FIGUEIREDO, 2002).

Singer (2009) chama de decisão política e ideológica aquilo que se configurou em “A continuidade do governo FHC com o governo Lula” na política macroeconômica. Pois, uma fração da classe trabalhadora, embora majoritária, não conseguiu construir de baixo para cima suas formas específicas de organização. Isso confeccionou uma nova ideologia, com união de ideias e bandeiras antes não combinadas justamente por divergirem entre si.

Por outro lado, além das novas ideologias, talvez convergentes em determinados pontos, foi possível constatar uma transição do neoliberalismo para o modelo social desenvolvimentista no governo brasileiro. Assim, uma nova concepção de organização do trabalho e da produção intensificou em torno da “globalização”. Com o eminente desenvolvimento e aprimoramento industrial, determinadas operações intelectuais foram transferidas para as máquinas, provocando fortes debates teóricos e práticos sobre elevação da qualificação dos profissionais.

Em meio a tantas controvérsias, em 2003, o então Ministro de Estado da Educação, Cristovam Buarque, declarava que o

governo Lula (2003-2011) se comprometia em promover mudanças necessárias a fim de proporcionar ao conjunto da sociedade brasileira melhores condições de vida. Dentro de toda a conjuntura política do governo e influências multilaterais, Buarque anuncia a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional, reafirmando a responsabilidade do Estado na área da educação, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2003). Porém, a responsabilidade se voltou apenas para o âmbito exclusivo do Ministério da Educação (MEC), uma vez que tal estratégia relacionava as políticas de educação com outras políticas, a exemplo das sociais e de mercado; assim essa ação configurou-se como indutora do Estado, tirando ela de sua responsabilidade.

Percebe-se então o reducionismo mascarado da “nova” educação profissional, pois preconizava os “desvalidos da sorte”, oferecendo-lhes uma educação específica: a educação profissional e tecnológica. Para tanto, ela não fazia referência à origem das desigualdades sociais no bojo do capitalismo, mas sinalizava que a nova concepção instaurada na Rede Federal de Educação Tecnológica deveria atuar no sentido de corrigir as distorções econômicas, deixando evidente uma falácia (BRASIL, 2003).

Nesse contexto de interpretação, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem no intuito de “curar” os males sociais, e isso leva o governo Lula a disseminá-la como política pública de interesse do Estado. No entanto, não foi observado que esse mesmo Estado constitui defensores do interesse da manutenção de um ensino aligeirado e produtor de efetivos renováveis, destinados a ocupar cargos de baixa remuneração, uma vez que ao lado da qualificação está contraditoriamente o modo capitalista de produção que necessita do exército de reserva (FRIGOTTO, 2007). Talvez, um dos erros mais frequentes quanto às análises da educação no Brasil seja o de analisa-la somente em si mesma, e não como uma coadjuvante de uma sociedade cindida historicamente em classes completamente desiguais.

Muitas são as contradições a serem analisadas no contexto apresentado nesta seção, pois mesmo em um governo tido como “governo dos trabalhadores”, ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os anseios capitalistas, utilizando um discurso de “correção das desigualdades”. Cêa (2006) e Lima Filho (2002) estão certos quando analisamos a manutenção de alguns pressupostos do Decreto nº 2.208/1997, que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 foi instituído pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja característica fundamental centrou na desvinculação do ensino médio e técnico. Desse modo, o argumento utilizado para conseguir separá-los foi o de que a sua vinculação desenvolvia cursos caros, que não ofereciam retorno ao mercado de trabalho quanto aos egressos das áreas de formação. Segundo Lima Filho (2002), a instituição desse Decreto reforçou o dualismo entre formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional argumentada naquele período. Cêa (2006) corrobora com Lima Filho (2002), quando argumenta sobre o reforço da dualidade, tornando legalmente,

[...] uma prescrição oficial a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade [...] (CÊA, 2006, p. 3).

A educação profissional passava a funcionar como artifício compensatório. Em meio às lutas da classe trabalhadora da educação profissional, em 2004 o governo Lula fez uma “pseudo mudança” na Rede Federal de Ensino, publicando o Decreto nº 5.154, revogando alguns pontos do Decreto nº 2.208, e iniciando a expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Com a mudança de alguns pontos do Decreto, mantendo os itens do interesse do setor produtivo e do segmento empresarial, o governo Lula manteve também a noção de competência, advindo do contexto empresarial, pautada na gestão por resultados amparada pela relação custo versus benefício, desconstruindo todo o discurso de processo educativo com perspectiva emancipadora (CÊA, 2006). Vê-se, então, todo o ideário dos pensadores da Educação Profissional e Tecnológica (ainda que poucos) ser esfacelado pelo interesse político e econômico.

É tão contraditório e inquietador saber que em um país de desigualdades sociais tão fortes como no Brasil, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a criança e o adulto pobres têm acesso apenas à formação restrita. Isso porque o compromisso desta sociedade e do capital não é com o ser humano e com o desenvolvimento da criança e do adolescente, que são precariamente especializados com fins específicos e pré-definidos pela dinâmica do capital, que nem ao menos compreendem o modo como opera sobre eles.

Dentro de forças políticas conflitantes, ainda em 2004, o Ministério de Estado da Educação em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica lança um documento com a intenção de criar um subsistema nacional, a fim de viabilizar a reconstrução de uma política pública para a EPT. Moreyra e Ruiz (2004) apontam algumas declarações acerca do documento, que pretendia “resgatar os princípios gerais da EPT”, “reduzir as desigualdades sociais”, “possibilitar o desenvolvimento econômico” e duas outras características de uma ação política: reestruturar o sistema público de ensino médio e técnico e o comprometimento com a formação e valorização dos profissionais de EPT. Essas duas últimas, com mais força do que todas as outras, não favoreceu o rompimento entre a dualidade da educação propedêutica e profissional.

Verifica-se, então, que o governo Lula pretendeu corrigir distorções trazendo para sua compreensão uma política educacional alicerçada nas mudanças econômicas e na dinâmica do mercado, a partir do seguinte conceito de educação:

[...] entende-se por educação o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do seu humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. **A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas** (BRASIL, 2004, p. 11, grifo nosso).

De certa forma, tanto as estruturas quanto as conjunturas refletem no jogo de disputa de forças que influencia a educação (FRIGOTTO, 2006). Arrisca-se dizer que esse movimento e tais ações indicam a necessidade de reorganizar o próprio capitalismo; bem como o conceito de globalização, principalmente econômica.

Ferretti (1994) destaca que a atual exigência produtiva remonta sobre as habilidades e competências do trabalhador em: pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, fabricar e consertar, administrar a produção e a gestão do processo produtivo. O que não se pensa é no conjunto de influências que no decorrer das ações vão distorcendo e assumindo novos caminhos. No entanto, não se explicita a nova conjuntura e as novas ideologias que foram se modificando segundo as exigências externas e, talvez, as exigências internas.

Em termos oficiais, a EPT no Brasil vem sendo apresentada como importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens e trabalhadores no mercado de trabalho segundo as inovações tecnológicas. Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica

Deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo em que qualifique o cidadão, eduque em bases científicas, bem como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (BRASIL, 2003).

Já em 2005, a Lei nº 11.184 transforma o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTF-PR), deixando claro suas finalidades e objetivos que já tinham sido definidos para os tradicionais Cefets, mediante o argumento da “modalidade de educação tecnológica”. Estava visível que se pretendia fazer do velho um novo que remodelava, mas mantinha o já existente, para realizar as mesmas coisas e atender aos mesmos interesses da dinâmica do capital. Ou seja, dar continuidade à EPT restrita concebida pelo MEC (AZEVEDO, 2011).

Essa descontinuidade e o remodelamento do velho para o “novo” modelo, sob a correlação de forças, corroboraram para a reprodução da miséria intelectual, uma vez que novamente o interesse do capital viria com a nova roupagem de corrigir distorções históricas. No entanto, o governo recuou quanto à transformação dos Cefet’s em UTF’s, gerando grande insatisfação no interior dos Cefet’s, uma vez que havia sido feito todo um aparato com o objetivo de verticalizar as atividades acadêmicas e oferecer cursos nos moldes das Universidades Federais.

A saída para conter a insatisfação criada pelo próprio governo foi a publicação do Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, que estabelecia “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”.

O que novamente vem ao debate é que o tipo de educação praticada na UTF é uma educação tecnológica, propriamente definida; e para os IFET’s o governo reservou a oferta de EPT. Isso culminou em uma estranha novidade do ponto de vista representacional, pois retoma o ensino praticado pelo MEC e o rotula como EPT. Assim, foi se construindo um sentido,

lançando mão de elementos da memória histórica acerca de elementos políticos, econômicos e sociais para justificar seu surgimento (FRIGOTTO, 2006). Mediante toda a conjuntura política e os mecanismos adotados para justificar as idas e vindas mal ou bem planejadas, ficou evidente quanto ao recuo do governo na ação de desenvolver políticas para superar o modelo de ensino precário e fragmentado.

Pacheco e Rezende (2009) argumentam que a justificativa dos IFET’s era a de promover a justiça social, o desenvolvimento sustentável e a equidade com vistas à inclusão social. O que não é debatido é a forma como as diversas manobras foram feitas para que, no fim das contas, houvesse somente uma banalização do conceito de exclusão/inclusão social. O interessante a se observar é que mesmo com ideários conflitantes, o Decreto nº 5.154/2004, subjacente ao Decreto nº 2.208/1997, reafirma a dualidade educacional, ao mesmo tempo em que não explicita o real propósito dos Institutos Federais. Assim, de forma gradativa esses Institutos são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo silenciosamente a oferta de formação para qual já tinham uma competência instalada.

Por fim, o resultado é que o governo Lula encerrou seus oito anos sem consolidar uma política de Estado eficiente para a Educação Profissional, mesmo que sob um discurso generoso. Isso contribuiu para o aprofundamento de uma educação aligeirada – a exemplo da Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (os FICs) – sob a tutela de reformas focalizadas no sistema produtivo, sustentando a primazia da lógica de mercado.

Considerações finais

Em síntese, o Brasil tem sido e ainda é dominado por uma classe burguesa que ora se deixa transparecer, ora se mescla a partidos políticos atuantes no governo, alardeando discursos positivos e de compensação social. Mesmo trazendo em seus discursos ideologias “novas”, elas acabam por reproduzir as mesmas ações, refutando os anseios da classe trabalhadora sob a falsa ilusão de ascensão social.


Popularizam-se, então, ideologias disfarçadas através de um discurso populista, que faz inserir pessoas em um sistema que irá leva-los às mesmas situações de antes, ou seja, para a acumulação e a manutenção do capital por meio da força de trabalho. É preciso saber como está ocorrendo a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus aspectos, e se realmente estão sendo atendidos os anseios para a qual foi criada.

Por outro lado, há uma contradição latente: as tecnologias de comunicação aproximam as pessoas, enquanto as desigualdades sociais provocadas por essas tecnologias distanciam as pessoas. Encerramos com alguns questionamentos: como avaliar tais aspectos no que tange às políticas de educação? Como as instituições e as próprias políticas que as regem irão se comportar quanto a isso? Como a Educação Profissional e Tecnológica irá atuar depois de sua expansão? Como lidar com a sua ausência de identidade? Pois são muitas as atribuições para uma só instituição: ensino superior, pesquisa e extensão, ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- AZEVEDO, Luiz Alberto. De CEFET A IFET: cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade? 2011, 192 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- BOITO JR., Armando. Estado e Burguesia no capitalismo Neoliberal. Revista de Sociologia Política, Curitiba, 2007.
- BOMENY, H.M.B. (ed.). Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos. Rio de Janeiro: EDUERJ/Preal, 1998.
- BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Educação Profissional. Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. 2003. Brasília. Anais... Brasília, set. 2003.
- _____. Constituição dos Estados Unidos do. De 10 de novembro de 1937. Presidência da república, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 05 jun. 2015.
- CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M. J. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luis. et al. (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. 2ª ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.
- _____. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de Pesquisa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, n. 111, p. 47-70, 2000.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.
- FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc. [online], v.28, n.100, p.1129-1152, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2015.
- GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GORENDER, J. A burguesia brasileira. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens. A era FHC: um balanço. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90. 2002. Tese (Doutorado) - PPGE, UFSC, Florianópolis, 2002.
- MANFREDI, Sílvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREYRA, Ivone Maria Elias; RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, abr. 2004. p. 5-6. Mimeografado.
- PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por amar. In: INSTITUTOS FEDERAIS: Lei nº 11.892, de 20/11/2008: comentários e reflexões Natal: IFRN, 2009, 70 p. Mimeografado.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. Ensino médio e educação profissional: desafios da integração – 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010. 270 p.
- SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo, Estudos CEBRAO, São Paulo, p. 83-102, 2009.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, M. J. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- XAVIER, M. E. S. P. Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e a reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

O projeto integrador nos planos de curso da Educação Profissional: uma reflexão técnica do Distrito Federal

 Antônio Bianco Filho*
Antônio Marcos dos Santos Trevisoli**
Fernanda Marsaro dos Santos***

Resumo: Este artigo surge da necessidade de acompanhamento da concepção e da execução do Projeto Integrador presente em planos de curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA-I), delineados pela Coordenação de Políticas Educacionais para a Juventude e Adultos (COEJA), entre outras unidades pedagógicas, técnicas e de planejamento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N.º 9.394/96 – na organização curricular do conhecimento por áreas e nas orientações para aproximar a escola da vida leva à proposição de alternativas no percurso formativo e na preparação dos jovens que seguem para o Ensino Médio, para que possam seguir estudos e, ainda, atender à formação para o mundo do trabalho. Nos últimos três anos novas Unidades Escolares aderiram ao EMI e à EJA-I e elaboraram e receberam parecer de aprovação do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Com isso, o objetivo principal é ampliar as pesquisas a respeito do Projeto Integrador que consta nos planos de curso com a oferta integrada na Rede Pública do Distrito Federal e, além disso, contribuir na aplicabilidade das disposições a respeito da integração em documentos norteadores da oferta de Educação Profissional de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio e ao terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos da SEEDF. Há, ainda, análise documental com base na legislação pertinente. Como resultado, este trabalho pretende demonstrar que o Projeto Integrador é uma ferramenta que pode organizar as práticas educativas e as orientações do Plano de Curso na formação geral e para o ingresso do estudante no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Projeto Integrador. Educação Profissional. Ensino Médio. Educação de Jovens e Adultos.

* Antônio Bianco Filho atua na Diretoria de Educação Profissional, na Gerência de Integração Curricular - DIEP/GIC/SEEDF. Professor formador/tutor do Arteduca, grupo de pesquisa que desenvolve projetos baseados na arte/educação a distância articulada, de forma inter ou transdisciplinar, vinculado ao MidiaLab do Instituto de Arte da Universidade de Brasília – IdAI/UnB, (2004/14). Bacharel em Desenho e Plástica pelo IdAI/UnB, graduado em Educação Artística pelo IdAI/UnB, mestre em Arte e Tecnologia pelo PPG/VIS/IdAI/UnB.

** Antônio Marcos dos Santos Trevisoli é mestre em Engenharia Mecânica pela Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP) e graduado em Licenciatura Plena em Física pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atualmente compõe a equipe da Gerência de Integração Curricular Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na Diretoria de Educação Profissional (GIC/DIEP) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

*** Fernanda Marsaro dos Santos é coordenadora de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (COEJA/SEEDF). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Docência do Ensino Superior, Educação a Distância, Administração Escolar, Orientação Educacional e Gestão Educacional. Graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia.

A percepção do mundo moderno e contemporâneo, na visão de historiadores sociais tais como Eric Hobsbawm (1995), nos leva à reflexão acerca da relação da educação com o mundo do trabalho. Partindo da premissa de que o mundo está cada vez mais competitivo, globalizado, interconectado e que vem provocando impactos e transformações nas esferas educacionais, científicas, econômicas, sociais, culturais, entre outras, pode-se inferir que tais mudanças vêm gerando inquietações no setor produtivo e na formação dos futuros profissionais.

Para acompanhar e dar respostas às novas exigências de atuação de forma qualificada e criativa, os sistemas educacionais brasileiros precisam refletir a respeito das práticas pedagógicas da Educação Profissional e procurar respostas para que essas não fiquem ultrapassadas. No intuito de enfrentar esse desafio, a COEJA e a Diretoria de Educação Profissional (DIEP)/ Gerência de Integração Curricular (GIC) *envidam esforços na ampliação da oferta da Educação Profissional integrada à Rede Pública do Distrito Federal.*

A motivação para este trabalho surgiu da necessidade de acompanhamento e de observação do processo de orientação e de implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, como demanda pedagógica da DIEP, atribuída à GIC, unidades técnicas e pedagógicas da COEJA. Assim, optou-se por abordar o Projeto Integrador como elemento catalisador na formação de sujeitos históricos, que possam ampliar a construção de autonomia intelectual, social e profissional e que sejam competentes na utilização das ferramentas pedagógicas envolvidas nesse processo de aquisição de habilidades. Assim, deve-se dar atenção ao trabalho como princípio educativo, à escola unitária e à pedagogia estabelecida por projetos interdisciplinares com a perspectiva transdisciplinar, como ferramentas pedagógicas articuladoras de formação para o trabalho e para o mundo profissional.

Por fim, procura-se comprovar se o Projeto Integrador, que consta nos planos de cursos consultados, contempla as orientações legais rumo à formação multidimensional. Isto é: propedêutica, psicológica, cultural, técnica, científica, profissional entre outras. E, ainda, investigar como o Projeto Integrador pode ser construído levando em conta a sua complexidade como ferramenta integradora de componentes curriculares que sozinhos não são capazes de solucionar questões complexas. Então, o currículo organizado por temas e eixos integradores pode favorecer o estudante em situações de aprendizagens contextualizadas com as especificidades do arranjo produtivo local e de questões pessoais do estudante. Assim, torna-se possível estabelecer uma relação dialética na qual os sujeitos históricos se deparam com a possibilidade educativa e promovem como síntese desse processo o exercício da cidadania rumo à atuação exitosa, autônoma, individual e coletiva. Dessa maneira, cumprem-se as expectativas de cunho intelectual, empreendedor e crítico de atuar no mundo do trabalho e no campo da pesquisa.

As abordagens a respeito do currículo como princípio educativo articulam as dimensões relacionadas ao trabalho, à educação, à arte e à cultura com o cenário histórico, político, social e tecnológico. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1099), nessa perspectiva, “não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente”. As reflexões a respeito do trabalho como princípio educativo são anteriores aos debates que subsidiaram a LDB, principalmente o que está preconizado no artigo 35, inciso II (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a LDB faz referência às realizações pedagógicas voltadas à preparação para o trabalho e à formação profissional técnica, como objetivos do Ensino Médio. Assim, torna-se uma premissa “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Com esse apoio legal supracitado, surge uma sinalização para a oferta da Educação Profissional Integrada de nível Médio. Contudo, o currículo integrado como princípio educativo só foi explicitado na legislação recentemente, por meio da Resolução nº 4, art. 26, inciso II, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a). Nela se define o Ensino Médio como a etapa final do processo formativo da Educação Básica, orientado por princípios e finalidades tais como: o aprofundamento de conhecimentos, o desenvolvimento humano para formar pessoas autônomas voltadas para a formação ética, estética e crítica. Além disso, delibera que os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis e atrativos que considerem as singularidades do jovem, ofertando alternativas de escolha de percurso formativo. De acordo com UNESCO (2013), pela primeira vez a legislação para o Ensino Médio refere-se ao trabalho como princípio educativo, prevendo no art. 26:

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;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2010a).

Pode-se constatar a proposta de elaboração de currículo integrado no documento-base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) no qual se encontra a explicação de que “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de

ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2007, p.42). Nessa perspectiva procura-se superar a fragmentação curricular que historicamente vincula o processo de ensino-aprendizagem aos componentes curriculares isolados na grade curricular.

A falta de contextualização de experiências educativas pode desmotivar os estudantes e os professores. Assim, as aulas disciplinares – com informações voltadas simplesmente para a memorização de conteúdos, centradas nas matérias – pertencem a práticas educativas nas quais a criatividade, a iniciação científica, a codificação e decodificação da produção textual, a oratória, os relatórios e os registros e as mostras de resultados de pesquisas individuais ou em equipe são pouco aprofundadas na escola.

O reflexo desse quadro educacional, pouco animador, vai refletir, por um lado, na formação de mão de obra pouco qualificada ou, por outro lado, na formação profissional de tecnicistas com ideias desconexas da prática. Ou seja, é preciso superar a formação profissional que enfatiza apenas a prática descontextualizada e desconexa da produção intelectual e vice-versa.

Nesse ponto é preciso considerar que para alcançar uma concepção complexa do processo de ensino-aprendizagem deve-se levar em conta o trabalho por projeto educativo, como uma ferramenta interdisciplinar, para a interação entre os contextos históricos dos estudantes. Assim, todos devem participar no planejamento e na construção de experiências e de práticas que aproximem a pesquisa dos conhecimentos. Dessa maneira, a cada situação resolvida torna-se possível adquirir competências profissionais e habilidades técnicas na resolução de situações da vida, aumentando o repertório em um determinado perfil profissional, e cumprindo o papel do currículo integrado, que é de criar formas de gerar conhecimentos por meio de uma pedagogia que se estabeleça por projetos educativos, como explica Hernández:

A finalidade da organização em experiências substantivas de aprendizagem num currículo integrado não é favorecer a capacidade de aprender conteúdos de uma maneira fragmentada, e sim interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências (HERNÁNDEZ, 1998, p. 54).

A dicotomia histórica entre o trabalho assalariado e os estudos de natureza teórica e técnica se depara na contemporaneidade com um novo paradigma educacional no qual à escola politécnica tem o trabalho como princípio educativo. Surge uma concepção de Educação Profissional que tem como pressupostos educativos a articulação entre teoria e prática, a escola unitária, a superação da dualidade entre a educação propedêutica e a técnica que integre essa cisão. Tal dualidade histórica é explicitada, a seguir, na análise tecida por Frigotto:

[...] as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 1989, p. 24).

Por essa via de entendimento, a compreensão de um currículo politécnico deve ir além da mera “sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 11). A concepção de currículo por muitas décadas se pautou em uma visão eminentemente escolar e acadêmica, sem levar em conta outros contextos onde ela se concretiza tal como o mundo do trabalho (SANTOS; BARRA, 2012). Desse modo, o currículo deve ser abordado como o conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas. Nesse sentido, o currículo é uma construção social, na acepção de estar inteiramente vinculado a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Portanto, o currículo “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2013, p. 66).

Independentemente do eixo tecnológico, a elaboração de um currículo deve estar associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas visando a formação integral do estudante (BRASIL, 2007). Ou seja, uma formação que promova “condições de apropriação dos fundamentos sociais, científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional” (SEEDF, 2014b, p. 12). Para tanto, nos reportamos ao inciso IV do art. 35 da LDB, que estabelece que se deve propiciar aos estudantes a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a integração curricular desenvolve papel central para alcançar o objetivo da formação integral, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNEB:

[...] é pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber (BRASIL, 2013, p. 228).

Diante do supracitado, o currículo integrado que visa à profissionalização, além da base científica e tecnológica, precisa valorizar os componentes curriculares da parte propedêutica que podem contribuir para o pensamento autônomo, uma vez que, a percepção crítica da história social e da divisão internacional do trabalho, das profissões, da produção científica e cultural, da difusão territorial das tecnologias, entre outros, subsidia a atuação cidadã do estudante na sociedade e no mundo do trabalho.

Assim, quando se fala em currículo integrado, especificamente no currículo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que se quer dizer com essa concepção é que a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, em todos os campos onde se dá essa preparação: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos.

Portanto, trabalhar com currículo integrado é uma

oportunidade de propor a interdisciplinaridade oferecendo aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares, de solucionar problemas do mundo real e de ter o trabalho como princípio educativo. É trabalhar um currículo voltado para a formação para o mundo do trabalho e para as suas dimensões indissociáveis: humana, cultural, científica e tecnológica.

O projeto integrador como uma ferramenta de ensino-aprendizagem

O Projeto Integrador é parte integrante de um Plano de Curso Técnico da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio ou à Educação de Jovens e Adultos. Na SEEDF, o Projeto Integrador, previsto na oferta integrada da Educação Profissional, é norteado pelo documento “Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos” (SEEDF, 2014a).

A ideia de projeto remonta à antiguidade clássica e está presente nos pressupostos filosóficos que estão na base da civilização ocidental. Platão (1997), na obra “A República”, aponta para a filosofia como um projeto educativo da sociedade, como um meio de formação para que as pessoas exercessem a sua liberdade e as suas habilidades. À ideia de projeto, de sociedade e de educação, somam-se, na antiguidade clássica, as reflexões em torno da formação total do sujeito na perspectiva de uma formação integral. E, ainda, o termo Paideia, expressa um conceito que contempla a formação cultural do cidadão, por meios tais como a música, o canto, a dança, a literatura e a poesia.

Atualmente, o trabalho orientado por projetos é uma prática cada vez mais presente em diferentes áreas de pesquisas, sendo recomendado e financiado por influentes organizações internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Dessa forma, a comissão *Internacional sobre Educação para o século XXI*, produziu para a UNESCO o documento que ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors”, que definiu os objetivos de um projeto educativo voltado para *promover o desenvolvimento humano e a revisão crítica da política educacional, com o intuito de articular os “conhecimentos científicos internacionais para projetos pluridisciplinares fazendo, por exemplo, intervir as ciências sociais — história, sociologia, etnologia, geografia econômica — sem deixar de tratar da especificidade local”* (DELORS et al., 1996, p. 84). Esse relatório apresenta a proposta de organizar a aprendizagem em quatro pilares do conhecimento, ou seja: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Essas aprendizagens visam evitar que as pessoas sejam “submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos” (DELORS et al., 1996, p. 89).

Passadas duas décadas do “Relatório Jacques Delors” e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N.º 9.394/96*, o art. 35 da LDB – *que dispõe a respeito da compreensão do processo produtivo e da Ética como pressupostos básicos para o exercício interdisciplinar*, o trabalho com a

“pedagogia de projetos” – ainda é utilizado em diferentes etapas e modalidades da educação básica e em níveis mais avançados de ensino, tais como a graduação e os projetos de trabalho das pós-graduações.

Na SEEDF, a oferta integrada da Educação Profissional é norteada pelo documento “Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos” (SEEDF, 2014a), que ficou conhecido como OP da integração. Esse documento orienta que o Plano de Curso da oferta integrada é uma construção coletiva em rede, isto é, deve ser realizado por um grupo constituído por estudantes, professores, gestores e pelas unidades de instâncias técnicas e pedagógicas em nível local, intermediário e central da SEEDF.

A construção do Curso Técnico é sugerida em ata de adesão pela comunidade escolar e feita após ampla consulta técnica das demandas dos arranjos produtivos locais e consulta do Catálogo Nacional de Cursos Técnico de Nível Médio¹, proposto pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério Educação - SETEC/MEC. Esse instrumento disciplina a oferta de cursos de Educação Profissional: “É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio” (BRASIL, 2016, p. 8).

De acordo com as orientações metodológicas e as ações voltadas para a implantação da OP da integração (SEEDF, 2014a, p. 65-69), o Projeto Integrador - PI, apesar de ter finalidades análogas, ou seja, favorecer a integração entre o a parte propedêutica e a técnica, é desenvolvido de duas maneiras, a saber:

1) O Projeto Integrador na Educação de Jovens e Adultos Integrada é um Componente Curricular. Na EJA-I o PI consta na Matriz Curricular sendo ministrado por um professor específico. Deve promover situações, experiências e vivências organizando a produção de conhecimento a partir da pesquisa em torno de um tema. Os resultados são apresentados no final do processo em seminários, encontros temáticos, entre outros eventos de integração;

2) No Ensino Médio Integrado o PI é um projeto que passa e integra todos os Componentes Curriculares. No EMI o projeto integrador é trabalhado de forma transversal em uma perspectiva orientada pela experiência além dos muros da escola. Em comparação com a EJA-I, no Ensino Médio o PI também é trabalhado, mas é conduzido por um núcleo de preparação para o trabalho, gerido por uma equipe de professores ou por um coordenador de projetos. Em ambos os casos o PI deve articular a construção de conhecimentos por meio da Contextualização, da Interdisciplinaridade e da Transdisciplinaridade.

A Contextualização, de acordo com Barbosa (1988), pode ser um elemento de aprendizagem na ampliação do espectro das experiências em abordagens distintas ou complementares, “a qual, pode ser: histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não” (BARBOSA, 1988, p. 37). A contextualização possibilita a produção de conhecimentos e de

competências com as quais o sujeito histórico pode estabelecer relações entre o saber fazer, as aprendizagens e a sua vida; interagir, ou intervir na realidade. (BRASIL, 2004, p. 201). De acordo com Paulo Freire (2001, p. 121) “Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

Entende-se, neste trabalho, a Interdisciplinaridade tal como a descrita por Morin (2007), no sentido da produção de conhecimentos e de se reestabelecer a intercomunicação entre diferentes dimensões da vida e dos seres, incluindo a prática de pensar, analisar e representar a realidade seguindo um esforço de intercomunicação com os outros, introduzindo um “pensamento complexo” no qual está incluído a incerteza e a contradição, o construir e o desconstruir. Contudo, “podemos elaborar algumas das ferramentas conceituais, alguns dos princípios para esta aventura, e podemos entrever o semblante do novo paradigma de complexidade que deveria emergir” (MORIN, 2007, p. 14).

O Projeto Integrador é uma proposta pedagógica para atender a necessidade dos docentes e discentes na aquisição de ferramentas de ensino e de aprendizagem, para interagir com a realidade contemporânea e para a reorganização curricular de cunho tanto individual quanto coletivo, com vistas à formação cidadã.

De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2004), recomenda-se a participação dos corpos docente e discente na construção do conceito de competência “enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica” (BRASIL, 2004, p. 12). Nesse sentido, as competências não se confundem com o conteúdo estudado, mas são ferramentas metodológicas voltadas para a estimulação da pesquisa e para a resolução de problemas.

A atuação crítica do estudante é ativada a partir de problematizações baseadas na realidade, para as quais são elaboradas hipóteses de origem e de solução de problemas. Dessa forma, espera-se que se adquira a competência reflexiva individual e coletiva, visando proporcionar condições para que a convivência diária promova situações de aprendizagens em um determinado projeto no qual se trabalhe, e com vistas a atender tanto as suas expectativas individuais quanto a troca de experiências e de resultados, ampliando o diálogo entre os pares, entre os discentes e os docentes e entre os saberes disciplinares.

O PI possibilita uma nova postura epistemológica dos professores na perspectiva da formação continuada, do planejamento e da construção de ferramentas didáticas e pedagógicas. A vivência de atividades complexas deve levar à articulação dialógica entre as competências necessárias para exercer a área profissional, com as competências referentes às áreas da educação propedêutica.

A relevância da integração de conhecimentos no currículo é prevista na Resolução n. 7 /2010, a saber:

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá

aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2010b)

O projeto integrador nas Unidades Educacionais que ofertam a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e à EJA na SEEDF

A forma de execução e desenvolvimento do Projeto Integrador no âmbito das Unidades Escolares que ofertam EMI e EJA-I no Distrito Federal ocorre de duas maneiras: 1) na Educação de Jovens e Adultos Integrada em um Componente Curricular e; 2) no Ensino Médio Integrado o projeto perpassa todos os Componentes Curriculares, com carga horária definida, e com características que podem apresentar diferenças. No entanto, nas duas escolas que ofertam EMI o PI aparece em dois documentos diferentes. No CED 01 do Cruzeiro, o Projeto Integrador é descrito no Plano de Curso e apresenta características de transversalidade, ou seja, é um norte de trabalho que está referendado na Matriz Curricular; já no CEMI do Gama, o Projeto Integrador não está descrito no Plano de Curso e é trabalhado como a junção de vários projetos descritos no Projeto Político Pedagógico.

Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama – CEMI do Gama

O Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, CEMI do Gama, foi inaugurado em 2006 com a oferta do Curso Técnico em Informática. De lá para cá, ele já formou mais de 870 estudantes, apresentando baixo índice de abandono. Além do curso técnico de Nível Médio, o CEMI oferta também Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a saber: Assistente de Recursos Humanos, com 126 estudantes matriculados em três turmas. A unidade escolar citada pretende aumentar o rol de ofertas com o curso Técnico em Programação de Jogos Digitais na modalidade EaD prevista para o ano de 2017.

Há, ainda, no CEMI do Gama os cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, que são: Assistente Administrativo, Assistente de Recursos Humanos, Língua Brasileira de Sinais (Libras Básico) e Operador de Computador. No segundo semestre, há previsão de ampliação dessa oferta, a saber, com os seguintes cursos: Agente Comunitário de Saúde (EAD), Assistente Administrativo, Espanhol Básico, Inglês Básico, Organizador de Eventos e Recepcionista em Meio de Hospedagem.

O CEMI tem vários projetos pedagógicos pautados na interdisciplinaridade e que movimentam todo o corpo discente e docente, tais como: SARAU, CEMI CURTA, EXPOCEMI, SAÍDA DE CAMPO, CEMI EMPRESA. O EXPOCEMI, por exemplo, é uma proposta na qual o estudante constrói o seu projeto desde o primeiro dia de aula com equipe de até três componentes e um professor-orientador, com culminância em agosto, quando os trabalhos desenvolvidos são apresentados a uma banca. Destacam-se as participações premiadas nas Olimpíadas do Gama - OLIGAMA e no Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que acontece na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia brasileira.

O CEMI tem constância na participação de feiras de ciências fora do DF, tais como a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia - FEBRACE, que acontece na Universidade de São Paulo – USP; na MOSTRATEC - Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia/ Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia que acontece no em Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul; no CIÊNCIA JOVEM, Feira Internacional de Ciências que reúne trabalhos de todos estados brasileiros e de outros países, em Pernambuco.

Nesta unidade escolar (UE) o Projeto Integrador foi substituído pelas Atividades Formativas Integradoras (AFINS). Tais atividades visam complementar as atividades de ensino e pesquisa propiciando aos educandos o desenvolvimento de habilidades, de competência e de conhecimentos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Desse modo, consideram-se AFINS os projetos e atividades descritos anteriormente, além do Estágio Pedagógico Supervisionado, que é desenvolvido fora do ambiente escolar.

Centro Educacional 01 do Cruzeiro – CED 01 do Cruzeiro

O Centro Educacional 01 do Cruzeiro foi inaugurado em 20 de janeiro de 1964, e completou 52 anos em 2016. Atualmente, atende aproximadamente 400 estudantes. Essa UE, inicialmente batizada de Ginásio do Cruzeiro, coleciona histórias de lutas e de conquistas. Em 2013 adotou o regime anual com blocos semestrais. Sua estrutura conta com 13 salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, cantina, laboratórios de física, química e biologia, duas salas de monitoria, auditório, pista de atletismo com cama de areia para a prática de saltos, três quadras de esporte, sendo uma coberta, mesas de pingue-pongue e xadrez, além de espaço no pátio do colégio para uma horta comunitária. O CED 01 oferece ensino para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A escolha do curso integrado Técnico em Informática para Internet, feito pelas comunidades do Cruzeiro e da Cidade Estrutural (Regiões Administrativas do Distrito Federal atendidas pelo CED 01 do Cruzeiro), ocorreu após análise dos resultados do diagnóstico realizado para verificar o interesse do corpo docente e discente, e após verificação das condições estruturais da unidade de ensino e das possibilidades de inserção do formando no mundo de trabalho. Atualmente, estão matriculados 129 alunos na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, sendo que desse total, 25% são estudantes da Cidade Estrutural, indivíduos carentes que buscam na escola integrada a qualificação para o mundo do trabalho, de forma a superar as difíceis condições sociais em que estão inseridos. Os outros 75% das matrículas são compostos, em seu maior quantitativo, por discentes da Região Administrativa do Cruzeiro.

Esse curso, além dos Projetos Integradores, considera os eixos integradores que permitem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que normalmente são deixados à margem do processo educacional. Os eixos integradores foram pensados de modo a agrupar os conhecimentos acerca do mundo do trabalho, na seguinte sequência: Escola e Moradia como Espaços de Aprendizagens; Ação Comunitária; Projeto de vida; e Sociedade.

Para o PI dos dois primeiros semestres (1º ano), considerou-se

o primeiro contato com a nova linguagem que o estudante aprenderá a linguagem de programação. Com isso, áreas de conhecimento convergirão para a discussão da linguagem utilizada em sua prática, os símbolos que os componentes curriculares utilizam para se comunicar podem ser considerados como pré-requisitos para a aprendizagem da nova linguagem. Nessa perspectiva, o eixo integrador escolhido foi “A linguagem digital na transformação social” e o Projeto Integrador foi intitulado “Construindo multilinguagens na escola”. Como atividades integradoras – ou seja, atividades que concretizarão a execução do projeto –, a escola e os estudantes poderão: construir um blog; melhorar o sistema de informação da biblioteca ou o site da escola; ou, até mesmo, desenvolver um programa que gerencie a entrada e a saída de estudantes da escola.

O segundo projeto, desenvolvido ao longo do 2º ano, será: “Ação e construção de soluções tecnológicas para a comunidade”, com o eixo integrador: “Construindo multilinguagens na escola”. A partir do 2º ano (2017), os estudantes aplicarão seus conhecimentos “fora dos muros da escola”, ou seja, nesse momento o estudante intervirá na sua comunidade realizando uma ação comunitária. Como atividades integradoras, os estudantes poderão auxiliar as instituições da comunidade, como outras escolas, na montagem e no suporte a laboratórios de informática, sistemas de comunicação da secretaria escolar, configurações de rede, e até mesmo a criação de um sistema automatizado para a horta comunitária que se localiza na própria escola.

No último ano, 3º ano (2018), o projeto visa o contato com o mundo do trabalho, nessa perspectiva o PI escolhido foi: “Práxis profissional e construção social”, tendo como eixo integrador: “Empreendedorismo, cidadania e ética profissional”. Após intervir na própria escola e na comunidade, o estudante iniciará um projeto voltado para a sua prática profissional. Por isso, ao longo de um ano o estudante receberá orientações de como fazer, como ser e como atuar de uma maneira ética em sua prática profissional. Como auxílio para o desenvolvimento do projeto integrador o estudante contará com práticas pedagógicas supervisionadas que, dentre outras coisas, simulará uma empresa proporcionando uma amostra de como pode vir a atuar como um técnico em Informática para Internet.

Para atender os princípios da integração e alcançar os objetivos propostos, o CED 01 conta com um Núcleo de Preparação para o Trabalho, que é o responsável pelo Projeto integrador, no qual se efetiva diretamente a preparação básica para e pelo trabalho. Nessa preparação são desenvolvidos os conhecimentos, as atitudes, os valores e as capacidades necessárias a todo tipo de trabalho com destaque para a elaboração de planos e de projetos; capacidade de trabalhar em equipe; crítica e escolha de alternativas de divisão e de organização do trabalho; utilização de mecanismos de acesso e aperfeiçoamento da legislação trabalhista e de defesa de direitos. Esse núcleo conta com um coordenador responsável pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas com os estudantes, tendo como princípio o trabalho coletivo e a pesquisa.

O Curso Técnico em Informática para Internet teve início em 2016 e, por essa razão, o primeiro projeto integrador ainda não chegou ao fim, sendo esse acompanhamento feito pelo Núcleo de Preparação para o Trabalho e também pela Gerência de Integração Curricular – GIC.

Centro Educacional 02 do Cruzeiro – CED 02 do Cruzeiro

O Centro Educacional 02 do Cruzeiro, situado no Cruzeiro Novo – Distrito Federal, integra a rede pública de ensino do Distrito Federal. Suas atividades educacionais iniciaram em 22 de março de 1973. Atualmente, conta com turmas de ensino médio no matutino e turmas de EJA no noturno. Além da EJA regular, a partir de julho de 2016 a UE passará a ofertar a EJA Integrada ao curso Técnico em Serviços Públicos, eixo tecnológico Gestão e Negócios, no turno noturno – inicialmente com a oferta de 70 vagas em duas turmas.

A oferta desse curso foi pensada e planejada levando-se em consideração vários fatores presentes na EJA, tais como: a ausência de formação integrada; a necessidade de formação apropriada para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e para o prosseguimento de estudos; a necessidade de trabalho para complementação da renda familiar, um dos fatores que leva ao grande número de abandono escolar; e a demanda por atividades de serviços públicos, característica predominante no Distrito Federal.

Na organização curricular do curso estão previstos os Eixos Integradores – que agrupam os conhecimentos acerca do mundo do trabalho na seguinte sequência: concepções, organização, intervenção e emancipação no mundo do trabalho – e os Projetos Integradores – que são compostos por componentes curriculares definidos na matriz curricular com carga horária direta (dentro de sala) e indireta (fora de sala) dentro da carga horária de 1200 horas do curso. Essa organização do curso, com Eixos e Projetos Integradores, tem como objetivo a formação do itinerário formativo dos estudantes com as respectivas etapas de terminalidade, ou seja, com certificações intermediárias que caracterizam uma qualificação para o trabalho, como curso de formação inicial ou continuada. No CED 02, o Projeto Integrador - PI será desenvolvido ao longo de cinco componentes curriculares, descritos a seguir.

O PI 1 será desenvolvido através de um planejamento estratégico, nas modalidades de plano de negócio, estudo de caso, perfil de consumidor entre outros, promovendo a articulação entre as demais disciplinas do curso.

O PI 2 exigirá participação ativa em área ligada a Auxiliar de Arquivo, sob a supervisão de profissional e a orientação de um professor devidamente designado para essa disciplina, de modo a discutir a gestão de documentos e da informação e as organizações públicas e privadas, a partir dos pressupostos teóricos e práticos da arquivologia. Além disso, nele se pretende promover o entendimento acerca do trabalho humano como a realização da humanidade, como produtor das condições de sobrevivência, como cultura, mas também como mercadoria, em meio à dinâmica do capitalismo. Nesse projeto deve ainda ser mostrado como o estudante precisa ser preparado para agir frente às transformações do mundo do trabalho, referentes à tecnologia, à qualificação e à globalização.

O PI 3 tem como objetivo transmitir aos estudantes a importância do conhecimento dos ramos do direito, especificando as diferenças entre eles, e as mudanças importantes que vem sofrendo a legislação em virtude das relações de negócios e, principalmente, no que se refere ao direito administrativo, trabalhista e civil.

O PI 4 tem por objetivo expor os principais conceitos sobre gestão de qualidade e, principalmente, sobre gestão em recursos humanos, a partir de vivências em ambientes específicos e de práticas que qualifiquem o profissional da área de auxiliar e de recursos humanos.

Por fim, no PI 5 haverá a participação ativa do aluno em área ligada a Técnico em Serviços Públicos sob a supervisão de profissional da área e a orientação de um professor devidamente designado para esta disciplina, de modo a discutir a questão da gestão pública de qualidade, sua legislação e os problemas contemporâneos da administração. Sugere-se considerar nessa perspectiva a prática, os conteúdos e as propostas da disciplina Gestão de Qualidade, bem como a pesquisa de campo e a produção de síntese que serão discutidas nos eventos integradores como forma de fixação e de prática da aprendizagem para profissionalização do estudante.

Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis

O Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis, anteriormente chamado de Centro de Ensino Fundamental Irmã Maria Regina - antigo CEF Rodeador -, está localizado na Zona Rural de Brazlândia. Ele atende estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Essa Unidade Educacional foi inaugurada em 1967, no local onde funcionavam as instalações da Igreja Nossa Senhora do Rodeador. A escola foi idealizada pela saudosa Irmã Maria Regina, que, em companhia da comunidade, lutou pela mesma. Em 1992, após doação de um terreno cedido por um morador, a escola foi construída em outro espaço, próximo à Igreja, com mais salas de aulas para a comunidade. Em 2008, a escola passou por uma reforma geral e ampliação, sendo reinaugurada em agosto desse mesmo ano.

Com a crescente demanda por novas formas de ofertas de ensino, o CED Irmã Maria Regina saiu na frente e teve o primeiro Plano de Curso de Educação Profissional integrado com a Educação de Jovens e Adultos Integrado – EJA-I. O curso escolhido foi o Técnico em Controle Ambiental, integrado ao 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos, cujo eixo tecnológico é Ambiente e Saúde. O curso tem previsão de duração de cinco semestres, conforme aprovado em 2015, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. O objetivo era criar mais uma oportunidade de atender aos anseios dos estudantes da EJA, que nessa comunidade em sua maioria são trabalhadores rurais, visando alcançar e ampliar as suas condições educacionais, profissionais e tecnológicas. Outrossim, a escolha do curso vai ao encontro de atender à demanda dos arranjos produtivos locais uma vez que “Brazlândia poderá ser o maior produtor de morango orgânico do Brasil e que a formação de um técnico em Controle Ambiental passa a se tornar fundamental para a região, uma vez que os produtores estão utilizando os defensivos agrícolas de maneira errada, o que acarreta problemas de saúde, degradação do solo e alguns casos de mortalidade.” (BIANCHO et al., 2016, p. 83). Assim, o curso foi implantado em 2016 e já está com duas turmas, totalizando 38 estudantes.

Para a organização curricular desse curso integrado foram consideradas as seguintes dimensões articuladoras: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Além disso, foram levados em

conta dos princípios da interdisciplinaridade para as áreas de conhecimentos, para os eixos e projetos integradores, e o princípio da pesquisa como eixo nuclear da prática pedagógica. Os Projetos Integradores são componentes curriculares definidos na matriz curricular com carga horária dentro da carga horária de 1200 horas do curso.

Essa organização do curso tem como objetivo a formação do itinerário formativo dos estudantes com as respectivas etapas de terminalidade. Ou seja, com certificações intermediárias que caracterizam uma qualificação para o trabalho, como curso de formação inicial ou continuada. O Projeto Integrador terá como tema central: “Rodeador Sustentável: terra, trabalho e transformação social”, e será desenvolvido ao longo de cinco componentes curriculares, descritos a seguir.

O PI 1 visa orientar o trabalho pedagógico com vistas à formação de profissionais capacitados para atuarem diretamente nas áreas relacionadas à segurança, meio ambiente e saúde, objetivando a melhoria das condições de saúde, qualidade de vida e preservação ambiental por meio de uma abordagem metodológica interdisciplinar.

O PI 2 visa orientar o trabalho pedagógico com vistas à formação de profissionais capacitados para atuarem diretamente nas áreas relacionadas ao trabalho, tecnologia e cotidiano, objetivando a melhoria das condições de saúde ambiental e de gestão ambiental em uma abordagem metodológica interdisciplinar.

O PI 3 tem como objetivo analisar a sociedade e o meio ambiente, ecossistemas urbanos, terrestres e aquáticos, as ações antrópicas, a dinâmica de solos e a qualidade da água e do ar nos ecossistemas.

O PI 4 visa analisar criticamente os aspectos tecnológicos, sociais e jurídicos inerentes ao tema do acidente de trabalho e no cotidiano, além de interpretar tópicos importantes acerca do conteúdo de algumas das Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego.

Por fim, o PI 5 tem como objetivo a conscientização acerca de questões importantes para o desenvolvimento sustentável, procurando entender o processo de deterioração ambiental e suas implicações para o bem-estar humano, culminando com a transformação das relações socioambientais locais.

A UE já finalizou o componente curricular PI 1, desenvolvido como se segue: os estudantes e os professores do CED Irmã Maria Regina perceberam a necessidade de identificar e caracterizar problemas socioambientais, por meio de um diagnóstico da situação atual na região circunvizinha à UE, tais como as atividades agrícolas, o descarte de agrotóxico, a preservação de mananciais hídricos, a conservação de espécies nativas, com a perspectiva de elaborar ações interventivas que contribuam para construção de soluções.

Considerações finais

A construção dos primeiros planos de cursos integrados na SEEDF abrem caminhos importantes como objetos de estudo dos documentos para se realizar pesquisas por meio de abordagens com viés de cunho pedagógico, filosófico, epistemológico, teórico-prático, dentre outras possibilidades de análise da concepção, da execução e da avaliação do Projeto Integrador na formação do estudante.

Nesse sentido, o trabalhador encontrará no “mundo real” não mais uma simulação, mas questões complexas, nas quais, além dos conceitos técnicos aprendidos e que fundamentam a sua qualificação profissional, deve, ainda, pensar com autonomia rumo à tomada de decisões que tenham como base os princípios articuladores e os pressupostos básicos do Projeto Integrador, tais como a contextualização e a interdisciplinaridade.

Olhando o educando como ponto central do processo, um Projeto Integrador deve ter como objetivos: desenvolver ou estimular a capacidade de pesquisa (individual e em grupo); desenvolver capacidades para tomada de decisão; desenvolver a capacidade de planejamento; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo (relação interpessoal); desenvolver ou estimular a oralidade; desenvolver a capacidade de administração de tempo; desenvolver a capacidade de administrar conflitos; desenvolver habilidades de resolução de problemas complexos; desenvolver o senso crítico do aluno, desenvolver a capacidade de analisar o entorno, além de aliar a teoria à prática.

A SEEDF retoma os trabalhos da Integração da Educação Profissional com Ensino Médio e EJA após cinco anos sem novas ofertas. Para a ampliação dessa oferta foram criados alguns grupos de estudo com a participação da Diretoria de Educação Profissional – DIEP; da Diretoria de Ensino Médio – DIEM, da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA (responsáveis pela Integração Curricular, por meio de suas gerências), das Coordenações Regionais de Ensino e das Comunidades Escolares. Tais grupos propiciaram a elaboração coletiva de Planos de Cursos e Currículos Integrados para oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e à EJA, com uma visão diferenciada daquelas já realizadas.

Conclui-se, ainda, que é preciso saber transformar potencialidades em competências e habilidades; informações e culturas em conhecimento técnico e científico. Assim, a postura da SEEDF – tanto a dos gestores da educação pública, quanto dos corpos discente e docente – deve ser de organizadora, estimulando a utilização do conhecimento acerca do processo educativo no seu progressivo aperfeiçoamento e na mudança de seus caminhos e de seus pressupostos, partindo dos indícios legais rumo à construção de políticas de Estado para a plena integração curricular.


Notas

¹ Aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e Resolução CNE/CEB nº 3/2008. A terceira edição foi atualizada por meio da Resolução CNE/CEB no 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB no 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28 de novembro de 2014.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BIANCHO, Antônio Filho; SILVEIRA, Giovanna Amaral da; OLIVEIRA, Newton C.. Caminhos para a construção de uma política de integração curricular da educação profissional com a EJA: a experiência do Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis no âmbito da SEEDF. BRASÍLIA, SEEDF. Revista Com Censo, 2ª Edição Especial, Nº 5, maio de 2016.
- BRASIL. Catálogo Nacional de Cursos Técnico de Nível Médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério Educação – SE-TEC/MEC.. Brasília. 2016.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- _____. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010b. MEC/CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 09 jun. 2016.
- _____. Orientações Pedagógicas do Ensino Médio, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB, Departamento de Políticas Públicas. 2004.
- _____. Ministério da Educação. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007.
- _____.BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010a. MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 07 jul. 2016.
- DELORS, Jacques. Et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, DF, MEC, UNESCO, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido.30.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvérsido. In Educação e Sociedade, vol. 26 – Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 09 Jun. 2016.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOBBSAWM, Eric J.. A era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PLATÃO, A República. Tradução de Enrico Corvisieri, São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1997.
- SAVIANI, Nereide. Origem do Currículo e a Tradição Escolar Brasileira. História do currículo e tradição escolar 1. In: Educação e o mundo do trabalho. Boletim 17, setembro 2005. Disponível em:<<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/151117CurrículoEM.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- SANTOS, M. C.; BARRA, S. R. O Projeto Integrador como Ferramenta de Construção de Habilidades e Competências no Ensino de Engenharia e Tecnologia. In: COBENGE – XL Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Belém – Pa, 2012. Disponível em:<<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104305.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- SEEDF. Orientações pedagógicas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado de Educação. Brasília - DF, 2014a.
- SEEDF. Pressupostos Teóricos – Caderno 1 do Currículo em Movimento da Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação. Brasília - DF, 2014b.
- UNESCO. Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora/ (orgs.) REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth. – Brasília: Unesco, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Data de acesso: 09 jun. 2016.

■ Projeto Talento CESAS: um olhar pedagógico multirreferenciado para a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

 Airan Almeida de Lima*
Virgínio Beltrami**

Resumo: O presente trabalho aborda a reflexão teórica e prática acerca do projeto Talentos CESAS, que se consubstancia no processo da construção dos referenciais, metodologias e ações práticas, como forma de oxigenar o pensamento e a práxis do educador. Sua reflexão se inicia contextualizando a escola de Educação de Jovens e Adultos CESAS, local onde se desenvolve a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com base em um olhar pedagógico multirreferenciado, visando fortalecer a autonomia do estudante para elaborar o seu projeto de vida. Em seguida, esclarece-se como, fundamentado na análise de SWOT, fazer para superar os fatores que ameaçam a realização do Projeto Talentos CESAS e, simultaneamente, fortalecer os fatores que favoreçam a integração da Educação Profissional com a EJA em uma perspectiva transformadora do ecossistema escolar. É esclarecido, em seguida, a importância de ampliação dos referenciais e práticas que viabilizaram a operacionalização do projeto, que busca na integração da Educação Profissional com a EJA. Conclui-se com a indicação da construção de uma educação que seja um meio prático de contribuir para a construção de vidas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia multirreferenciada.

* Airan Almeida de Lima é mestre em Políticas Públicas da Educação – Faculdade de Educação – FE- UnB.

** Virgínio Beltrami é coordenador do Projeto Talentos CESAS.

Introdução

O presente trabalho consiste em um relato expositivo-narrativo do Projeto Talentos CESAS, apresentando a implementação da educação profissional e tecnológica do CESAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul enquanto uma práxis coletiva que entende a Educação de Jovens e Adultos como ferramenta pedagógica multirreferenciada¹ fundamental para elaboração do projeto de vida do estudante, que por razões diversas trilhou um caminho não regular no seu processo de ensino-aprendizagem e, por tanto, precisa de um olhar pedagógico multirreferenciado que fortaleça sua busca por melhores condições de vida.

Tendo como ponto de partida a história de vida de cada estudante, a realidade imediata vivenciada na escola, o grupo de profissionais da educação do Projeto Talentos CESAS se propõe a construir caminhos para integrar a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos com vistas a favorecer a autonomia do estudante. Essa autonomia consiste em construir um projeto de carreira profissional, contextualizado histórica e culturalmente, de maneira que fortaleça a preparação do estudante para o viver bem na escola e na sociedade. Busca-se assim, superar os desafios existentes na realidade dos estudantes, por meio da construção de valores, conceitos e estratégias que priorizem reflexão e ação, constituindo uma educação transformadora, que integra o sonho como perspectiva e a realidade como meio processual.

Os desafios para a operacionalização da Educação Profissional - EP integrada à Educação de Educação de Jovens e Adultos – EJA no CESAS: Limites e possibilidades

O CESAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, anteriormente, denominado Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul, é a única escola dedicada exclusivamente ao público da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal. Por isso, tem na sua natureza o papel de atendimento a diversidade de estudantes que não tiveram acesso ou não permaneceram no processo regular de ensino pelas mais diversas causas e situações.

Esse público sempre foi visto no senso comum das nossas análises como o segmento excluído do conjunto da rede de ensino, com formação e perspectivas inferiores de ascensão na escolarização brasileira. Para os profissionais da educação que atuam no CESAS é preciso superar essa caracterização comum, porque a Educação de Jovens e Adultos acolhe aquele que não permaneceu no ensino regular, nos níveis e na idade-série correspondente, mas também acolhe outros estudantes que trilharam diversos caminhos não escolares.

Na nossa compreensão, a unidade escolar que oferta EJA integrada à EP deve por natureza ser uma escola aberta as diversidades de opções não convencionais de formação do jovem, adulto e idosos trabalhadores. A escola deve estar preparada para o processo de escolarização do estudante que não permaneceu no ensino regular, mas também daqueles que não tiveram acesso ou optaram por outros caminhos para sobreviver. Nessa vertente, a escola foi colocada como alternativa posterior na construção de seu projeto de vida.

Ver sobre esta ótica é ver a Escola de Educação de Jovens e Adultos como ferramenta educacional diferenciada fundamentada na construção do projeto de vida daquele que, por razões das mais diversas constituiu um caminho não escolar no seu processo de ensino aprendizagem, e por tanto, necessita de um olhar pedagógico multirreferenciado. Com o objetivo de melhorar as condições de vida, o jovem e o adulto passam a construir um projeto de vida contextualizando que favoreça a escolarização (conclusão do ensino médio ou fundamental) associado à qualificação da educação profissional de maneira a atender à multiplicidade e à diversidade dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Se por um lado encontramos um público de sujeitos múltiplos, que requerem vivências diferenciadas e abrem as possibilidades para resultantes também variadas, de outro lado temos a limitação da unidade escolar CESAS, concebida para ser uma escola portadora de uma pedagogia liberal tradicional com uma grade horária, numa estrutura dividida por disciplinas, salas, onde se cumpre uma rotina de repasse de conteúdos estabelecidos, que se consolidaram em um arcabouço de culturas, normas e legislações que regem de maneira linear os direitos, condutas e procedimentos.

Esta não é uma limitação de um ou outro governo (apesar de haver governos que reforçam esta concepção e outros que atuam na sua transformação), mas de uma cultura organizacional limitadoras de possibilidades de aprendizagem que terminam por consolidar realidades práticas e conceituais, que se cristalizam como verdades preconcebidas no cotidiano escolar como, por exemplo:

- A escola está para dar aula; a vida do estudante é problema dele e da família;
- A legislação é o elemento finalístico e determinante no serviço público, mesmo que ela não responda a realidade e a natureza da prestação do serviço;
- O estudante deve se adaptar à escola; e escola não deve se adaptar ao estudante;
- O papel do Estado é suprir e o do profissional é cumprir suas funções como estabelecido em contrato.

Para superar estas e outras crenças e preconceitos precisamos pensar em uma escola de EJA integrada à EP, que seja capaz de superar o modelo estrutural e simplificado de sala de aula, de estabelecer um processo de superação cotidiana dessa cultura organizacional, com respostas objetivas e legais, e ao mesmo tempo atender a necessidade real do seu público de melhoria de qualidade de vida. Como nos alerta Paro:

O exame dos fins da escola só pode ser feito a partir de alguma visão de mundo e de sociedade que informa uma particular visão da própria educação. A partir da concepção de homem e de educação que vimos explicitando, à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho (PARO, 1999, p. 03).

Por isso, se tornou essencial conhecer o estudante para melhor atender ao desafio de contribuir para que a EP integrada

à EJA possam fortalecer a autonomia do estudante na elaboração de seu projeto de vida, de sua visão do mundo, de suas perspectivas de vida integrada à projeção de vida e carreira profissional que podem ou não estar associadas ao mercado de trabalho, ao cooperativismo, à economia solidária e ao empreendedorismo.

A Educação Profissional integrada à Escola de Jovens e Adultos em uma perspectiva transformadora

A Educação Profissional e a EJA - constituída de estudantes oriundos de caminhos não escolares e não regulares de ensino - estão associada à diversidade, que transita entre a variedade na idade de seus estudantes, a variedade cultural, as diferenças de níveis de conhecimento e os múltiplos significados da escola para cada um. Por isso, para se defender a integração dessas diferentes conhecimentos, é necessário compreender a história de vida, as experiências pessoais e profissionais de cada estudante para melhor acolhê-los, bem como entender a importância que cada estudante ou grupo de estudantes estabelece para que a educação possa contribuir para a melhoria de sua vida. Como nos esclarece Paro:

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (PARO, 1999, p. 05).

Nessa perspectiva, o primeiro passo do projeto Talentos CESAS é conhecer melhor o estudante - sua visão de mundo e suas perspectivas de vida - de forma integrada à projeção de vida e à carreira profissional, com objetivo de contribuir para a autonomia da construção da identidade do jovem e adulto que tardiamente procura a formação na Educação Profissional integrada à EJA.

Esse primeiro passo permitiu identificar não só sinais das razões que motivaram nosso estudante de EP integrada à EJA, mas a nossa própria limitação para exergar mais profundamente o papel e o significado da escola para àqueles estudantes que trazem consigo uma multiplicidade de sonhos, esperanças e significados sobre a importância da educação na sua vida.

A busca pela melhoria de qualidade de vida destaca-se como finalidade da educação profissional para grande número de estudantes mais jovens da EJA. Essa reflexão (que efetivamente tem um papel de experimentação e descoberta de vivências) amadurece para o nível de necessidade objetiva quando esse jovem se torna um adulto que precisa do certificado e ou da formação profissional para responder a realidade de sobrevivência na sociedade. Essa trajetória de abandono da vida escolar culmina numa vida adulta sem formação para o mercado de trabalho, forçando idosos a uma nova relação com a educação, uma vez que voltam a estudar como parte da retomada legítima de conquista de sonhos.

No CESAS, foram realizadas quatro pesquisas por profissionais da escola, que deixaram clara a insuficiência das mesmas para diagnosticar questões subjetivas existentes e obter respostas metodológicas e logísticas. Com os primeiros resultados, foi iniciada a caminhada, com a construção de ideias² e experimentações que nasceram da nossa realidade. Entretanto, temos clareza sobre a necessidade de aprofundamento do processo continuado de pesquisa e diagnóstico como balizador de valores e metodologias pedagógicas. Dessa forma, a unidade escolar caminhou na direção da consolidação dessa prática que promove o sucesso escolar.

Projeto Talentos CESAS: Uma adaptação transformadora do ecossistema escolar³

Diante da realidade apresentada pelo estudante que tem como objetivo estratégico adquirir conhecimento para melhorar suas condições de vida, ao mesmo tempo pela escola, cujo ambiente vivencial busca a superação do fracasso escolar com vistas à promoção da aprendizagem que o grupo de profissionais do Projeto Talento CESAS se propõe. Desse modo, observa-se a necessidade de responder com outros olhares ao cenário identificado. Para tanto, o projeto trabalha com uma multiplicidade de valores, conceitos, métodos e estratégias, que buscam priorizar a reflexão e a ação, além de favorecer a adaptação transformadora da realidade escolar.

No mosaico de profissionais que vão aos poucos agregando cores a proposta, verificamos que estamos construindo um conceito de ecogestão, não na visão comumente definida de ecologia, mas na compreensão de estarmos dentro de um ecossistema estrutural, social, econômico, político e cultural que constitui o "bioma do cerrado" onde vamos coexistir como pensar, agir, relacionar-se e realizar. Com esse olhar ecológico definimos um dos princípios metodológicos da nossa intervenção, que consiste em uma lei fundamental da natureza, cuja norma é a adaptação ao meio e do meio, como forma de sobrevivência, evolução e transformação.

Além disso, complementamos nosso referencial teórico recorrendo a uma ferramenta de planejamento da área de administração de empresa pública e privada que é a análise SWOT⁴ contextualizada à gestão do Projeto Talentos CESAS com foco na EP integrada à EJA. Essa análise visa identificar e considerar os pontos positivos e negativos (forças e fraquezas) do processo educativo. Os pontos positivos podem ser aspectos relativos ao ambiente interno, ou seja, referem-se a aspectos que podem ser controlados pelos gestores, docentes, estudantes e funcionários da escola. Enquanto as oportunidades e ameaças referem-se ao ambiente externo da escola, que se encontram totalmente fora de controle. Segundo Martins (2006), a análise de SWOT é uma muito utilizada nas instituições voltadas para o pensamento estratégico e marketing, é um modelo relativamente trabalhoso de produzir, contudo sua aplicação melhora a visão de mundo dos gestores escolares, afinal de contas, os cenários onde a instituição atua estão sempre mudando.

Outro esforço epistemológico de ampliação do referencial teórico do Projeto Talentos CESAS foi utilizar o modelo de análise SWOT aplicada à gestão do projeto de vida dos Estudantes de EP integrada à EJA. Ao tomar essa decisão, a unidade

Tabela 1 - Análise de SWOT aplicada à Gestão do Projeto Talentos CESAS

O modelo de SWOT na Perspectiva da Gestão Institucional visa Integrar a Educação Profissional a Educação de Jovens e Adultos no CESAS: foco na promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes.		
	Positivos	Negativos
	Oportunidades	Ameaças
Fatores Externos	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de vagas para o primeiro emprego; - Aumento de vagas para estágio Remunerado na Educação Básica; - Manutenção de políticas públicas da educação profissional integrada com a Educação de Jovens e Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avanço da Crise Econômica; - Tendência ao aumento de desemprego; - Tendência à descontinuidade de políticas públicas da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos; - Cortes orçamentários em programas e projetos de educação profissional e educação jovem e adulta.
Fatores Internos	Fortes	Fracos
	<ul style="list-style-type: none"> - Tendência de integração da EP a EJA no currículo e no horário escolar; - Adequação do tempo da escola ao tempo do Trabalho; - Institucionalização de Projetos e cursos de formação EP integrada a EJA; - Orientação para complementar o horário de estudo do estudante EP integrada a EJA com os projetos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência de estudante e professores à implantação da integração da educação profissional a educação de jovens e adultos no currículo e no horário escolar; - Rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo de trabalho que podem desfavorecer o foco na promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes; - Fragilização de projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da educação profissional.

Fonte: Próprios autores.

escolar oportunizou aos estudantes o conhecimento dos seus fatores existenciais e profissionais com vistas a criar estratégias de integração entre a história de vida do estudante, os aspectos fortes e fracos da realidade escolar, mercado de trabalho, empreendedorismo, economia solidária, cooperativismo e a construção de projeto de carreira profissional e a construção do sucesso escolar.

Assim, vimos que no ecossistema escolar⁵ podemos conhecer quais são os fatores favoráveis e os desfavoráveis para o desenvolvimento do Projeto Talentos CESAS. Com a aplicação do Modelo SWOT, utilizamos as forças e oportunidades encontradas no próprio meio, para fortalecer o processo de construção da autonomia do estudante. A análise SWOT possibilita que o estudante identifique suas necessidades e potencialidades para criar tópicos de atração e integração entre a sua trajetória de vida e a construção de projeto de carreira profissional e sucesso escolar.

Experimentamos, a partir desse modelo, o primeiro grande desafio operacional e metodológico, que é como construir a ação fora do modelo tradicional de análise, planejamento e disponibilização de recursos e operacionalização, para o de oportunidades que não estão sob nosso controle nem disponíveis em ambiente e temperatura ideais.

Mais uma vez a sabedoria da natureza nos apresenta parâmetros de como se nutrir no contexto adverso para sobreviver às dificuldades, como ocorre com um organismo vivo que para manter suas necessidades estruturais se nutre dos elementos que formam composições minerais, vitamínicas, proteicas e energéticas e a captação dos mesmos é oriunda da diversidade de oportunidades existentes no meio, indo das verduras, frutas, carnes, leguminosas e etc..

O nosso grande desafio consiste na identificação e reformulação de parâmetros estratégicos que sirvam de balizadores para o exercício de busca, atração e integração de oportunidades e forças que tornem realizáveis as experiências necessárias. Nesse sentido, definimos como elementos gerais de alavancagem de ciclo virtuoso multirreferência de quatro elementos que se complementam:

- A identidade como referencial de reconhecimento para si e para o mundo, e do mundo para o indivíduo;
- O meio (relacionamento) como espaço de existência, identificação e correlação de acolhimento, linguagem, história, cultura e sustentabilidade;
- A sustentabilidade como capacidade de se manter econômico, social e culturalmente no meio para viver bem;
- A realização do projeto de vida como resultante satisfatória da vida do indivíduo e exercício da autonomia.

Esses elementos compõem o projeto e prática de vida do indivíduo ou grupo e só podem ser identificados a partir do diagnóstico desse mesmo projeto de vida. Esse estudante passa dar significado para educação e para a escola, por que elas passam a ser ferramentas de alcance do projeto estratégico que vai dar sustentabilidade e realização ao sonho.

Dentro desses parâmetros identificamos, três grandes grupos primários: o primeiro tem a escola como espaço de convivência, experimentação e identificação inclusive de significado; o segundo tem a escola como espaço para realização pessoal de vivência e conquista; e, por fim, o último tem a escola como ferramenta concreta para alcançar um objetivo traçado.

Em resposta a esses três grupos, constituímos três eixos

Tabela 2 - Análise de SWOT aplicada à Gestão de Projeto de Vida

Análise de SWOT aplicada à Gestão de Projeto de Vida											
A análise SWOT aplicada a Gestão do projeto de vida enfoca fatores existenciais e profissionais do estudante visando criar estratégias de integração entre a história de vida do estudante, os aspectos fortes e fracos da realidade escolar, mercado de trabalho, empreendedorismo, economia solidária, cooperativismo e a construção de projeto de carreira profissional e a construção do sucesso escolar.											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Positivos</th> <th>Negativos</th> </tr> <tr> <th>Oportunidades</th> <th>Ameaças</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Fatores Externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos de Educação Profissional integrado a Educação de Jovens e Adultos; - Promoção da ocupação do tempo escolar com qualificação profissional como estratégia de construção da carreira profissional; - Promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes na perspectiva de construção de projeto de vida. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Resistência do estudante a participar do projetos e curso de EP integrada a EJA no currículo, no horário e no cotidiano escolar; - Rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo de trabalho que podem desfavorecer o foco na promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes; - Fragilização de projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da educação profissional. </td> </tr> <tr> <th>Fortes</th> <th>Fracos</th> </tr> <tr> <td> <p>Fatores Internos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os horizontes da compreensão da história de vida do estudante indicando o caminho para reconstituição existencial do autoconceito, autonomia, autoestima e da crença do estudante de que ele é capaz de aprender de maneira simultânea a Profissional e a Educação de Jovens e Adultos no mesmo horário escolar visando fortalecer a construção de se projeto de vida; - Habilidade do estudante de aplicar o conhecimento para superar os obstáculos para ingressar(se manter) do mercado de trabalho visando fortalecer carreira; - Dedicção e atitude do estudante em seguir as orientações para ampliar sua formação escolar e profissional. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Ter dificuldades para se manter frequentando a EP integrada a EJA decorrente da rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo da atividade remunerada do estudante; - Ter dificuldade de acesso aos projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da EP integrada a EJA; - Ter desânimo, desmotivação e volta atitude para cumprir as atividades da EP integrada a EJA; - Ter que se afastar da EP integrada a EJA para garantir sua sobrevivência. </td> </tr> </tbody> </table>	Positivos	Negativos	Oportunidades	Ameaças	<p>Fatores Externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos de Educação Profissional integrado a Educação de Jovens e Adultos; - Promoção da ocupação do tempo escolar com qualificação profissional como estratégia de construção da carreira profissional; - Promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes na perspectiva de construção de projeto de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência do estudante a participar do projetos e curso de EP integrada a EJA no currículo, no horário e no cotidiano escolar; - Rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo de trabalho que podem desfavorecer o foco na promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes; - Fragilização de projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da educação profissional. 	Fortes	Fracos	<p>Fatores Internos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os horizontes da compreensão da história de vida do estudante indicando o caminho para reconstituição existencial do autoconceito, autonomia, autoestima e da crença do estudante de que ele é capaz de aprender de maneira simultânea a Profissional e a Educação de Jovens e Adultos no mesmo horário escolar visando fortalecer a construção de se projeto de vida; - Habilidade do estudante de aplicar o conhecimento para superar os obstáculos para ingressar(se manter) do mercado de trabalho visando fortalecer carreira; - Dedicção e atitude do estudante em seguir as orientações para ampliar sua formação escolar e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter dificuldades para se manter frequentando a EP integrada a EJA decorrente da rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo da atividade remunerada do estudante; - Ter dificuldade de acesso aos projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da EP integrada a EJA; - Ter desânimo, desmotivação e volta atitude para cumprir as atividades da EP integrada a EJA; - Ter que se afastar da EP integrada a EJA para garantir sua sobrevivência.
Positivos	Negativos										
Oportunidades	Ameaças										
<p>Fatores Externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos de Educação Profissional integrado a Educação de Jovens e Adultos; - Promoção da ocupação do tempo escolar com qualificação profissional como estratégia de construção da carreira profissional; - Promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes na perspectiva de construção de projeto de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência do estudante a participar do projetos e curso de EP integrada a EJA no currículo, no horário e no cotidiano escolar; - Rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo de trabalho que podem desfavorecer o foco na promoção da aprendizagem, profissionalização e sucesso escolar de estudantes; - Fragilização de projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da educação profissional. 										
Fortes	Fracos										
<p>Fatores Internos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os horizontes da compreensão da história de vida do estudante indicando o caminho para reconstituição existencial do autoconceito, autonomia, autoestima e da crença do estudante de que ele é capaz de aprender de maneira simultânea a Profissional e a Educação de Jovens e Adultos no mesmo horário escolar visando fortalecer a construção de se projeto de vida; - Habilidade do estudante de aplicar o conhecimento para superar os obstáculos para ingressar(se manter) do mercado de trabalho visando fortalecer carreira; - Dedicção e atitude do estudante em seguir as orientações para ampliar sua formação escolar e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter dificuldades para se manter frequentando a EP integrada a EJA decorrente da rigidez do controle do tempo escolar e sobreposição ao tempo da atividade remunerada do estudante; - Ter dificuldade de acesso aos projetos e cursos de formação profissional com a não institucionalização da EP integrada a EJA; - Ter desânimo, desmotivação e volta atitude para cumprir as atividades da EP integrada a EJA; - Ter que se afastar da EP integrada a EJA para garantir sua sobrevivência. 										

Fonte: Próprios autores.

concretos de intervenção: i) envolvimento com escolarização; ii) preparação para nível superior; e iii) educação profissional técnica. Esses eixos se organizam em nível de experimentação e vivência, e em nível de formação preparatória voltada para uma perspectiva de sustentabilidade da pessoa por meio da empregabilidade, empreendimento, economia solidária, cooperativismo.

Rabiscados esses elementos e suas funções, o projeto Talentos CESAS passa a se sentir seguro para atração e recepção de forças e oportunidades de forma sistematizada, bem como para a construção da práxis, adaptando-se a realidade e a caminhada cíclica de ação-reflexão-ação.

A construção e mutação dentro de um espaço/tempo real

Nessa fase, o projeto Talentos CESAS passa a experimentar e a existir por meio de projetos pedagógicos que operacionalizam as ações de integração entre Educação Profissional e EJA. Aqui um princípio orienta a caminhada da equipe, o de "sonhar nas asas da águia e caminhar com os pés de elefante", sempre tendo a certeza que o mais importante não é o tamanho da ação, mas o rumo para a qual ela aponta.

O percurso da práxis do projeto pressupõe um ciclo de identificação, conceitualização, ideação, experimentação, consolidação e desenvolvimento que se iniciou no ano de 2015, de forma primária e focada na experimentação. Já em 2016, houve

uma ampliação da ação iniciada no ano anterior. Alguns projetos executivos estão em consolidação e em desenvolvimento, enquanto outros estão em reformulação ou implantação, sempre a partir das forças e oportunidades que se apresentam.

Nesse sentido, busca-se seguir as Orientações Pedagógicas de Integração da Educação Profissional à Educação Jovens e Adultos (SEEDF, 2014) para garantir a oferta de projetos e curso da Educação Profissional no horário em que o estudante está presente na Escola. E, simultaneamente, oferecer em horários diferentes das aulas - ou em horários alternativos como finais de semana e nos horários de intervalos do almoço - os projetos e/ou cursos Formação Inicial Continuada (FIC) de maneira a aproximar a integração da Educação Profissional com a estrutura curricular da EJA em todos os níveis, modalidades e etapas.

Com a participação nas coordenações pedagógicas coletivas semanais, buscou-se incluir na organização das atividades pedagógicas da EJA, no CESAS, os projetos de Educação Profissional como, por exemplo, o Aulão ENEM Comunitário, a TV/Rádio CESAS, a Agência de Estágio e Emprego, a Terapia Comunitária, a Horta Escolar, a serigrafia e a oficina de corte e costura, tudo que possibilita a formação integrada das ações do Projeto Talento CESAS à organização do trabalho pedagógico da escola.

Os projetos de Educação Profissional visam ampliar as alternativas de construção do projeto de vida do Estudante. Por exemplo: O Aulão ENEM comunitário é fruto da parceria com a Faculdade Estácio, que responde à necessidade de reforço escolar e de preparação para uma carreira de nível superior, e esse mesmo projeto, provoca a experimentação da Escola Colaborativa, focada em aulas complementares nas disciplinas onde conseguirmos professores voluntários.

A TV/Rádio CESAS se consolida como um suporte transversal a todas as ações da escola, desde o registro e divulgação de eventos, a transmissão ao vivo do Aulão ENEM Comunitário, além disso, realiza a gravação de aulas dos professores da escola. Já a horta escolar, a serigrafia e a oficina de corte e costura estão se transformando em espaços vivências com foco na Agência de Estágio e Emprego. Esse trabalho se estrutura por meio de itinerários formativos.

O mais importante no exercício da prática pedagógica multirreferenciada, por intermédio das várias ações, que incluem ainda oficinas de capoeira, atendimento odontológico entre outros, estão sendo os desafios e aprendizados no processo. Esse se permitir aprender com e na caminhada possibilitou a perda do medo de experimentar, de errar, de buscar e reescrever. Outro ponto importante é que os estudantes aprenderam a respeitar o tempo e as condições nesta movimentação continuada e de disputa de adaptação ao meio e adaptar o meio como evolução prática e cultural do ecossistema escolar.

Sabemos que ainda não conseguimos permear por todo ambiente escolar e precisamos aprofundar o diagnóstico das experiências esperadas pelos estudantes, ao mesmo tempo em que resolvemos questões básicas estruturais de espaço, materiais e recursos humanos, garantindo os resultados preliminares que alimente o processo MVP (Produto Mínimo Viável) de cada projeto executivo. Entramos assim, em uma fase onde, após várias ações, vamos fazer uma releitura prática/teórica da nossa caminhada, a fim de oxigenar o meio.

Considerações finais

O que estamos fazendo, vários profissionais da educação, além de setores sociais comprometidos com o empoderamento das camadas populares, nas mais diversas formas e metodologias e por escolas e espaços populares de várias localidades estão também desenvolvendo. A grande importância de apresentar e divulgar a vivência de cada experiência está na possibilidade de criação de elos que fortalecem as teias do tecido social que defende e constrói uma escola transformadora.

Esse caminhar e recaminhar são direcionados para uma escola mais orgânica e menos linear. Essa escola deve interagir com a dinâmica do ecossistema social e está voltada, não para estrutura meio como concepção de estrutura burocrática ausente do mundo real e com visão compartimentada, mas com o objetivo estratégico da educação que é ser ferramenta de construção de vidas.

É neste sentido que apresentamos nosso trabalho, procurando ampliar reflexões e atrair parcerias para o início de um novo ciclo continuado de crescimento e amadurecimento, como projeto na dimensão de órgão – escola-, integrada às funções orgânicas necessárias ao desenvolvimento da estratégia educacional do Distrito Federal e região metropolitana.

Notas

¹ Entende-se por Pedagogia Multirreferenciada a abordagem que busca construir referenciais teóricos e metodológicos em diferentes áreas do conhecimento para enriquecer sua ação-reflexão-ação com as múltiplas matrizes filosóficas, históricas e culturais que tornem possível responder as exigências epistemológicas da realidade concreta da escola.²²

² Entender-se por ideias para a construção de conceitos contextualizados que alimentam as ações práticas de construções de projetos e realizações de planos

³ Aqui recorremos à ecologia para utilizarmos o conceito de ecossistema aplicado à realidade escolar visando defender que a escola deve ser compreendida como um ente vivo que exige uma pedagogia referenciada para ser transformada.

⁴ A análise SWOT é uma estratégia de gestão conhecida na área de administração e tem sido muito utilizada por empresas privadas como parte do processo de planejamento estratégico para qualificar seus negócios. A tradução livre de seus termos nos indica que o objetivo deste análise está associada à avaliação dos pontos fortes, fracos, das oportunidades e das ameaças da organização e do mercado onde ela atua (ou pretende atuar). As letras SWOT representam em inglês, as iniciais das palavras Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças).

⁵ Para a ecologia ecossistema é um sistema composto pelos seres vivos (meio biótico) e o local onde eles vivem (meio abiótico, onde estão inseridos todos os componentes não vivos do ecossistema como os minerais, as pedras, o clima, a própria luz solar, e etc.) e todas as relações destes com o meio e entre si.


Referências bibliográficas

DISTRITO FEDERAL, SEEDF. Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2014.

MARTINS, Leandro. Marketing: Como se tornar um profissional de sucesso. 1. ed. São Paulo: Digerati Books, 2006.

PARO, Vítor Henrique. Parem de Preparar para o Trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc.

A articulação do Sistema de Educação para a efetivação da Educação Profissional de jovens e adultos trabalhadores no município de Luziânia-GO

 Ricardo da Costa e Silva Camilo Alves*

Resumo: Este artigo baseia-se numa pesquisa sobre o alinhamento do Plano Municipal de Educação (PME) com as políticas públicas municipais e federais, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que resultou em uma proposta de intervenção capaz de unir as instituições de ensino acerca da formação e do encaminhamento do aluno para o mundo do trabalho no município de Luziânia-GO. Foi encontrado uma dificuldade no Centro Municipal de Educação Básica Joaquim Gilberto (CEMEB), onde não se mantém vínculo ou projetos com os ex-alunos. Não se sabe ao certo sobre a continuidade desse público-alvo nos demais segmentos da EJA. Constatou-se no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFG campus Luziânia, que um número significativo de educandos não tem conseguido elevar sua escolaridade e abandonam novamente seu percurso educacional. A desconexão entre a EJA e o PROEJA em Luziânia-GO resulta, ou pode ser, um fator de dificuldades nesse processo. Tendo em vista que não é possível identificar se o estudante irá chegar até o PROEJA, que finaliza o ciclo EJA com a formação no ensino médio acrescida de curso técnico profissional. A integração das instituições de ensino que atuam com a EJA pode promover através de um planejamento participativo a articulação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscando desenvolver e expandir as potencialidades do jovem e adulto trabalhador.

Palavras-chave: Articulação. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Mundo do Trabalho.

* Ricardo da Costa e Silva Camilo Alves é graduado em Ciência da Computação – Uniplan / Brasília-DF. Licenciado em Matemática – Univen / Nova Venêcia-SC. Especialista em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA – UnB / Brasília-DF.

Introdução

O município de Luziânia tem uma população de 174.531 habitantes (IBGE, 2010), está localizada ao sul do Distrito Federal, na parte oeste do estado de Goiás. Do ponto de vista econômico, 25.408 pessoas possuem alguma ocupação profissional. Sua economia é bastante diversificada, sendo referência em produção agrícola e pecuária. Dados interessantes do IBGE sobre educação: são 33.491 matrículas no ensino fundamental em 2012, 8.510 matrículas no ensino médio em 2012, e existem 143.583 pessoas alfabetizadas, e 56.035 pessoas que frequentavam creche ou escola. Na figura 1 encontram-se dados referentes ao quantitativo de escolas por nível de escolaridade.

A região recebe forte influência da capital federal, conforme pesquisa do Instituto Mauro Borges (IMB, 2009), tanto na oferta de serviços, como na produção de bens econômicos. Grandes empreendimentos agroindustriais estão instalados, chegando a gerar mais de 10 mil empregos diretos em Luziânia, como a Bunge Alimentos, a Multigran e a Brasfrigo, compradoras de grãos da região. No âmbito do emprego, o IMB aponta a oferta de vagas de trabalho nos setores da construção civil e do agronegócio. O crescimento econômico da cidade, devido ao sucesso das exportações e ao custo de imóveis mais barato que os de Brasília, estimularam a criação de oportunidades no mercado de trabalho local.

A Secretaria Municipal de Luziânia dispõe de 63 escolas municipais¹. Nesta pesquisa destacamos o Centro Municipal de Educação Básica Joaquim Gilberto (CEMEB). Já na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás são 33 escolas², sendo diversas escolas sem estrutura própria, que utilizam o prédio e demais instalações das escolas municipais de Luziânia. Além dessas ofertas mencionadas, há o Instituto Federal de Goiás

campus Luziânia³, que oferta o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional) em conjunto com a Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento.

O Sistema de Ensino de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no município de Luziânia oferta vagas entre: escolas municipais com vagas de EJA em alfabetização e de nível fundamental I (do 1º ao 5º ano); escolas estaduais com EJA de nível fundamental fase II (do 6º ao 9º ano) e EJA de nível médio; e escola federal com EJA de nível médio profissional.

O município também dispõe do órgão normativo Conselho Municipal de Educação de Luziânia (CMEL), instituído pela Lei Nº. 2846 de 03 de junho de 2005 (LUZIÂNIA, 2005), observado o disposto na Lei Federal Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse é o órgão superior de consulta e de deliberação coletiva, com autonomia política e administrativa, incumbido de normatizar, orientar, inspecionar e acompanhar o Sistema Municipal de Educação. Além de outras competências que lhe são atribuídas pela legislação federal, estadual e municipal, cabem ao Conselho três conjuntos de ações, que são: baixar normas, fazer deliberações e emissão de pareceres.

A proposta dessa pesquisa é de verificar o alinhamento do plano municipal de educação com as ações realizadas pelos entes para a educação de jovens e adultos integrada com a formação profissional.

Desenvolvimento

Estimam-se 376 alunos na rede municipal, 1.275 na rede estadual e 30 alunos na rede federal, matriculados na educação de jovens e adultos (EJA) em Luziânia. Desses, apenas quem está matriculado no PROEJA tem acesso integrado com a formação profissional.

Antes de desvendar o problema e as dificuldades para cumprir as metas relacionadas ao tema principal, é preciso entender o ciclo de vida do PME e o papel do conselho nesse processo.

Segundo o CMEL⁴, no âmbito das normas, cabe regulamentar: a organização e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino; a organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições educacionais; a orientação técnica, de inspeção e acompanhamento das instituições de ensino fundamental e da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino; o credenciamento e renovação de reconhecimento de instituições educacionais; o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; e, por fim, a educação de jovens e adultos.

A formulação do

Figura 1 - Escolas por nível de escolaridade em Luziânia



Fonte: IBGE.

Plano Municipal de Educação 2015/2025, teve início com um ofício que convidava toda a sociedade civil para um planejamento conjunto na elaboração de um Plano Municipal de Educação. A reunião aconteceu no auditório da Secretaria Municipal de Educação. Foi decidido que seria feito uma consulta pública on-line solicitando de toda a sociedade sugestões de ações para o Plano Municipal de Educação. Em 2015, após a consulta pública, foi realizada a audiência pública. Em junho de 2015, foi aprovado na Câmara Municipal de Luziânia o Plano Municipal de Educação, Lei Nº 3.789.

Na elaboração das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, a comissão fez um diagnóstico da atual realidade educacional, baseada nas orientações do MEC (ver figura 2).

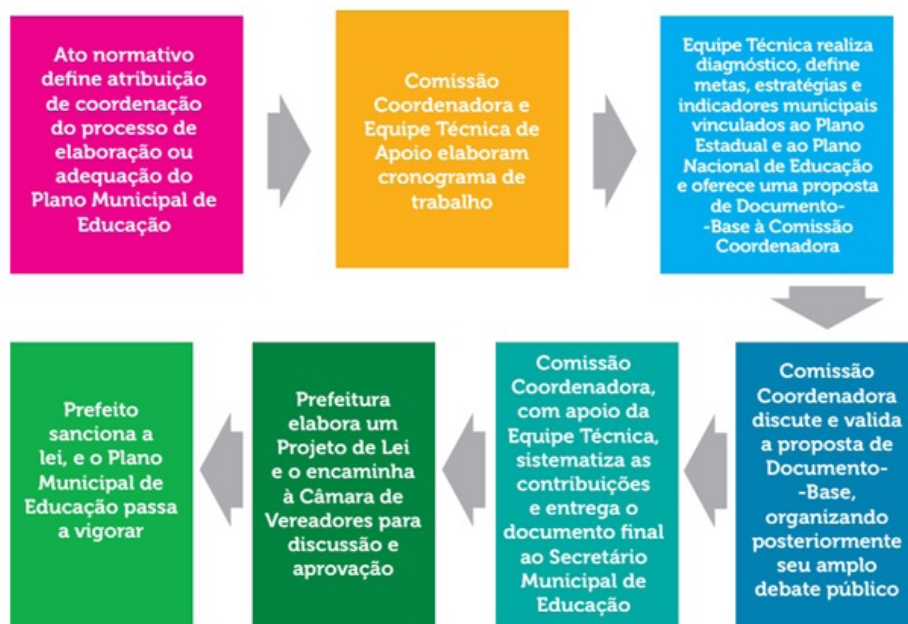
Segue abaixo a meta referente à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT), conforme o Plano Municipal de Educação (PME) de Luziânia:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas nas unidades escolares que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (LUZIÂNIA, 2015a)

No PME de Luziânia para atingir essa meta 10 foi elaborado algumas estratégias, sendo as principais:

- 10.1 Manter programa nacional e municipal de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
- 10.2 Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
- 10.3 Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma há organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
- 10.4 Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes

Figura 2 - Processo de elaboração do documento-base do PME



Fonte: MEC.

públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

Sendo assim, a integração entre o Conselho Municipal de Educação e as Instituições de Ensino que ofertam a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores é de suma importância para a efetivação dessa modalidade. No entanto, essa articulação é falha em muitos aspectos, diante da falta de recursos do CMEL e o desconhecimento dos gestores públicos sobre o PME.

Entre as diversas escolas que ofertam EJA, foram analisadas uma instituição da rede municipal e outra da rede federal, a fim de verificar a integração EJA com a formação profissional, bem como, a influência do PME nessas instituições de ensino.

Na primeira escola analisada (ver figura 3), o Centro Municipal de Educação Básica Joaquim Gilberto (CEMEB), cujo nome da escola, Joaquim Gilberto, vem do escritor e intelectual nascido no município em 1905, e falecido em 1985.

O público-alvo da EJA no CEMEB são os alunos entre 24 e 66 anos, e a grande maioria, trabalha fora da cidade. Dessa forma, a escola citada tem como característica de seus estudantes de EJA o fato de serem trabalhadores que buscam o desenvolvimento social através, principalmente, da aquisição dos códigos de escrita e maior inserção social por meio da escolarização.

Os educandos da EJA do CEMEB têm por local de trabalho o Distrito Federal e o próprio município de Luziânia, o que torna seu dia-a-dia exaustivo e carregado de atividades extras, como a utilização do transporte coletivo e o enfrentamento de congestionamentos frequentes, acarretando em atrasos em sala de aula e evasão escolar.

Conforme o Projeto Político Pedagógico de 2014 (LUZIÂNIA, 2015b), a escola está situada em uma região considerada uma área de alto risco do município, o que nos leva a entender essa comunidade escolar como fruto de violência, como nos trazem,

Figura 3 - Fachada da escola CEMEB



Fonte: Próprio autor (2015).

em seus cotidianos, os relatos de vários tipos de violência, em especial violência domésticas e relativas ao tráfico de drogas.

Uma dificuldade apontada pela pesquisa indica que o CEMEB não existe nenhuma formação profissional e nem parcerias com essa finalidade. Além de não mantêm vínculo ou projetos com os ex-alunos. Não se sabe ao certo nada sobre a continuidade no 2º segmento de EJA e a inserção no mundo do trabalho.

Já na segunda instituição avaliada (ver figura 4), o Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Luziânia, criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparado às universidades federais. Segundo a respectiva lei, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

A história do IFG, segundo IFG (2008), possui uma longa

Figura 5 - Escolas de Aprendizes e Artífices na cidade de Goiás.



Fonte: Acervo IFG.

trajetória, com origem no início do século passado, no dia 23 de setembro de 1909, quando, por meio do Decreto n.º 7.566, o então presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma delas na cidade de Goiás (figura 5), mantendo por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e sendo destinada ao ensino profissional primário gratuito, a prover formação aos desfavorecidos de fortuna com mínimo preparo técnico.

Segundo o IFG (2010), o curso PROEJA é voltado para o público de jovens e adultos, encerra uma opção teórico-metodológica e ideológica centrada na construção de espaços destinados à concretização de uma prática assentada na perspectiva da inclusão, objetiva-se a formação de um trabalhador-cidadão, consciente da sua unicidade enquanto sujeito potencialmente transformador da sua realidade de origem, da sua capacidade de pensamento autônomo, independente e crítico e da sua condição ontológica de ser coletivo e solidário.

Ainda segundo o IFG (2010), o mercado de trabalho para o técnico de manutenção e suporte em informática estará capacitado a trabalhar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem suporte e manutenção de informática ou na prestação autônoma de serviços.

Figura 4 - Fachada do IFG campus Luziânia e seus respectivos laboratórios e salas de aula



Fonte: Próprio autor (2015).

A desconexão entre a divisão do ensino da EJA entre município, estado e união apresenta um “gargalo social”, já que não é possível identificar se o estudante que ingressa na alfabetização no 1º e 2º segmento irá chegar até o 3º e último segmento da EJA, ou no PROEJA, que tem formação de ensino médio, acrescida de curso técnico profissional, finalizando todo o ciclo da EJA.

O problema se agrava no PROEJA. Durante consulta ao sistema de matrículas da escola, o registro acadêmico informou que eram ofertadas 30 vagas entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2013. Multiplicando a quantidade de vagas por semestre, totalizou cerca de 180 vagas ofertadas durante esse período, sendo que até o presente momento, apenas, seis alunos conseguiram concluir o curso completo do PROEJA técnico integrado em manutenção de computadores, no IFG *campus* Luziânia. Outro fato é a falta de conhecimento sobre seu público-alvo, e a perda do vínculo com os egressos.

A carência de mecanismos que registrem a identificação do público-alvo, a continuidade dos estudos e, principalmente, a inserção e manutenção no mundo do trabalho, sugerem uma intervenção local nas duas instituições de ensino apresentadas nessa pesquisa. Dessa forma, a justificativa de realizar esse trabalho foi de aproximar as instituições de ensino e o conteúdo ministrado à realidade do aluno de cada instituição escolar, para que, a partir de então, ocorra a transformação biopsicossocial e profissional. Sendo assim, levantamos as seguintes perguntas: quem são os educandos da EJA e PROEJA? Que saberes trazem? Como eles aprendem? Quais são seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem? Segundo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

As diferenças de classes são refletidas também na cidade de Luziânia. Essa realidade de trabalhadores que dependem de formação para garantir um emprego foram retratadas por Torriglia e Costa (2014), que falam também sobre crítica social e política educacional.

Diante de uma problemática não declarada pelas respectivas instituições de ensino, percebe-se a necessidade de uma intervenção capaz de tornar possível o conhecimento do público-alvo a ser atendido e reformular um currículo adequado e inclusivo capaz de garantir o acesso ao mundo do trabalho. Sobre essa visão, Marx concebe que:

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, infimos para a força de trabalho comum, entram, portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção (MARX, 1985, p. 142).

Tendo em vista que há, por parte dos educandos, o desejo de poder inserir-se no mundo do trabalho e de ter as mesmas oportunidades de uma pessoa instruída, aliada à vergonha de não saber ler ou escrever, não faltam motivos para que os alunos frequentem turmas de alfabetização, 1º e 2º ciclos da EJA.

Do ponto de vista da legislação, o artigo 208 da Constituição Federal atribuiu ao Estado o dever de garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito. E no artigo 37 vincula a EJA com educação profissional.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996).

Em 1996 a emenda constitucional nº 14 – Lei de Diretrizes e Bases – assegura inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Fato que já inclui a garantia do ensino fundamental para jovens e adultos.

Conforme a citação da LDB, a EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. No artigo 3º, a LDB define educação profissional com objetivo de integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Segundo o MEC (2014), fator a ser considerado nessa modalidade é o elevado índice de abandono, ocasionado, entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades da faixa etária. Toda a problemática apresentada pela pesquisa em Luziânia está traduzida nesses comentários da meta 10 do PNE, e que apresenta uma estratégia relevante a ser adotada.

Na meta 10, ele mensura o objetivo do plano: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional. O atendimento do que a meta prevê dependerá não só da superação de um problema crucial na educação brasileira – qual seja: sanar a dívida histórica que o País tem com um número grande de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa –, como também do impedimento desse tipo de exclusão, para que ele não continue se repetindo ao longo do tempo. Além disso, auxiliá-los a inserir no mundo do trabalho. Segue abaixo as estratégias da meta 10, para sua efetivação:

[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância. (BRASIL, 2015)

As estratégias do Plano Nacional de Educação 2014/2024 referente à EJA que podemos dar mais destaque estão descritas na meta 9, item 9.11, em que se coloca a necessidade de elaboração de programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com

deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assertivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.

Temos, ainda, como estratégias do PNE 2014-2024 um total de 11 itens que tratam sobre: 10.1 - Formação profissional inicial; 10.2 - Nível de escolaridade do trabalhador; 10.3 - Atendimento a populações itinerantes, do campo, de comunidades indígenas e quilombolas; 10.4 - Atendimento a pessoas com deficiência; 10.5 - Rede física; 10.6 - Diversificação curricular; 10.7 - Material didático adequado; 10.8 - Formação inicial e continuada para trabalhadores articulam ao EJA; 10.9 - Assistência social, financeira e psicopedagógico; 10.10 - Atendimento às pessoas privadas de liberdade e 10.11 – Reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores.

Desse modo, justifica-se a intervenção proposta nesse trabalho. As parcerias entre as esferas de ensino municipal, estadual e federal, que cooperam entre si com oferta de vagas de EJA e cursos técnicos profissionais, visam concretizar as transformações em forma de conquistas para os estudantes de EJAT, que podem acontecer através do acesso à educação e, assim, ajudar no melhor planejamento de suas atitudes, pensamentos e ações para viverem melhor na comunidade, no trabalho ou em qualquer outro lugar. Partindo dessa perspectiva, aumentando a autoestima dos estudantes jovens e adultos.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de transição entre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores da rede municipal e rede federal, ou seja, a transposição entre o ensino fundamental e a formação em nível médio integrado.

Enfim, esta pesquisa sobre a articulação e a integração do sistema de ensino com foco na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores municipal e no PROEJA federal resultou em uma proposta de intervenção capaz de unir as instituições de ensino acerca da formação e do encaminhamento para o mundo do trabalho no município de Luziânia-GO. E o cumprimento das metas do PME.

A intervenção local proposta se divide em quatro etapas:

- Levantamento da problemática de cada escola;
- Planejamento de proposta de intervenção local, conforme os resultados da pesquisa realizada na etapa anterior;
- Execução de uma intervenção local que contemple as escolas durante o período letivo;
- E, por último, a divulgação e a análise dos resultados da intervenção local.

Na última etapa, a sugestão pelo projeto de intervenção local é integrar toda a rede de ensino de educação básica de forma concomitante aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

O Guia PRONATEC de Cursos FIC⁵ foi elaborado pelo Ministério da Educação para direcionar a oferta dos cursos do PRONATEC/Bolsa-Formação, e vem sendo atualizado periodicamente com o intuito de consolidar as políticas públicas que objetivam aproximar o mundo do trabalho do universo da

educação. Nessa 3ª edição, foram incluídos 140 novos cursos, totalizando 644 opções diferentes, distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Abaixo trazemos alguns exemplos de cursos para o 1º segmento da EJA, com exigência de escolaridade de ensino fundamental incompleto:

- AGENTE DE COMBATE ÀS ENDEMIAS Atua na vigilância, prevenção, controle de doenças e promoção da saúde. Carga horária Mínima: 240 horas;
- BALCONISTA DE FARMÁCIA Comercializa e atua na dispersão de medicamentos e correlatos. Carga horária Mínima: 240 horas;
- BOMBEIRO CIVIL Atua em situações emergenciais em que se necessite de primeiros socorros. Carga horária Mínima: 210 horas;
- AJUSTADOR MECÂNICO, Ajusta, repara e instala peças e equipamentos em conjuntos mecânicos e dispositivos de usinagem e controle de precisão. Carga horária Mínima: 160 horas;
- OPERADOR DE TELEMARKETING Atende usuários, oferece serviços e produtos. Carga horária Mínima: 160 horas;
- AUXILIAR DE COZINHA Auxilia o cozinheiro no preparo de alimentos e organização da cozinha. Carga horária Mínima: 160 horas;
- GARÇOM BÁSICO Recepção o cliente. Realiza venda de produtos gastronômicos. Carga horária Mínima: 200 horas;
- SALGADEIRO, Prepara, confecciona e acondiciona diversos tipos de salgados tradicionais e finos. Carga horária Mínima: 160 horas;
- OPERADOR DE COMPUTADOR Utiliza aplicativos de escritório e utilitários na edição de textos, elaboração de planilhas eletrônicas, apresentação de slides e compactação de arquivos. Carga horária Mínima: 160 horas.

Alguns dos cursos citados já foram ofertados pelo IFG *campus* Luziânia em parceria com: a subsecretaria de educação do estado de Goiás, a secretaria municipal de Valparaíso, o sistema prisional de mulheres de Luziânia, como mostram os editais publicados pelo IFG⁶.

Conclusão

Diante do exposto, foi cobrada atitude dos entes responsáveis pela educação do país, através de propostas viáveis, decorrentes de pesquisas e de boa vontade de mudar a realidade da nossa educação. Estão documentados em lei os objetivos e as propostas que devem ser seguidas. Sabemos que o trabalho não é fácil, mas todos os envolvidos com a educação devem ficar atentos às possibilidades de melhoria para nossos educandos. A efetivação da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores será efetivada através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, criativas e dinâmicas, comprometidas com os valores da comunidade e auxiliando-os na vida pessoal, social e profissional.


Notas

- ¹ Conforme site da Secretaria Municipal de Educação: <http://www.luziania.go.gov.br/index.php/escolas-municipais.html>
- ² Conforme site da SEDUC, filtrando pela subsecretaria SRE-Luziânia <http://seduc.go.gov.br/escolas/>
- ³ Conforme site do IFG: <http://www.ifg.edu.br/luziania/index.php/cursos/tecnico-projea>
- ⁴ Conforme publicações disponibilizadas em: <http://ti.educacaoluziania.go.gov.br/conselho/index.php>
- ⁵ Acesso completo do Guia FIC: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/>
- ⁶ Publicações Pronatec e Mulheres Mil no site do IFG <http://www.ifg.edu.br/pronatecbf/editais-2015>

Referências bibliográficas

- ALVES, Ricardo da C. e S. C.; LOBO, Sueli M.; BATISTA, Venilton L. L. B.; CARDOZO, Lukas T. A articulação do sistema de educação para a efetivação da educação profissional de jovens e adultos trabalhadores no município de Luziânia-GO. Trabalho de conclusão do III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA. Brasília-DF, UnB, 2015. BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em: mar. 2015.
- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em: mar. 2015.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura)
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Cidades. Goiás, Luziânia. 2010. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/6K2>. Acesso em: 01/11/2015.
- IMB - Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Governo de Goiás. Ranking dos Municípios Goianos – 2009. Disponível em: http://www.imb.go.gov.br/viewcad.asp?id_cad=1200. Acesso em: jan. 2015.
- IFG – Instituto Federal de Goiás. História do Instituto Federal de Goiás. 2008. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/index.php/historico>. Acesso em: 01/11/2015.
- _____. Departamento de Ensino Campus Luziânia. Projeto do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. 2010. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/luziania/images/arquivos/projeto_curso_tecnico%20em%20manutencao%20e%20suporte%20em%20infor.pdf. Acesso em: 01/11/2015.
- LUZIÂNIA. Plano Municipal de Educação - PME, 2015a.
- _____. Projeto Político Pedagógico - PPP, CEMEB Joaquim Gilberto, 2015b.
- _____. Lei nº 2846/2005. Lei do Conselho Municipal de Educação, 2005.
- MARX, Karl, Manuscritos econômico-filosóficos, O capital: crítica da economia política. (Col. Os Economistas). Trad: Regis Barbosa e Flavio R. Rothe. Coordenação e revisão de Paul Singer. Apresentação de Jacob Gorender. São Paulo: Nova Cultural, Livro 1, Tomo 1, 1985.
- MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 01/11/2015.
- TORRIGLIA. P. L.; COSTA, R. M. Trabalho como princípio educativo na política de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos. Trabalho apresentado no VII Colóquio Internacional "Teoría Crítica y Marxismo Occidental" Marxismo y violencia, Buenos Aires, 2014.

■ A construção colaborativa de mapas conceituais como estratégia de sensibilização do corpo docente de uma escola técnica da área da saúde: relatos e desafios

 *Elias Batista dos Santos**
*Paulo César Ramos Araújo***

Resumo: A presente pesquisa analisa o processo de construção colaborativa de mapas conceituais sobre o plano de curso de qualificação profissional “Cuidador de idoso” como estratégia de sensibilização docente frente à necessidade de reestruturação e reelaboração do regimento interno, do projeto político pedagógico e dos planos de cursos vigentes. Foram utilizados princípios teórico-metodológicos da epistemologia qualitativa, para analisar conversas informais e diálogos reflexivos realizados com o corpo docente de uma determinada escola técnica na área de saúde. Essa análise indica os docentes resistentes às proposições percebidas como impositivas; contudo, indica que eles se mostraram proativos em relação às proposições percebidas como dialógicas e colaborativas. Nesta análise percebe-se, também, que as disputas de poder ocorridas no cotidiano da instituição se constituíram como impulso para os processos colaborativos de reconstrução do regimento escolar, do projeto político pedagógico e dos planos de curso vigentes. Conclui-se que as situações conflitantes em meio aos diálogos a respeito do mapa conceitual foram fundamentais para fazer avançar os trabalhos colaborativos que constituíram a reestruturação do projeto político pedagógico e os planos de curso. Este trabalho não esgota todo o assunto acerca do aproveitamento da discussão sobre os processos colaborativos desenvolvidos na reelaboração dos planos de curso da instituição em questão.

Palavras-chave: Mapas conceituais. Construção colaborativa. Planos de curso.

* *Elias Batista dos Santos é doutor em Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

** *Paulo César Ramos Araújo é mestre em Ensino de Química. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

Introdução

Diante da complexidade da formação profissional e da necessidade de inserção do profissional técnico no mundo do trabalho, é salutar considerar, no contexto escolar, como relações estabelecidas entre os indivíduos que convivem em uma escola técnica de saúde participam do processo de constituição do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2006), especialmente quando se compreende a prática pedagógica a partir de princípios da psicologia histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2004).

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/1996 apresenta, dentre os princípios e fins da Educação Nacional, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). Esta vinculação permite destacar que a finalidade da Educação Profissional, para além do domínio mecânico de um determinado fazer profissional, requer a compreensão global do processo produtivo, com a construção do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (CNE/CEB, 2012). Assim, assumiu-se, nos contornos desta investigação, a perspectiva de que o ser humano, por meio do trabalho, produz as condições de sua existência (FRIGOTTO, 2004, p. 59).

Como este processo em que o sujeito, ao estabelecer relação com o outro, no contexto do trabalho, produz sua existência, é recursivo e interdependente (GONZÁLEZ REY, 2004), fica inconsistente demandar que os sistemas educacionais ofertantes de cursos técnicos de nível médio produzam, em série, mão de obra para saciar o mercado de trabalho. Isto porque a compreensão do trabalho como prática pedagógica contribui para que o estudante assuma a autoria do processo de construção de seu conhecimento, se constituindo assim como um sujeito autônomo e mobilizador de recursos pessoais (GONZÁLEZ REY, 2004) em sua qualificação profissional. Trata-se, prioritariamente, de reconhecer que o sujeito que aprende nas relações que estabelece com o mundo do trabalho não se torna refém do mercado de trabalho, mas pode, no exercício de sua cidadania, dominar as transformações necessárias para se qualificar e superar as expectativas do capital (DELORS, 2012, p. 59).

Assim, em um momento caracterizado pelas demandas do capital e da industrialização, a escola pode assumir, como possibilidade de aprendizagem, o processo de resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade (LOPES & MACEDO, 2011, p. 21) e inserir no itinerário formativo do estudante a visão crítica e transformadora da realidade em que está inserido, o que demanda atualizações periódicas no projeto político pedagógico da instituição e nos próprios planos de cursos vigentes.

Nesse sentido, o presente trabalho insere-se no processo reestruturação do projeto político pedagógico da instituição escolar. Especialmente, propõe uma análise do processo por meio do qual o corpo gestor adotou uma estratégia de sensibilização do corpo docente para a necessidade de revisão dos planos de curso vigentes. Ressalta-se que essa ação institucional foi realizada em consonância com a assunção do mundo do trabalho como recurso pedagógico e enfatizando a centralidade do sujeito que aprende, tudo isso considerando a perspectiva

do trabalho colaborativo, do itinerário formativo, da integração curricular e das relações que se estabelecem entre os sujeitos inseridos no contexto escolar.

O objetivo desta investigação foi analisar, frente aos desafios educacionais do mundo do trabalho, o processo de construção colaborativa de um mapa conceitual como estratégia de sensibilização dos docentes da instituição para a necessidade de reestruturação dos planos de curso vigentes. Para tanto, foram utilizados os princípios teórico-metodológicos da epistemologia qualitativa (GONZALEZ REY, 2004), além dos instrumentos conversas informais e diálogos reflexivos (SANTOS, 2013). A análise qualitativa das informações produzidas, na fase empírica, permitiu considerar que os docentes se mostraram resistentes às proposições que, por eles, foram percebidas como sendo impositivas; por outro lado, se mostraram proativos em relação às proposições que, por eles, foram percebidas como sendo dialógicas e colaborativas. Além disso, foi possível perceber que as disputas de poder ocorridas no cotidiano da instituição se constituíram como alavancas para os processos colaborativos de reconstrução do regimento escolar, do projeto político pedagógico e dos planos de curso vigentes.

Um pouco sobre a instituição

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida iniciou suas atividades pedagógicas no ano de 1999, com o curso técnico em enfermagem e, gradativamente, outros quatro cursos foram iniciados, a saber: Técnico em Nutrição e Dietética; Técnico em Saúde Bucal; Técnico em Análises Clínicas e Técnico em Segurança do Trabalho.

A oferta de cursos técnicos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEE/DF está disciplinada no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 (CNE/CEB, 2008) e no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (CNE/CEB, 2012). Em linhas gerais, pode-se dizer que o plano de curso é, previamente, elaborado por uma equipe multidisciplinar da instituição de ensino e, logo após, encaminhado para a apreciação em comissões no âmbito da SEE/DF. Nesse momento, inicia-se um diálogo entre os autores do plano de curso e os técnicos da SEE/DF para consolidações do texto inicial e encaminhamento ao Conselho de Educação do Distrito Federal-CEDF. Por fim, atendidas as exigências legais, a instituição é autorizada e pode implementar o novo curso. De maneira similar, as reelaborações dos planos de curso passam pelo mesmo trâmite para serem autorizadas.

Apesar de toda essa complexidade, a aquisição da autorização para oferta um curso técnico é apenas uma das etapas do processo a ser percorrido pela instituição de ensino. No caso da referida escola, outros desafios precisam ser superados, dentre os quais se destaca o fortalecimento das parcerias interinstitucionais que possibilitem a oferta das Atividades Práticas Supervisionadas (APS), a serem desenvolvidas em órgãos de saúde pública, segurança pública, escolas, restaurantes comunitários, dentre outros.

As APS são atividades presenciais, realizadas sob a supervisão direta de professores vinculados à instituição de ensino. Em função da natureza do local da oferta e do tipo de ação a ser desenvolvida, existem quatro formatos de APS, a saber:

- APS de práticas profissionais simuladas: Constitui o conjunto de práticas desenvolvidas nos laboratórios da instituição de ensino sob a orientação e supervisão do professor. Nessas práticas, os estudantes são preparados para o desenvolvimento dos outros tipos de APS.

- APS de educação para saúde ou para a segurança física, química e biológica: Essas práticas se constituem a partir de oficinas que podem ser desenvolvidas em praças públicas, escolas, salas de recepção de hospitais ou órgãos públicos, nas quais os estudantes, sob a orientação do professor, convidam a população para um debate acerca da necessidade do bem cuidar da saúde e da segurança.

- APS de serviços de assistência: Constitui o conjunto de ações nas quais os estudantes desenvolvem as práticas profissionais sob a supervisão direta dos professores. Estas práticas são realizadas nos locais propícios para a oferta dos serviços assistenciais de saúde e segurança. Nestes casos, as ações que são interinstitucionais são pactuadas por meio de termos de cooperação técnica firmado entre as partes SEE/DF e órgão preceptor.

- APS de produção de alimentos: Constitui o conjunto de práticas desenvolvidas em restaurantes. Essas práticas são do domínio do curso técnico em nutrição e dietética e envolvem processos inerentes à produção de alimentos, incluindo o acondicionamento, a preparação, controle de estoque, dentre outros.

O trabalho desenvolvido pela instituição de ensino que foi o foco desta pesquisa – dada a natureza das APS e sua inserção nas diversas instituições parceiras – proporcionou à Secretaria de Estado de Educação os requisitos necessários para levar seus cursos técnicos de nível médio e os de qualificação profissional para outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. Foi possível, assim, o acesso à formação técnica de pessoas residentes em localidades não contempladas com escolas técnicas atuantes nos Eixos Tecnológicos, Segurança, Ambiente e Saúde.

É importante destacar que esta expansão na oferta de cursos técnicos foi possível por meio da adesão da SEE/DF ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

Diante dessa nova realidade, um duplo desafio se constituiu para a comunidade escolar: a necessidade de inserir o estudante em um contexto de protagonismo, autoria intelectual e mundo do trabalho, bem como a mobilização de recursos e estratégias pedagógicas para atender, com qualidade, a demanda advinda da expansão na oferta de cursos técnicos pela instituição. No enfrentamento desses desafios, criou-se um grupo de trabalho, constituído por docentes da escola, para ajudar no processo de implantação e desenvolvimento de novos cenários educativos, na análise dos planos de curso ofertados e na sensibilização do corpo docente para a necessidade de participar do processo de reestruturação desses planos de curso.

Como etapa inicial, entendeu-se que a revisão de um plano de curso pressupunha uma reformulação do projeto político pedagógico da instituição como um todo. Isto porque, na sua essência, um projeto político pedagógico é construído nas relações interpessoais, de conhecimento e de poder, e as discussões em torno de uma mudança paradigmática centralizam as

preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular (SANTIAGO, 2012, p. 142). Entende-se que as transformações em um plano de curso não dependem apenas do conhecimento e reconhecimento, por parte dos participantes, do que consideram ser mais adequado para o estudante, mas da assunção do que é melhor para a coletividade e, especialmente, para o sujeito que aprende.

Portanto, a partir da análise das relações que se estabelecem na instituição de ensino, considerada a subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2006), foi desenvolvido o processo de sensibilização do corpo docente por meio da construção colaborativa de um mapa conceitual para o curso de qualificação profissional “Cuidador de idoso”, conforme relatado a seguir.

Um pouco sobre a perspectiva teórico-metodológica

A construção e o desenvolvimento da proposta pedagógica na perspectiva do trabalho colaborativo vão ao encontro de um movimento iniciado na instituição, a partir de 2011, quando o corpo gestor propôs a criação de um grupo de discussão para pensar a realidade institucional e contribuir com reflexões teóricas para a melhoria da qualidade dos processos educativos e, ao mesmo tempo, que subsidiassem a elaboração de novos planos de curso, como estratégia de diversificação e ampliação da oferta de vagas para os cursos de qualificação profissional e técnicos de nível de médio.

A opção pelo trabalho colaborativo (SANTOS, 2006) tem sido recorrente na instituição, por se tratar de um processo no qual os diversos atores contribuem de forma voluntária, efetiva e não hierárquica, visando o bem comum. Nesse sentido, assume-se que a escola, por se tratar de uma instituição pública que elabora, encaminha para a aprovação e executa as propostas de trabalho pedagógico, precisa contar com a participação ativa de todos os sujeitos participantes da comunidade escolar. Trata-se de uma escolha imbricada na subjetividade social e nas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos (GONZÁLEZ REY, 2007). A produção desse sentimento de pertencimento pelo docente (SANTOS, 2013) fortalece o compromisso do corpo docente para com as causas institucionais e se constitui como fonte geradora de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Ao considerar o trabalho colaborativo como estratégia para a construção do mapa conceitual representativo do curso de qualificação profissional “Cuidador de idoso”, o grupo de trabalho ancorou suas ações na Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2002). Isto por entender que a comunidade escolar, tendo em vista as múltiplas áreas de atuação dos seus integrantes, reúne conhecimentos multidisciplinares que, uma vez compartilhados, proporcionariam não apenas o resultado almejado pelo grupo de trabalho, mas a possibilidade de ressignificação dos conhecimentos individuais de todos os participantes inseridos no processo.

De acordo com Ausubel (2002), a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária com um aspecto relevante na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2006). A aprendizagem significativa é classificada em três tipos: 1) aprendizagem representacional, que envolve a atribuição de

significado a determinado símbolo; 2) aprendizagem de conceitos, envolve a representação de abstrações de atributos a que se refere, quer sejam eventos ou objetos; 3) Aprendizagem proposicional, que envolve além da aprendizagem dos conceitos concernentes às proposições, a aprendizagem das ideias representadas por estas. Para aprender os significados de uma proposição verbal, é preciso, antes, aprender o significado dos seus componentes, ou o que esses termos representam (MOREIRA, 2006).

Nesse sentido, a construção colaborativa do mapa conceitual do curso de qualificação profissional “Cuidador de idosos”, compreendida a partir da teoria da aprendizagem significativa, também se constituiu como um momento de aprendizagem para o grupo de trabalho, pois na medida em que os colaboradores adicionavam conceitos novos ao mapa e os correlacionavam com os conceitos já existentes, surgiam novas proposições que representavam novos significados compartilhados. Com isso, o processo de construção do mapa conceitual, aliado ao entendimento do grupo de trabalho sobre o movimento colaborativo que se consolidou na instituição, corroborou para o entendimento de que o trabalho desenvolvido se inseria na perspectiva da pesquisa qualitativa. Isto porque a preocupação fundamental do grupo foi a inserção, estudo e análise da realidade escolar em seu ambiente natural, com a valorização do contato direto e prolongado dos pesquisadores com o ambiente e a situação estudada (GODOY, 1995).

A constituição do grupo de trabalho para a realização dessa pesquisa ocorreu segundo um processo que já vinha sendo desenvolvido na instituição desde 2011. Assim, conforme as demandas eram apresentadas ao corpo gestor, quer seja pela comunidade escolar, quer seja por outras instituições, conversas eram iniciadas no espaço-tempo de coordenação pedagógica, e os docentes que eram os responsáveis por manifestar seu interesse em colaborar com as discussões ou com a realização de ações interventivas relativas àquelas demandas. Assim, esses docentes voluntários e proativos, constituíram um novo grupo colaborativo.

Considerando esse processo de constituição dos grupos colaborativos no âmbito escolar, é importante ressaltar que o grupo de trabalho que participou desta investigação foi formado a partir de uma demanda institucional que se repete a cada cinco anos com a possibilidade de encaminhar mudanças nos planos de cursos para a apreciação do Conselho de Educação do Distrito Federal-CEDF. Assim, inicialmente, o grupo de trabalho se reunia às terças feiras pela manhã para desenvolver uma proposta de diálogo com o corpo docente, estimulando a participação no processo de reelaboração dos planos de curso vigentes, em função da proximidade do tempo limite estabelecido pelo CEDF para a apresentação de alterações nos planos de cursos vigentes na instituição. Foi em um desses encontros semanais que o grupo de trabalho assumiu a ideia da construção de um curso de qualificação profissional que servisse como ponto de partida para a interligação de todos os cursos técnicos ofertados pela instituição.

Ao analisar o catálogo nacional dos cursos técnicos (BRASIL, 2016a), foram sugeridos, inicialmente, os cursos de agente comunitário da saúde e cuidador de idoso, por se tratarem de cursos que em tese proporcionariam interlocuções com os

cursos já existentes na instituição. Em seguida, os professores de enfermagem, nutrição e dietética, saúde bucal, análises clínicas e segurança no trabalho, ao serem perguntados sobre qual destes dois cursos deveria servir como base para o início da construção do mapa conceitual, indicaram o curso de “Cuidador de idosos”.

Já a opção pela construção de um mapa conceitual se deu pelo fato de ser uma ferramenta que permite uma rápida visualização – tanto dos conceitos quanto das relações que se estabelecem dentre eles. Embora esta fosse uma ferramenta nova para os professores participantes da construção coletiva, o mapa conceitual construído pelo grupo de trabalho demonstrou ser de fácil compreensão, sobretudo quando conceitos que eram comuns às diferentes disciplinas foram sendo articulados e rearticulados.

A produção das informações que culminaram tanto na construção do mapa conceitual quanto no desenvolvimento dos trabalhos colaborativos ocorreu por meio de conversas individuais e por meio de diálogos reflexivos nas reuniões gerais, conforme a necessidade da tomada de decisão frente a temas considerados de interesse da comunidade escolar. Destaca-se que os docentes, apesar de participarem de cursos diferentes, decidiram compartilhar as produções específicas do curso técnico ao qual pertenciam, para identificar aquilo poderia ser comum a todos os cursos e, ao mesmo tempo, negociarem possibilidades de integração de conteúdos e saídas intermediárias, conforme itinerário formativo de cada curso técnico.

Um pouco sobre resultados e discussões

Como explicitado anteriormente, tendo em vista a reestruturação dos planos de curso ofertados pela instituição de ensino, a equipe gestora constituiu um grupo de trabalho, composto por professores voluntários, para analisar os planos de curso em vigor, a luz do Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e o do Parecer CNE/CEB 11/2012.

Constatada a necessidade de mudança desses planos de curso, o grupo de trabalho elaborou como estratégia, para promover a sensibilização do corpo docente da instituição, a construção colaborativa de um mapa conceitual que representasse o curso de qualificação profissional “Cuidador de idosos”. A ideia inicial era, por meio dos diálogos reflexivos, provocados pelas explicações do mapa conceitual para o corpo docente, sensibilizar os participantes do encontro para a necessidade de se considerar que o itinerário formativo na Educação Profissional se constituía a partir do entrelaçamento das práticas profissionais a serem desenvolvidas em cada curso técnico, e que estas não ocorreriam de maneira isolada ou estanque, principalmente quando se assume a perspectiva da centralidade do sujeito que aprende, da inserção do itinerário formativo, do trabalho colaborativo e do mundo do trabalho como prática pedagógica.

Assim, a necessidade de dialogar com o corpo docente sobre a iminência da reelaboração dos planos de curso se insere nos princípios da gestão democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), que norteiam as ações a serem desenvolvidas pela instituição de ensino. Quando se fala em reservar um espaço-tempo para a comunidade escolar rever as matrizes curriculares e

cargas horárias de disciplinas que compõem um curso técnico, é comum que alguns docentes da instituição considerem esse momento como sendo tempo perdido. Entretanto, o que se percebe, na prática, é a vontade de permanecer em uma zona de conforto pessoal. Sendo assim, nem sempre é fácil contar com a participação efetiva dos docentes nessas atividades. Dessa maneira, as estratégias de sensibilização do corpo docente para a necessidade de mudança nos planos de curso precisam ser pensadas e executadas em uma perspectiva reflexiva e autotransformadora (SANTOS, 2006).

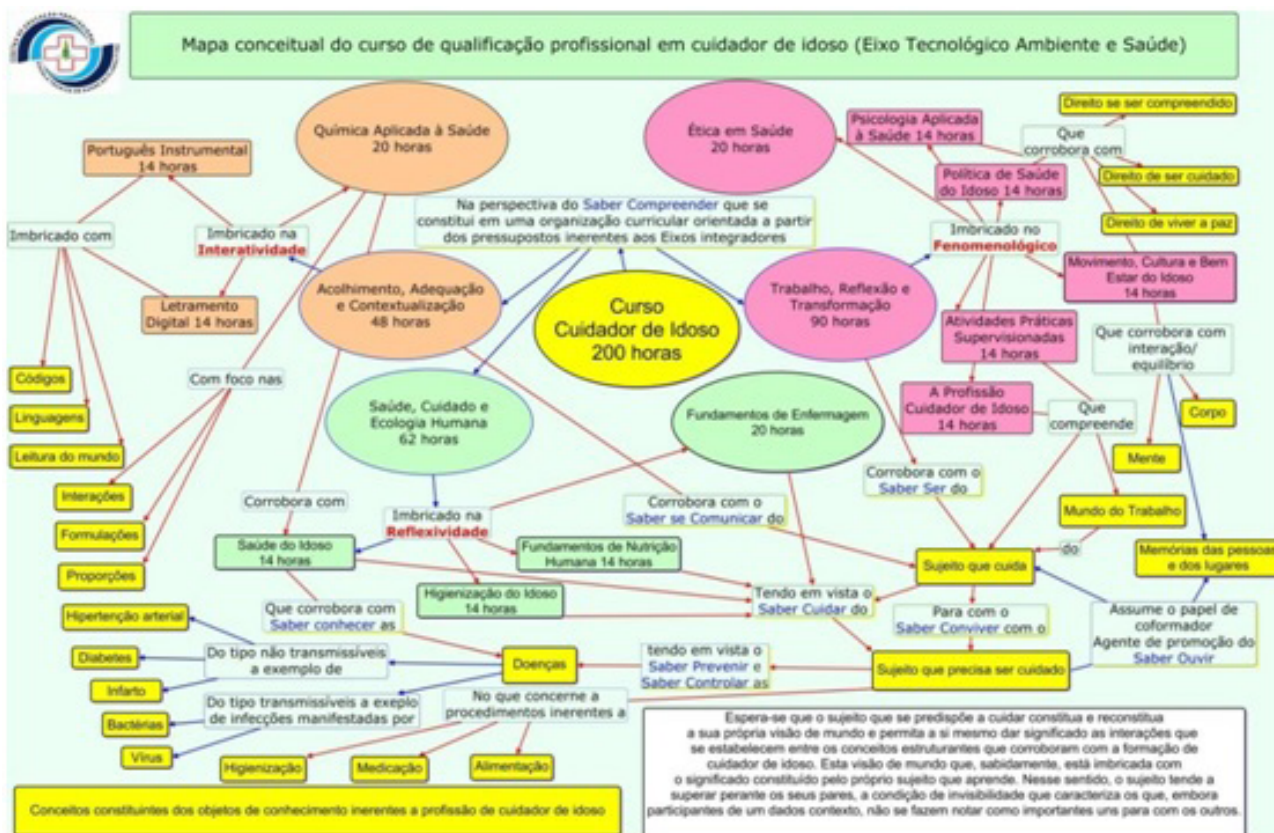
A Figura 1, abaixo, representa o mapa conceitual construído de forma colaborativa pelo grupo de trabalho. Para a construção desse Mapa Conceitual, o grupo de trabalho considerou que o há de mais importante no desenvolvimento da aprendizagem é aquilo que a pessoa já sabe (AUSUBEL, 2002). Partindo dessa premissa, o trabalho de construção do mapa conceitual foi desenvolvido a partir dos conceitos apresentados pelos próprios professores e organizados na medida em que podiam ser articulados entre si.

A construção do mapa conceitual seguiu diversas etapas e teve início com o conceito central "Cuidador de Idoso", referenciado para uma carga horária de 200 horas, conforme consta no catálogo dos cursos de qualificação profissional proposto pelo PRONATEC (BRASIL, 2016b). Iniciou-se a construção do mapa conceitual pelo conceito de "Cuidador de idoso" porque seria, conforme afirma Ausubel (2002), potencialmente significativo para os professores, por se tratar de tema recorrente

nos debates na instituição de ensino. O desafio proposto para o grupo de trabalho, naquele momento, foi identificar quais conceitos os professores já detinham em suas estruturas cognitivas e que poderiam se relacionar de maneira substantiva e não arbitrária com o conceito de "cuidador de idoso". Ou seja, a colaboração dos professores proporcionou a construção de um mapa que apresentava aspectos que são relevantes para o corpo docente, não querendo dizer que todos os conceitos sejam igualmente relevantes para todos. Por outro lado, é no respeito ao outro, na negociação dos significados, na aceitação das explicações dadas ao grupo para a manutenção ou supressão de um ou outro conceito que se caracteriza o trabalho colaborativo.

Considerada a teoria de Ausubel (2002), o mapa conceitual construído apresentava um conjunto de proposições cuja compreensão requer, além da compreensão dos conceitos nele relacionados, a compreensão das relações que nele se estabelecem. Por outro lado, conceitos poderiam ser obliterados do mapa se houvesse entendimento de que não seriam significativos. Isto também poderia ocorrer caso alguém, de forma isolada, decidisse reformular o mapa, mas neste caso seria perdido o caráter colaborativo do trabalho. Outro aspecto importante na construção do mapa conceitual é que, na medida em que o grupo colaborativo aprende significativamente novas ideias, conceitos ou proposições podem ser adicionados ao mapa, dando a ele um sentido mais lógico do que o apresentado inicialmente.

Figura 2 - Mapa conceitual construído pelo grupo de trabalho



Fonte: Autores.

Assim, na práxis do grupo de trabalho, um dos participantes, de posse de uma folha de papel, mantinha conversas individuais com docentes indagando sobre o que seria importante conter no curso de cuidador de idoso, de acordo com a área de conhecimento deste docente. Conforme os professores apresentavam suas contribuições, ocorriam alterações sucessivas no desenho do mapa, principalmente após diálogos reflexivos com os demais integrantes do grupo de trabalho. Deste modo, cada vez que novos conceitos eram incorporados ao mapa conceitual, uma nova rodada de conversas individuais era iniciada com os professores.

Em princípio, foram apresentadas pelos professores apenas contribuições que se referiam a nomes de disciplinas, de forma que foi constituído o círculo central do mapa. Logo após, foi dado início a um novo ciclo de indagações. Desta vez, foi solicitado aos professores que apresentassem temas de interesse para serem estudados no curso de cuidador de idoso. Essas contribuições proporcionaram o enriquecimento do mapa conceitual, que foi formulado e reformulado, por mais de dez vezes, até que se obtive o desenho considerado em condições de ser apresentado, em reunião geral, para todo o corpo docente da instituição.

Ao término da construção colaborativa do mapa representativo do curso de qualificação profissional "Cuidador de idoso", este foi transposto para o formato digital por meio do "cmap software" (disponível no endereço eletrônico: <http://cmap.ihmc.us/>), reproduzido e debatido com os professores da instituição que estavam presentes em reunião destinada à coordenação coletiva (este encontro aconteceu no dia previsto pela SEE/DF para a avaliação institucional).

Durante os diálogos reflexivos no dia da avaliação institucional, no qual o mapa conceitual foi apresentado aos participantes, diversos questionamentos foram realizados pelos docentes. Estes questionamentos giraram, especialmente, em torno do impacto que a reformulação curricular, nos moldes apresentados pelo grupo de trabalho, geraria aos professores. Destacam-se, por exemplo, questões relativas às cargas horárias das disciplinas e metodologias de trabalho. Além do mais, havia a desconfiança de parte dos docentes de que, por trás das mudanças propostas pelo corpo gestor, existia um desejo de restringir espaços conquistados, anteriormente, pelos professores.

Tais questionamentos e situações de conflitantes, em função de posicionamentos pedagógicos diferentes e busca por visibilidade, fomentaram o desenvolvimento de um movimento colaborativo e democrático na instituição. Este movimento visava, principalmente, promover as mudanças necessárias à nova configuração que a instituição estava assumindo e, ao mesmo

tempo, contemplar os anseios da comunidade escolar, mormente relativos à ampliação da oferta de cursos técnicos e à garantia de permanência dos docentes que já atuavam na instituição. A alternativa proposta pelo corpo gestor e acatada pelo corpo docente foi a organização de novos grupos de trabalho, no espaço tempo da coordenação pedagógica, para a reelaboração do regimento escolar, do projeto político pedagógico e dos planos de cursos vigentes.

Outro aspecto positivo do movimento colaborativo desencadeado na instituição, a partir dos diálogos reflexivos estabelecidos no dia da reunião pedagógica coletiva, foi a ampliação do envolvimento dos estudantes na proposição de realização de outras APS ainda não exploradas. Esse movimento corroborou com a ideia de que é possível promover ações integradas entre os cursos.

Considerações Finais

O presente estudo indicou que, a partir da construção colaborativa de um mapa conceitual sobre o plano de curso de qualificação profissional "Cuidador de idoso", foi possível sensibilizar o corpo docente da escola para a necessidade de reelaboração do regimento interno, do projeto político pedagógico e dos planos de cursos vigentes, reafirmando a centralidade do sujeito que aprende e da inserção do mundo do trabalho como prática pedagógica. A análise qualitativa das informações produzidas na parte empírica da pesquisa permitiu considerar que houve uma mobilização de recursos, por parte dos docentes, no sentido de superar a inércia e assumir uma postura proativa no processo de reelaboração colaborativa dos planos de cursos vigentes na instituição. Além disso, foi possível identificar que as situações conflitantes constituídas nos diálogos reflexivos a respeito do mapa conceitual, ao invés de paralisarem o processo autotransformador que se estava desenvolvendo na instituição, alavancaram trabalhos colaborativos que subsidiaram tanto a reestruturação do projeto político pedagógico quanto a reelaboração dos planos de curso. Por fim, ficou evidente que o corpo docente da escola se posicionou de maneira contrária às demandas pedagógicas que foram apresentadas de forma hierárquica e impositiva; por outro lado, este mesmo corpo docente se posicionou de maneira proativa quando as demandas pedagógicas foram apresentadas a partir de uma perspectiva dialógica e autotransformadora. Entretanto, não foi possível, dentro recorte desta investigação, aprofundar a discussão sobre os processos colaborativos desenvolvidos na reelaboração dos planos de curso da instituição. Este é um tema que permanece aberto para futuras investigações.

Referências bibliográficas

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em: mar. 2015.

AUSUBEL, D.P. Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Paidós: Barcelona. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Catálogo nacional de cursos técnicos. MEC: Brasília-DF. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22/04/2016.

_____. Guia PRONATEC de cursos FIC. MEC: Brasília. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22/04/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. (CNE/CEB). Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: Diário Oficial da União, Brasília, 4 set. 2012. Seção 1.

_____. Parecer nº 11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. In: Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2008.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012. In: Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 12 fev. 2012. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2012/02_Fevereiro/DODF%20N%C2%BA%20029%2008-02-2012/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20029.pdf> Acesso em: 10/07/2016.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas. FGV, São Paulo. v. 35, nº 2, Mar./Abr. 1995, pp. 57-59 disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em: 10/07/2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e a diferenciação na teoria histórico-cultural. Psic. da Ed., São Paulo: 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>> Acesso em: 10/07/2016.

_____. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M. A.. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola. VEIGA, I. A.; FONSECA, M. (Org.) – 9 ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

SANTOS, E. B. Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.



Apoio:



Realização:

Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA