

The logo for SAEPT features the letters 'S', 'A', 'E', and 'P' in blue, with a green stylized plant-like shape integrated into the 'A'. The letter 'T' is also in blue. Below the logo, the text 'Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica' is written in a smaller, black, sans-serif font.

SAEPT
Simpósio Amazônico em Educação
Profissional e Tecnológica

The background of the cover is a photograph of a mangrove pond. The water is dark and still, reflecting the surrounding greenery. Large, round, green lily pads float on the surface, some showing signs of insect damage. A single purple lotus flower is in bloom in the lower-left quadrant. The background is filled with the dense, vertical trunks of mangrove trees.

*Mundo do
trabalho e práticas
educativas*

*Anais
2018*



<http://www2.ifam.edu.br/profept/programa/saept-1>

28 e 29 de novembro de 2018
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Campus Manaus Centro - Manaus, AM, Brasil



Realização e Organização

Docentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFAM

Discentes da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFAM

Patrocínio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Pró-reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPGI)



INSTITUTO FEDERAL
AMAZONAS



PROFECT
INSTITUTO FEDERAL
Amazonas

Deuzilene Marques Salazar
Ana Claudia Ribeiro de Souza
Rosa Oliveira Marins Azevedo
Vanderlei Antonio Stefanuto
(organizadores)

**MUNDO DO TRABALHO E PRÁTICAS EDUCATIVAS:
ANAIS SAEPT 2018**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Manaus
2019

Copyright © 2019 by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM
Campus Manaus Centro
Avenida Sete de Setembro, 1.975, Centro, Manaus-AM, CEP 69.020-120
Contatos: (92) 3621-6792. E-mail: profeptifam@ifam.edu.br
<http://www2.ifam.edu.br/profept/programa/saept-1>

Organizadores

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar
Profa. Dra. Ana Claudia Ribeiro de Souza
Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo
Prof. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto

Logotipo

Erlison Soares Lima

Revisão e finalização

Profa. Dra Deuzilene Marques Salazar

Normalização Técnica

Odimar José Ferreira Porto. Registro n. 496-CRB11.
Mirlândia Regina Amazonas Passos. Registro n. 767-CRB11.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S612m Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica (1. : 2018 : Manaus, AM).

Mundo do trabalho e práticas educativas / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; organizadores, Deuzilene Marques Salazar, Ana Claudia Ribeiro de Souza, Rosa Oliveira Marins Azevedo, Vanderlei Antonio Stefanuto. — Manaus, 2018.

194 p. : il. color.

Anais do I SAEPT, realizado pelo IFAM, Campus Manaus Centro, no período de 28 a 29 de novembro de 2018.

Modo de acesso: <http://www2.ifam.edu.br/profept/programa/saept-1>
e-ISBN 978-85-68504-25-3.

1. Educação Profissional e Tecnológica – Amazônia. 2. Educação – Espaços formais e não formais. 3. Trabalho e educação. 4. Inclusão e diversidade. 5. Currículo integrado. I. Salazar, Deuzilene Marques. II. Souza, Ana Claudia Ribeiro de. III. Azevedo, Rosa Oliveira Marins. IV. Stefanuto, Vanderlei Antonio. V. SAEPT. VI. IFAM. VII. Título.

CDD 370.113

Mirlândia Regina Amazonas-Passos, bibliotecária, registro n. 767(CRB11)

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade das/os autoras/es dos textos, não exprimindo, necessariamente do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) ou mesmo dos organizadores do Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica 2018. Salientamos também que é de responsabilidade das/os autoras/es a revisão ortográfica e gramatical, bem como respeitar as normas e leis referentes à proteção e à produção intelectual.

É permitida a reprodução dos textos e dados neles contidos, desde que citadas as fontes. Reproduções para fins comerciais são expressamente proibidas.

MAIS QUE UM SUBSTANTIVO¹

*Nilton Azevedo de Oliveira Neto*²

Mais que um substantivo,
Mais que emprego, ocupação,
Trabalho é um termo vivo
Muito mais que um jargão;
É condição do viver,
É origem do saber,
Está em primeiro plano.
E não há catalogado
Termo mais apropriado
Que defina o ser humano.

No entanto, hoje em dia,
Com tamanha exploração
Em nome da mais-valia
Sob o jugo do patrão
É difícil ao operário
Com seu mísero salário
Vislumbrar algum motivo
Neste sistema tão falho
Pra entender que o trabalho
É Princípio Educativo.

Assim, chama-o de guerra,
De luta e de batalha.
Seja lavrando a terra
Ou jogando por medalha
É comum o pensamento
Que trabalho é sofrimento
E isso é muito negativo.

Neste sistema tão falho
Como, então, ver no trabalho
Um Princípio Educativo?

Quando o jovem brasileiro
Não se pode dar ao luxo
De estudar sem trabalhar
E ao mesmo tempo encher o *bucho*
Ele, assim, é obrigado
Deixar a escola de lado
Pra poder manter-se vivo
Neste sistema tão falho
Como, então, ver no trabalho
Um princípio educativo?

O desafio é gigante
Já deu para perceber
Que aguarda o estudante
Do mestrado em EPT
Cabe-nos a essa altura
Unir-nos à turma madura
Num esforço coletivo
Neste sistema tão falho
Para fazer do trabalho
Um princípio educativo

¹ A primeira estrofe deste poema foi inicialmente publicada **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**.

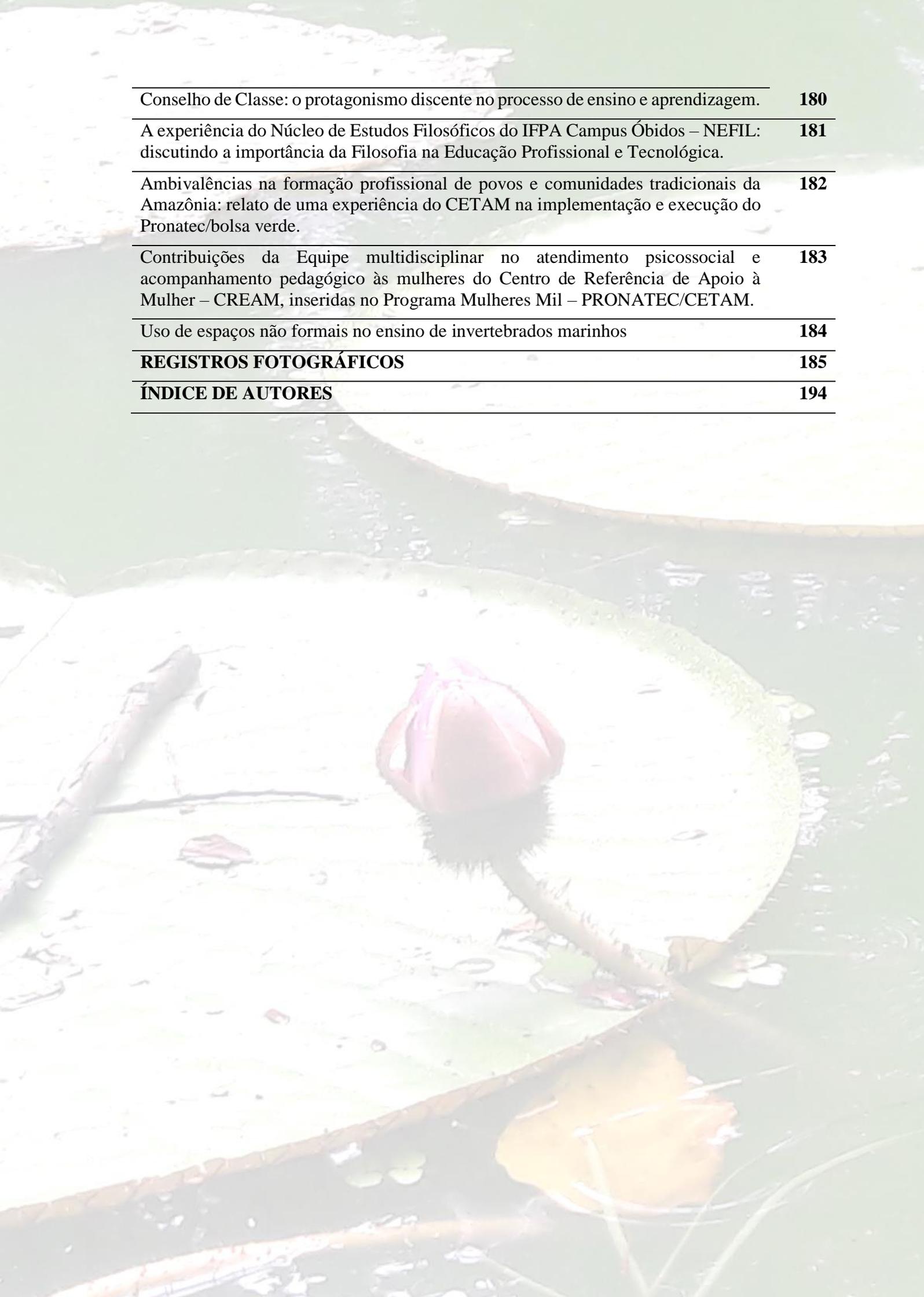
² Discente da turma de 2018 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ORGANIZAÇÃO	8
PROGRAMAÇÃO	9
EIXOS TEMÁTICOS	16
MINICURSOS/ATELIÊ	17
PAINEL DE TRABALHOS DE PESQUISA – TURMA 2017: Práticas Educativas em EPT	18
Saberes Pedagógicos na Docência em Cursos Superiores de Tecnologia.	19
A Inclusão de Alunos Surdos no Contexto Educacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada - IFAM/CMC	20
Os sentidos de trabalho e a prática docente em Educação Profissional de Tecnológica.	21
Game no ensino de filosofia: um estudo no ensino médio integrado no IFAM-CMC.	22
Ensino Baseado em Empreendedorismo – EBL.	23
Evasão escolar nos cursos técnicos do IFAM Campus Eirunepé - AM: a avaliação da saúde discente como fator de permanência e êxito.	24
A importância dos processos formativos docentes para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica.	25
A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a permanência e o êxito na educação profissional e tecnológica.	26
Tratamento de água: proposta de sequência didática para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.	27
Práticas Educativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN) na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma proposta metodológica para a Formação Humana Integral através da Aprendizagem Baseada em Problemas.	28
PAINEL DE TRABALHOS DE PESQUISA – TURMA 2017: Gestão e organização dos espaços pedagógicos em EPT	29
Repetência escolar no contexto da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Pará- Campus Óbidos.	30
Criação de um portfólio de cursos de extensão para a Universidade Federal do Oeste do Pará Campus Itaituba.	31
O Curso Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Maués: arranjos produtivos locais e a formação humana integral.	32
Conselho de Classe: Possibilidades de atuação na formação de docentes da EPTNM do IFRO-campus Ji-Paraná.	33

As atribuições do profissional pedagogo do Instituto Federal do Amazonas frente aos desafios da educação profissional e tecnológica: identidade e sentido de atuação no Campus Manaus Centro.	34
Avaliação institucional interna na educação profissional técnica de nível médio - instrumento de melhoria do ensino.	35
Capacitação gerencial para coordenadores de cursos de graduação baseada em objetivos institucionais e legais.	36
ARTIGOS COMPLETOS	37
A Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica em uma perspectiva de formação humana integral	38
A relevância da gestão nas atividades não presenciais no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Presencial - Campus Colorado do Oeste	45
As estratégias de <i>ensinagem</i> do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: uma análise dos planos de ensino	55
Contribuições da educação física à formação humana integral no Ensino Médio Integrado	63
Educação física, escola unitária e currículo integrado: possibilidades na Educação Profissional e Tecnológica.	73
Educação Profissional e Tecnológica: práticas educativas inovadoras em educação física	82
Espaços de aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: discussão e caracterização	92
Formação humana e integral na Educação Profissional e Tecnológica: possibilidades no contexto do ensino médio integrado	100
Contribuições de assistentes sociais para a formação humana integral de estudantes da EPTNM do IFAM	107
Gestão participativa e replanejamento em espaços pedagógicos em uma instituição de EPT no Norte do Brasil	119
O modelo da competência e a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira	130
O trabalho como princípio educativo na Educação Profissional de Nível Médio para uma formação omnilateral	137
Papel das metodologias ativas na formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica	146
Reflexões sobre a emancipação humana no PROEJA Aquicultura em Tucuruí/PA	153
Reflexões sobre o ser social e a formação omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica	163
Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e a sua realização com o capitalismo	170
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	178
A estética do cotidiano na Amazônia.	179

Conselho de Classe: o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem.	180
A experiência do Núcleo de Estudos Filosóficos do IFPA Campus Óbidos – NEFIL: discutindo a importância da Filosofia na Educação Profissional e Tecnológica.	181
Ambivalências na formação profissional de povos e comunidades tradicionais da Amazônia: relato de uma experiência do CETAM na implementação e execução do Pronatec/bolsa verde.	182
Contribuições da Equipe multidisciplinar no atendimento psicossocial e acompanhamento pedagógico às mulheres do Centro de Referência de Apoio à Mulher – CREAM, inseridas no Programa Mulheres Mil – PRONATEC/CETAM.	183
Uso de espaços não formais no ensino de invertebrados marinhos	184
REGISTROS FOTOGRÁFICOS	185
ÍNDICE DE AUTORES	194



APRESENTAÇÃO

*Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo mudar. [...]
Vamos juntos, multidão, trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.
Thiago de Melo (1968)*

O Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica (SAEPT) nasce do anseio de ampliar o debate sobre a educação profissional e tecnológica no contexto amazônico, bem como representa um movimento de consolidação e ampliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no *Campus Manaus* Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Nessa primeira edição, o SAEPT traz como temática *Mundo do trabalho e práticas educativas*, com o objetivo de fomentar a discussão sobre o trabalho e a educação, pois conforme Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades exclusivamente humanas; e é no trabalho que o homem se constitui.

Planejamos com muita alegria e carinho para envolver todos os participantes e promover encontro de ideias, partilha de experiências e uma grande confraternização entre os que vivem a educação profissional e tecnológica em seus diferentes espaços e ambientes.

Desejamos a todos rica leitura, que colabore para promover debates e discussões que possibilitem a mobilização e o fortalecimento de uma educação de qualidade referenciada socialmente.

Manaus, outubro de 2019.

*Comissão Organizadora
SAEPT 2018*

ORGANIZAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Profa Dra Deuzilene Marques Salazar

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes

Profa Dra Ana Claudia Ribeiro de Souza
Profa Dra Maria Francisca Moraes de Lima
Profa Dra Rosa Oliveira Marins Azevedo
Profa Dra Vanderlei Antonio Stefanuto

Discentes

Alessandra Ribeiro Duarte
Ana Maria Silva Pantoja
Cristiane Rodrigues de Freitas
Daniele Ferreira de Sousa
Erika Patrícia Fonseca do Carmo
Felipe Coimbra de Oliveira
Fernanda Cardoso Almeida
Janielson Araújo Cavalcante
Josefa Aparecida P. de Andrade
Josiane Moraes Marinho

Maria de Fátima dos Santos Brito
Maria Raimunda Lima Valle
Nieysila Simara da S. Castro Borges
Robson de Sousa Feitosa
Robson Freitas da Silva
Ronison Oliveira da Silva
Sarah Correia de Souza
Tania Midian Freitas de Souza
Tatiane Alves Pereira Gonçalves
Tayna Bento de Souza Duarte

COMITÊ CIENTÍFICO

Ana Cláudia Ribeiro de Souza (IFAM)
Ana Flávia Souza Aguiar
Clarice Monteiro Escott (IFRS)
Deuzilene Marques Salazar (IFAM)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
José Pinheiro de Queiroz Neto (IFAM)
Jocélia Barbosa Nogueira (UFAM)
Paulo Henrique Rocha Aride (IFAM)
Rosa Oliveira Marins Azevedo (IFAM)
Rosângela Santos da Silva (IFAM)

PROGRAMAÇÃO

Quarta feira, 28 de novembro de 2018		
Horário	Local	Atividade
8h às 10h	Hall do Auditório 1 (Prédio CDI – 2º andar)	Acolhida e credenciamento dos participantes
8h30	Auditório 1 (Prédio CDI – 2º andar)	Momento cultural
9h		Cerimônia de abertura
9h30 às 11h		CONFERÊNCIA DE ABERTURA <i>Mundo do trabalho e práticas educativas em EPT</i> Profa Dra Maria Francisca Moraes de Lima – IFAM
11h às 11h30		Diálogos com o conferencista Mediação: Profa Dra Rosa Oliveira Marins Azevedo – IFAM
11h30 às 12h		Lançamento de livros Mediação: Prof Dr Vanderlei Antonio Stefanuto – IFAM
12h às 13h30		Almoço
13h30 às 15h	Consulte os locais no Cronograma de Apresentação	Comunicação de Trabalhos
		Relato de experiências
15h às 16h30	Auditório 1 (Prédio CDI - 2º andar)	MR1 - Título: <i>Educação Profissional e Tecnológica e práticas educativas: diversidade e inclusão</i> Mediadora: Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti -IFPA Palestrantes: <ul style="list-style-type: none"> • Profa Patrícia Lucena de Lavor - IFAM • Profa Dra Bianca Santos Bento da Silva - IFAM • Profa Msc Vilma de Jesus de Almeida Serra - IFAM
17h às 18h30	Auditório 2 (Prédio CDI – 2º andar)	Painel de trabalhos de pesquisa – Mestrandos turma 2017 - Linha 1 – <i>Práticas educativas em EPT</i> Mediadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Profa Dra Maria Francisca Moraes de Lima - IFAM • Profa Dra Soraya Farias Aquino – IFAM • Profa Dra Rosa Oliveira Marins Azevedo – IFAM
17h às 18h30	Auditório 3 (Corredor da 7 de Setembro)	Painel de trabalhos de pesquisa – Mestrandos turma 2017 - Linha 1 – <i>Práticas educativas em EPT</i> Mediadores: <ul style="list-style-type: none"> • Prof Dr Paulo Henrique Aride - IFAM

17h às 18h30	Sala 04 (Corredor da Visconde)	<ul style="list-style-type: none"> • Profa Dra Ana Cláudia Ribeiro de Souza - IFAM <p>Painel de trabalhos de pesquisa – Mestrandos turma 2017 - Linha 2 – <i>Gestão e organização dos espaços pedagógicos em EPT</i></p> <p>Mediadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profa Dra Deuzilene Marques Salazar – IFAM • Prof Dr Vanderlei Antonio Stefanuto – IFAM
18h30	Espaço Moronguetá	Exposição fotográfica “Lentes sobre o trabalho”. Momento cultural

Quinta feira, 29 de novembro de 2018

Horário	Local	Atividade
8h30 às 12h30	Sala 04 (Corredor da Visconde de Porto Alegre)	<p>ATELIÊ - Ler e Redigir: expressão e criatividade em sala de aula.</p> <p>Mediadora: Profa Msc Alzanira de Souza Santos</p> <p>Resumo: A oficina aborda, de forma dinâmica e com exemplos, como o poder da produção textual criativa, variada e constante, mais do que o estudo da gramática normativa, permite ao aluno dominar a língua materna. Partindo do princípio de que a Educação Básica é um momento em que os alunos não somente internalizam saberes e competências, mas constroem suas identidades e precisam de um canal para expressá-las. A oficina discute como tudo o que é produzido em sala de aula deve encontrar um destino significativo, perene, consolidado em algum produto que ganhe visibilidade.</p>
8h30 às 12h30	Auditório 2 (Prédio CDI – 2º andar)	<p>MINICURSO - A educação na formação humana.</p> <p>Mediador: Prof Dr Paulo Aride</p> <p>Resumo: O minicurso abordará os principais conceitos relacionados aos espaços utilizados no processo educacional, formação humana e suas implicações no desenvolvimento, recursos didáticos e suas abordagens no processo ensino – aprendizagem, arquiteturas cognitivas (modelo mental e modelo cognitivo).</p>
8h30 às 12h30	Laboratório de Informática da DIPESP	<p>MINICURSO - Manuseio de bases de dados para elaborar marcos teóricos científicos</p> <p>Mediador: Prof Dr Daniel Nascimento e Silva</p> <p>Resumo: A finalidade deste curso é capacitar os participantes no manuseio de bases de dados científicas para a elaboração de marcos teóricos para serem testados empiricamente e para a redação de ensaios teóricos seguindo as regras das comunidades científicas internacionais.</p>
8h30 às 12h30	Laboratório de Informática DAIC IV (Corredor da Duque de Caxias)	<p>MINICURSO - O uso do Scratch como ferramenta educacional</p> <p>Mediador: Prof Msc Mirlem Ribeiro e Prof Msc Viviane Gomes</p> <p>Resumo: O minicurso apresenta o Scratch como ferramenta educacional. O Scratch é um ambiente de desenvolvimento baseado em linguagem de programação em blocos. Com Scratch programa-se histórias interativas, jogos e animações, além compartilhar suas criações com outros membros da comunidade online. O Scratch ajuda o aluno a aprender a pensar de maneira criativa, refletir de maneira sistemática e trabalhar de forma colaborativa. Com</p>

		o Scratch é possível trabalhar com estes alunos de forma prática a ementa de diversas disciplinas, em especial raciocínio lógico.
13h às 14h30	Consulte os locais no Cronograma de Apresentação	Comunicação de Trabalhos
		Relato de experiências
14h30 às 16h	Auditório 1 (Prédio CDI – 2º andar)	<p>MR2 - Título: <i>Educação profissional e tecnológica e práticas educativas em suas múltiplas e diversas linguagens</i></p> <p>Mediadora: Profa Dra Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel - IFRJ</p> <p>Palestrantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profa Esp Helena do Carmo da Costa Pinto da Silva – IFAM • Prof Dr Sérgio Ricardo Pereira Cardoso - IFPA • Prof Msc Paulino Pinheiro Gaia – IFCE
		<p>MR3 - Título: <i>As mudanças do trabalho e as novas condições da atividade docente no Brasil</i></p> <p>Mediador: Prof Msc Elder Monteiro de Araújo - IFAM</p> <p>Palestrantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prof Dr Marcelo Bastos Seráfico de Assis Carvalho - UFAM • Profa Dra Jocélia Barbosa Nogueira - UFAM • Prof Dr José Eurico Ramos de Souza - IFAM
17h30		<p style="text-align: center;">CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO</p> <p style="text-align: center;"><i>“Trabalho e educação: quais possíveis caminhos na atualidade?”</i></p> <p style="text-align: center;">Prof Dr Dante Henrique Moura - IFRN</p>
19h	Espaço Moronguetá	Coquetel de encerramento Momento cultural

CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

DATA: 28/11/2018

HORÁRIO: 13h às 14h30

LOCAL: Auditório 1 (Prédio CDI – 2º andar)		
MEDIAÇÃO: Prof Dr Tiago Veloso dos Santos - IFPA		
No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	Papel das metodologias ativa na formação humana integral na educação profissional e tecnológica.	Sarah Correia de Souza; Robson Freitas da Silva; Maria Francisca Moraes de Lima.
2	A formação docente na educação profissional e tecnológica em uma perspectiva de formação humana integral.	Ana Maria Silva Pantoja; Maria Francisca Morais de Lima.
3	As estratégias de ensinagem do ensino médio integrado à educação profissional: uma análise dos planos de ensino.	Nieysila Simara da Silva Castro Borges; Rilda Simone Maia da Silva; Deuzilene Marques Salazar; Soraya Farias Aquino.
4	Reflexões sobre a emancipação humana no PROEJA Aquicultura em Tucuruí/PA.	Jordane Lima Dias Oliveira; Rosa Oliveira Marins Azevedo.
5	A experiência do Núcleo de Estudos Filosóficos do IFPA Campus Óbidos - NEFIL discutindo a importância da Filosofia na Educação Profissional e Tecnológica	Erika Viana de Sena

LOCAL: Auditório 2 (Prédio CDI – 2º andar)		
MEDIAÇÃO: Prof Dr Gilberto Pivetta Pires - IFRR		
No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	Espaços de aprendizagem em educação profissional e tecnológica: discussão e caracterização.	Erinaldo Silva Oliveira; Josefa Aparecida Pereira de Andrade; Daniel Nascimento e Silva; Rosa Oliveira Marins de Azevedo.
2	Reflexões sobre o ser social e a formação omnilateral na educação profissional e tecnológica.	Rosenira Monteiro da Costa Oliveira; Rosa Oliveira Marins Azevedo.
3	Formação humana integral dos estudantes da EPTNM do IFAM: contribuições dos assistentes sociais.	Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira; Rosa Oliveira Marins.
4	O modelo da competência e a educação profissional e tecnológica brasileira.	Juliana Maria Cardoso de Oliveira; Edilberto Fernandes Syrczyk; Eudes Neves da Silva Santana.
5	Uso de espaços não formais no ensino de invertebrados marinhos	Adriano Teixeira de Oliveira, Antônia Jaqueline Vitor de Paiva, Janielson Cavalcante, Paulo Henrique Rocha Aride.
6	Contribuições da Equipe multidisciplinar no atendimento psicossocial e acompanhamento pedagógico às mulheres do Centro de Referência de Apoio à Mulher – CREAM, inseridas no Programa Mulheres Mil – PRONATEC CETAM.	Daswanny Araújo dos Reis e Adriana da Silva Gomes

DATA: 29/11/2018

HORÁRIO: 13h às 14h30

LOCAL: Auditório 1 (Prédio CDI – 2º andar)		
MEDIAÇÃO: Profa Dra Rosa Maria Machado de Sena - IFTO		
No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	A relevância da gestão nas atividades não presenciais no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Presencial - Campus Colorado do Oeste.	Tatiane Alves Pereira Gonçalves.
2	Gestão participativa e replanejamento em espaços pedagógicos em uma instituição de EPT no norte do Brasil.	Robson de Sousa Feitosa; Erinaldo Silva Oliveira; Daniel Nascimento e Silva.
3	Formação humana e integral na educação profissional e tecnológica: possibilidades no contexto do ensino médio integrado.	Francilene da Silva Memória; Rosa Oliveira Marins Azevedo.
4	Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e a sua realização com o capitalismo.	Nilton Oliveira de Azevedo Neto; Rosa Oliveira Martins Azevedo.
5	A importância do NAPNE como política pública de inclusão	Ronaldo Meireles Martins
6	Ambivalências na formação profissional de povos e comunidades tradicionais da Amazônia: relato de uma experiência do CETAM na implementação e execução do Pronatec/Bolsa Verde	Thays Marceley França do Nascimento de Andrade, Silvana Barbosa de Souza

LOCAL: Auditório 2 (Prédio CDI – 2º andar)		
MEDIAÇÃO: Prof Dr João Ricardo Avelino Leão - IFAC		
No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	O trabalho como princípio educativo na educação profissional de nível médio para uma formação omnilateral.	Cristiane Rodrigues de Freitas; Maria Raimunda Lima Valle; Rosa Oliveira Marins Azevedo.
2	Contribuições da educação física à formação humana integral no ensino médio integrado.	Eder Márcio Araújo Sobrinho; Rosa Oliveira Marins Azevedo.
3	Educação física, escola unitária e currículo integrado: possibilidades na educação profissional e tecnológica.	Fabrcício Gurkewicz Ferreira; Júlia de Sousa Lopes Basso.
4	Educação profissional e tecnológica: práticas educativas inovadoras em educação física.	Josiane Moraes Marinho; Maria Francisca Moraes de Lima; Cirlande Cabral da Silva.
5	Conselho de Classe: o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem	Nieysila Simara da Silva Castro Borges e Deuzilene Marques Salazar.
6	A estética do cotidiano na Amazônia	Ana Maria Leite Lobato

PAINEL DE TRABALHOS DE PESQUISA

Mestrandos ProfEPT-IFAM - turma 2017

DATA: 28/11/2018

HORÁRIO: 17h às 18h30

LOCAL: Auditório 2 (Bloco da Biblioteca – 2º andar)		
LINHA DE PESQUISA: <i>Práticas educativas em EPT</i>		
MEDIAÇÃO: Profa Dra Maria Francisca M. de Lima – IFAM e Profa Dra Rosa Oliveira M. Azevedo - IFAM		
No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	Saberes pedagógicos na docência em cursos superiores de tecnologia	Ana Maria Silva Pantoja Orientadora: Dra. Maria Francisca Morais de Lima.
2	Tratamento de água: proposta de sequência didática para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Tatiane Alves Pereira Gonçalves. Orientador: Dr José Anglada Rivera
3	Os sentidos de trabalho e a prática docente em Educação Profissional de Tecnológica	Daniele Ferreira de Sousa Orientador: Dr Cirlande Cabral da Silva
4	Conselho de Classe: Possibilidades de atuação na formação de docentes da EPTNM do IFRO-campus Ji-Paraná	Josefa Aparecida Pereira de Andrade Orientadora: Dra Rosa Oliveira Marins Azevedo
5	A importância dos processos formativos docentes para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica	Robson Freitas da Silva Orientadora: Dra. Soraya Farias Aquino
6	As atribuições do profissional pedagogo do Instituto Federal do Amazonas frente aos desafios da educação profissional e tecnológica: identidade e sentido de atuação no Campus Manaus Centro	Maria Raimunda Lima Valle Orientadora: Dra. Soraya Farias Aquino
7	Game no ensino de filosofia: um estudo no ensino médio integrado no IFAM-CMC	Erika Patrícia Fonseca do Carmo Orientador: Dr. José Anglada Rivera

LOCAL: Auditório 3 (Corredor da 7 de Setembro)		
LINHA DE PESQUISA: <i>Práticas educativas em EPT</i>		
MEDIAÇÃO: Prof Dr Paulo Henrique Aride – IFAM e Profa Dra Ana Cláudia Ribeiro de Souza - IFAM		
No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	A inclusão de alunos surdos no contexto educacional dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada - IFAM/CMC	Cristiane Rodrigues de Freitas Orientador: Dr Cirlande Cabral da Silva
2	Ensino Baseado em Empreendedorismo - EBL	Fernanda Cardoso Almeida Orientador: Dr. José Pinheiro de Queiroz Neto
3	Evasão escolar nos cursos técnicos do IFAM Campus Eirunepé - AM: a avaliação da saúde discente como fator de permanência e êxito	Janielson Araújo Cavalcante Orientador: Dr. Paulo Henrique Rocha Aride

4	A formação profissional de alunos com deficiência visual no IFPA-Campus Tucuruí	Ronaldo Meireles Martins Orientadora: Dr ^a Maria Francisca Moraes de Lima
5	A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a permanência e o êxito na educação profissional e tecnológica	Tânia Midian Freitas de Souza - Mestranda Orientadora: Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
6	Práticas Educativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN) na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma proposta metodológica para a Formação Humana Integral através da Aprendizagem Baseada em Problemas.	Tayna Bento de Souza Duarte Orientadora: Dr. ^a Ana Cláudia Ribeiro de Souza

LOCAL: Sala 04 (Corredor da Visconde)

LINHA DE PESQUISA: *Gestão e organização dos espaços pedagógicos em EPT*

MEDIAÇÃO: Profa Dra Deuzilene Marques Salazar – IFAM e Prof Dr Vanderlei Antonio Stefanuto – IFAM

No	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	Repetência escolar no contexto da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Pará- Campus Óbidos.	Alessandra Ribeiro Duarte Orientador: Dr Vanderlei Antônio Stefanuto
2	Criação de um portfólio de cursos de extensão para a Universidade Federal do Oeste do Pará Campus Itaituba.	Erinaldo Silva Oliveira Orientador: Dr Daniel Nascimento e Silva
3	O Curso Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Maués: arranjos produtivos locais e a formação humana integral.	Felipe Nagoberto Coimbra de Oliveira Orientador: Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto
4	Avaliação institucional interna na educação profissional técnica de nível médio - instrumento de melhoria do ensino.	Nieysila Simara da Silva Castro Borges Orientadora: Dra. Deuzilene Marques Salazar
5	Capacitação gerencial para coordenadores de cursos de graduação baseada em objetivos institucionais e legais.	Ronison Oliveira da Silva Orientador: Dr Daniel Nascimento e Silva

EIXOS TEMÁTICOS

EIXOS TEMÁTICOS	
1	Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT
2	Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT
3	Práticas educativas no currículo integrado
4	História e memórias no contexto da EPT
5	Organização do currículo integrado na EPT
6	Organização de espaços pedagógicos na EPT

MINICURSOS/A TELIÊ

A TELIÊ - Ler e Redigir: expressão e criatividade em sala de aula.

Mediadora: Profa Msc Alzanira de Souza Santos

Resumo: A oficina aborda, de forma dinâmica e com exemplos, como o poder da produção textual criativa, variada e constante, mais do que o estudo da gramática normativa, permite ao aluno dominar a língua materna. Partindo do princípio de que a Educação Básica é um momento em que os alunos não somente internalizam saberes e competências, mas constroem suas identidades e precisam de um canal para expressá-las. A oficina discute como tudo o que é produzido em sala de aula deve encontrar um destino significativo, perene, consolidado em algum produto que ganhe visibilidade.

MINICURSO - A educação na formação humana.

Mediador: Prof Dr Paulo Aride

Resumo: O minicurso abordará os principais conceitos relacionados aos espaços utilizados no processo educacional, formação humana e suas implicações no desenvolvimento, recursos didáticos e suas abordagens no processo ensino – aprendizagem, arquiteturas cognitivas (modelo mental e modelo cognitivo).

MINICURSO - Manuseio de bases de dados para elaborar marcos teóricos científicos

Mediador: Prof Dr Daniel Nascimento e Silva

Resumo: A finalidade deste curso é capacitar os participantes no manuseio de bases de dados científicas para a elaboração de marcos teóricos para serem testados empiricamente e para a redação de ensaios teóricos seguindo as regras das comunidades científicas internacionais.

MINICURSO - O uso do Scratch como ferramenta educacional

Mediador: Prof Msc Mirlem Ribeiro e Prof Msc Viviane Gomes

Resumo: O minicurso apresenta o Scratch como ferramenta educacional. O Scratch é um ambiente de desenvolvimento baseado em linguagem de programação em blocos. Com Scratch programa-se histórias interativas, jogos e animações, além compartilhar suas criações com outros membros da comunidade online. O Scratch ajuda o aluno a aprender a pensar de maneira criativa, refletir de maneira sistemática e trabalhar de forma colaborativa. Com o Scratch é possível trabalhar com estes alunos de forma prática a ementa de diversas disciplinas, em especial raciocínio lógico.

PAINEL DE TRABALHOS DE PESQUISA TURMA 2017

Práticas educativas em EPT

Saberes Pedagógicos na Docência em Cursos Superiores de Tecnologia

Ana Maria Silva Pantoja
Dra. Maria Francisca Morais de Lima

Atualmente, o papel do professor na EPT, passa por novas configurações a fim de atender a demanda que o mundo do trabalho tem exigido, no que tange qualidade e eficiência nos processos produtivos. Diante desse cenário, apresenta-se a seguinte questão norteadora: Quais saberes pedagógicos docentes são necessários à formação e prática de professores que atuam nos Cursos Superiores de Tecnologia para garantir uma formação acadêmica na perspectiva omnilateral? Partindo dessa premissa, a pesquisa tem como objetivo investigar os saberes pedagógicos necessários à formação e prática de professores que atuam nos Cursos Superiores de Tecnologia para garantir uma formação acadêmica na perspectiva omnilateral, através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descrita. Foi realizada a revisão bibliográfica para o levantamento de dados concernente à pesquisa, e a aplicação de questionários, e entrevistas com os docentes e direção da instituição em estudo Faculdade Salesiana Dom Bosco para a análise de conteúdo. Após o processo de coleta e análise de dados, será proposto aos docentes a metodologia ativa: sala de aula invertida no processo de formação nos Cursos Superiores de Tecnologia através da intervenção formativa e da pesquisa-ação.

Palavras-Chave: Saberes pedagógicos. Metodologias ativas. Formação de professores.

A Inclusão de alunos surdos no contexto educacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada - IFAM/CMC

Cristiane Rodrigues de Freitas
Dr. Cirlande Cabral da Silva

A pesquisa sobre “A Inclusão de Alunos Surdos no Contexto Educacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada - IFAM/CMC” surgiu durante minha vivência como pedagoga de um Curso Técnico na forma integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro - (IFAM/CMC), ao receber alunos surdos e ao compartilhar dúvidas e preocupações externadas por colegas pedagogas e também professores sobre como realizar o acompanhamento pedagógico desses alunos de maneira inclusiva em um contexto educacional na forma de ensino integrado. Nesse sentido, o IFAM como uma escola de Educação Profissional e Tecnológica e que deve seguir as mudanças que ocorrem nas políticas educacionais brasileiras, em destaque as políticas de concretização da educação escolar dentro de uma perspectiva inclusiva, assegurada pelo poder público em todos os níveis e modalidades de ensino, precisa se adequar para que ocorra a inclusão efetiva das Pessoas com Deficiência (PCDs) nas classes regulares de ensino, pois o processo educacional inclusivo deve favorecer a permanência, êxito e o fortalecimento de relações interpessoais harmoniosas. Assim, para a inclusão escolar do aluno surdo é necessário toda uma estrutura, organização e o mínimo de conhecimento prévio que favoreça a inclusão desse aluno em um novo contexto educacional. Dessa forma, frente ao panorama apresentado pretendemos compreender como ocorre o processo de inclusão do aluno surdo nos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada e durante a pesquisa construiremos um Guia Didático e Instrucional sobre a inclusão do aluno surdo.

Palavras-Chave: Inclusão educacional. Educação de surdos. Inclusão de alunos surdos.

Os sentidos de trabalho e a prática docente em Educação Profissional de Tecnológica

Daniele Ferreira de Sousa
Dr. Cirlande Cabral da Silva

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na formação da identidade e na prática docente de professores das disciplinas técnicas na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Pará-Campus Ananindeua. Pelas peculiaridades da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, de como ela está organizada na rede IF e os desafios apresentados aos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, observa-se a relevância de realização de mais pesquisas com esse público, no intuito de melhor compreender o fazer docência em EPT. A história de vida será adotada como técnica de coleta de dados, pois auxiliará a compreender como as experiências de vida e formação-profissão constituem os modos dos sujeitos produzirem suas concepções de trabalho e docência, reconhecendo a subjetividade como conhecimento produzido. Assim, através das narrativas, os docentes poderão abordar suas concepções, dilemas, possibilidades encontradas no processo de constituir-se professor na EPT. A análise de dados seguirá o método dialético que visa buscar relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. A partir dos resultados será elaborado um guia ao docente de EPT/EBTT, que abordará questões como trabalho docente, identidade docente, Educação Profissional e Tecnológica e suas bases, visando contribuir para reflexão e criticidade do docente em EPT, partindo do pressuposto que, com maior apropriação dessas temáticas o professor poderá melhor compreender seu contexto educacional, sua importância social, e assim, contribuir para a formação e/ou afirmação da identidade docente em EPT.

Palavras-Chave: trabalho docente. Identidade docente. Reflexão. Prática docente. Educação Profissional e Tecnológica

Game no ensino de filosofia: um estudo no ensino médio integrado no IFAM-CMC

Erika Patrícia Fonseca do Carmo
Dr. José Anglada Rivera

O projeto em questão refere-se a proposta de pesquisa qualitativa no contexto da Educação Profissional Tecnológica no que concerne as práticas pedagógicas para o processo ensino/aprendizagem do componente de filosofia para duas das turmas do primeiro ano do ensino médio integrado do IFAM/CMC. Partindo dos basilares da Educação Profissional e Tecnológica e sustentando que a formação humana integral parte do desenvolvimento das dimensões humanas com enfoque na dimensão estética, a nossa pesquisa investiga e reflete o ensino de filosofia: a filosofia como componente inserido em uma estrutura curricular interdisciplinar como um dos componentes auxiliares à formação humana integral, assim como, em sua importância saber racional, crítico, inerente ao ato curioso do ser humano que justamente tende a refletir as dimensões humanas dentre elas a dimensão estética. Pretende-se neste projeto articular a prática pedagógica essencial para o ensino/aprendizagem de filosofia em um contexto de integração dos sujeitos da aprendizagem com as novas possibilidades tecnológicas educacionais com intuito de possibilitar a *práxis* tanto do docente de filosofia quanto do aluno. Assim, essa pesquisa engendra para o desenvolvimento de um produto educacional materializado em um game em plataforma digital intitulado de Filoart estruturado a partir dos conteúdos desenvolvidos pelo componente de filosofia na tentativa de possibilitar aulas de filosofia mais interessantes esteticamente criativas em uma proposta mais dinâmica no que se refere a abordagem dos conceitos filosóficos.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio Integrado. EPT. Protagonismo juvenil.

Ensino Baseado em Empreendedorismo – EBL

Fernanda Cardoso Almeida
Dr. José Pinheiro de Queiroz Neto

A pesquisa consiste na proposição de um modelo de método de ensino específico para a educação profissional técnica de nível médio. O produto educacional é pautado em princípios de empreendedorismo, inspirado na estrutura de Aprendizagem Baseada em Projetos - PBL e nos conceitos de Aprendizagem Significativa de Ausubel. Surgido da necessidade de intervenção em situação de evasão escolar ocorrida no local de pesquisa, o Campus Óbidos do Instituto Federal do Pará, que no início da pesquisa passava de 42%. Atualmente, a pesquisa faz parte do Plano de Permanência e Êxito dessa instituição, e pretende contribuir para que o índice de evasão retroceda e que os alunos consigam concluir os estudos. Os participantes da pesquisa são duas turmas: uma de ensino médio na forma de oferta subsequente e a outra da forma de oferta integrado; a primeira com 35 alunos e a segunda com 40 alunos; assim como dois professores que ministram componentes curriculares nessas turmas. A ideia do produto não se refere ao ensino de empreendedorismo nos moldes empresariais, mas na utilização de empreendedorismo para ensinar. Isso significa que os alunos submetidos ao método deverão adquirir ou aperfeiçoar competências, habilidades e atitudes que sejam capazes de levá-los ao êxito no processo educacional e na vida. O produto educacional consiste em protótipo constituído de seis categorias que progressivamente são capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino através da ênfase ao comportamento empreendedor: missão, estratégias, processos, mentoria, protótipo e resultados. A pesquisa está na etapa de análise de resultados.

Palavras-Chave: Ensino. Empreendedorismo. Método. Educação empreendedora. Educação profissional técnica.

Evasão escolar nos cursos técnicos do IFAM Campus Eirunepé - AM: a avaliação da saúde discente como fator de permanência e êxito

Janielson Araújo Cavalcante
Dr. Paulo Henrique Rocha Aride

A presente pesquisa tem como objetivo caracterizar a Evasão Escolar nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado no IFAM/Campus Eirunepé-AM, de 2016 à 2018 buscando suas possíveis causas, e evidenciando dentre elas, os problemas de saúde apresentados pelos alunos; e com isto feito, elaborar uma Cartilha de Orientações quanto à Promoção, Prevenção e Cuidados na Educação em Saúde, a ser utilizada pelos discentes, docentes de demais profissionais que atuam na EPTNM. O produto terá a finalidade de auxiliar no enfrentamento das dificuldades relacionadas ao problema apresentado, servindo assim de orientação para que se possam prevenir agravos e comportamentos de risco. A construção dar-se-á por meio da análise dos dados advindos dos questionários e entrevistas realizados com os discentes das turmas de Cursos Técnico de Nível Médio Integrado, aliada às informações contidas nos Manuais e Protocolos do Ministério da Saúde, disponíveis em seus respectivos endereços eletrônicos. A proposição que se vislumbra é a de que a disponibilização da Cartilha para uso contínuo dos discentes facilitará a assimilação de informações importantes para seu desenvolvimento, permanência e êxito nas atividades escolares, assim como em sua Formação Humana Integral. A avaliação se dará através da técnica qualitativa, sendo apresentada ao corpo discente e docente do Campus, acompanhada de um formulário para que os mesmos possam contribuir com críticas e sugestões de melhorias na confecção da mesma, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os que aceitaram participar da pesquisa no que tange à aplicação e avaliação do produto.

Palavras-Chave: Evasão Escolar. Saúde. Formação Humana Integral.

A importância dos processos formativos docentes para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica

Robson Freitas da Silva
Dra. Soraya Farias Aquino

Nosso trabalho, consiste em uma pesquisa sobre a formação docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como objeto de estudo a formação dos professores do Curso Técnico em Administração, que atuam no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - Campus Coari, com o objetivo de analisar os processos formativos vivenciados por estes docentes, identificando o alinhamento desses processos com a Educação Profissional e Tecnológica e de modo específico, analisar os currículos do referido curso, identificando em que medida eles colaboram com a prática educacional da EPT; identificar as políticas de formação adotadas pelo IFAM no intuito de preparar seus docentes para atuarem nas especificidades da EPT; analisar os efeitos da formação/não-formação docente na prática e compreensão pedagógica da EPT; bem como, promover um Curso/Oficinas fundamentado nas Bases da EPT, para os docentes do Curso Técnico em Administração do IFAM – Campus Coari. O desenvolvimento de estudos que permitam reflexões sobre este tema é indispensável para pensar políticas de formação de professores, capazes de possibilitar ao docente a apropriação dos fundamentos da EPT, de forma a desenvolvê-la de maneira plena. Nossa principal hipótese é que os professores ingressantes na rede federal, tanto os das disciplinas técnicas quanto das disciplinas básicas, possuem ampla qualificação em suas áreas de atuação específica, porém tem pouco domínio sobre as dimensões da Educação Profissional e Tecnológica, fato que contribui para a não superação da dicotomia estabelecida entre ensino propedêutico e profissional, configurando-se assim uma das principais dificuldades que afetam a prática docente na educação integrada.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação docente. Estudo de caso.

A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a permanência e o êxito na educação profissional e tecnológica

Tânia Midian Freitas de Souza
Dra Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Partindo-se de um olhar sobre as bases que definem a EPT: o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral e a Politecnicidade numa perspectiva de desenvolvimento do ser humano como ser integral e também de um olhar sobre os índices de evasão nos Institutos Federais nos Cursos MTI (37,7%, em 31/12/2017), percebe-se não somente o tamanho dos desafios, como também as contradições na promoção da EPT. Então, que prática pedagógica integra saberes? Favorece o papel ativo do estudante em seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhe a permanência e o êxito escolar. Estudos têm confirmado a Autorregulação da Aprendizagem - ARA como uma ferramenta para o êxito escolar. Segundo Veiga Simão (2006), sujeitos autorregulados em suas aprendizagens, ressignificam sua prática para que sejam bem-sucedidos nas distintas esferas da vida. Essa investigação objetiva analisar o impacto de uma experiência promotora da ARA, articulada aos conteúdos de Língua Portuguesa, na turma do 1º. Ano do Curso Médio Integrado de Química, do IFAM – Campus Manaus Centro. Configura-se num estudo de caso, onde a ferramenta Cartas de Gervásio ao seu Umbigo (um conjunto de cartas de um aluno do 1º. Ano, o Gervásio, dirigidas ao seu Umbigo, descreve experiências negativas e positivas acerca de suas vivências no mundo escolar. Cada carta se propõe a implementar uma ou mais estratégias de aprendizagem. Este é o cerne do trabalho: utilizar as narrativas de Gervásio como uma janela através da qual se possa construir uma narrativa própria de ressignificação entre o aprendido, o ensinado e o vivido.

Palavras-Chave: Autorregulação. Aprendizagem. Êxito escolar.

Tratamento de água: proposta de sequência didática para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Tatiane Alves Pereira Gonçalves
Dr José Anglada Rivera

Esta pesquisa tem como objetivo elaborar uma sequência didática que contemple o conteúdo Métodos de Separação de Misturas na disciplina de Química estabelecendo relação com diferentes temáticas que serão abordadas em distintas disciplinas técnicas no decorrer do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO – *Campus Colorado do Oeste*. Para tanto, decidiu-se partir de um assunto presente no cotidiano dos alunos, o tratamento de água para o abastecimento público, por meio de uma abordagem baseada nos pressupostos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Essa decisão se respalda no fato de que, o ensino, em geral, ainda se pauta na velha corrente tradicional, na qual os alunos nunca são protagonistas no processo de ensino aprendizagem, o que acarreta desinteresse dos mesmos pela disciplina e consequentemente, por seus conteúdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada no método da pesquisa-ação, tendo em vista que a pesquisadora é a professora da turma, portanto, interessada na resolução do problema. Os dados serão coletados através de questionários semiestruturados e através da transcrição das informações coletadas durante a promoção de grupos focais. Esperamos que a elaboração e execução desta sequência didática contribua para aprendizagem significativa do conteúdo Métodos de Separação de Misturas e consequentemente, para uma aproximação dos alunos com a disciplina de Química, que em muito pode contribuir para uma participação ativa e consciente dos mesmos na sociedade.

Palavras Chave: Sequência didática, Aprendizagem Significativa, Enfoque CTS.

Práticas Educativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN) na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma proposta metodológica para a Formação Humana Integral através da Aprendizagem Baseada em Problemas

Tayna Bento de Souza Duarte
Dra Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Esta pesquisa busca conhecer e analisar as práticas educativas desenvolvidas na EPTMN na Modalidade de EJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, e se estas possibilitam a Formação Humana Integral como proposto no documento base do PROEJA, considerando as especificidades e necessidades de aprendizagens dos sujeitos alunos da EJA. Nesse sentido, a pesquisa seguirá o seguinte percurso metodológico: revisão bibliográfica, análise do Projeto Pedagógico do Curso e dos Planos de Ensino, construção do perfil dos sujeitos alunos do PROEJA, realização de formação com docentes que atuam do programa sobre a Formação Humana Integral e a Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP, a qual será desenvolvida a partir do próprio método PBL e levará a construção coletiva de planos de ensino nessa perspectiva metodológica. Desta forma, objetivamos na e através da prática mostrar que no trabalho em sala de aula ela é muito mais que o cumprimento de um currículo, ela exige o entendimento de que para ensinar o professor precisa estar comprometido com o resultado da aprendizagem na vida dos educandos. A ABP possibilita que a aprendizagem seja centrada no aluno, que se torna um sujeito ativo e não apenas receptor de conhecimentos, interagindo com diferentes contextos, sujeitos, saberes e experiências, rompendo com a dualidade educacional através da resolução dos problemas propostos, e assim buscando a integração do trabalho, no sentido histórico e ontológico, da ciência e da cultura no processo formativo, dimensões indissociáveis quando se pensa em Formação Humana Integral.

Palavras-chave: Práticas educativas. PROEJA. Formação humana integral. Aprendizagem baseada em problemas.

PAINEL DE TRABALHOS DE PESQUISA TURMA 2017

*Gestão e organização dos espaços
pedagógicos em EPT*

Repetência escolar no contexto da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Pará- Campus Óbidos

Alessandra Ribeiro Duarte
Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto

Desde a auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União entre os anos de 2011 e 2012 na rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC impulsionou ações relativas à permanência e êxito discente. Visando investigar acerca do fenômeno da reprovação e retenção escolar e os entraves causados na formação do aluno reprovado e retido. O propósito desta pesquisa é provocar inquietudes, de tal modo que se esquadrinhem informações relevantes e sólidas que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os aspectos correlacionados às políticas de Permanência e êxito discente na perspectiva de minimização dos impactos repetência escolar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio-EPTNM no Instituto Federal do Pará – Campus Óbidos. Além disso, o estudo também focalizará: a) investigar as causas da reprovação, e retenção discente nos cursos EPTNM, a partir da análise socioeconômica e Pedagógica; b) Discutir sobre as políticas públicas relacionadas à permanência e êxito dos estudantes vinculados a rede federal de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA, sobre repetência escolar e suas interferências na formação humana Integral do educando; c) Gerar um Software (aplicativo) para acompanhamento das atividades escolares discentes. Para tanto, o estudo se fixou nos seguintes questionamentos: Quais as causas do alto índice de reprovação/retenção discente segundo a perspectiva docente, na própria perspectiva do aluno, na perspectiva dos pais/responsáveis e sob a ótica dos Técnicos Administrativos em Educação? Qual o perfil dos estudantes reprovados/ retidos? Que medidas/ações previstas no Plano de Permanência e êxito tem contribuído com a redução dos índices de reprovação e retenção no IFPA- Campus Óbidos? De que forma tríade equipe Pedagógica, o corpo docente e a família estão desempenhando seu papel frente à problemática reprovação/retenção discente? Na perspectiva de buscar responder os questionamentos supracitados, a pesquisa se balizará nos seguintes aportes teóricos: Ribeiro (1991), Patto (2015), Ramos (2009), Paro (2001) e documentos legais que tratam da Permanência e Êxito discentes.

Palavras-Chave: Repetência escolar. Educação Profissional. Formação discente.

Criação de um portfólio de cursos de extensão para a Universidade Federal do Oeste do Pará Campus Itaituba

Erinaldo Silva Oliveira
Dr. Daniel Nascimento e Silva

Criada através da lei nº 12.085/2009, a Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa tem como um dos seus objetivos principais a promoção da extensão universitária e um de seus objetivos estratégicos é formar profissionais em sintonia com as necessidades da sociedade. Esta Instituição necessita ter em mãos informações sobre novas demandas do ambiente externo para direcionar suas ações corretamente para qualificações que atinjam a demanda necessária por determinado componente do macroambiente, buscando ações que atinjam uma solução o mais abrangente possível. Objetivo: Neste sentido, o objetivo deste estudo é criar um portfólio de cursos de extensão para a Ufopa Campus Itaituba que sirva como um instrumento de orientação e desenvolvimento desses cursos, expondo o público e a finalidade a que se destinam e as competências a serem obtidas. Método: Será utilizado o método científico-tecnológico, que inicia com a construção dos conhecimentos científicos, cuja primeira etapa é a definição do estado-da-arte, seguida pela coleta, organização e geração dos conhecimentos requeridos para a realização da produção tecnológica, cuja primeira etapa é a construção do protótipo do produto (portfólio), seguido pelos testes e retestes do protótipo e as consequentes retificações, até sua validação ou produto final. Resultados esperados: a) identificação das necessidades de qualificação de componentes do ambiente ao qual está a Universidade, b) identificação de oportunidades de ofertas de cursos de extensão, c) informações que permitam o correto direcionamento de ações extensionistas, d) contribuir com a inovação tecnológica educacional e e) elevar o grau de satisfação do público externo da Universidade.

Palavras-Chave: Portfólio. Extensão. Instituição. Ambiente. Itaituba.

O Curso Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Maués: arranjos produtivos locais e a formação humana integral

Felipe Nagoberto Coimbra de Oliveira
Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto

O projeto de pesquisa intitulado “O Curso Integrado em Agropecuária do Ifam *Campus* Maués: Arranjos Produtivos Locais e a Formação Humana Integral” pretende analisar a percepção de alunos e professores do curso técnico integrado de Agropecuária do IFAM *Campus* Maués e de agricultores locais quanto a efetivação de conhecimentos e informações obtidos através do curso técnico nas práticas agropecuárias e no desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais do município de Maués. O objetivo é averiguar o desenvolvimento das práticas agropecuárias no município de Maués após a implantação do curso de Agropecuária no Ifam *Campus* Maués e, se além da formação técnica, o *Campus* está proporcionando também uma formação humana integral. A base teórica está apoiada em teses, dissertações, livros e artigos que tratam de experiências em APL’s no Brasil, documentos de instituições como o SEBRAE, documentos oficiais do Governo Federal e, do exterior, relatos de experiências em APL’s, especialmente na região italiana conhecida como “Terceira Itália”. A pesquisa por ser voltada para a educação terá um enfoque prioritariamente qualitativo. O estudo com os egressos e professores do *Campus* Maués e agricultores locais será feita mediante a utilização de entrevistas e uso de questionários que serão posteriormente submetidos a técnica de análise de discurso para a obtenção dos resultados.

Palavras-Chave: Egressos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Arranjos Produtivos Locais. Formação Humana Integral.

Conselho de Classe: Possibilidades de atuação na formação de docentes da EPTNM do IFRO-campus Ji-Paraná

Josefa Aparecida Pereira de Andrade
Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Esta pesquisa discute a temática do Conselho de Classe tendo como foco sua atuação na formação de docentes da EPTNM-Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para tanto, será investigado em quais aspectos o Conselho de Classe pode atuar na formação de docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para atender aos objetivos propostos, utilizou-se a abordagem Qualitativa e como estratégia metodológica, a Pesquisa Colaborativa, organizada em quatro fases: Diagnóstico, Planejamento, Implementação e Avaliação. Tais fases foram dispostas em dois momentos: no primeiro, denominado de Feixe de Luz, ocorreu a fase Diagnóstica no segundo, denominado de Coprodução e Formação, ocorreram as fases de Planejamento, Implementação e Avaliação. Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: do primeiro grupo participaram quarenta (40) alunos dos cursos técnicos integrados (Técnico em Florestas, Técnico em Química e o Técnico em Informática), três (3) profissionais da Equipe Técnico-Pedagógica e quarenta e três (43) professores, docentes dos cursos técnicos integrados; do segundo grupo participaram seis (6) professores, docentes no IFRO, que deram origem ao Grupo Colaborativo. Como técnicas e instrumentos de coleta dos dados, fizemos uso de roda de conversa, momento de estudo, momento formativo, observação colaborativa, consulta e análise documental, questionário, gravação de áudio e diário de campo. Para a realização da análise dos dados, adotamos ATD (Análise Textual Discursiva). Como resultado, espera-se explicitar em quais aspectos o Conselho de Classe pode atuar na formação de professores, propondo assim um produto para potencializar essa atuação.

Palavras-Chave: Formação Docente. Conselho de Classe. Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Grupo Colaborativo.

As atribuições do profissional pedagogo do Instituto Federal do Amazonas frente aos desafios da educação profissional e tecnológica: identidade e sentido de atuação no Campus Manaus Centro

Maria Raimunda Lima Valle
Dra. Soraya Farias Aquino

A atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica constitui o objeto de pesquisa deste trabalho. Muitos são os desafios enfrentados por esses profissionais que atuam nos Institutos Federais. Indaga-se: Que saberes são fundamentais na formação dos profissionais pedagogos e técnicos em assuntos educacionais com vista na sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica? Com base na teoria histórico-cultural, o objetivo desta pesquisa é compreender a atividade do pedagogo na educação profissional e tecnológica a partir da sua práxis nos departamentos acadêmicos do IFAM/CMC. Entre os objetivos específicos estão: identificar as atividades desenvolvidas pelos pedagogos nos departamentos acadêmicos do IFAM/CMC; analisar as atividades técnico-pedagógicas frente aos desafios da EPT, e; sistematizar um plano de trabalho técnico-pedagógico na perspectiva de ações integradoras dos pedagogos nos IFs. Na perspectiva da abordagem qualitativa, a pesquisa-ação foi delineada como proposta metodológica tendo em vista investigar a própria prática dos pedagogos no contexto da EPT. Como instrumentos e técnicas serão utilizados os questionários e entrevistas coletivas com o quantitativo de doze servidores ativos pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes que atuam nos departamentos acadêmicos exercendo a função pedagógica no período de 2014 a 2018 no IFAM/CMC. O produto da pesquisa consiste na sistematização de um plano de trabalho técnico-pedagógico integrado

Palavras-Chave: Trabalho Pedagógico. Educação Profissional e Tecnológica. Teoria da Atividade.

Avaliação institucional interna na educação profissional técnica de nível médio - instrumento de melhoria do ensino

Nieysila Simara da Silva Castro Borges
Dra. Deuzilene Marques Salazar

A avaliação institucional é um processo com múltiplos significados e um deles é a melhoria dos processos educacionais. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ela pode ser utilizada como instrumento pedagógico para a instituição de ensino aprender sobre si mesma e aperfeiçoar suas práticas educativas. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é desenvolver uma proposta de avaliação institucional interna para os cursos da EPTNM no IFMA Campus Grajaú, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino e fortalecimento da formação humana integral. A pesquisa pretende trazer contribuições para o processo de avaliação institucional interna por meio da elaboração de uma proposta avaliativa que contemple o ensino médio integrado. Dessa forma adotamos com relação aos procedimentos metodológicos a utilização da pesquisa participante objetivando, por meio da técnica de Rodas de conversa, construir de forma participativa uma proposta de avaliação institucional interna para a EPTNM no IFMA. A proposta deverá apresentar: um plano de trabalho, metodologia, as etapas do processo, as dimensões e indicadores avaliativos e os instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos avaliativos serão formulários eletrônicos que ficarão disponíveis no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Para cada dimensão avaliativa haverá um formulário que deverá ser respondido por um segmento. Pode ocorrer que um mesmo formulário seja disponibilizado e preenchido pelos segmentos discente, docente, pais e técnicos administrativos, a depender da dimensão e indicadores que serão avaliados. Processados eletronicamente, esses formulários deverão gerar relatórios de saída para viabilizar a análise de cada indicador.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional Interna. IFMA. Ensino Médio Integrado.

Capacitação gerencial para coordenadores de cursos de graduação baseada em objetivos institucionais e legais

Ronison Oliveira da Silva
Dr. Daniel Nascimento e Silva

Desde que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foi implantado, na década de 1990, as instituições têm-se colocado frente a frente a uma série de indicadores de qualidade do ensino exigidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obrigatórios tanto para o credenciamento quanto para a renovação de credenciamento dos cursos de graduação. Grande parte dos coordenadores de cursos desconhecem esses indicadores, a forma através da qual serão avaliados e tampouco fazem ideia de como colocá-los efetivamente em prática. Alguns coordenadores chegam a pensar que os indicadores legais são empecilhos ao alcance dos objetivos e metas de suas instituições, o que é um grande equívoco. **Objetivo:** Neste sentido, este estudo tem como objetivo elaborar um curso de capacitação gerencial para formar coordenadores de cursos de graduação baseado tanto nas exigências legais do Sinais quanto nos objetivos e metas de suas instituições. **Método:** Será utilizado o método científico-tecnológico, que inicia com a construção dos conhecimentos científicos, cuja primeira etapa é a definição do estado-da-arte (exigências legais e etapas do processo gerencial), seguida pela coleta, organização e geração dos conhecimentos requeridos para a realização da produção tecnológica, cuja primeira etapa é a construção do protótipo do curso, seguido pelos testes e retestes do protótipo e as consequentes retificações, até que o produto final esteja validado, validação esta que é sua última etapa. **Resultados esperados:** Os resultados esperados com este produto são: a) elevação dos conceitos parciais de cursos (CPC), b) melhoria da qualidade do ensino de graduação, c) maior participação da comunidade acadêmica na gestão dos cursos de graduação, d) melhoria da formação profissional e e) contribuição com a profissionalização da gestão das instituições de educação profissional e tecnológica.

Palavras-Chave: Gestão. Processo Gerencial. Avaliação. Qualidade. Melhoria Contínua.

The background of the page is a photograph of a pond with large, round, light-colored lily pads floating on the water. A single pink water lily flower is in bloom in the lower center. The water is dark and reflects the light.

ARTIGOS COMPLETOS

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ana Maria Silva Pantoja
Maria Francisca Morais de Lima

Eixo Temático 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, em uma perspectiva de formação humana integral, por meio da pesquisa de revisão bibliográfica, na qual se analisa como a formação docente na educação profissional e tecnológica tem assumido notoriedade no âmbito da pesquisa em educação, e como sua prática deve estar pautada além das técnicas de transmissão de conteúdo, sendo necessárias ações que priorize o fator humano e não simplesmente as relações de mercado. A pesquisa constata que a EPT precisa se efetivar em uma perspectiva de formação humana integral, onde o aluno é preparado para atuar no mundo do trabalho, mas não apenas como mero trabalhador do capitalismo, mas atuando em nossa sociedade com uma visão crítica, refletindo conscientemente suas relações profissionais, contribuindo assim para a melhoria de nossa realidade, não apenas como espectadores, mas também como protagonista de todo o processo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Formação Humana Integral, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica - EPT tem uma ampla responsabilidade, pois atende diferenciadas formações, sendo necessário ser um especialista com uma visão de completude na formação profissional. Diante disso, tem-se o grande desafio no que tange à formação, sendo necessário possibilitar aos docentes oportunidades de repensar sua prática e (re) construir saberes para ressignificá-la.

Para a efetivação de uma formação humana integral e para atender os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, um dos fundamentos norteadores é a formação docente que precisa acontecer em uma perspectiva integral. Atualmente, o papel do professor da EPT, passa por novas configurações a fim de atender a demanda que o mundo do trabalho exige. Vale ressaltar que o mundo do trabalho passa por processos complexos, criando novas necessidades e possibilidades. É nesse processo que o homem precisa se transformar para se adequar às mudanças que o mundo do trabalho impõe.

O presente trabalho busca analisar a formação docente para a EPT em uma perspectiva de formação humana integral, trazendo subsídios para a sua efetivação na práxis docente. Para a análise, realizou-se uma pesquisa bibliográfica.

Para apresentar a análise o trabalho foi organizado da seguinte forma: em sua primeira parte trata a EPT em uma perspectiva de formação humana integral, sobressaindo a superação da dualidade histórica entre trabalho intelectual e manual, objetivando a emancipação do

educando, tornando-o um sujeito de direito alcançando efetivamente a formação integral, na segunda parte será abordada sobre a formação docente para a EPT, especificando o desafio que o docente tem frente às novas configurações do mundo do trabalho, e como essa formação tem se delineado nas legislações vigentes.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.

A educação é permeada em todos os seus níveis por construções históricas, envolvendo relações estritamente ligadas ao trabalho com princípio educativo, Mas, historicamente a relação trabalho e educação é marcada pela dualidade, onde o trabalho intelectual é visto com superioridade em relação ao trabalho manual, e essa divergência vem perdurando no decorrer do tempo.

Nessa visão de luta por uma formação humana integral se sobressai uma escola unitária que visa uma educação como um direito de todos, tendo como princípio norteador a educação politécnica, no sentido de propiciar ao educando o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade, dando alternativas de escolhas para a construção de uma formação para a vida constituindo a sua autonomia através dessa integração. Ramos (2009), confirma que a educação integral para se efetivar precisa estar estabelecida em dois pilares: educação politécnica e escola unitária.

Torna-se necessário vencer essa questão histórica do trabalho no sentido de executar e da ação do pensar, proporcionar ao educando, através da formação integral uma leitura de mundo em sua completude, formando cidadãos autônomos e crítico- reflexivos de sua função social no meio em que estão inseridos, sempre levando em consideração sua construção histórica.

Atualmente, propõe-se políticas públicas pautadas em uma base única de formação geral, tentando desmistificar qualquer dualidade histórica. Para o alcance desse objetivo é necessária uma construção coletiva tendo como base princípios como a integração dos conhecimentos gerais e específicos, considerando-os em sua totalidade em uma visão de interdisciplinaridade, trabalhar um currículo integrado, relacionando com a práxis humana, reconhecendo o homem como um ser histórico-social.

Busca-se com essa construção uma educação emancipatória que deve superar a educação adaptativa ao modelo de produção econômico vigente, pois “[...] a educação do capital, que forma para o mercado de trabalho e para a valorização do capital, é antagônica aos processos de valorização humana” (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 52), uma educação de cunho tecnicista busca a padronização de conteúdos, processos e indivíduos.

No contexto da formação humana integral o objetivo é romper com essa padronização e para isso alguns elementos se tornam indispensáveis como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, pois, o homem para se constituir como tal, precisou do trabalho para extrair da natureza os recursos necessários para a sua sobrevivência. É justamente nesse meio que são construídos os conhecimentos e a cultura, partindo desse pressuposto, surge o trabalho como princípio educativo, daí a indissociabilidade, pois não é possível separar o conhecimento do trabalho e vice-versa, é uma construção conjunta que funciona em sua completude.

Nessa perspectiva de integração, surge a necessidade de um projeto para a EPT que supere essa visão dualista, integrando os conhecimentos gerais e específicos, focando no elemento humano e não apenas no fator econômico, sendo apenas um viés do conceito de trabalho. É necessário

ultrapassar esse sentido do trabalho que visa apenas o lucro, e focar no educando, preparando-os para o mundo do trabalho e não apenas para o seu mercado, com sua autonomia, sendo protagonistas de sua história.

Na concepção de integração se tem o currículo integrado para sua efetivação, e nessa perspectiva Ramos (2018), coloca os possíveis elementos importantes nesse processo:

- Problematizar fenômenos- questionar os fenômenos importantes nesse processo em suas múltiplas visões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.
- Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência.
- Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural, e a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas.

Essa proposta ainda diverge da legislação vigente, por isso a constante luta para ultrapassar essa dualidade deve permear a nossa educação. O sujeito nesse processo deve ser prioridade, sendo preparado para atuar no mundo do trabalho, por meio de uma formação humana integral.

Atualmente, essa proposta que visa o fator humano como parte do mundo do trabalho, tem sido alvo de discussões, pois, é nítida a preocupação econômica como única nesse processo, visa-se muito o desenvolvimento econômico a todo custo e se despreza o homem, o autor dessa atividade.

São necessárias ações efetivas para mudar esse cenário histórico na Educação Profissional e Tecnológica, saindo da mera transmissão de conteúdo, e avançando para uma formação integral do indivíduo, em uma visão que ultrapasse as técnicas e que envolva o ser humano como partícipe desse processo, como protagonista e não apenas como um mero coadjuvante.

Para a superação desse processo de passividade tão discutido na educação, algumas categorias poderão orientar ao docente em suas atividades direcionadas aos alunos. Segundo Anastasiou (2002), são as seguintes:

- *Significação*: estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. A proposta efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno, tomando a significação anteriormente citada como o processo de vinculação ativa (mediante necessidades, finalidades) do sujeito ao objeto do conhecimento.
- *Problematização*: na origem do conhecimento está presente um problema, gênese que pode ser recuperada no estudo do conteúdo.
- *Práxis*: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Toda a aprendizagem é ativa, exige essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem.
- *Criticidade*: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências.
- *Continuidade—ruptura*: partir de onde se encontra o aluno (senso comum, visão sincrética) para, sob o efeito da análise, possibilitar a construção de uma síntese que represente um conhecimento mais elaborado.

- *Historicidade*: trabalhar os conhecimentos em seu quadro relacional, ressaltando que a síntese existente no momento, por ser histórica e contextual, poderá ser superada por novas sínteses. Além disso, identificar e dar a conhecer as etapas de elaboração que a humanidade atravessou para chegar à síntese atual.
- *Totalidade*: combinar a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos.

Na busca de soluções é que nasce a educação que visa uma formação humana integral, que tem como objetivo vencer a discrepância histórica no que tange a nossa educação tecnológica. Busca-se uma educação emancipadora que provoque nos indivíduos as mudanças primordiais para uma sociedade mais justa com qualidade de vida.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica tem assumido notoriedade no âmbito da pesquisa em Educação. Com isso estudos vêm expondo que sua prática deve estar pautada além das técnicas de transmissão de conteúdo, sendo necessárias ações que priorize o fator humano e não simplesmente as relações de Mercado, como expõe Moura, (2008, p.8):

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

O educador nesse contexto educacional de formação necessita assumir uma postura crítica reflexiva, certo da sua responsabilidade social. A sua prática deve estar pautada em conhecimento específico de sua área e também, em uma perspectiva política-pedagógica, relacionando essas esferas em um único processo de formação. E essa formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Esta formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995).

Os professores precisam atuar em um perspectiva de problematização, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos possibilitando o educando “compreender as relações de poder existentes na sociedade como um todo e no mundo do trabalho e, por meio desse conhecimento, saber se posicionar diante dessa realidade” (MOURA, 2008, p.9)”

A formação dos docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com o uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social (BRASIL, 2004).

Pimenta (2012, p.33) afirma que é necessário se pensar a formação como um processo que envolva “a auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam”.

Diante desse cenário, a formação de professores tem recebido significativos investimentos, porém tem se refletido mais nos processos de certificação do que de fato na qualidade dessa

formação. Com isso, observa-se uma lacuna na formação desse profissional, pois a profissão docente possui muitas particularidades que o professor se depara no seu cotidiano que precisa solucionar como afirma Tardif (2014, p.49):

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas que exigem a improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Nessa perspectiva, a formação docente é dinâmica, com isso além da formação inicial, torna-se necessário permear nesse processo a formação continuada, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu Artigo 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Porém, a LDB não enfoca formação continuada para a educação profissional e tecnológica.

A LDB mostra essa lacuna em relação a formação de professores na EPT, mas fica evidenciado a importância da formação de professores nessa modalidade por perpassar por diversos saberes em seus aspectos pessoais, profissionais e institucionais, que constituem assim sua identidade docente. Não se restringe apenas em acúmulos de conhecimentos, mas leva à uma profunda reflexão de sua prática como expõe Nóvoa (1995, p.25)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

O processo de formação docente é dinâmico e perpassa por uma efetiva evolução contínua, exigindo uma atualização permanente nos estudos para acompanhar esse processo, fica evidenciada a significativa formação continuada para os professores.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (NÓVOA, 1995)

Quanto à duração da formação, é importante se evitar seu aligeiramento, tendo o cuidado de não tornar as especificidades em formações fragmentadas e compartimentadas em suas diferentes interfaces. É preciso também viabilizar uma formação que atenda a uma base geral de conhecimentos e a uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina. (BRASIL, 2007).

A formação ultrapassa o acúmulo de técnicas e conhecimento, é um processo que envolve as relações vivenciadas no decorrer da prática docente, resultando em suas experiências, que enriquecem os saberes juntamente com demais adquiridos no decorrer de sua vida. Segundo Nóvoa, (1991, p.28), é necessário a mobilização na troca de experiências, partilhando e assumindo diferentes papéis na formação:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Verifica-se o grande desafio no que tange formação de professores em sua efetividade de articular teoria e prática, despertando no docente o espírito crítico e investigativo, para que sua prática seja de fato transformada, por meio da reflexão. A atividade reflexiva segundo Pimenta e Ghedin (2006, p.20), ultrapassa a simples reflexão na ação:

Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

A atividade docente nessa perspectiva assume um constante processo de pesquisa e problematização, compreendendo o fenômeno educacional em todas as suas facetas, intensificando a valorização da prática tomando como base a reflexão, possibilitando-os a superarem o papel de mero transmissores, e alcançado a nova dimensão de “professor reflexivo” (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para a EPT possui grandes desafios a serem superados, pois ainda se torna necessário ultrapassar a dualidade histórica que perdura na educação no que se refere à formação manual e intelectual, e a partir desse pressuposto iniciar uma reformulação efetiva no ensino para de fato se alcançar o objetivo pretendido que é uma formação integral, baseada no trabalho como princípio educativo e em uma formação politécnica.

Nessa perspectiva de formação humana integral, o docente deve possibilitar ao educando uma formação que não se limite à técnica simplista para atuar no mercado de trabalho, mas em uma preparação com visão de completude para o mundo do trabalho, que viabilize a sua atuação em uma postura crítica e reflexiva, compreendendo o processo em seu todo e não apenas em fragmentos.

O desafio docente é articular os diversos saberes em sua prática, dominando e integrando-os para propiciar ao educando uma educação que vise a tão sonhada formação humana integral, resultando em um desenvolvimento profissional que propicie o alcance das dimensões em seus âmbitos: intelectual, físico, emocional, social e cultural.

Torna-se necessário nessa prática docente, medidas de formação efetivas, que ultrapassem a mera certificação, e estabeleça e articule conceitos e saberes docentes de desenvolvimento profissional, resultando em um professor reflexivo, que construa e (re) construa sua prática constantemente.

A formação para os docentes precisa leva-los a perceber em sua própria prática como melhorar o seu processo de formação, “autoformação”, em que o docente reconstrói seus saberes juntamente com suas práticas em um compartilhamento coletivo, resultando em mudanças significativas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.. A ensinagem como desafio a ação docente. **Revista Pedagógica (Chapecó)**, Chapeco, v. 6, n.6, 2002.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, p.51-63, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **História de Vida e Formação de Professores**. Brasília, 2007.

_____. Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento base. Brasília, 2007.

_____. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 4-30, 2007.

_____. A. **Para um estudo sócio histórico e desenvolvimento da formação docente**. In: Teoria e educação. Porto Alegre: Panoramica, 1991.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, v.3, n.3, p.1-20, 2005.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20 ago.2018.

SOUSA, Joeline Rodrigues. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**, 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

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

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL – CAMPUS COLORADO DO OESTE

Tatiane Alves Pereira Gonçalves

Eixo temático: Organização de espaços pedagógicos na EPT

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar como a Gestão administrou a introdução das atividades não presenciais no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, presencial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Colorado do Oeste. Para sustentarmos o referencial teórico foi realizada pesquisa de revisão bibliográfica e para o levantamento dos dados, utilizou-se a técnica de observação direta extensiva, aplicando-se questionário aos seis servidores responsáveis pela gestão pedagógica, no segundo bimestre de 2016. A análise dos dados apontou como resultado uma preocupação da Gestão em acompanhar as atividades não presenciais propostas pelos professores, mesmo que esse acompanhamento ainda não estivesse sistematizado.

Palavras-chave: Educação a distância, Design Instrucional, Gestão em EaD, Atividades não presenciais.

INTRODUÇÃO

São notáveis os inúmeros avanços tecnológicos que vivenciamos, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB 9394/96). Saímos da realidade do telefone fixo, do aparelho de *fax* e da *internet* discada para os atuais *smartphones* com *internet* banda larga acessível em quase todos os rincões do país, o que facilita a interatividade e a troca de informações e experiências entre pessoas.

Porém, apesar desse imenso avanço, tanto do ponto de vista da tecnologia como do social, e, mesmo legitimado por meio do Artigo 80 da LDB a oferta de cursos semipresenciais, desde 1996, a educação pública ainda caminha a passos lentos na utilização plena dos recursos tecnológicos disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem o acesso ao conhecimento e ampliação do processo de ensino aprendizagem, em específico relativo ao Ensino Médio.

Sabe-se, lamentavelmente, que são pontuais as iniciativas de oferta de cursos de nível médio na modalidade a distância. Embora em nosso país tenhamos inúmeros exemplos bem-sucedidos de cursos de nível superior ofertados nessa modalidade, destacando-se os geridos pela iniciativa privada, os quais se expandiram vastamente nos últimos anos, haja vista o surgimento de grandes corporações educacionais que trabalham sobretudo nessa área, com dados estatísticos surpreendentes, como mostram os números do INEP/Censo 2007 (BRASIL, 2007).

Contudo, apenas decidir pela utilização daquilo que dispõe a legislação educacional acerca da oferta de um percentual de até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância, não é suficiente. Seguida dessa decisão, faz-se necessário acompanhar quais conteúdos serão assim ofertados, bem como as práticas pedagógicas e o processo avaliativo a ser considerado pelos docentes, uma vez que os alunos, a quem é destinada à atividade, mesmo usuários de tecnologias, não estão familiarizados com a realização de atividades escolares

através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), por exemplo. Dessa forma, entende-se que toda a equipe de Gestão Pedagógica da Instituição, estará envolvida na orientação e acompanhamento do trabalho docente de modo a garantir aos discentes a transformação do conhecimento e um avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, e consciente de sua função de fortalecimento do processo educativo, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) passou a inserir em seus cursos presencias atividades não presenciais, mediadas pelos meios tecnológicos, a partir do ano de 2015, apoiado pelo expresso na Portaria nº4.059/2004 e na Resolução nº 06/2012. Desde então, todos os cursos, tanto os técnicos de nível médio quanto os superiores, tiveram seus Planos de Cursos reformulados para a inserção da carga horária não presencial. O que nos intrigou nesse movimento foi: como a Gestão Pedagógica administrou e acompanhou a introdução das atividades não presenciais no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, presencial, no IFRO – *Campus Colorado do Oeste*? Para respondermos a essa inquietação nos pautamos em pesquisa bibliográfica que sustentou o referencial teórico apresentado na seção 1 e escolha da metodologia explicitada na seção 2, além de pesquisa descritiva com a utilização de questionário semiestruturado para a coleta dos dados discutidos na seção 3.

1 ALGUNS DESAFIOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 Gestão pedagógica em educação a distância

A gestão de um projeto educacional, presencial ou a distância, começa no mesmo momento em que se decide tirá-lo do papel e colocá-lo em prática. Todas as decisões envolvidas com essa ação requerem planejamento e acompanhamento de um profissional qualificado, ainda mais quando se fala de projetos em Educação a Distância (EaD), nos quais muito frequentemente ocorrem deficiências pela ausência de experiência e formação específica para atuar nessa área tão inovadora.

De acordo com os estudos realizados por Kenski (2005-2006), não só a aquisição e gestão de equipamentos e mídias faz-se necessária ao desenvolvimento de bons projetos educacionais a distância, mas também o investimento em formação dos técnicos e professores para que estes estejam preparados para realizar as melhores escolhas quanto ao conteúdo que será veiculado.

Dessa forma, o gestor de um projeto em EaD deve ser alguém que tem competências e habilidades para a utilização das tecnologias disponíveis atualmente, mas sobretudo, profundos conhecimentos da área de Educação. Isso se justifica, pois, uma abordagem muito “tecnológica”, em geral, leva à formulação de cursos deficitários didaticamente e, por consequência, elevam os índices de evasão, e tornam o fracasso escolar uma realidade que acentua de forma bastante negativa, as estatísticas educacionais, como mostram os dados do Censo EAD.BR (ABED, 2015). Além disso, deve-se ter a consciência de que a natureza do processo educativo virtual (a distância) se distingue do presencial (MILL et al., 2010).

Ainda sobre a temática, Silva (2009, s/p) assegura que

Dessa forma, cabe ao gestor acadêmico informar-se sobre o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância; avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação; sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias; identificar possíveis parceiros nas áreas públicas e privadas; participa do desenvolvimento de produção técnica dos cursos e registro/arquivo de dado-certificados. O gestor acadêmico tanto na educação presencial como a distância trabalha com os parâmetros preconizados pelas teorias de gestão do conhecimento e de qualidade. Projetar um sistema de gestão de educação à distância (EAD) que

decorra em uma prática pedagógica inovadora, de viabilidade acadêmica, depende de competência técnica e decisão da gestão acadêmica em programar.

Assim, o gestor acadêmico tem muito mais um papel de líder do que de chefe. É parte fundamental para êxito dos projetos educacionais cabendo-lhe fazer a articulação entre os diversos profissionais envolvidos no projeto e orientá-los. Além disso, é também seu papel acompanhar a evolução do curso e as devolutivas encaminhadas pelos alunos. Mediante essas informações, compete a ele reunir a equipe e reavaliar posturas e materiais, caso isso seja necessário. Dada a importância do gestor em EaD para o bom desempenho dos projetos, a necessidade de sua profissionalização é crescente.

1.2 Estilos de aprendizagem

No contexto escolar, encontramos alunos de idades variadas, oriundos das mais diversas realidades e, com múltiplos saberes construídos ao longo de suas vidas. Contudo, quando estes seres individuais ingressam no ambiente educacional, são tratados de maneira homogênea, sem que essa diversidade seja considerada, quando do desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tal fator pode contribuir, de forma significativa, na condução aos altos índices de fracasso escolar, posto que a aprendizagem é um processo individual.

Como o próprio nome denota, os estilos de aprendizagem, referem-se às distintas formas como cada um de nós assimila e processa as informações que recebe. Assim, como cada ser é único, tais estilos também o são. Dessa forma, cada pessoa apresenta facilidade com um determinado estilo de aprendizagem, por isso a importância de haver diversidade na aplicação das práticas de pedagógicas, a fim de ampliar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre os estilos de aprendizagem, Barros (2009, p. 117), destaca que

Entendendo os elementos que as tecnologias no âmbito educativo e suas consequências, percebe-se que a educação sofre essas alterações e, conseqüentemente, tenta de alguma forma adaptar-se ao processo. Essa adaptação requer inovações no contexto teórico e em toda a estrutura didática. A teoria dos estilos de aprendizagem contribui muito para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das tecnologias, porque considera as diferenças individuais e é flexível, o que permite estruturar as especificidades voltadas as tecnologias.

Para Amaral e Barros (s/d, p. 3), fundamentados em levantamentos feitos a partir de autores que discutem o tema, os estilos de aprendizagem podem ser definidos em quatro diferentes tipos que são, em suas palavras: “estilo ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa; estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; estilo pragmático: aplica a ideia e faz experimentos.”

Quando se pretende ofertar uma disciplina, ou parte dela, em EaD, é de grande valia o conhecimento desses diferentes estilos de aprendizagem, pois isso influenciará diretamente no êxito do processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que o aluno constrói conhecimento de variadas maneiras, podemos disponibilizar conteúdos e atividades de modo diversificado, ora privilegiando um estilo, ora outro, promovendo condições favoráveis para que todos aprendam.

Além disso, identificando o estilo predominante em cada um, podemos ainda trabalhar para que nossos alunos desenvolvam também os outros estilos, já que vivemos em um mundo em que o acesso à informação está cada vez mais facilitado, ampliando assim as possibilidades de construção do conhecimento.

1.3 Design instrucional

A Educação a Distância é uma realidade no nosso país há algumas décadas, porém, a maneira de ofertá-la diversificou-se muito nos últimos anos. Deixamos os cursos por correspondência e as transmissões via rádio para a utilização em grande escala da *internet*. Sobre a expansão dessa modalidade de ensino, Rodrigues, Dias e Rodrigues (2014, p. 4), destacam que “a EaD no Brasil, está consolidando-se apoiada na interação favorecida pelas tecnologias interativas, principalmente a *internet*, fazendo uso dos AVA, ferramentas mediadoras entre professor e aluno, como se estivessem numa sala de aula virtual”.

Nesse contexto, em que um número cada vez maior de pessoas tem acesso às mais recentes tecnologias, torna-se cada vez mais evidente a importância do *Design Instrucional* para o êxito dos cursos em EaD. Ele permeia toda a formulação de um projeto educacional, seja ele presencial, semipresencial ou na modalidade EaD. Está relacionado aos métodos, técnicas e recursos utilizados em processos de ensino-aprendizagem.

O profissional que atua nessa área é o *Designer Instrucional* que teve sua profissão reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego no ano de 2009, sob a nomenclatura de “*Designer Educacional*” e na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010, p. 321), podemos ver que esses profissionais “implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.”

O *Designer Instrucional* pode atuar tanto em meios acadêmicos como nos corporativos, em todos os níveis de ensino, tendo como prioridade atender às necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Ele promove o trabalho coletivo, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

Existem três modelos de *Design Instrucional* e a escolha de um deles para o desenvolvimento de um projeto de ensino está muito ligada ao tipo de instituição de ensino que irá ofertar o curso, quais são seus objetivos e qual é o seu público.

No modelo de *Design Fixo*, o curso é desenvolvido previamente e não ocorrem alterações durante a sua trajetória. É baseado no modelo behaviorista e envolve atividades repetitivas. A interação entre os alunos é praticamente ou totalmente nula.

Os projetos baseados em *Design Aberto* valorizam muito mais os processos de aprendizagem do que seus produtos. Existe grande interação entre alunos, professores e tutores. A estrutura do curso pode ser criada e modificada a todo momento, dependendo do *feedback* que o *Designer* recebe dos alunos.

Já o *Design Contextualizado* pode ser entendido como uma mescla dos dois modelos anteriores, pois, segundo Filatro (2008), tenta equilibrar a automação do primeiro, com a personalização do segundo. Os cursos utilizam tecnologia e ferramentas tipo Web 2.0. Os cursos baseiam-se em atividades que foram previamente programadas, mas enfatizam a atividade humana.

1.4 Atividades não presenciais no curso técnico de nível médio presencial

Vivemos em um mundo muito diferente daquele em que nascemos do ponto de vista tecnológico. Dispomos de inúmeras ferramentas de comunicação, o que nos permite ter acesso a um volume de informações nunca visto. Nossos alunos vivem em um mundo conectado. Segundo Campoli (2017) a maior parte dos alunos do Ensino Médio têm acesso à *internet* por

meio de seus *smartphones*. A informação não se restringe mais ao conteúdo impresso e aquilo que o professor “transmitia” para eles.

A aprendizagem a distância sempre foi utilizada pela escola mesmo que não se percebesse. As “tarefas para casa” e os “trabalhos extraclasse” sempre contribuíram para isso. O que se busca agora é a institucionalização dessa ferramenta de ensino conforme afirmam, também, Bacich e Moran (2015, p. 1):

Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

Híbrido que dizer mesclado. A educação sempre foi híbrida, pois, sempre conciliou várias atividades, metodologias, espaços e públicos. Porém, agora, com o avanço das Tecnologias da Informação esse movimento se aprofundou. O ensino também é híbrido por que não se reduz apenas ao que foi planejado. Como afirmam Bacich e Moran (2015, p. 1) “aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente.”

Ainda segundo Tori (2010, p. 29), “à medida que cursos tradicionais ampliam a utilização de recursos virtuais e cursos a distância incorporarem mais atividades presenciais ao vivo, ficará cada vez mais difícil separar essas modalidades de ensino.”

Desde a publicação da Portaria nº 4.059, emitida pelo Ministério de Estado da Educação no ano de 2004 as Instituições de Ensino poderiam ofertar cursos ou disciplinas semipresenciais desde que essa oferta não ultrapassasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, como descrito no seu artigo 1º - parágrafo 2. Entretanto, o Campus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia só passou a se utilizar desse dispositivo no segundo semestre do ano de 2015.

A revisão dos planos de curso com objetivo de acrescentar o emprego dessa ferramenta além de contribuir para a diversificação do ensino, posto que a partir dele tem-se a possibilidade de flexibilização, também permite a utilização mais efetiva das mídias. Possibilita ainda, amenizar estrangulamento do calendário acadêmico de duzentos dias letivos, principalmente quando se considera a realidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que conta com oito aulas diárias, média de dezoito disciplinas por série, além de todas as especificidades quando se trata das aulas práticas, visitas técnicas e particularmente, estágios.

A proposta do planejamento das atividades não presenciais foi apresentada pela Gestão do Campus aos professores e a maioria destes viram nessa atividade uma boa oportunidade de diversificação de suas aulas. Inicialmente, ficou a critério de cada docente decidir, para a sua disciplina, se utilizaria ou não o dispositivo dos 20%, mediante apresentação de um “Plano de atividades não presenciais”, no qual ele descreve, de que modo o conteúdo abordado na atividade, quais meios serão utilizados para a realização das tarefas e como será feito o acompanhamento, por parte do professor, do desenvolvimento do trabalho pelos alunos.

2 METODOLOGIA

Para a realização desse estudo nos pautamos em pesquisa bibliográfica sobre os assuntos abordados, para o embasamento teórico (OLIVEIRA, 2016). Levantamos os dados que serão apresentados a seguir através da técnica de observação direta extensiva, pois, a utilização de um questionário com perguntas de múltipla escolha (algumas delas apoiadas por questões abertas) mostrou-se de grande utilidade para a coleta das informações desejadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O instrumento de coleta de dados, dotado de seis perguntas foi aplicado aos cinco funcionários responsáveis pela Gestão do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste no início do segundo bimestre letivo de 2016.

Foi realizada pesquisa de campo primária, de caráter exploratório (Ballão et al., 2012), e ao final desta, os dados foram tabulados permitindo que se pudesse observar como foi acompanhado o processo de implantação dos 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade EaD, pela Gestão, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos dados coletados por meio de questionário aplicado aos funcionários responsáveis pela Gestão do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste, prioritariamente elaborado com perguntas de múltipla escolha, porém, algumas delas, apoiadas por questões abertas, apresentam-se aqui os resultados da pesquisa realizada.

Quando questionados “Foi discutida, com os docentes, a implantação das atividades não presenciais no Campus?” Todas as pessoas que atuam na gestão afirmam que a implantação dos 20% da carga horária do curso Técnico em EaD foi debatida com os professores. Para complementar, perguntamos “Se sim, como?”, e selecionamos a seguinte resposta:

- No encontro pedagógico de 2015 houve uma discussão sobre a necessidade de implantação dessas atividades tendo em vista a carga horária do curso.

Perguntamos se houve divulgação para os alunos, por parte da Gestão, das atividades não presenciais. Dos entrevistados, 40% declararam que não fizeram essa divulgação, enquanto 60% deles afirmaram que sim. Para complementar, perguntamos “Se houve divulgação, como esta foi feita?”, selecionamos aqui duas respostas, a primeira negativa e a segunda, positiva:

- Essa responsabilidade ficou a cargo de cada professor.

- Houve a divulgação para a comunidade acadêmica com relação aos objetivos e importância das atividades não presenciais, no entanto, faz-se necessário ampliar e esclarecer melhor o processo.

Quando questionados, “Como a Gestão vê a aceitação dos alunos em relação às atividades não presenciais?”, 40% dos entrevistados consideraram que a receptividade foi boa e, 60% declararam que foi indiferente. Não houve percentual para a manifestação negativa, por parte dos alunos.

Com relação à pergunta “A Gestão tem conhecimento de como serão ofertadas as atividades não presenciais previstas para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?”, 80% dos gestores responderam que sim e 20% disseram que parcialmente.

Em relação a pergunta “Como a Gestão acompanha as atividades não presenciais?” 80% dos entrevistados responderam que através de *e-mail/Google Docs* e 40% responderam que utilizando-se outros meios. Para complementar, perguntamos “Qual?”, e selecionamos a seguinte resposta:

- Os docentes utilizam diferentes instrumentos de acompanhamento aos discentes e esses instrumentos são informados no plano de atividades não presenciais.

Quando questionados “Você acredita que a EaD pode contribuir para a autonomia da aprendizagem dos alunos?”, 100% dos entrevistados afirmaram que sim.

Mediante ao exposto, percebe-se que a implantação dos 20% da carga horária do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade EaD não foi apenas um ato administrativo e unilateral, pois, contou com a aceitação e a participação dos professores ao longo do processo.

Constatamos que ainda existiam algumas arestas a serem aparadas, pois, parte da Gestão afirmou que a divulgação da realização das atividades não presenciais foi feita por ela, e outra parcela declarou que ficou a cargo de cada professor, o que nos leva a crer que nem todos os alunos receberam as informações de que precisavam.

Quanto ao acompanhamento das atividades não presenciais, as pessoas envolvidas com a Gestão do Campus afirmaram realizá-lo, mas deixaram claro que o monitoramento é feito mediante o “Plano de Atividades Não Presenciais”, entregue por cada professor no início do período letivo. Mencionaram também que acompanharam o processo através da troca de *e-mails* com os docentes ou por compartilhamento no *Google Docs*, porém, na resposta que selecionamos para ilustrar a pergunta referente a esse ponto, o membro da Gestão deixou claro que o professor é quem acompanhou o desempenho dos alunos.

Diante dos resultados apresentados, não surgiram durante esse levantamento, indícios de que existia um plano de acompanhamento sistematizado do desempenho dos alunos nas atividades não presenciais diretamente executado pela Gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossos levantamentos, percebemos que idealizar um curso, ou mesmo uma parcela dele em EaD requer muito preparo por parte da Instituição que se propõe a tanto. Trata-se de uma ampla modificação, que é capaz de gerar desconforto entre os profissionais envolvidos no processo, pois, implica em uma mudança de cultura, que leva tempo e não pode ser imposta, mas sim construída. Quanto a esse fato, entendemos que a Gestão do *Campus Colorado* do Oeste agiu de forma adequada, pois, discutiu com os docentes a implantação das atividades não presenciais, não as impôs.

Todos os envolvidos nessa tarefa necessitam estar em constante processo de capacitação, pois, esta é uma área que se renova a cada dia. É preciso que se conheçam as diversas maneiras com as quais o ser humano constrói conhecimento para se programar atividades que contribuam de maneira efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Identificamos também a necessidade de se investir na contratação ou formação de um *Designer Instrucional*. Esse profissional, que se envolve desde os estudos iniciais para a criação do curso até a sua avaliação, é de suma importância para o sucesso de um projeto, pois, ele orienta toda a formatação dos conteúdos e atividades, faz a ponte entre os diversos especialistas envolvidos no processo e ainda, depois do início das aulas, implementa as adequações necessárias para que

a aprendizagem dos alunos seja a melhor possível. Também entendemos ser necessária a constituição de uma equipe de suporte técnico, que seja capaz de dar assistência quanto as atualizações do AVA, possibilitando aumentar as potencialidades didático-pedagógicas do ambiente.

Além disso, nota-se que imensa relevância da Gestão Pedagógica, na figura do gestor, para o êxito desses processos. O gestor é o administrador do processo. Cabe a ele a facilitar os processos, gerir o material humano e receber os *feedbacks* dos alunos. É de sua responsabilidade avaliar se um curso está atingindo as metas traçadas e, se não, trabalhar com sua equipe para reorganizar o trabalho e corrigir os problemas.

A implantação dos 20% da carga horária a distância nos cursos presenciais pode promover uma mudança na cultura da instituição, oportunizando aos docentes o repensar de suas práticas pedagógicas, alavancando o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Pode ainda, oportunizar que os alunos que não tem muita intimidade com as tecnologias sejam incluídos na era digital.

Por mais que o uso de tecnologias computacionais pareça ser natural aos mais jovens, como o público que é atendido no curso Técnico em Agropecuária, seu emprego como instrumento de aprendizagem nem sempre é direto. Acreditamos que ter sua formação em um curso presencial que tenha implantado os 20% da carga horária a distância, permitirá que, ao mesmo tempo, vivenciem a experiência escolar em um *campus* físico e experimentem as potencialidades da aprendizagem mediada por computadores.

Portanto, considerando-se o que foi exposto, percebemos que a gestão do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio esforçou-se para acompanhar as atividades desenvolvidas em Ead nas disciplinas, porém, devido à novidade do fato, ainda existem lacunas a serem preenchidas quando se trata das ferramentas utilizadas para este acompanhamento, principalmente no que se refere ao *feedback* que os alunos poderiam estar oferecendo para a gestão, o que contribuiria muito para o trabalho de coordenação do grupo, além de permitir o replanejamento de tarefas por parte dos professores, o que levaria a melhoria da qualidade das atividades e ganhos no processo de ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFRO – Instituto Federal de Rondônia pelo auxílio ofertado através do PIQ – Plano de Auxílio à Qualificação e aos servidores participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014**. Curitiba: Ibepex, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

AMARAL, S. F.; BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem no contexto educativo e uso das tecnologias digitais interativas**. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf> Acesso em 07 de out. de 2018.

BALLÃO, C. et al. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J.M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 25, p. 45-47, jun., 2015.

BARROS, D. M. V. Os estilos de Aprendizagem e o Ambiente de Aprendizagem *Moodle*. In.: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (orgs.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo brasileiro de educação a distância**. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf> Acesso em 07 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupações, 2010**. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>>. Acesso em: 06 de out. de 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de set. de 2012. Seção 1, p. 98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012.

CAMPOLI, C. 52% das instituições de educação básica usam celular em atividades escolares, aponta estudo da Cetic. **G1**. 08 de agosto de 2017, Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

DANTAS, G. C. S. Estilos de Aprendizagem. **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/estilos-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

KENSKI, V. M. Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação A Distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul., 2005-2006.

MILL, D. et al. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Revista Vertentes**, São João Del Rei, v. 35, p. 9-23, 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, L.M.; DIAS, L. C. M.; RODRIGUES, P. A. A. Do Design Fixo ao Contextualizado: Análise de um Curso de Pós-Graduação oferecido na Modalidade a Distância. In: II SIED: II EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos ...** São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em:< <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/761/260>>. Acesso em: 2 de outubro de 2018.

SILVA, S. M. C. da. Gestão em Educação a Distância (EAD). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/gestao-em-educacao-a-distanciaead/25235/> . Acesso em: 1 de outubro de 2018.

TAVARES, V. L.; GONÇALVES, A. L. Gestão da EaD no Brasil: Desafio ou Oportunidade? In: I SIED: I EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos ...** São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em:< <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/194/94>>. Acesso em: 2 de outubro de 2018.

TORI, R. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO

Nieysila Simara da Silva Castro Borges
Rilda Simone Maia da Silva
Deuzilene Marques Salazar
Soraya Farias Aquino

Eixo temático: Práticas Educativas no Currículo Integrado

RESUMO

As estratégias utilizadas no processo de ensinagem tem como intuito a consecução e o desenvolvimento dos objetivos da prática educativa. Este artigo tem por objetivo analisar as estratégias de ensinagem dos professores em um contexto de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente de um curso técnico na forma integrada ao ensino médio. Para alcançar este fim, partimos da questão problematizadora: quais as principais estratégias de ensinagem nos planos de ensino de um curso técnico integrado ao ensino médio? Para consecução desse objetivo fez-se a análise dos planos de ensino de um curso técnico na forma integrada ao ensino médio. O estudo indicou que as estratégias de ensinagem delineadas nos planos de ensino trazem operações de pensamento que apontam para o desenvolvimento do estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Estratégias de ensinagem, Planos de ensino.

INTRODUÇÃO

A estratégia do processo de ensinagem se constitui na mediação do conhecimento histórico acumulado socialmente, ou seja, objetiva a apropriação do conhecimento sistematizado. A definição das estratégias de ensinagem pelo professor representa uma intencionalidade educativa e, por sua vez, indica a sua postura epistemológica de ensino e de aprendizagem.

Ensinagem é um termo utilizado por Anastasiou e Alves (2004) para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula.

Assim, objetivamos analisar as estratégias de ensinagem de um contexto de Educação Profissional e Tecnológica, mas especificamente de um curso técnico na forma integrada ao ensino médio. Partimos da seguinte questão problematizadora: quais as principais estratégias de ensinagem dos planos de curso na educação profissional técnica de nível médio? Para a consecução desse estudo fez-se a análise de doze (12) planos de ensino de um curso técnico na forma integrada ao ensino médio.

O texto se desenvolve em três partes, além da introdução e das considerações finais: na primeira, discorremos sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; na segunda, tratamos das estratégias de ensinagem e, por fim, na terceira, discorremos sobre as operações

de pensamentos utilizadas nas principais estratégias de ensinagem nos planos de ensino de um curso técnico.

Esperamos que o estudo agregue à discussão perspectivas de materialização do currículo integrado, evidenciando a importância da definição de estratégias de ensinagem que ressignifiquem o ato de ensinar e aprender bem como o rompimento das formas mecanizadas de transmissão do saber.

1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO

O ensino médio integrado passou a ser implementado no Brasil a partir do advento do decreto nº 5.154/04 cuja finalidade é regulamentar os artigos da lei de diretrizes e bases da educação nacional que tratam da educação profissional e tecnológica (§ 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41). A promulgação desse decreto é o resultado de uma luta histórica por um ideal de educação igualitária e emancipatória, concebida como uma formação integral e integrada, onde o trabalho seja compreendido como um princípio educativo. Esse ideal de educação está ligado a um projeto de sociedade que almeja a superação das desigualdades de classes e a garantia de condições dignas ao trabalhador para produzir a sua existência.

O ensino médio integrado surge então nesse contexto de luta, resistência e esperança. Por essa razão, estudiosos e educadores da área tem se debruçado na busca por um caminho que garanta a real integração entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica, cujas práticas educativas sejam sustentadas por uma concepção de formação humana integral.

Compreender a formação humana integral pressupõe considerar o trabalho como princípio educativo, que incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e busca a formação de pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Essa concepção expressa uma formação omnilateral dos sujeitos, com base na integração do trabalho, da ciência e da cultura como dimensões que fazem parte da vida no processo educativo (BRASIL, 2007).

Essas dimensões precisam estar inteiramente integradas para consolidação de uma educação que propicie a formação humana integral. Essa educação possui dois pilares fundamentais que sustentam uma educação emancipadora: a escola unitária e a educação politécnica. Ramos (2005) explica que a concepção de escola unitária revela o princípio da educação como direito de todos, onde todas as pessoas têm acesso ao conhecimento e à cultura construídos pela humanidade, e podem escolher a produção de sua existência, por meio do trabalho. A educação politécnica propicia o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho por meio da relação entre a educação básica e profissional.

Nessa concepção não existe separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, eles constituem uma totalidade indissociável. Por essa premissa não se reconhece a possibilidade de existir trabalho manual puro e trabalho intelectual puro (SAVIANI, 2003), ou seja, todo trabalho manual envolve aspectos intelectuais e todo trabalho intelectual pressupõe atividade manual.

Vemos, então, que uma educação profissional e tecnológica com base na formação humana integral, cujo alicerce é a escola unitária e a politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho como princípio educativo pode propiciar ao estudante condições de conhecer a sua história e aumentar a chance de intervir nela, mudando os rumos

O ensino médio integrado na perspectiva da formação humana integral é propiciar meios para que a comunidade entenda as situações postas e busque formas de resistência. Nesse sentido, Ramos (2017) atribui quatro sentidos para a integração entre a educação básica e a educação profissional: filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico.

O sentido filosófico expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação que deve direcionar as relações e práticas pedagógicas efetivadas na escola. Compreende o ser humano como produto das relações histórico-sociais e da própria realidade. (RAMOS, 2017). Esse sentido possibilita a formação humana integral dos sujeitos pois implica a integração dos aspectos fundamentais da vida que estruturam a prática social: trabalho, ciência e cultura, conforme já elucidamos nos parágrafos anteriores.

O sentido ético-político remete a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica. A educação básica, especialmente no nível médio, é a etapa em que os estudantes começam a inserção no mundo do trabalho; é também o nível em que a relação entre o conhecimento científico e as práticas produtivas fica mais evidente. A educação profissional e tecnológica, quando integrada à educação básica, advém de uma concepção de formação que busca a apropriação pelos estudantes dos conhecimentos que estruturam sua inserção digna na vida produtiva.

O sentido epistemológico trata da integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade no campo curricular. Essa é uma discussão necessária no contexto da integração, pois desmistifica a hierarquização dos conhecimentos no currículo escolar. Destacamos as seguintes proposições: o conhecimento denominado específico - de caráter profissionalizante, se for desvinculado das teorias gerais do campo científico não terá utilidade em contextos distintos do que foi aprendido (RAMOS, 2009), portanto, será um conhecimento ocioso; e o conhecimento dito de formação geral – constituído pelos componentes curriculares: Português, Matemática, Física, História, entre outros - só adquire sentido quando reconhecido a partir do contexto real, na perspectiva do potencial produtivo. (RAMOS, 2017). Nestes termos, evidencia-se que no currículo integrado, mesmo que os componentes curriculares sejam identificados como de formação geral ou específica, eles são organizados visando a corresponder à totalidade como síntese de múltiplas determinações. (RAMOS, 2017).

O sentido pedagógico da integração implica nas formas de selecionar, organizar e ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida. Ramos (2017) propõe a seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas diversas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, dentre outras. A autora esclarece que no decorrer dessa seleção integrada pode haver necessidade de complementação tanto para a formação geral, quanto da específica.

Para tanto, seria necessário identificar relações dos conteúdos selecionados com outros do mesmo campo, num processo disciplinar e, identificar relações com conteúdos de campos distintos, numa perspectiva interdisciplinar. Espera-se que a proposta curricular revele uma unidade teórica e metodológica. A seguir, discorreremos sobre a organização integrada do currículo.

2 ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM COMO INDICADORES EPISTEMOLÓGICOS DO TRABALHO DOCENTE

É no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, dentro da perspectiva de currículo integrado, que situamos o processo de ensinagem proposto por Anastasiou e Alves (2004) como

um caminho para a concretização da formação humana integral no ensino médio integrado e superação da concepção tecnicista.

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.79)

As estratégias de ensinagem são consideradas como ferramentas de trabalho que subsidiam a incursão de um movimento dialético na apreensão do conhecimento e da realidade. Na dialética o pensamento passa necessariamente por uma afirmação ou tese inicial, a construção de sua contradição, ou antítese da mesma, para se chegar a uma síntese. Anastasiou e Alves (2004) pontuam que aos momentos de tese, antítese e síntese, pode se associar os momentos processuais do pensamento do aluno. Isso ocorre quando o aluno ao se confrontar com um tópico de estudo, o professor pode esperar que ele apresente apenas uma visão inicial, não elaborada e sincrética desse objeto.

Após vivenciar processos sistemáticos de análise sobre o objeto, o aluno passa a reconstruir essa visão inicial, sendo superada por uma nova visão, ou seja, a síntese. Essa síntese é sempre provisória, apesar de ser qualitativamente superior a ideia inicial, pois o pensamento está em constante movimento.

Vasconcelos (1992) traz grandes contribuições sobre o método dialético de ensino em contraponto com a metodologia expositiva, de viés tradicional. Para o autor, na metodologia expositiva o aluno corre um grande risco de não aprendizagem uma vez que existe um baixo nível de interação, além de se constituir como um problema político pois objetiva a formação de um homem passivo, sem criticidade e o papel que desempenha como fator de seleção social (VASCONCELOS, 1992).

Por outro lado, a metodologia dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento, entendendo o homem como um ser ativo e de relações. O conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Desse modo, o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado e reelaborado pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Desse modo, uma metodologia dialética poderia ser expressa por meio de três dimensões no decorrer do trabalho pedagógico: a mobilização, a construção e a elaboração da síntese do conhecimento. (VASCONCELOS, 1992).

A mobilização supõe o interesse do sujeito em conhecer. Este interesse precisa ser provocado e visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto. Nesse momento, o sujeito elabora as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido. Na construção, o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais completa possível. Quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. E a elaboração da conclusão é a dimensão relativa à sistematização do conhecimento bem como a sua expressão. Essas três dimensões orientam o processo de construção do conhecimento, elas não seguem necessariamente uma sequência rígida, a sua real importância está em vivenciar todos esses momentos. (VASCONCELOS, 1992).

Na seção a seguir, iremos tratar das práticas pedagógicas que direcionam a atividade docente dentro de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, identificando as principais

estratégias de ensinagem utilizadas em sala de aula pelos professores do curso técnico em administração na forma integrada ao ensino médio.

3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NOS PLANOS DE ENSINO DE UM CURSO TÉCNICO NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

O planejamento de ensino deve ser compreendido como uma ação intencional que objetiva a intervenção pedagógica com vistas a potencializar o ensino assegurando a apropriação do conhecimento sistematizado socialmente. As estratégias de ensinagem constituem a instrumentalização dos objetivos educativos previstos para a aprendizagem.

Com intuito de identificar as principais estratégias de ensinagem dos professores da educação Profissional Técnica de Nível recorremos a análise de doze (12) planos de ensino de um técnico integrado ao ensino médio. A análise incidiu sobre as disciplinas do eixo de formação específica da matriz curricular do curso

Constatamos que a estratégia de ensinagem mais frequente é a aula expositiva dialogada (75%), seguido pelo estudo de caso (58%), leituras dirigidas - estudo dirigido (58%), debates –fóruns (41%), aulas práticas e/ou visitas técnicas (25%), trabalho em grupo (25%), aula teórica com apresentação de slides (25%), seminários (8%), entrevistas (8%), elaboração de um plano de negócio (8%), trabalhos individuais (8%), resolução de exercícios individual ou em grupo (8%) e solução de problemas (8%).

O quadro 1 apresenta as descrições e operações de pensamento das principais estratégias de ensinagem identificadas nos planos de cursos.

Quadro 1 - Descrições e operações de pensamento de estratégias de ensinagem

ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM	DESCRIÇÃO	OPERAÇÕES DE PENSAMENTO
Aula expositiva dialogada	O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.	Obtenção e organização de dados Interpretação Crítica Decisão Comparação Resumo
Estudo dirigido	No ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que, para quê, e do como é preparada a sessão.	Identificação Obtenção e organização de dados Busca de suposições Aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Solução de problemas	No enfrentamento de uma situação nova exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema.	Identificação Obtenção e organização de dados Planejamento Imaginação Elaboração de hipóteses Interpretação Decisão.
Estudo de caso	Na análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.	Análise Interpretação, Crítica Levantamento de Hipóteses Busca de suposições

		Decisão Resumo.
Fórum (debate)	Num espaço, do tipo “Reunião” na qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.	Busca de suposições Hipóteses Obtenção e organização de dados Interpretação Crítica Resumo.

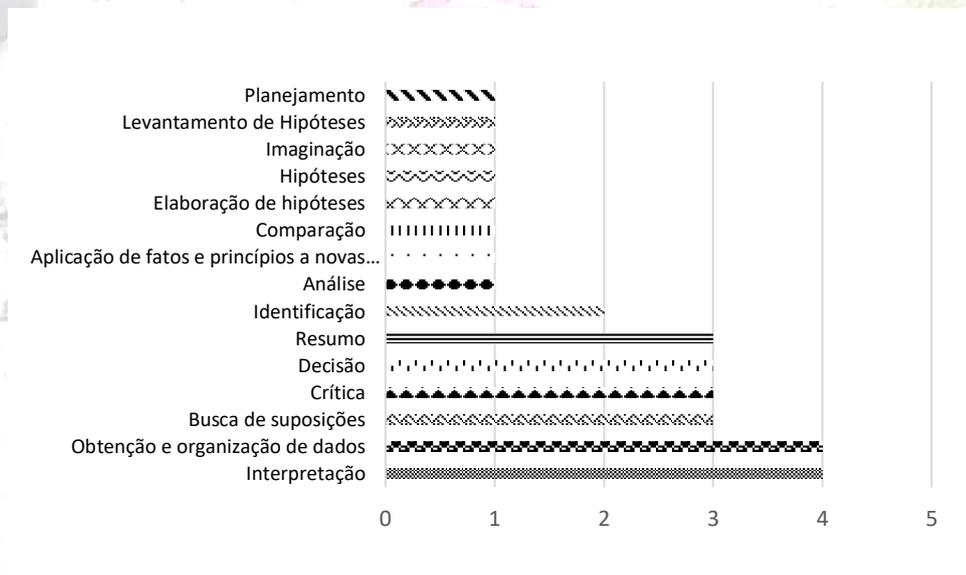
Fonte: Sistematizado pelas autoras com base em Anastasiou e Alves (2004).

A formação no curso técnico na forma integrada ao ensino médio deve ser orientada para a formação de um profissional com base técnica fundamentada, mas também e, principalmente, comprometido com a transformação da sociedade, com o respeito à cidadania, aos padrões éticos e ao meio ambiente, que possibilite a atuação política e social que contribua com o processo de produção de cultura e de conhecimento.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), a aula expositiva dialogada é uma estratégia que objetiva a superação da postura tradicional da palestra docente. Para isso, o clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais para mobilizar a participação dos estudantes para a apropriação do conhecimento. Conforme o objetivo pretendido, o professor encaminha as discussões para as categorias de historicidade, de totalidade, de criticidade, práxis, significação e os processos de continuidade e ruptura.

Uma outra estratégia utilizada com frequência pelos professores é o estudo de caso que tem grande potencial de formação crítica. Anastasiou e Alves (2004) destacam que nos estudos de caso o aluno é estimulado a organizar o pensamento para operações como: análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão e resumo.

Gráfico 1 – Operações de pensamentos das estratégias de ensinagem mais frequentes



Fonte: As autoras com base nos planos de ensino das disciplinas, 2018.

As operações de pensamento desenvolvidas nas estratégias de ensinagem definidas nos planos de ensino indicam a interpretação, obtenção e organização de dados, busca de suposições, crítica, decisão e resumo. Estas operações sugerem uma postura ativa do estudante em relação ao seu aprendizado como também a ação docente quanto ao processo de mediação.

Para que o processo de ensinagem resulte em experiências que levem os estudantes relacionarem a teoria com a prática, tal como fala Saviani:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p.161).

Pensar em práticas pedagógicas dentro da Educação Profissional Tecnológica tendo como fundamento a politecnicidade, é pensar em múltiplas estratégias de ensino que propiciem aos estudantes relacionar teoria e prática e a experimentação do trabalho manual vinculado ao trabalho intelectual (SAVIANI, 2003), superando a pedagogia do saber-fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ensejou reflexões sobre as estratégias de ensinagem que perpassam a prática docente dos professores de um curso técnico em administração na forma integrada ao ensino médio, buscando evidenciar se havia aproximação com os pressupostos da formação humana integral e com a pedagogia histórico-crítica.

A partir do tratamento dos dados obtidos percebemos que a prática docente tem caminhado em direção de uma pedagogia crítica, buscando no método dialético a ressignificação do ato de ensinar e aprender, rompendo com as formas mecanizadas de transmissão do saber. O estudo revelou que a definição das estratégias de ensinagem, expressas nos planos de ensino dos professores, apontam para um processo de renovação do fazer pedagógico que busca a valorização do educando enquanto sujeito ativo de sua aprendizagem.

O ensino enquanto prática social está comprometido com um projeto de sociedade que se quer manter ou construir, nesse sentido a proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica tenciona romper com a histórica dualidade estrutural da educação brasileira que propunha formações diferenciadas para as elites e para a classe trabalhadora; e contribuir, dentro dos seus limites e possibilidades, para um novo modelo de sociedade.

Este projeto de sociedade pressupõe uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com práticas sociais mais justas referenciada nos pressupostos da formação humana integral ou omnilateral. É o compromisso político com um projeto socialmente eficaz que deverá subsidiar a definição dos objetivos e estratégias de ensino dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Desse modo, defendemos a utilização das estratégias de ensinagem, dentro de uma abordagem crítica e dialética, como uma possibilidade de mobilização dos educandos na construção do conhecimento em sua totalidade. As estratégias de ensinagem apoiam-se nesse movimento dialético de construção do conhecimento e portanto, são um caminho viável e desafiador para a busca de uma educação emancipatória e superação das tendências liberais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005, p. 19- 63. Disponível em: < <http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MOURA, Dante Henrique, FILHO, Domingos Leite Lima, SILVA, Mônica Ribeiro Silva. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, out-dez 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino médio integrado**. Disponível em:<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. Disponível em <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/projeto-de-Atualizacao-dos-ppcs/documentos/materiais/snemi.pdf>. Acesso em 15 jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.83, abr. 1992.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Eder Marcio Araújo Sobrinho
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Eixo Temático: Organização do currículo integrado na EPT

RESUMO

O presente artigo constitui-se de uma reflexão teórica acerca da Educação Física como componente curricular obrigatório no Ensino Médio Integrado. Partindo do desenvolvimento da disciplina no contexto escolar brasileiro, desde sua origem com cunho militarista e higienista, até a chegada do movimento renovador que trouxe novas concepções e correntes metodológicas com enfoque na cultura corporal, com ideais que se relacionam com a formação humana integral ou omnilateral. Nesse sentido, tivemos como objetivo identificar quais as contribuições da Educação Física enquanto componente curricular à Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado. Para tanto, baseamo-nos nos conceitos da abordagem crítico-superadora da Educação Física. Essa abordagem busca a superação de um modelo tecnicista e mecanicista, focada na relevância social dos conteúdos propostos pela Educação Física no Ensino Médio, proporcionando ao aluno a capacidade de compreender e intervir de maneira eficaz na realidade social que vive. Nesse sentido a Educação Física, com base na cultura corporal, pode contribuir para a Formação Humana Integral, oferecendo uma oportunidade de articulação entre os saberes próprios do componente curricular com as questões ligadas ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, contribuem para que os alunos possam agir com mais autonomia, tendo uma visão crítica sobre aspectos socioculturais os quais estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Humana Integral. Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar no Brasil, ao longo das últimas décadas, vem passando por um processo de ressignificação de sua prática pedagógica. Se no início de sua inserção no universo escolar, por meio da LDB de 1971, a disciplina esteve pautada pela prevalência de conteúdos ligados estritamente às práticas corporais com caráter higienista e tecnicista, a partir dos anos de 1980, em meio ao processo de redemocratização que acontecia no país e as discussões no campo educacional, surge o que Soares et al. (2012), denominaram de Movimento Renovador da Educação Física.

Segundo Caparroz (1997), esse movimento ficou marcado por um conjunto de produções e debate com esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, todas as discussões envolvendo a prática pedagógica dessa área resultaram no surgimento de diversas abordagens e concepções que culminaram na legitimação da Educação Física, não apenas como atividade, mas sim como componente curricular pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que sugere a superação de uma atividade escolar focada apenas nas práticas voltadas para a promoção de desenvolvimento físico e esportivo.

Segundo Boscatto (2017), a Educação Física a partir da nova LDB, obtém o caráter de um componente que integra o currículo da escola e, nesse caso, é responsável por um conjunto de conhecimentos oriundos da cultura corporal que devem contribuir com a formação cidadã dos sujeitos em uma sociedade democrática. Tais características presentes na proposta de renovação da Educação Física vão ao encontro dos ideais de formação humana integral ou omnilateral. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), pensar uma educação integral é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Com base nessas considerações, objetivamos nesse estudo identificar quais as contribuições da Educação Física enquanto componente curricular à Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado. Para isso, utilizaremos uma metodologia de discussão teórica, tratando primeiramente das questões ligadas a Omnilateralidade, em seguida, falaremos sobre a Educação Física, suas concepções e objetivos. Por fim, abordaremos o Ensino Médio Integrado e as possíveis contribuições da Educação Física para formação humana integral dos alunos dessa modalidade de ensino.

1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Tornar os estudantes o centro das finalidades do Ensino Médio e superar sua histórica vinculação com o mercado de trabalho, esses são fatores que, de acordo com Ramos (2007) são fundamentais para construção de um projeto educacional, nessa etapa da educação básica, no sentido da formação integral ou omnilateral.

Seguindo nessa concepção, Ciavatta (2005) propõem algumas reflexões: Qual o tipo de sociedade que buscamos construir quando educamos? Como os sistemas de ensino devem contribuir para formação de cidadão críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade social a qual estão inseridos? Para a autora é preciso tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Ramos (2008) sugere uma concepção de escola unitária, que seja capaz de superar a dualidade educacional brasileira.

A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p.2).

Colaborando, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sugere que, pensar uma educação integral é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Nesse contexto, Ramos (2008) propõe compreender a Formação Humana Integral ou Omnilateral por meio das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p.4).

Em seu texto “Concepções do Ensino Médio Integrado”, Ramos (2008) estabelece a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, para a autora isso significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la.

Desse modo, Ramos (2008) segue sua reflexão apresentando as possibilidades de construção de um projeto de ensino médio no sentido da formação humana integral, para ela, é preciso que superemos a dualidade entre formação específica e formação geral. Sobre a superação do tradicional dualismo educacional brasileiro, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) trás o enfoque ao primeiro projeto de LDB, após o processo de redemocratização do Brasil que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele buscava-se assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia.

Para que isso aconteça, Ramos (2008) defende que é necessário garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia tendo o trabalho como princípio educativo.

Segundo Frigotto (1989), para que o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo é preciso superar sua visão reducionista. Para o autor a consciência crítica é o primeiro elemento desse processo, possibilitando entender o trabalho em si, como meio pelo qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para produção de sua própria existência.

Ramos (2007) enfatiza que o homem produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Uma formação integrada, portanto, deve possibilitar não apenas o acesso a conhecimentos científicos, mas também promover um modo de pensar crítico da sociedade.

Nesse sentido, a ideia de formação humana integral, coincide com a metodologia de ensino, específica da Educação Física, intitulada crítico-superadora.

A metodologia de ensino crítico-superadora expõe que o objeto de conhecimento da educação física é a categoria cultura corporal, que engloba as práticas corporais como: o jogo, a dança, o esporte, a luta, a brincadeira, entre outros. Defende-se que essa categoria deve ser compreendida como um conjunto de atividades que foram apropriadas e objetivadas pelos seres humanos com base em certa necessidade social. Promulga, também, que o ensino das atividades oriundas da cultura corporal deve ser transmitido pelo professor e assimilado pelo aluno tendo como principal balizada contribuir para a formação omnilateral do indivíduo e para a superação do modo de produção capitalista (BERNARDO SILVA; CAVAZOTTI, 2017, p. 2).

Na perspectiva de uma Educação Física para além da mera prática de exercícios físicos ou da esportivização, discutiremos na próxima seção os caminhos percorridos por esse componente curricular no ensino médio e o processo de ressignificação que vem passando ao longo das últimas décadas.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E OBJETIVOS

Desde sua introdução nas instituições escolares brasileiras até o momento atual, a Educação Física passou por um processo de evolução e transformação. Foi implantada como componente curricular com o parecer de Rui Barbosa em 1882 e ao longo das décadas finais do século XIX e início do século XX, esteve sobre forte influência militar. Nas escolas eram comuns aulas onde o professor exercia o papel de instrutor e o aluno de recruta.

Nesse período também, a Educação Física sofria ainda forte influência médica, com princípios higienistas que pregavam hábitos saudáveis e higiênicos, tendo como perspectiva a formação de um homem esteticamente forte e biologicamente saudável. Essas abordagens foram muito significativas, principalmente no período da 1ª e da 2ª guerra mundial. Após as grandes guerras, no entanto, a Educação Física passa a assumir um caráter desportivo.

Nesse novo momento, o professor passa a assumir dentro da escola o papel de treinador, sendo o aluno encarado como atleta. É nesse período que podemos observar uma forte tendência a exclusão daqueles alunos que não conseguiam desenvolver as capacidades motoras específicas para se tornarem talentos esportivos.

O esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, enaltecendo as marcas de rendimentos, os recorde, a competitividade, o desempenho e os índices físicos. Embora, em todos esses momentos houvesse um caráter tecnicista, o auge dessa influência foi mais forte nos anos 70, onde se estreitam os vínculos entre esporte e nacionalismo (SANTOS, 2016, p. 2).

Passado esse período de forte esportivização, a partir dos anos 80 a Educação Física Escolar passou a ter como enfoque principal, o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a papel de descobrir, aperfeiçoar e formar atletas de alto rendimento.

De acordo com Hurtado (1983), é nesse momento que a Educação Física passou então a dedicar esforços no sentido de promover o desenvolvimento físico, social, emocional e mental dos estudantes por meio da atividade corporal. Com isso, tornou-se evidente que os professores deveriam preocupar-se com o desenvolvimento integral do aluno, como ser convivente e agente da sociedade, possuidor de vontade e limitações.

Assim, atualmente a Educação Física escolar no âmbito do Ensino Médio, é resultado das diversas influências e correntes metodológicas que surgiram a partir desse período. Segundo Zago e Galante (2010), as concepções Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica e Crítico-Superadora da Educação Física, mesmo que, por vezes, apresentem divergências em relação à metodologia que deve ser adotada pelos sistemas de ensino, possui em comum um pensamento filosófico total de homem, ou seja, o indivíduo é visto como uma unidade, numa preocupação com o ser humano.

A Educação Física está inserida na grade curricular das escolas de ensino médio como uma disciplina que tem como princípio o aprimoramento da cultura corporal do movimento. Atualmente sua legitimidade no âmbito escolar está expressa através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 que no art. 26, §3 diz que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação

Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Os PCNs enfatizam ainda que, a Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura. Nesse sentido, o que se deseja do aluno do Ensino Médio é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal.

Projetos como a elaboração de jogos, resgate de brincadeiras populares, narração de fatos e elaboração de coreografias podem estar perfeitamente articulados com Português, História, Geografia, Sociologia etc. Esclarece-se que a via de integração não é única, e sim de duas mãos, o que significa que as demais áreas devem utilizar-se do movimento, buscando também integrar-se de forma eficiente com a Educação Física (BRASIL, 1999, p.40)

Nessa perspectiva, de uma estruturação das aulas com base em abordagens pedagógicas focadas da cultura corporal do movimento, podemos destacar a corrente crítico-superadora, como aquela que apresenta uma maior relação entre sua proposta e os princípios presentes nos documentos norteadores. Segundo Darido (2003), essa abordagem busca a superação de um modelo tecnicista e mecanicista. Assim, a abordagem crítico-superadora busca a relevância social dos conteúdos propostos pela Educação Física no Ensino Médio, os alunos devem ainda estabelecer a relação entre o conhecimento científico e o senso comum ligado às práticas corporais.

Contribuindo, Santos e Zaffalon Junior (2007) afirmam que essa abordagem no Ensino Médio, proporciona ao aluno a capacidade de compreender e intervir de maneira eficaz na realidade social que vive.

A Educação Física nesta concepção é entendida como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da dança, da capoeira, e de outras temáticas como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento, e esta cultura corporal compreendida como o conjunto de atividades culturalmente produzidas pelo homem e historicamente situadas (SANTOS; ZAFFALON JUNIOR, 2007, p. 37).

No entanto, a Educação Física enfrenta no Ensino Médio algumas dificuldades relacionadas à organização curricular. Boscatto (2017) aponta que o contexto histórico da disciplina, sobretudo as questões ligadas ao fenômeno esportivo e as práticas corporais relacionadas à promoção de saúde são os principais discursos de legitimidade pedagógica e que permeiam os conteúdos de ensino.

Nesse contexto, Miranda, Lara e Rinaldi (2009) apontam que muitos professores tem dificuldade acerca do que ensinar na Educação Física escolar. Segundo os autores, as questões ligadas à saúde e também viés biológico, representam a base para o currículo, sinalizando claramente a necessidade de uma sistematização dos conhecimentos da Educação Física no Ensino Médio.

Colaborando, Boscatto (2017) salienta que é necessária uma organização curricular para a Educação Física. O autor acredita que, somente com essa estruturação, o componente curricular poderá contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, ampliando e diversificando os conteúdos de ensino e, também, oferecendo ao professor um suporte para a prática pedagógica cotidiana.

Ainda de acordo com Boscatto (2017), torna-se fundamental refletir sobre o papel atual da Educação Física no ensino médio, seu engajamento ao projeto pedagógico, atendendo aos

preceitos legais vigentes, contribuindo para sua legitimidade como componente indispensável ao currículo escolar, que lida com um saber próprio, que assim como as demais disciplinas é indispensável para formação dos estudantes.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado no Brasil instituiu-se em 2004, por meio do Decreto nº 5.154/2004, visando à articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura.

A partir desse decreto, fica clara a possibilidade de superar a dualidade estrutural histórica no Ensino Médio brasileiro, como algo que transcenda uma formação profissional voltada meramente para suprir as necessidades do mercado de trabalho, e que se constitua a possibilidade de travessia para a formação humana integral, capaz de tornar os estudantes autônomos, críticos e reflexivos.

Segundo Boscatto (2017) nesse caso, o ensino de caráter propedêutico deve ser desenvolvido de forma articulada com a formação profissional.

Com isso, os saberes historicamente produzidos pelas ciências, pelas artes, pelas linguagens, pela filosofia, etc., devem ser sistematizados pelos diferentes componentes curriculares, de forma a atenderem às necessidades contemporâneas exigidas na formação para o exercício da cidadania e da atuação profissional (BOSCATTO, 2017, p. 3).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira (BRASIL, 2013, p.214).

Diante desse entendimento, Frigotto (2012) acrescenta que, a função social do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Tecnológica, baseia-se na construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social. Para o autor é fundamental que o Ensino Médio nessa perspectiva promova a “[...] efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo” (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Nesse contexto, é necessário que a Educação Física busque o engajamento nesse projeto educacional, contribuindo para a formação humana integral. Isso sugere uma superação do modelo de aulas apoiadas em conteúdos tecnicistas, ou seja, além do esporte, a disciplina deve desenvolver conteúdos ligados ao mundo do trabalho, focando nos elementos provenientes da cultura corporal:

As práticas corporais relacionam-se estreitamente com o corpo humano. Existem aspectos biológicos (fisiológicos, anatômicos) e culturais (relações com o contexto social) que interferem e constituem o desenvolvimento corporal. É importante que os estudantes do ensino médio integrado problematizem e compreendam como se constitui e se desenvolve o corpo humano nos âmbitos do trabalho, das práticas corporais sistematizadas, da saúde, do lazer e dos demais contextos socioculturais (BOSCATTO, 2017, p. 115).

Os conhecimentos sobre o corpo e as práticas corporais, oferecem uma oportunidade de articulação entre os saberes próprios da Educação Física com as questões ligadas ao mundo do

trabalho e, conseqüentemente, contribuem para que os alunos tenham uma visão crítica sobre aspectos citados por Boscatto (2017), como corpo e trabalho, saúde e qualidade de vida, violência/preconceitos/discriminação social, tecnologias de informação e cultura digital e nutrição.

Observamos então a preocupação em estabelecer um grau de relevância a Educação Física escolar, visto que historicamente o componente teve sua prática pedagógica muito questionada sobre sua importância dentro do contexto escolar. Nesse aspecto, Silva; Silva; Molina Neto (2016), afirmam que, é necessário aos professores de Educação Física um posicionamento claro sobre o conhecimento e a ação pedagógica da disciplina. Os autores alertam para necessidade de, cada vez mais, legitimar a Educação Física como componente curricular imprescindível para uma formação integrada à EPT.

Dentre as temáticas e conteúdos atribuídos a cultura corporal, Gariglio (2002) destaca que a vinculação feita entre saúde e trabalho no âmbito da Educação Física dá ao componente curricular argumentos imprescindíveis para o sua visibilidade e reconhecimento dentro das instituições de ensino.

Reforçando a importância do desenvolvimento desses conhecimentos e indo mais além, Palma (2001) atribui ao campo da Saúde Pública um pensamento além do biológico, pois, segundo o autor, os problemas de saúde existentes em todo mundo estão relacionados às desigualdades sociais e aos problemas fundamentais da distribuição da riqueza.

Seguindo nessa perspectiva, Silva, Silva e Molina Neto (2016) apontam a necessidade da construção de uma base curricular para a Educação Física, pois, entendem que o viés biológico e instrumental aplicado atualmente, limita as possibilidades de uma formação cidadã e emancipada que o componente curricular pode possibilitar.

Em seu estudo, Boscatto (2017) apresenta a necessidade de que os estudantes do Ensino Médio Integrado tenham acesso a conhecimentos que ultrapassem o caráter funcional, restritos à prevenção de patologias, por meio de exercícios físicos e de práticas esportivas. Para o autor, é preciso:

[...] possibilitar práticas de ensino da EF em que os sujeitos tenham acesso a uma base de conhecimentos curriculares que lhes possibilite dominar diferentes áreas e habilidades, desenvolver técnicas, mas que também, os auxiliem a “ler a sociedade” e, com isso, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (BOSCATTO, 2017, p.65).

Seguindo nos princípios norteadores para o Ensino Médio Integrado a EPT, a Educação Física contribui para que os estudantes tenham subsídios que os possibilitem agir com mais autonomia em seu cotidiano:

É importante que os estudantes vivenciem, pratiquem, discutam e, sobretudo, compreendam os aspectos socioculturais inerentes às práticas corporais. A tematização crítica dos elementos que compõem a cultura corporal pode fornecer aos estudantes mais condições de compreender como é organizado o fenômeno esportivo e as suas características, as concepções de corpo, saúde e estética que a mídia propaga as relações entre gênero e mercado de trabalho presentes no meio esportivo e na sociedade, entre outras (BOSCATTO, 2017, p. 5).

Contribuindo, Tenório et al. (2012) apontam em seu estudo, uma proposta curricular na direção crítico-emancipatória da Educação Física, tendo como meta, não apenas a ampliação da empregabilidade dos estudantes, mas também, contribuindo para a consolidação de uma

formação humana para a sociabilidade, construindo um sentimento de pertencimento e responsabilidade ao contexto sociocultural, o qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilitou compreender melhor a especificidade da Educação Física enquanto componente curricular do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica, apresentando aspectos ligados à prática pedagógica da disciplina e sua inserção no ambiente escolar.

Percebemos que, a Educação Física ao longo dos anos, passou por diversas fases e correntes pedagógicas. Inicialmente apoiando-se em instituições como a militar, a médica e a esportiva ligada ao contexto tecnicista e viés biológico, centrava-se no desenvolvimento da aptidão física, na promoção da saúde e na descoberta de talentos esportivos no contexto escolar. No entanto, com o desenvolvimento acadêmico e científico da área, esse componente curricular, passou por um processo de superação de uma prática voltada apenas ao desenvolvimento físico e esportivo dos estudantes, passando então a desenvolver um conjunto de conhecimentos da Cultura Corporal, que tem como objetivo contribuir com a formação cidadã dos alunos em uma sociedade democrática.

Nesses termos, a Educação Física, com base na Cultura Corporal se aproxima do conceito de Formação Humana Integral, visando à superação do dualismo educacional brasileiro entre a formação propedêutica e a formação profissional, tendo como perspectiva a integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura.

Nessa perspectiva, a Educação Física tendo como base a metodologia crítico-emancipatória, contribui juntamente com as demais unidades curriculares do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica, para a criação de mecanismos que possibilitem aos alunos o seu pleno desenvolvimento, tornando-os capazes de tomar decisões, assumindo responsabilidades com os princípios e valores éticos, de justiça, de solidariedade e respeito mútuo.

Portanto, a Educação Física no Ensino Médio Integrado a EPT, deve embasar-se em práticas pedagógicas que, efetivamente, sejam capazes de transmitir o conhecimento científico historicamente sistematizado da cultura corporal em proveito de uma contribuição à formação humana integral. E que contribua com a socialização do conhecimento para a classe trabalhadora e, com isso, os conteúdos provenientes da organização desse componente curricular, contribuam para a transformação social.

Evidenciamos também que, mesmo com a superação dos modelos tecnicistas e esportivistas da Educação Física, existe a necessidade de uma reorganização no planejamento de ensino e construção de uma base curricular para a Educação Física, no sentido de contribuir de forma eficaz, na articulação dos saberes próprios da cultura corporal com as demandas contemporâneas para a atuação profissional. Destacamos, então, a necessidade de aprofundamento no campo de estudos relacionados ao currículo da Educação Física no Ensino Médio Integrado.

Compreendemos que, na atualidade, a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado a EPT exerce um papel que vai muito além da mera prática sistemática de exercícios físicos ou prática de modalidades esportivas. Hoje, a disciplina oferece uma gama de possibilidades e conteúdos da cultura corporal capazes de contribuir para articulação desses

com as questões ligadas a formação humana integral, formando cada vez mais cidadãos autônomos e prontos para intervir de maneira crítica no meio sociocultural o qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (1971 nov. 3); Sec. 1:8826.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BOSCATTO, J.D. Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: Uma construção Colaborativa Virtual. **Tese (doutorado) Instituto de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Estadual Paulista.** Rio Claro, 2017.

BERNARDO SILVA, M. ; CAVAZOTTI, M. A. . Contribuições da educação física escolar para o desenvolvimento psíquico do ser humano: primeiros apontamentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 689-709, 2017.

CIAVATTA, Maria. A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado. Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** Vitória: CEFD/UFES, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Guanabara, Rio de Janeiro: 2003.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições. Vários autores.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARIGLIO, J. Â. Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, 2002.

HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**, 2. ed., Curitiba, PR: Educa/Editer, 1983.

- MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p.621-630, 2009.
- PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23- 39, 2001.
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.
- RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. [s.l.: s.n.], 2008, p. 1-30. Disponível em: http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf .Acesso em: 02 out. 2018.
- SOARES, C. L., *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SANTOS, Mariel Henrique Teixeira; ZAFFALON JÚNIOR, José Roberto. As perspectivas da educação física no ensino médio. 2007. 45f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física) – Universidade do Estado do Pará**, Altamira, 2007.
- SANTOS, E. M.; BARBOSA, E. S.; ALMEIRA. E.; MARINHO, E. F. A Educação Física no Ensino Médio: Conceitos e expectativas. **Revista Gestão Universitária**, 2016.
- SILVA, M. A; SILVA, L. O; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016.
- TENÓRIO, K. M.R; BEZERRA, B. B; SOUZA JÚNIOR, M; SILVA, P. N.G. MELO, M. S.T. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, 2012.
- ZAGO, Nathalia; GALANTE, Regiane Cristina. Educação física no ensino médio: concepções e reflexões. **Especialização em Educação Física Escolar do Departamento da Educação Física e motricidade humana**, UFSCar, 2010.

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA UNITÁRIA E CURRÍCULO INTEGRADO: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Fabício Gurkewicz Ferreira
Júlia de Sousa Lopes Basso

Eixo temático: Organização do currículo integrado na EPT

RESUMO

Esse trabalho é o resultado de análises da relação existente entre Escola Unitária, Educação Física e Currículo Integrado bem como as suas possibilidades na Educação Profissional e Tecnológica. Para o percurso metodológico foi escolhida a pesquisa bibliográfica, método que nos permite averiguar o problema pretendido através da revisão de materiais já elaborados. Como resultado de nossas análises verificamos que a disciplina de Educação Física, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica pode contribuir para formação integral dos sujeitos desde que subsidiada pela orientação de um Currículo Integrado. Para tanto, essa matriz curricular deve viabilizar a integração dos saberes em suas distintas dimensões, além de abarcar princípios que considerem os conteúdos de reconhecida relevância e que favoreçam o diálogo com a bagagem da cultura corporal que o aluno já traz consigo. Por fim, com esse estudo, mostramos algumas reflexões sobre possíveis caminhos para se averiguar os limites e possibilidade entre um componente curricular, o eixo que lhe dá sustentação e uma categoria importante na Educação Profissional e Tecnológica. Queremos enfatizar que, acima de tudo, a viabilidade de se efetivar uma proposta, como essa aqui analisada, é a sua busca pela transformação da realidade e, para tanto, deve ter sob o seu horizonte uma sociedade que vai além do capital.

Palavras-chave: Escola Unitária, Educação Física, Currículo Integrado, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado aos estudos e discussões ocorridos na disciplina de “Bases conceituais para a educação profissional e tecnológica”, do mestrado ProfEPT 2018, realizado no Instituto Federal de Rondônia - Campus Calama. Investigamos aqui os conceitos e as suas implicações na sociedade moderna, da Escola Unitária, proposição educacional elaborada pelo filósofo italiano Antônio Gramsci, que viveu nas primeiras décadas do século passado. Como nossa formação inicial e atuação profissional é na área de Educação Física, ao realizarmos a imersão nos postulados *gramscianos* referentes a educação, em especial a Educação Profissional e Tecnológica, indagações começaram a surgir a respeito de uma possível articulação entre a nossa área, Educação Física, e a Escola Unitária, no sentido da efetivação do Currículo Integrado.

A Escola Unitária, proposição idealizada por Gramsci durante o seu período no cárcere, é o meio enxergado pelo filósofo italiano, para que as camadas populares tenham as mesmas oportunidades de formação ofertadas as classe dominantes, tendo, posteriormente, a possibilidade de alcançar a função de dirigente, no meio social. É uma proposta de inspiração

marxista, que está voltada para a sociedade capitalista italiana do início do século XX. No cerne da sua proposição, está a necessidade de um processo formativo que atue em uma perspectiva integral, contemplando todas as dimensões do ser.

Para alcançar esse objetivo, é necessária a participação de várias áreas do conhecimento, dentre elas a Educação Física. Essa área é responsável por abranger os conhecimentos relacionados as práticas corporais, que são oriundos de diversos ambientes socioculturais, em diferentes momentos históricos. No entanto, ao longo de sua história no contexto educacional brasileiro, sempre esteve vinculada aos interesses das classes dominantes, reproduzindo as relações de poder da estrutura social, que podem ser observados por meio da predominância de certos conteúdos, como o esporte, em detrimento dos demais.

Na tentativa de colaborar, de fato, com a formação integral, a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, demandam uma estrutura curricular que os norteie de forma adequada. Esse papel pode ser exercido pelo Currículo Integrado, que é uma forma de organização na qual se procura a integração dos saberes, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A sua implantação no ambiente educacional significa a possibilidade de superação da fragmentação na apropriação do conhecimento e a formação de um sujeito por inteiro.

Desse modo, apesar de serem áreas distantes uma das outras, podemos perceber pontos em comum, que aproximam a Escola Unitária, a Educação Física e o Currículo Integrado. Esperamos, com este estudo, constituir alguns apontamentos que demonstrem as possibilidades dessa relação e as suas implicações na Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

Esse estudo tem como referência metodológica a pesquisa bibliográfica. Esse método se caracteriza pela utilização de materiais já elaborados, como artigos científicos e livros, na construção do trabalho. Apesar de muitos estudos demandarem ações dessa natureza, há pesquisas que se estruturam exclusivamente por meio de fontes bibliográficas. Dentre as vantagens desse método, temos a possibilidade do pesquisador abranger uma quantidade maior de fenômenos, sem ter que estar envolvido em todos eles (GIL, 2002).

Para a concretização do nosso percurso investigativo, inicialmente delimitamos os termos a serem problematizados. A partir dos estudos em uma disciplina do programa de mestrado, aprofundamos os nossos conhecimentos a respeito da Escola Unitária de Gramsci. Posteriormente, em meio a muitas reflexões, constatamos que seria interessante verificar de que modo essa categoria significativa do âmbito educacional pode se relacionar com a nossa disciplina de atuação profissional, a Educação Física. Por fim, após mais reflexões e leituras, percebemos que no campo da organização curricular, essa relação pode acontecer de forma profícua, e concentramos os nossos esforços em analisar de que modo esse processo se constitui.

DISCUSSÃO

A educação, assim como outras instituições presentes na sociedade, reproduz os mecanismos existentes no cerne da estrutura social. No caso da sociedade capitalista, é o pensamento dual. Especificamente no campo da educação, observa-se a divisão entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. A solução para acabar com essa dicotomia educacional, segundo Gramsci, seria a adoção de “uma Escola

Única, destinada a todos os alunos e que propiciasse uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2000, p.118).

De acordo com Ramos (2008) a educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. A adoção de uma Escola Única seria a solução para acabar com a dicotomia educacional e deveria ser destinada a todos os alunos. Ela deverá apresentar as seguintes características: ser totalmente financiada pelo governo, o período da educação básica deverá ser por volta de dez anos, a infraestrutura deverá possibilitar o desenvolvimento de todas as atividades educacionais, a quantidade de docentes deverá ser ampla, a sua organização em um período integral e deverá criar condições voltadas para a autonomia do estudante somente em sua parte final (GRAMSCI, 2000).

Como finalidade, percebemos então, que ela busca abranger o seu duplo sentido, o de ser uma escola única, comum que seja ofertada a todas as pessoas e que concretize a articulação entre a dimensão cultural e à prática. E espera-se, também, que ocorra a propagação do princípio unitário em todas as instâncias da vida social, promovendo a sua transformação. Ainda podemos ressaltar, a sua estreita relação com o sentido da formação humana na aprendizagem para o trabalho, por meio do entendimento deste como princípio educativo.

Gramsci retoma o entendimento do trabalho sob o viés ontológico, “ao considerar o “ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la” (RIBEIRO, SOBRAL E JATAÍ, 2016, p.276). Nesse mesmo sentido, Ramos (2008) vê o trabalho como realização humana, visto que o trabalho medeia os conhecimentos produzidos pela humanidade, tornando-os legitimados socialmente como conhecimentos válidos, explicando a realidade e possibilitando a intervenção sobre ela.

Ao refletirmos sobre os postulados Gramscianos apresentados até aqui, observamos a ênfase na formação humana e o trabalho como princípio educativo mediando essas relações, uma vez que as suas ideias tem influência Marxista. Os sistemas de ensino, portanto, devem direcionar as suas ações visando a contemplação desses aspectos. Ao aprofundarmos essa questão, chegando ao campo das disciplinas, verificamos que a Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica, pode contribuir nesse processo, já que ela se confunde com o ser humano desde o momento em que o homem se diferenciou dos animais e passou a agir na ambiente em que estava inserido, adaptando-o às suas necessidades. Assim, as suas possibilidades são significativas contanto que abordadas no sentido ontológico.

Essa disciplina, produto de práticas sociais, possibilita ao homem tornar-se um ser social, desde que concebida como um meio de expressividade e constituída dos elementos da cultura corporal. Desse modo, ela poderá promover à práxis defendida por Gramsci, que é a atividade sensível humana pensada, analisada e voltada para a transformação social, por meio dos momentos de interação com o outro, em que discussões e negociações se fazem presente, demonstrando as diferenças e limitações presentes no grupo, que fazem emergir soluções construídas mediante o trabalho coletivo e solidário (ANVERSA E SOUZA, 2016).

Nesse sentido, a Educação Física precisa ir além do movimento técnico. Isto significa que deverá ocorrer o reconhecimento da sua importância, mas não ficar restrito a ele. Esse processo de conhecimento será o primeiro passo para que seja viabilizado a criação, recriação e

transformação do seu gestual, "fomentando a formação humana, recriações e reinterpretções do movimento levando a superação, isto porque, promove a separação de estrutura e superestrutura, pois uma e outra não existem fora da história e do seu desenvolvimento..." (ANVERSA E SOUZA, 2016, pág. 156).

As ações pedagógicas da área devem estar alicerçadas sobre princípios e saberes históricos que considerem o homem como sujeito determinado e determinante da sua história, ou seja, embora condicionado no seu processo de formação, ele pode e deve se portar de forma ativa para que consiga romper com a hegemonia imposta e buscar novos meios de atuação. Para tanto, é imprescindível delimitar uma estrutura curricular que vá ao encontro desses pressupostos e que possibilite, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, uma formação humana.

A Educação Física sempre esteve, historicamente, alinhada aos interesses da classe que estava no poder, concorrendo para a manutenção da estrutura capitalista. Nos primórdios de sua implantação no Brasil, estava ligada ao pensamento higienista e eugenista da sociedade europeia, em que o objetivo era construção de um corpo saudável, vigoroso, disciplinado, pronto para atender as demandas sociais. Posteriormente, capitaneada pela hegemonia do esporte na escola, compromete-se com os princípios de racionalidade, eficiência e rendimento, elementos essenciais em uma sociedade controlada pelo capital.

Por essa breve contextualização, constatamos que a disciplina sempre foi condicionada para servir a interesses específicos. As práticas, ao longo das mudanças sócio-históricas brasileiras, sempre tiveram o objetivo de desenvolver a aptidão física dos educandos. Esse viés ainda predomina na grande maioria das aulas vigentes na educação básica, embora, atualmente, a maior parte dos documentos curriculares estejam estruturados sob uma perspectiva cultural.

O currículo orientado para a aptidão física se fundamenta, principalmente, nos fatores biológicos visando à formação de um homem forte, capaz, empreendedor, que lute para conquistar um espaço privilegiado em uma sociedade competitiva, que "oferece" as mesmas condições a todos: a capitalista. Ao perfazer esse tipo de educação, intenta a adaptação do homem à realidade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, impossibilitando a sua intervenção na mesma. Também recorre à filosofia liberal, para que na consolidação do processo formativo, esteja contemplada a obediência e um comportamento conformado e padronizado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Contudo, considerando que a Educação Física é a área do conhecimento que se propõe a refletir sobre a gama de conhecimentos produzidos ao longo da história pelo homem por meio da expressão corporal, a dinâmica curricular deverá ser diferente. O objeto de estudo da disciplina, aqui denominado Cultura Corporal, abrange diversos temas, tais como a ginástica, o esporte, as lutas, as danças, dentre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As contribuições da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica para o pleno exercício da cidadania é ampliada quando relacionada a concepção de cultura corporal, pois, desenvolvendo como produtos socioculturais os seus conteúdos e suas capacidades, torna-os acessíveis a todos, e, por conseguinte adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatiza que a disciplina de Educação Física se aprofunda em debates e discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais e permite ver que as diferentes práticas corporais, advindas das mais diversas manifestações culturais, estão

presentes na vida cotidiana. Ademais, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não discriminatória e preconceituosa frente às manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

Junto ao desenvolvimento de práticas corporais, estão relacionados os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, dando subsídio para bons hábitos como: alimentação saudável, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo (BRASIL, 1997).

Desta forma, no âmbito da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde; ética do esporte profissional; discriminação sexual e racial; estética do ponto de vista do bem-estar; as posturas não consumistas, não preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática, entre outros (BRASIL, 1997).

A partir desses entendimentos, constatamos que a prática da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica, poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais. Ela contribuirá, desse modo, para a uma formação humana em um sentido mais completo, como apontado por Gramsci em seus postulados, propiciando aos sujeitos uma leitura e atuação crítica na realidade.

Nessa perspectiva, o currículo tem papel fundamental para que se efetivem essas proposições. Ele é concebido como um instrumento, que tem por função social, estruturar a reflexão pedagógica do aluno de modo que ele compreenda a realidade social por meio da construção de uma determinada lógica. Esse processo é concretizado por intermédio da apropriação do conhecimento científico, articulando-o ao saber que o aluno traz consigo e de outras referências do pensamento humano, tais como, a ideologia, as relações sociais, dentre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa composição curricular vai além daquela que objetiva apenas contemplar parte da produção sociocultural humana. Ela tenciona a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória, tendo em vista o seu comprometimento com os interesses das camadas populares. O Coletivo de Autores (1992) indica alguns princípios para materializar uma proposta nessa perspectiva, quais sejam, relevância social do conteúdo, contemporaneidade, adequação as possibilidades sócio cognoscitivas do aluno, simultaneidade e provisoriedade dos conhecimentos.

A relevância social do conteúdo está relacionado com os sentidos e significados que o conteúdo deverá implicar na reflexão pedagógica escolar. A sua origem está estritamente vinculada com a produção cultural universal e, por conseguinte, a sua importância deve estar em constante avaliação. Assim, ele deverá "estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social" (Ibidem. pág.19).

A contemporaneidade se refere à necessidade de que os conteúdos a serem ofertados aos alunos assegurem os conhecimentos do que de mais moderno exista no mundo contemporâneo, informando-os dos acontecimentos que ocorram tanto na esfera nacional quanto na internacional, além daquilo que envolva a técnica e a ciência. Isso não quer dizer que os conteúdos clássicos serão descartados, pois eles são compreendidos como saberes

fundamentais. Desse modo, os conteúdos contemporâneos também são clássicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno diz respeito a se levar em conta, no momento de seleção do conteúdo, aqueles que sejam condizentes com a capacidade cognoscitiva e à prática social do aluno, ao conhecimento que ele possui no momento e a sua condição como sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Devem-se propor conhecimentos, os quais os alunos tenham condição de assimilar e atuar na sua reelaboração. Para tanto, uma metodologia adequada, que considere cada aluno como um sujeito único, é essencial.

A simultaneidade envolve a necessidade dos conteúdos serem organizados e apresentados de forma simultânea. Sob essa ótica, há uma superação da divisão dos conteúdos distribuídos por etapa, na qual os conhecimentos são ordenados por meio do estabelecimento do seu nível de complexidade e que pode ser vista nas instituições que arranjam os seus alunos por série, por uma que explicita a relação que os conhecimentos possuem entre si e com o todo. Nesse sentido, colabora para a superação de uma realidade mecanicista, fragmentária (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A provisoriedade dos conhecimentos se opõe a ideia de terminalidade do conhecimento. Relaciona-se com o fato de os conhecimentos serem frutos de um momento histórico específico e, independente da natureza da produção humana, seja intelectual, científica, moral, etc, revela um determinado estágio da humanidade que, não necessariamente, ocorrerá em outros períodos. Para a sua efetivação, é fundamental "... apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico." (Ibidem. pág. 21).

Com a utilização desses princípios, pode-se estabelecer um arranjo curricular no campo da Educação Física e das demais disciplinas, para que se efetue uma formação humana que promova o amplo desenvolvimento das capacidades dos sujeitos. No entanto, a atual conjuntura educacional, demanda uma estrutura curricular que viabilize a integração das áreas do conhecimento, para que o processo formativo seja ainda mais significativo. Nesse sentido, Araujo e Frigotto (2015) nos apresentam alguns princípios que visam ao rompimento com a visão linear e compartimentada dos conteúdos, consubstanciando um Currículo Integrado. Eles são a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A contextualização é a articulação entre os conteúdos trabalhados com a realidade social e os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. A interdisciplinaridade visa a exploração das potencialidades de cada disciplina, construindo aproximações, mas respeitando as suas peculiaridades. O compromisso com a transformação social demonstra a teleologia da proposta e lhe distingue de outros projetos que buscam a integração dos conhecimentos, mas que são estéreos, pois concorrem para a conformação social (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015).

Para Ramos (2008) a construção de um currículo integrado envolve a presença de dois pressupostos filosóficos. O primeiro diz respeito ao entendimento do homem como um ser histórico-social que age na natureza, adaptando-a as suas necessidades e, nesse processo, transforma a si e a natureza. O segundo se refere à compreensão da realidade como um todo, síntese de múltiplas relações. A partir desses dois, surge um terceiro princípio, de natureza epistemológica, "... que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do

pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva" (pág. 16).

A autora propõe um desenho curricular baseado em quatro pontos. O primeiro seria a problematização de fenômenos, buscando a sua compreensão por meio de diferentes perspectivas, tais como, a tecnológica, histórica, ambiental, social, etc. "Isto significa elaborar questões sobre os fenômenos, fatos, situações e processos identificados como relevantes, com o intuito de desvelar sua essência – características, determinantes, fundamentos – que não se manifestam de imediato à nossa percepção e/ou experiência." (Ibidem. pág. 20).

O segundo se relaciona com a busca pelo respaldo em teorias e conceitos fundamentais, para compreender os objetos estudados em suas diferentes perspectivas em que foi problematizado, valendo-se para isso da sua utilização em seus respectivos campos de ciência bem como de suas possibilidades no que concerne a disciplinaridade, através da verificação das suas relações dentro do seu próprio campo, e interdisciplinaridade, por meio análise de suas relações com outras áreas do saber (RAMOS, 2008).

O terceiro concerne à necessidade de os conhecimentos serem compreendidos como de formação geral e específica. Para isso, a sua base científica e sua apropriação tecnológica, social e cultural precisam ser analisadas (RAMOS, 2008) E o quarto, e último, é que "A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações." (Ibidem. pág.21).

A elaboração de um currículo com esses aspectos basilares tem por objetivo possibilitar a percepção da realidade como resultado da interface de suas diferentes partes, ou seja, uma composição que vai além de sua aparência fenomênica. Dessa forma, o Currículo Integrado, ao contemplar de forma global o conhecimento, demonstra que os conteúdos não tem um fim em si mesmo e nem são subservientes a explicação de uma realidade inacabada. Mas, configuram-se como elementos essenciais da trajetória sócio-histórica do homem e que só fazem sentido, se entendidos de forma indissociável.

Ao propor o trato com os conhecimentos sobre as práticas corporais e a sua relação com os aspectos econômicos, políticos, históricos, culturais, dentre outros, a disciplina de Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica, aproxima-se das sugestões de educação, consubstancializadas por meio da Escola Unitária, propostas por Gramsci. Para que isso de fato ocorra, o arranjo curricular, como vimos apresentado de forma complementar pelo Coletivo de Autores (1992), Araújo e Frigotto (2015) e Ramos (2008), deve viabilizar a integração dos saberes em suas distintas dimensões, além de abarcar princípios que considerem os conteúdos de reconhecida relevância e que favoreçam o diálogo com a bagagem da cultura corporal que o aluno já traz consigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivo verificar de que forma a relação entre Escola Unitária, Educação física e Currículo Integrado pode se apresentar na Educação Profissional e Tecnológica. Para a consecução de uma proposta educacional na área de Educação Física, voltado para uma formação humana mais ampla, como a pretendida por Gramsci, a disciplina, que historicamente sempre esteve alinhada aos interesses das classes dominantes, deve redirecionar as suas ações, alicerçadas pela implantação de um Currículo Integrado, que ressalte a sua importância na Educação Profissional e Tecnológica.

A vivência regular da disciplina de Educação Física, na Educação Profissional e Tecnológica, ao passo em que busca colaborar no processo de formação integral do homem concorre, igualmente, para o aumento do subsídio às propostas pedagógicas que visam a diminuir os efeitos negativos, que o modo de produção capitalista, impõe sobre o trabalho. Essas contribuições são percebidas tanto pela ação de promover a sociabilização dos alunos no ambiente em que estão inseridos, quanto por atuar na sensibilização do "corpo trabalhador" (SANTOS, 2007).

É importante ressaltarmos o cuidado que se deve ter com a elaboração da proposta, seja no que diz respeito a Educação Física seja referente ao Currículo Integrado, para que estejam voltados para a formação humana de referência *gramsciana*. Propostas de cunho liberal, como a pedagogia das competências, também buscam a integração dos seus conhecimentos no currículo e uma diversidade de conteúdos no trato com a Educação Física. Para estar calcada nas ideias de Gramsci, elas precisam estar visando a transformação social.

Assim, buscamos por meio desse estudo, apresentar os limites e possibilidades da relação entre um componente curricular, o eixo curricular que lhe dá sustentação e uma categoria importante na Educação Profissional e Tecnológica, no caso a Escola Unitária. Queremos enfatizar que, acima de tudo, a viabilidade de se efetivar uma proposta, que articule três pontos fundamentais do espaço educacional, como essa aqui analisada, é a sua busca pela transformação da realidade e, para tanto, deve ter sob o seu horizonte uma sociedade que vai além do capital.

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer ao IFRO, por meio do Programa de Incentivo à Qualificação (PIQ), pelo apoio na realização desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, A.L.B.; SOUZA, V. F. M. Educação em Gramsci: aproximações com o campo da educação física. **Práxis Educacional** (Online), v. 12, p. 153-174, 2016.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 52, p. 61-80, 2015.

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

GRAMSCI, A.. **Cadernos do Cárcere**: volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

RAMOS, M. N.. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 04 de set. 2018.

RIBEIRO, E. C. S. ; SOBRAL, K. M. . ; JATAI, R. I. P. . Omnilateralidade, politécnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1., 2016, Fortaleza. **Anais**, Fortaleza, CE:UFCE, 2016.

SANTOS, J. O.. **Educação Física e Formação do Trabalhador**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Josiane Moraes Marinho
Maria Francisca Morais de Lima
Cirlande Cabral da Silva

Eixo temático: Práticas Educativas no Currículo Integrado

RESUMO

O presente estudo busca contextualizar a Educação Física (EF) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através da possibilidade de metodologias ativas centradas na aprendizagem e autonomia do aluno, com vista a contribuir para o aprendizado da disciplina educação EF, bem como de outras disciplinas técnicas ou não, através da criação e utilização de jogos educativos. A pesquisa ação, de cunho qualitativo ocorreu com alunos do ensino médio integrado do Campus Abaetetuba, com 29 alunos do curso de mecânica. A proposta se baseou, em contribuir para a aprendizagem acerca de conteúdos considerado difíceis pra eles e a possibilidade de contribuição do uso de jogos. Dessa forma a aplicação de forma lúdica, inovadora, pode vir a contribuir com o curso, melhorar as dificuldades, através da criação de jogos e ainda contemplando a EF. Os resultados alcançados foram satisfatórios, entre eles podemos citar, dominó matemático, jogo da memória de química, baralho maluco, dominó de plegadas, jogo de trilha, acerte ao alvo e corrida maluca. A metodologia adotada no conteúdo de jogos, integrado a disciplinas técnicas mostra uma forma inovadora de desenvolver conteúdos que quebram o sistema cartesiano de ensino, promovendo assim a indissociabilidade entre conhecimentos técnicos e específicos, disciplinas comuns e específicas. Como resultado, pretende-se mostrar práticas educativas inovadoras, baseadas nas metodologias ativas centradas na aprendizagem e na autonomia do aluno. Outro ponto a ser abordado é a mudança de paradigmas na rotina do professor.

Palavras-chave: Educação física. Educação profissional e tecnológica. Metodologias ativas. Jogo. Integração.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca contextualizar a Educação Física (EF) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através da possibilidade de metodologias ativas centradas na aprendizagem e autonomia do aluno, com vista a contribuir para o aprendizado da disciplina educação EF, bem como de disciplinas técnicas, através da criação e utilização de jogos educativos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 demonstra a EF como disciplina importante na contribuição na formação dos cidadãos da educação básica, incluída, portanto, também nos Institutos Federais de Educação.

Na proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina se encontra dentro do itinerário formativo correspondente as Linguagens e Tecnologias, o qual deve promover a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), espera-se com essa disciplina que os alunos desenvolvam habilidades e competências sobre o corpo, movimento, cultura corporal, fruto da experiência pessoal e de vivências diárias do ciclo escolar.

Nesta proposta do novo Ensino Médio (EM), as aulas de EF objetivam trabalhar os elementos da cultura corporal de movimento (jogos, dança, luta, ginástica e esporte), além disso, por compreender que corporeidade e motricidade são entendidas como linguagens, a área permite aos jovens se expressarem através do movimento com intencionalidades, construindo assim suas experiências pessoais e sociais, conhecimentos que poderão ser expandidas em outras oportunidades fora da escola, na vida. Neste estudo a ênfase será na metodologia através dos jogos educativos. No entanto, vamos iniciar fazendo um breve relato acerca da EPT no Brasil.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A história da educação profissional no Brasil acompanha as práticas humanas desde muito tempo. Os homens repassavam seus saberes e conhecimentos profissionais através de uma educação baseada em observar, praticar e repetir gestos e afazeres. “A relação entre educação e trabalho faz parte da história da humanidade. Os homens, ao contrário dos outros seres vivos, tecem relações sociais e com a natureza, para sua sobrevivência” (EGRE; LOPES, 2016, p. 1).

Com o surgimento de classes, surge também uma educação diferenciada onde a classe trabalhadora iria educar-se no próprio local de trabalho, aprender fazendo, produzindo sua existência e de seus senhores e a classe privilegiada que não precisava trabalhar teria uma educação escolar. Esse desenvolvimento da sociedade em classes consumou a separação entre trabalho e educação, o que por vez refletiu a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. “A educação passa a ser considerada a mediadora desta nova ordem social, que traz uma nova configuração, ou seja, a divisão social do trabalho”. (EGRE; LOPES, 2016, p. 3)

Com a atividade mercantil descentralizando-se do campo e passando para a cidade, inicia assim o modo de produção capitalista onde se rompe o caráter servil da idade média e a escola irá ser o ponto principal de busca por conhecimento. Neste sentido, vai aparecendo o discurso da necessidade da “educação para o povo”, entre os pensadores da burguesia em ascensão (EGRE & LOPES, 2016, p. 3). Colocá-los na escola era uma necessidade emergente para atender as demandas da industrialização. “Em termos quantitativos, a matrícula geral saltou de 2.238.73 alunos em 1933, para 44.708.589 em 1998” (SAVIANI, 2010, p. 36).

A escola básica passa a ser generalizada a todos e não apenas a classe favorecida, no entanto isso acontece de forma contraditória como afirma Saviani (2007):

[...] Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas da elite, destinadas predominantemente a formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam na escolaridade básica ou, na medida em que tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (p.8).

A relação trabalho e educação estão atreladas desde muito tempo. E esse processo se intensificou com a revolução industrial, onde uma formação específica era de fato necessária, o trabalho manual dentro das fábricas passa a ser também um trabalho intelectual. Com os avanços da revolução industrial o que antes foi a mudança do trabalho manual para as máquinas, agora é do trabalho intelectual para as máquinas, aumentando o nível de uma qualificação geral.

A história da Educação Profissional passa a se consolidar como marco legal no Brasil em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, através do Decreto n° 7.566 19 com as escolas de aprendizes artífices. A ideia era preparar mão-de-obra capaz de atender à demanda e servir

à maior produção de bens para o consumo de forma eficaz. O cunho assistencialista dessas escolas era marcante, refere-se ao parecer 16/99, do CNE, onde a educação profissional deveria “amparar as crianças órfãs e abandonadas”, diminuir “a criminalidade e a vagabundagem” e favorecer “os órfãos e desvalidos da sorte” (BRASIL, 1999).

No entanto, ao final do curso, os aprendizes não tinham o direito de prosseguir os estudos no ensino secundário ou em qualquer outro, uma vez que deveriam ser aquilo que foram formados: alfaiates, marceneiros ou sapateiros. (SOUZA, 2013)

Em 1937, é promulgada a nova constituição brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378/37. Souza (2013)

Nesta Lei, no artigo 37, encontramos a mudança na denominação de "Escolas de Aprendizes Artífices" para "Lyceus Industriais/profissionais"; outra alteração que acompanha essa mudança de nomenclatura é a de que o ensino profissional será ministrado em todos os ramos e graus. (SOUZA, 2013, p. 7)

Souza (2013) enfatiza que em seu artigo 37, ocorre mudança na denominação de "escolas de Aprendizes Artífices para Lyceus Industriais/profissionais; outra alteração que acompanha essa mudança de nomenclatura é a de que o ensino profissional será ministrado em todos os ramos e graus” (p. 7).

Em 1942 o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional equivalente ao secundário.

Entre 1956 e 1961 com o governo de Juscelino Kubitschek a relação entre estado e economia são marcantes, o objetivo nesse período é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país, crescer 50 anos em 5. Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.

Em 1994 a Lei 8.948, de 8 de dezembro institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnologia. “A prioridade do Governo FHC foi o investimento da educação fundamental, reduzir gastos públicos, inspirado nos princípios neoliberais, com forte influência dos organismos internacionais” (EGRE; LOPES, 2016, p.8). Durante o governo FHC com o decreto 2.208/97, é imposto restrições na organização dos currículos, o que fez retornar à dualidade explícita ao EM, ao tornar obrigatória a independência entre ele e o técnico.

Na primeira década do século XXI o estado adota medidas contrárias ao governo anterior, retomando os investimentos nas instituições de ensino federais. “O governo Lula, que foi sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população” (TAVARES, 2012, p.9).

A primeira medida do governo Lula foi revogar o decreto 2.208/97 e implantar o decreto 5.154/04, que permitiu a integração entre o ensino médio e o técnico, apontando como uma nova possibilidade de oferta de um ensino unitário surge então o EMI, com a missão de vencer a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre EM e educação profissional, de forma a promover a integração da formação básica e profissional de forma unitária no mesmo currículo. Integrar a educação geral e a profissional pressupõe unir o saber (ciência) e o fazer (técnica).

Além de criar novas unidades de ensino, em 2008 se inicia o processo de reformulação da rede federal. A lei 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e ao mesmo tempo cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Ensino Médio Integrado surgiu como uma necessidade. Ciavatta e Ramos (2012) apresentam a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. Onde não tenhamos uma educação só para o trabalho manual para os menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. E sim uma educação unitária onde todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2009). Dessa forma teríamos assim, o ensino médio integrado, de natureza mais humanística e com princípios amplos em geral.

Com a revolução tecnológica que está em curso e com a economia atual do país o jovem de hoje precisa aprender a buscar informação, processá-las, resolver problemas, aplicar conhecimentos, através de um ensino que seja significativo não só para a sua formação profissional, mas, também para a vida. É nesse momento que precisamos analisar e refletir a identidade do EMI, com a finalidade de que possam desenvolver os sujeitos para compreenderem o mundo e a partir disso construir de forma consciente seus projetos de vida, de acordo com suas necessidades e especificidades, sempre em busca da emancipação humana e por meio da transformação social.

Contudo, compreendemos que é preciso destacar que a EPT surge mais do que apenas formar para o mercado, sua dimensão abrange também inserir o indivíduo na sociedade e no trabalho de forma emancipatória e consciente.

Partindo das compreensões acima, é necessário compreendermos a EF nesse contexto. A EF necessita assumir um papel nos projetos contra-hegemônicos, para a emancipação humana, as mudanças sociais, uma sociedade justa, social e econômica. (SAUER; SILVA, 2014).

Aos professores de EF cabe recuperar o prestígio perdido nas últimas décadas propondo e desenvolvendo projetos de ação que realmente alcancem os objetivos do EM, pois práticas educativas inovadoras, contextualizadas devem fazer parte da dinâmica de ensino e aprendizagem nessa fase escolar.

Silva (2000) afirma que não basta mudar simplesmente os currículos, os programas, ou as propostas, se não ocorrer reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, especificamente dos pressupostos conceituais que orientam estas propostas.

O aluno do ensino médio, após ao menos 11 anos de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre aquela que denominamos cultura corporal, a tomada de decisões para sua autoformação passa obrigatoriamente pelo cabedal de conhecimentos adquiridos na escola e a EF tem nesse contexto um papel fundamental e insubstituível (BRASIL, 2008).

Assim, utilizaremos como proposta de metodologias ativas o uso de jogos educativos como método de ensino e aprendizagem para buscar atender as necessidades dos alunos.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DISCENTE: O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A EF integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica. Espera-se com essa disciplina que os alunos desenvolvam habilidades e competências sobre o corpo, movimento, cultura corporal, fruto da experiência pessoal e de vivências diárias do ciclo escolar e também de informações propostas através do uso de novas tecnologias educativas.

No ensino médio, as aulas de EF objetivam trabalhar os elementos da cultura corporal de movimento, pois, nessa faixa etária, os adolescentes buscam obter conhecimentos necessários que os levem a compreender que essas atividades corporais realizadas no âmbito escolar poderão ser expandidas em outras oportunidades fora da escola, na vida.

Neste sentido destacamos o jogo educativo, o qual segundo Huizinga (2007):

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33).

O autor ainda reforça as características do jogo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não – séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Ferreira (2003) destaca o jogo como uma atividade que pode ser física/mental, que poderá proporcionar socialização, sendo realizado obedecendo regras, para atender um determinado objetivo.

Desta forma, a escolha do jogo foi proposital por compreender que é necessário práticas educativas que ampliem conhecimentos, motivem e estimulem os alunos na aula e que fujam apenas do ensinar pela capacidade cognitiva. Zabala (1998) afirma que na atualidade, onde devemos entender que a escola deve se preocupar com a formação integral, seu equilíbrio pessoal, suas relações interpessoais, sua inserção social, deve ser considerado, então, também que a escola se preocupe em se ocupar das demais capacidades. O autor ainda afirma que:

Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 2).

Zabala (1998) esclarece ainda que:

É difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada indivíduo, identificar o desafio de que necessita, saber que ajuda requer e estabelecer a avaliação apropriada para cada um a fim de que se sinta estimulado a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que não devemos desistir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos (p. 2).

Dessa forma, o estudante passa a ser o centro da aprendizagem, o que conhecemos como metodologias ativas.

Nesse fazer pedagógico do processo de aprendizagem ativa, a Educação permeia-se em um processo de metamorfose. Assimilação, acomodação, conforme definido por Piaget, e transcendência, o caminho para o "eu", como afirmado por Jung, são estágios deste processo de crescimento. O objetivo final é a realização da promessa presente em todos os jovens pássaros: a possibilidade de voar (FIALHO; MACHADO, 2017, p. 64).

Partindo disso, o autor destaca que a individualização deve ser o objetivo da educação, pois, somos seres fragmentados, com milhares de subpersonalidades que devem estar unidas. Segundo Fialho e Machado (2017):

As metodologias ativas surgiram como alicerce no princípio teórico da Freiriano da inovação, onde, a educação na sociedade do conhecimento deve pressupor um estudante autônomo, que autogerencie, autogoverne seu processo formativo. Sendo assim, essas metodologias utilizam-se da problematização como metodologia de ensino-aprendizagem, com a meta de alcançar e motivar o estudante mediante ao problema apresentado dentro do cenário educacional, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas (p. 66).

Boscatto e Darido (2017) afirmam que a EF, por integrar o currículo da escola, assume o papel de disciplina difusora dos conhecimentos relativos à cultura corporal e, assim, contribui para a formação dos sujeitos. Isso nos leva a refletir sobre a visão social que se tem sobre essa disciplina, conhecida como aquela que é voltada às práticas e técnicas esportivas, dissociada do contexto social.

Reconhecendo a EF como parte integrante do currículo a mesma deve assumir sua parcela de responsabilidade. Em se tratando do ensino técnico integrado ao ensino médio deve ser trabalhada dentro desse contexto, respeitando a especificidade do curso, dos alunos que dele fazem parte, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Na EPT, os sujeitos têm a necessidade de experimentar a/na realidade, pois é na/pela prática que podem ser despertados nesses sujeitos a criticidade e a reflexão sobre essa realidade. A EF tem parcela significativa de contribuição nesses aspectos:

A capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IFs vão além do mero "exercitar-se", ou de fornecer "dicas" técnicas sobre como manter o corpo saudável, ou produtivo, ao gosto do mercado de trabalho, como se fôssemos exclusivamente profissionais da saúde e não docentes de EF (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016, p. 333).

Dessa forma, a EPT deve possibilitar aos educandos que os mesmos possam se apropriar de conhecimentos seja eles técnicos ou da base comum, que estruturam sua inserção no mercado de trabalho de forma digna e consciente. Ramos (2009 p.13) afirma que, "[...] somente cursos de formação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica." Essa afirmação nos mostra uma emergente necessidade de ruptura dos conhecimentos técnicos e gerais de forma isolada, sem a associabilidade com outras áreas e outros conhecimentos.

Partindo disso, percebendo a importância da disciplina e de como a mesma poderia contribuir nos cursos técnicos utilizamos as metodologias ativas no contexto dos jogos, a fim de integrar a disciplina a conteúdos técnicos como forma de promover a melhora da aprendizagem dos conteúdos comuns de Educação física e dos cursos.

Assim, surgem as metodologias ativas como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos (FIALHO; MACHADO, 2017 p. 67).

Cabe ao discente refletir que a nova aprendizagem é uma ferramenta significativa para ampliação de suas possibilidades e diretrizes, esse poderá galgar a liberdade e a autonomia na realização de suas escolhas e nas tomadas de decisões. (FIALHO; MACHADO, 2017, p. 66).

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Para a realização deste estudo foi utilizada a pesquisa-ação. Segundo Guedin e Franco (2011, p. 212), “quando alguém opta por trabalhar a pesquisa-ação, de certo se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática”. Tripp (2005) defende a pesquisa-ação por ser uma estratégia para professores e pesquisadores de uma forma que essas pesquisas possam ser utilizadas para melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

A abordagem utilizada será de natureza qualitativa. Flick (2009) destaca uma lista preliminar de alguns aspectos da pesquisa qualitativa entre eles a apropriabilidade de métodos e teorias, as perspectivas dos participantes e sua diversidade, a flexibilidade do pesquisador e da pesquisa e variedade de abordagens e de métodos.

O estudo foi realizado no IFPA/Abaetetuba, com o curso de Mecânica 2º ano, o qual envolveu 32 alunos. A proposta se baseou, após uma conversa com a turma sobre como se daria o conteúdo de jogos em EF, os alunos relataram as dificuldades em disciplinas e conteúdos técnicos, a partir daí decidimos trabalhar o conteúdo de jogos de forma lúdica, inovadora e que pudesse contribuir com o curso e melhorar essas dificuldades.

Em um primeiro momento de duas aulas, os alunos tiveram uma aula expositiva dialogada, onde foi abordado e discutido o conceito de jogos, os benefícios da prática e as diversas tipologias, através de exemplos.

Em seguida, após esses conhecimentos prévios, em outras duas aulas, os alunos participaram de práticas corporais de jogos vistos na aula teórica expositiva.

Ao final da aula, foram distribuídos em grupo de 4 a 5 pessoas, onde foi solicitado que os mesmos, a partir do conhecimento teórico e prático vivenciado na aula, trouxessem na aula seguinte um tipo de jogo que contribuísse para o aprendizado de conhecimentos técnicos ou não do curso. Para isso, precisariam buscar conhecimentos de outras disciplinas e buscar integrar-se a elas, através da criatividade e integração de conhecimentos poderiam aprender EF e conhecimentos do curso de forma lúdica e inovadora.

Os resultados alcançados foram satisfatórios e apresentados no hall de entrada da instituição para a socialização com outras turmas, entre eles podemos citar, dominó matemático, jogo da memória de química, baralho maluco (para a aprendizagem de fórmulas), dominó de polegadas (específico do curso de mecânica), jogo de trilha (com questões de física), acerte ao alvo (perguntas e respostas de disciplinas técnicas), corrida maluca (perguntas e respostas de disciplinas técnicas).

Os jogos puderam proporcionar a integração de conhecimentos de forma satisfatória e lúdica. Os alunos, em alguns jogos, puderam aprender de acordo com a especificidade do seu curso, além de criar, produzir e aplicar jogos criados por eles próprios, podendo jogar em qualquer lugar da instituição e socializar com colegas de outros cursos, integrando conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPT no Brasil está em processo de avanços, ajustes e busca de identidade, no entanto, não podemos deixar de afirmar que ela é uma realidade presente e crescente, que tem a busca de formar para além do mercado de trabalho, ou seja, para o mundo do trabalho.

A busca pelo EMI que de fato seja integrado ainda é uma luta de princípios e convicções que precisam ser revistos. Nesse contexto, a Educação Física surge como uma das disciplinas que pode vir a contribuir para o ensino médio integrado, através de metodologias ativas que contribuem nesse processo de formação.

A metodologia adotada no conteúdo de jogos, integrado a disciplinas técnicas mostra uma forma inovadora de desenvolver conteúdos de forma a quebrar o sistema cartesiano de ensino, onde se busca promover a indissociabilidade entre conhecimentos técnicos e específicos, disciplinas comuns e disciplinas específicas. No entanto, obviamente nem sempre será possível integrar todos os conhecimentos, porém, é preciso que se faça naquilo que se percebe que é possível.

Contudo, a busca por metodologias inovadoras, ativas, que busquem centrar a aprendizagem no aluno devem fazer parte da rotina do professor, para que os objetivos da aula, disciplina, curso, além dos objetivos da formação humana integral, possam ser alcançados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Criação nas capitais das escolas de aprendizes artífices**. Rio de Janeiro, 1909.

_____. Decreto-Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Rio de Janeiro, 1942.

_____. LEI Nº 8.948, DE 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica**. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 1996.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – educação física**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. 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**, Brasília, 2004

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília; MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 12/10/2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Revista Pensar a Prática**, v.20 p. 99-111, 2017

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

EGRE, Padoin; LOPES, Amarin Mario. O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais neste contexto. *In: Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia*, 16., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; MACHADO, Andreia de Bem. Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori e Piaget. *In: MACHADO, Andreia de Bem et al. Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (Org.). O ensino médio integrado a educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública do Paraná*. Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37 Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018

SAUER, Rosicler Teresinha; SILVA, Maria Cecília de Paula. O currículo integrado no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia: contribuições do projeto pedagógico institucional. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 77-92, 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em 31 de agosto de 2017.

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. *In: Saviani, Dermeval. (org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: UFES, 2011, v. 1, p. 15-44.

SILVA, Mariza Carmen da et al. **A educação física no ensino médio e técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, Marlon André da; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**. v.22 p. 325-336, 2016.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A legislação federal para o ensino profissional e a Escola de Aprendiz e Artífices do Amazonas: diálogos possíveis. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. 17., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: ANPUH, 2013.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação no Brasil. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da Região Sul*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 1998.

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DISCUSSÃO E CARACTERIZAÇÃO

Erinaldo Silva Oliveira
Josefa Aparecida Pereira de Andrade
Daniel Nascimento-e-Silva
Rosa Oliveira Marins de Azevedo

Eixo temático: Organização de espaços pedagógicos na EPT

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir o termo Espaços de Aprendizagem, especificamente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e evidenciar quais os aspectos caracterizam estes espaços. Para tanto, utilizou-se como método de pesquisa o bibliográfico conceitual desenvolvido por Nascimento-e-Silva (2012), que consiste na formulação de questões norteadoras posteriormente, na coleta de dados em bases de dados científicas (Periódicos Capes e Science Direct), organização e interpretação dos dados para a geração de respostas. Os resultados obtidos permitiram esclarecer que Espaços de Aprendizagem são caracterizados, principalmente, como locais onde o conhecimento é estruturado de forma física ou virtual, visando facilitar o processo de aprendizagem. Evidenciou-se, ainda, que para ser considerado um espaço de aprendizagem o ambiente deve apresentar, pelo menos, três características que são: 1) um sistema de ensino e conhecimentos organizados; 2) procedimentos de ensino e aprendizagem elaborados de acordo com as necessidades do público alvo; 3) utilização de técnicas de gestão no gerenciamento dos espaços. A contribuição deste estudo para a área de educação profissional e tecnológica se dá em dois aspectos: primeiro porque permite uma discussão e a tentativa de definir o que são espaços pedagógicos no contexto da EPT e segundo porque apresenta para os docentes um novo papel, o de gestor do conhecimento.

Palavras-chave: Espaço, Aprendizagem, Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A busca por uma definição para o que são Espaços de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica exige, inicialmente, compreender dois aspectos básicos: primeiro, a compreensão de que a Educação profissional vai além da formação escolarizada, ou seja, não se limita à sala de aula e ao ambiente escolar. Deve-se considerar que a educação profissional e tecnológica ultrapassa os muros da escola, uma vez que os processos formativos se articulam com a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, portanto envolve a construção de um saber além do saber acadêmico, escolarizado. Um segundo aspecto envolve o alargamento da compreensão do que é a aprendizagem e do aprender. O processo de aprendizagem envolve a utilização de um vasto repertório de atitudes. Por isso, para que a aprendizagem ocorra, é necessário planejamento, reflexão, seleção e apropriação da informação, também de um espaço organizado. Nesse sentido, os espaços nos quais o processo de aprendizagem pode ocorrer precisam ser, intencionalmente, pensados, planejados e organizados para isso.

As discussões mais recentes sobre Espaços de Aprendizagem (EA) giram em torno, principalmente, da busca por uma definição clara e objetiva do que são e o que os diferencia de outros espaços. Um caminho possível para essa definição passa, necessariamente, pela

compreensão de que com o desenvolvimento tecnológico e com a globalização das informações, os processos de aprendizagem deixaram de ser propriedades exclusivas das salas de aulas e das instituições escolares, alcançando outros ambientes e contextos variados. A partir disso, surge a questão norteadora desse estudo: o que define e o que caracteriza os Espaços de Aprendizagem? Para responder a tal questionamento, utilizou-se o método bibliográfico conceitual desenvolvido por Nascimento-e-Silva (2012), que consiste na formulação de questões norteadoras, coleta de dados em bases de dados científicas, organização e interpretação dos dados para a geração das possíveis respostas. As bases de dados utilizadas neste estudo foram os endereços eletrônicos “<http://www.periodicos.capes.gov.br/>” e “<https://www.sciencedirect.com/>”. A pesquisa foi realizada através da busca por autores que nos fornecessem a definição do termo “espaços de aprendizagem”, ou seja, a resposta do autor deveria ocorrer da seguinte maneira: “espaços de aprendizagem são...” ou “são espaços de aprendizagem...”, por exemplo. As pesquisas foram realizadas na língua portuguesa e inglesa.

O estudo tem por objetivo discutir o conceito Espaços de Aprendizagem (EA) e evidenciar os aspectos que caracterizam sua existência. O texto foi organizado em três partes: a primeira busca responder à pergunta norteadora “o que são espaços de aprendizagem?”, analisando os pontos em comuns e os pontos divergentes entre as pesquisas dos autores consultados. Nesse sentido, se analisou os aspectos conceituais e a visão dos autores sobre o tema em questão; a segunda parte procura evidenciar quais aspectos são necessários para a existência dos EA; finalmente, a terceira parte apresenta as considerações finais.

1 O QUE SÃO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM?

Ao buscar responder à questão norteadora desse estudo “O que são espaços de aprendizagem?”, surgiram muitos trabalhos que abordam o tema Espaços de Aprendizagem – EA, no entanto, como critério de inclusão/exclusão, foram selecionados apenas as pesquisas realizadas nos últimos dez (10) anos, entre os anos de 2008 e 2018 e que abordavam, diretamente, a questão norteadora. Dentre as pesquisas, destacamos àquelas realizadas por Da Silva e Da Rocha (2012), De Costa e Peripolli, (2012), Guisso (2012), Trevisol e Lopes (2016) e Neves (2017), ambos apresentam discussões mais recentes sobre o tema. Todavia, os trabalhos desses autores não apresentam de forma clara e objetiva uma definição de EA e isso nos levou à discussão a partir de Encheva (2015), Martini, Librelotto e Henriques (2016) e Sackey, Nguyen e Grabill (2015) que foram mais contundentes em discutir o tema, conforme apresentamos a seguir.

Encheva (2015) entende que EA são um suporte na aprendizagem. Para a autora, trata-se de um meio de assistência ao ato de aprender, um apoio. Este apoio, por sua vez, pode ocorrer de forma física (como por exemplo, certas estruturas como prédios, salas e bibliotecas) ou de forma virtual (como por exemplo, um moodle, blog, site ou outro ambiente virtual de aprendizagem), ocorrendo também em um ambiente formal (sistemas de ensino tradicionais e institucionalizados) ou informal (iniciativas de aprendizagem extraescolares). A autora entende que esse apoio é significativo no aperfeiçoamento do processo de aprender.

Martini, Librelotto e Henriques (2016) consideram espaços de aprendizagem qualquer espaço físico que inclua compartilhamento de conhecimento. O conceito destes autores foca na ideia de participação, distanciando-se um pouco dos aspectos de suporte ou auxílio (ENCHEVA, 2015). Entende-se que os autores buscam uma conceituação menos acessória, sugerindo um conceito que envolva uma construção coletiva do saber, pois o ato de compartilhar, para tornar-se possível, deve envolver a ação de vários atores ativos no processo.

Sackey, Nguyen e Grabill (2015) acabam de certa forma, por conciliar os conceitos de Martini, Librelotto e Henriques (2016) e Encheva (2015), pois para os autores os espaços de aprendizagem são construídos de forma retórica por meio do ato de facilitação: a forma retórica remete a discurso, o que leva a probabilidade do aprendizado dos alunos através do professor, dos textos e também entre mesmos, o que por sua vez remete à partilha ou interação de conhecimentos (MARTINI; LIBRELOTTO; HENRIQUES, 2016). Já o ato de facilitação nos remete novamente ao apoio, suporte ou auxílio (ENCHEVA, 2015).

Do apresentado pelos autores, podemos inferir que os EAs são locais onde o conhecimento é estabelecido de forma física ou virtual e que visam facilitar o processo de aprendizagem. A compreensão de aprendizagem nesse estudo encontra respaldo na Teoria sócio-histórica criada por Vygotsky (1982). Cujas essência segundo Neves e Damiani (2006, p.7) está na compreensão do homem como aquele que transforma e é transformado pelas relações que estabelece com o meio. Portanto, sob o ponto de vista da teoria vygotskyana, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem “[...] é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida [...], uma interação entre o indivíduo e o meio. Dessa compreensão, supomos que a razão de ser dos EA está em mobilizar todos fatores, tanto os subjetivos quanto os ambientais, tendo como intensão facilitar a aprendizagem.

2 QUAIS ASPECTOS CARACTERIZAM OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E/OU O QUE UM ESPAÇO DEVE APRESENTAR PARA SER CONSIDERADO EA?

No decorrer do processo investigativo foi possível identificar que os espaços de aprendizagem devem apresentar algumas características específicas para serem considerados como tais. Entre elas, as principais são: Sistema de ensino e conhecimentos organizados (MARTINI; LIBRELOTTO; HENRIQUES, 2016; HUBNER; KUHN, 2017; ENCHEVA, 2015); ensino e aprendizagem específicos vindos de planejamento prévio (ROOK; CHOI; MCDONALD, 2015; FINKELSTEIN, et al, 2016); presença de processos de gestão (CUNNINGHAM; TABUR, 2012; MARTINI; LIBRELOTTO; HENRIQUES, 2016; HUBNER; KUHN, 2017). Essas características serão pormenorizadas a seguir:

2.1 Aspectos que caracterizam os EA: Sistema de ensino e conhecimentos organizados

Martini, Librelotto e Henriques (2016) compreendem que em um espaço de aprendizagem (EA) deve ocorrer uma organização comportamental para que o conhecimento que acontece dentro deste espaço seja transmitido ao grupo. Ou seja, o docente e/ou instrutor deve seguir procedimentos básicos, como por exemplo, a utilização de métodos educacionais (métodos formais). Assim, na visão dos autores citados, os EA na visão são caracterizados como local (qualquer espaço físico), onde se utilizando de regras e métodos educativos, se busca a transmissão e o compartilhamento do conhecimento para um determinado grupo de pessoas ou estudantes. Nessa visão, o método deve valer-se de uma série de propostas previamente organizadas e que devem ser seguidas para o alcance dos fins que se almeja. Por isso, se faz necessário a coordenação entre as etapas definidas e o acompanhamento dos comportamentos esperados para cada uma dessas etapas. A este processo, denomina-se organização.

Hubner e Kuhn (2017) concordam com os autores que o EA deve ter como característica básica a organização. Por isso, para se alcançar os resultados previamente definidos, os métodos utilizados devem ser dispostos de forma coordenada e planejada. Disto pressupõe-se que o EA não é um local aonde o conhecimento ocorre de despreziosamente, não prescinde de

planejamento, acompanhamento e controle de resultados. Ainda para os autores, outra característica do EA é a adequação dos recursos à necessidade do aluno. Para que isso seja possível, deve-se utilizar de estratégias, métodos e recursos que procurem facilitar a aprendizagem dos alunos dentro das suas dificuldades ou necessidades. Esse processo exige uma verificação cuidadosa de todas as variáveis que influenciam a aprendizagem, tais como layout da sala, disposições das carteiras, mobiliário adequado, ângulo de visão, acústica, tecnologia disponível e outros.

Para Wanless (2016) para que um determinado espaço seja considerado espaço de aprendizagem, como característica, é necessário a inclusão de tecnologias e instrumentos tecnológicos que possam suportar o processo de aprender ativamente. A utilização de termos como “suporte”, “ajudar” e “conduzir” nos levam a percepção de sua concordância com Encheva (2015) que também enxerga o EA como um recurso ou auxílio ao processo de ensinar e aprender, algo que serve como direcionamento, por isso devem ser claras as metas a alcançar, os direcionamentos e a trilhas, ou seja, todas as ações precisam ser definidas e direcionadas de maneira proposital. Wanless (2016) menciona também o termo “aprendizagem ativa” que pode ser percebida como suporte que visa auxiliar ou direcionar o aluno em direção a construção de sua própria aprendizagem, deixando o papel de mero receptor de informações para assumir o papel de autor do seu próprio processo de aprendizagem.

A partir do apresentado pela autora, podemos entender que o ato de aprender nada mais é do que a organização de informações e conhecimentos. Infelizmente, essas informações e conhecimentos algumas vezes são expostos aleatório e desordenadamente e nem sempre atendem a real necessidade de aprendizagem dos estudantes. É fato que muitos estudantes, por razões diversas, se utilizam de ambientes não normatizados e organizados para ter acesso a informações. E essas informações, uma vez dispostas de maneira disforme, fragmentada e sem qualquer organização ou sintonia com a realidade, perdem o sentido e comprometem o ato de aprender.

Para os autores Sackey, Nguyen e Grabill (2015) um espaço de aprendizagem busca facilitar o discurso e a construção do conhecimento no ambiente de maneira coletiva. Todavia, os autores não fizeram menção aos aspectos físicos (ENCHEVA, 2015) ou espaços (MARTINI; LIBRELOTTO; HENRIQUES, 2016). Para os autores, o principal aspecto que caracteriza os espaços de aprendizagem é a ação discursiva compartilhada entre os membros do ambiente, ou seja, o diálogo e a possibilidade de troca de experiências.

2.2 Ensino e aprendizagem específicos elaborados conforme as necessidades do público alvo, identificadas através de processo de planejamento prévio.

Rook, Choi e McDonald (2015) destacam duas características para que um espaço seja considerado de aprendizagem: um ensino específico e a aprendizagem específica. Nesse espaço, é necessário definir-se o que e a quem se deseja ensinar e quais são as intenções de aprendizagem para com os estudantes. Dessa forma, nota-se que para que se caracterize como de aprendizagem, um espaço deve ter bem claro, noções estratégicas como a definição de metas e objetivos educacionais a serem alcançados para que seja denominado com tal. Por isso, para que haja a promoção de um ensino e aprendizagem específicos, é necessário que o ato do planejamento se faça presente visando o alcance dos objetivos. Os conteúdos devem ser elaborados tendo em vista as necessidades do público alvo determinado a que se dedicam as finalidades da aprendizagem, organizados de maneira personalizada de acordo com as características desse público definido.

Essas mesmas finalidades são encontradas nos estudos de Finkelstein et al (2016), que caracterizam o EA como recurso acessório para o alcance desses objetivos. Ou seja, estes locais físicos têm a sua importância ao prestarem, de certa forma, uma assistência ao ensino e a aprendizagem que ocorrem no interior dos mesmos. Utilizando um enfoque sistêmico, podemos compara-lo a um sistema que circula todo outro sistema ou processo cognoscente ao interior dele, mais não um sistema alheio ou indiferente ao processo interno, pois tem como objetivo o auxílio ao ensino e aprendizagem que ocorrem em seu interior. Desta forma a aprendizagem faz parte de um sistema abrangente, e que o total dos componentes deste sistema é exatamente o EA. Sabe-se ainda que todo sistema para continuar sua existência necessita de certa organização de seus componentes visando verdadeira sinergia para sua manutenção, essa sinergia é o que se chama de um método coeso, coordenado ou organizado.

Ao tratar-se da ideia de locais físicos, novamente recorremos a Rook, Choi e McDonald (2015) que, em seus apontamentos, reafirmam a importância do planejamento, quando sugerem cuidado com a caracterização, layout e/ou desenho de um EA. Segundo esses autores, para se conceber o design de um EA, é preciso considerar uma variedade de interesses que vão da arquitetura recursos humanos. Assim, no que tange a um EA, além de considerar o aspecto teórico e experiencial dos profissionais envolvidos, especificamente dos docentes, conceitos oriundos de outros campos do saber também são essenciais, por exemplo aqueles vindos da arquitetura, da psicologia, inclusive aqueles vindos da acústica.

Neste sentido, compreendemos que planejar envolve determinar ou prever a maneira como algo será organizado e estruturado futuramente, por isso o processo de ensino-aprendizagem deve ser previamente pensado e as estratégias traçadas. E isso propicia a delimitação de passos e etapas que incorrerão na transformação de conhecimentos esparsos e dispersos em uma sistematização e organização de ideias e conceitos, no conhecimento sistematizado.

2.3 Infere-se que técnicas de gestão devem se fazer presentes para que os espaços de aprendizagem funcionem de maneira eficiente e eficaz.

Demostrou-se que a organização se constitui como uma das características dos AE, porém, não somente a organização, outros conceitos da gestão como o planejamento, a definição de metas ou objetivos, a liderança e a gestão sistêmica devem ser consideradas quando se almeja o funcionamento eficaz de um espaço de aprendizagem:

Para Cunningham e Tabur (2012) em se tratando de um EA, o planejamento envolve inclusive, os móveis e equipamentos a serem utilizados. Além da presença de um mobiliário adequado, os autores enfatizam a necessidade de estudos prévios e o levantamento das principais necessidades dos alunos. Nesse caso, para que possam ser definidas as possíveis escalas de necessidades e/ou motivacionais dos alunos, valoriza-se os estudos comportamentais. Por isso, são considerados tanto os fatores higiênicos quanto os motivacionais (HERZBERG (1973) apud CHIAVENATO (2005). Esses fatores estão relacionados a adequação das condições de aprendizagens internas e externas dos alunos e aos fatores motivacionais.

Martini, Librelotto e Henriques (2016) entendem que estes lugares devem estar sob a liderança de alguém, na maioria das vezes um professor. Dessa forma os comportamentos em um EA podem ser influenciados ou incentivados por um líder ou gestor que vise direcioná-los a um mesmo objetivo. Por isso estratégias e senso de liderança devem ser algumas das características adquiridas por esse líder. Além de um docente, outros profissionais podem ocupar papel de liderança, como um bibliotecário ou um técnico por exemplo. Desta forma, tornam-se necessárias técnicas que o levem a ter a capacidade e a autoridade de liderar. Uma vez definida

essa liderança, caberá ao mesmo decidir qual será o estilo de liderança saudável e ideal entre o mesmo e seus seguidores, para isso torna-se necessário o conhecimento dos principais modelos de liderança, como uma liderança democrática ou participativa por exemplo (GROCHOSKA, 2014).

Hubner e Kuhn (2017) apresentam ainda, a utilização do poder de decisão quando ao aluno é dado o poder de escolha do EA. Isso sugere que deve haver certa delegação de autoridade ao aluno, ao conceder-lhe a habilidade de decidir, como por exemplo, o trajeto de aprendizagem que mais desenvolva seu potencial, atividade com imagens para alunos visuais, debates e comunicações para alunos auditivos ou experimentos para sinestésicos, ou uma parte de cada particularidade, tudo isso encaminhando o aluno para um processo de autoconhecimento. Por isso torna-se necessário ao tutor conhecer, demonstrar e gerir essas possibilidades aos alunos sob sua liderança, atribuindo responsabilidade aos mesmos.

Depreende-se que um EA deve ser um espaço organizado, previamente planejado, com possibilidade de atribuição de responsabilidade. Assim, são necessárias habilidades de gestão em uma sala de aula, em uma biblioteca ou em um ambiente virtual de aprendizagem por exemplo, para que seja possível coordenar esse processo de organização de conhecimento, um senso de liderança que organize o ensino/aprendizagem e encontre, planeje e determine o público alvo, bem como o ensino e a aprendizagem especifica adequados e ordenados para os fins que se propõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado, espaços de aprendizagem (EA) são locais onde o conhecimento é organizado física ou virtualmente e que tem como objetivo principal, facilitar a aprendizagem. Por isso, a intencionalidade dos Espaços de Aprendizagem, enquanto locais de difusão de conhecimentos, é favorecer o processo de aprender. E isso implica em estabelecer qual a forma ou métodos e/ou estratégias que serão utilizadas para o alcance desse fim. Portanto, o que torna possível a aprendizagem nesses espaços, é o estabelecimento destes espaços e das devidas formas, quer sejam físicas ou virtuais, nos quais os conhecimentos serão dispostos.

De acordo com os dados levantados nesse estudo, para ser considerado um espaço de aprendizagem, o ambiente deve apresentar, pelo menos, três características:

a) sistema de ensino e conhecimentos organizados b) ensino e aprendizagem específicos elaborados conforme as necessidades do público alvo, identificadas através de processo de planejamento prévio, c) deve ser gerido, coordenado ou administrado. Desta forma, infere-se que essas três características devem se fazerem presentes para que os espaços de aprendizagem propiciem o processo de aprender e funcionem em toda sua potencialidade.

As características apresentadas, anteriormente, permitem que o processo de conhecimento supere limitações e fronteiras, pois as duas formas de estruturação de um EA tornam possíveis uma infinidade de possibilidades, das quais a educação profissional pode, em muito, obter benefícios que a potencializem, isso leva o docente ou tutor a uma nova função, a de gestor deste conhecimento. Como continuação de trabalhos futuros, sugerimos o estudo da gestão de sala de aula ou *Classroom management* nas etapas de planejamento, organização, direção e controle de um EA, espaço pedagógico ou tecnologias educacionais.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas pelo incentivo e por proporcionar a oportunidade da investigação, descoberta e divulgação científica, especificamente o programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - Profept que demonstrou as bases que sustentam este estudo.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional**: a dinâmica do sucesso das organizações. 2. ed. São Paulo: Campus, 2005.

CUNNINGHAM, H. V.; TABUR, S. Learning space attributes: reflections on academic library design and its use. **Journal of Learning Spaces**. v. 1, n. 2, 2012.

DA SILVA, A.; DA ROCHA, K. M. Espaços de aprendizagem: uma abordagem a partir da teoria de Vygotsky. **Revista de educação do ideal**, v. 7, n. 15, 2012.

DE COSTA, L.; PERIPOLLI, O. J. Educação e a infância no campo: um olhar sobre os diferentes espaços de aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 3, n. 3, p. 159-169, 2012.

ENCHEVA, S. Changes in known statements after new data is added. **International Journal of Advanced Research in Artificial Intelligence**, v. 4, n. 7, p. 47-50, 2015.

FINKELSTEIN, A. et al. Research-Informed principles for (Re)designing teaching and learning spaces. **Journal of Learning Spaces**, v. 5, n. 1, p. 26-40, 2016.

GUISSO, F. H. Democracia e educação: Conselhos municipais como espaços de aprendizagem. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 129-150, 2012.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Organização escolar**: perspectivas e enfoques. 2. ed. Curitiba: InterSaberes. 2014.

HUBNER, M. L. F.; KUHN, A. C. A. Bibliotecas universitárias como espaços de aprendizagem. **Biblos**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. v. 31, n. 1, p. 51-72, 2017.

MARTINI, R. G.; LIBRELOTTO, G. R.; HENRIQUES, P. R. Formal description and automatic generation of learning spaces based on ontologies. **Procedia Computer Science**, v. 96, p. 235-244, 2016.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual de redação para trabalhos acadêmicos**: position paper, ensaios teóricos, artigos científicos e questões discursivas. São Paulo: Atlas, 2012.

NEVES, S. J. Sobre História, Sociedade e Espaços de Aprendizagem. **Revista Formação@docente**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.2-5, 2017.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNI Revista**, v. 1, n. 2, p. 01-10, 2006.

ROOK, M. M.; CHOI, K.; MCDONALD, S. P. Learning theory expertise in the design of learning spaces: Who Needs a Seat at the Table? **Journal of Learning Spaces**, v. 4, n. 1, p.17-29, 2015.

SACKEY, J. D.; NGUYEN, M.; GRABILL, J. T. Constructing learning spaces: What we can learn from studies of informal learning online. **Computers and Composition**, v. 35, p.112-124, 2015.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. R. L. V. Aprendendo a ser professor: experiências de formação docente em diferentes espaços de aprendizagem. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 26-46, 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i3.7504.

VYGOTSKY, L.S. 1982. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p.

WANLESS, L. A learning studio that inspires active pedagogy. **Journal of Learning Spaces**, v. 5, n. 2. p. 61-65, 2016.

WILD, M. Compressed representation of Learning Spaces. **Journal of Mathematical Psychology**, v. 79, p. 64-76, 2017.

FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Francilene da Silva Memória
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Eixo Temático 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades da formação humana e integral na educação profissional e tecnológica, no contexto do ensino médio integrado, percorrendo o modo pelo qual vem sendo conduzida a reformulação da educação brasileira no que se refere a formação humana e integral na educação profissional e tecnológica. Tal análise espera contribuir para o esclarecimento acerca da educação profissional e tecnológica no ensino médio, atrelada à discussão do seu potencial enquanto agente para se alcançar a formação integral dos sujeitos. Os principais autores que embasaram a pesquisa foram Ciavatta (2005), Ramos (2013,2010) e Brasil (2012, 2007). O tipo de pesquisa é bibliográfica, de cunho qualitativo, que possibilitou apontar que a proposta educativa do ensino médio integrado permite compreender que o trabalho se constitui como categoria indissociável do ensino e da aprendizagem e, por consequência, o contexto social e as políticas públicas educacionais, em suas concepções e finalidades, acenam como possibilidades para que essa realidade aconteça.

Palavras-chave: Formação humana e integral; educação profissional e tecnológica; ensino médio integrado.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as possibilidades da formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no contexto do ensino médio integrado, percorrendo o modo pelo qual vem sendo conduzida a reformulação da educação brasileira no que se refere a formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no âmbito do ensino médio integrado, partindo de discussões teóricas acerca em seus fundamentos e princípios.

A escolha do fenômeno investigado se deu pela necessidade de se tratar de questões referentes à formação do homem como um todo, uma vez que, que tais discussões representam um avanço em busca de um projeto político pedagógico da educação brasileira, considerando a definição política de sociedade, de educação, de sujeito e de trabalho. É neste contexto que se situa a problemática da pesquisa, ao investigar quais as possibilidades de uma formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no contexto do ensino médio integrado?

A relevância social e acadêmica desse estudo justifica-se pela possibilidade de reflexão aos agentes envolvidos com a educação, sendo que, os conhecimentos aqui elencados direcionam-se ao contexto atual pautados nas novas exigências de questões referentes ao sistema educacional e de seu acompanhamento referente as mudanças sociais diante da crescente diversificação cultural da sociedade, do impacto tecnológico e das transformações do mercado de trabalho, as quais propõem constantemente reformulações no ensino.

De cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar as possibilidades da formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no contexto do ensino médio integrado. Seguido dos objetivos específicos: conhecer os conceitos e fundamentos de formação humana e integral; entender a educação profissional e tecnológica e as possibilidades da formação humana e integral no contexto do ensino médio integrado.

Nessa direção, o presente artigo está metodologicamente estruturado em três seções, são elas: a primeira seção discorre acerca da formação humana e integral; a segunda discute a estruturação da educação profissional e tecnológica; e, a terceira versa sobre os parâmetros e expectativas em relação ao ensino médio integrado.

1 FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL

Nessa seção serão tratadas algumas questões fundamentais que viabilizam conhecer a formação humana e integral como premissa para uma educação escolar que vá para além da formação tão somente voltada para atender o mercado de trabalho.

De acordo com Ciavatta (2005, p. 2) “[...] a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Conseqüentemente, o ensino integrado tem como ponto de partida a própria condição humana, ou seja, o próprio sujeito, como forma de direcionar a educação às expectativas, necessidades, fragilidades, entre outras características e aspectos correspondentes à essência humana.

Essa relação reflete na educação, em seus princípios e finalidades, que acaba por fornecer dois tipos de educação, uma voltada para o pensar e outra voltada para o fazer. Nessa direção, surge no âmbito das discussões educacionais, a concepção de homem e de sociedade a qual se deseja formar, visando a construção de um projeto societário de ensino médio.

Diante desse contexto, Gadotti (2012), ao tratar a concepção dialética da educação faz uma análise dos estudos de Karl Marx, esclarecendo que diante de uma sociedade na qual a divisão do trabalho supervaloriza as elites, tendo a arte, a ciência e a cultura como suas propriedades, conseqüentemente, teorias e práticas educacionais são insuficientes dentro de uma sociedade dividida em classes.

Ao comentar a concepção de Marx acerca da educação na sociedade capitalista, pode-se abstrair o conceito de homem omnilateral, que surge como formação humana capaz de dar resposta a essa sociedade, como descrito na seguinte afirmação:

Para tornar o homem disponível para enfrentar todas as mudanças que as novas exigências do desenvolvimento do trabalho impõem. Para isso é necessário substituir o homem unilateral, especializado e alienado, por homem omnilateral, não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho (GADOTTI, 2012, p. 63).

Entende-se pois que, para Marx, o termo omnilateral refere-se ao homem completo a partir da sua convivência social e com trabalho, sendo assim, opõe-se à formação unilateral resultado de uma educação do sistema capitalista voltada para o exercício do trabalho manual determinada por uma sociedade cuja divisão em classes é antagônica, deixando para a classe trabalhadora à faculdade da especialização, desprezando assim a formação do homem integral, pela qual a educação é compreendida como fenômeno social e, portanto, tem como objetivo desenvolver todas as potencialidades humanas.

As dimensões do trabalho, da ciência e da cultura são realizações humanas inerentes ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção). Da mesma forma, a ciência compreendida como conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (GADOTTI, 2012).

Portanto, o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura representam, nesses pressupostos, categorias indissociáveis da formação humana, compreendendo o trabalho como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana (dimensão ontológica).

Como forma de (re) conhecer a possibilidade de sustentar uma formação capaz de superar a formação voltada apenas para o mercado do trabalho, em direção a uma formação humana integral, se faz necessário apresentar algumas observações críticas reflexivas acerca de como a possibilidade da formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no contexto do ensino médio integrado.

2 FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As discussões que compõem a presente seção têm como objetivo conhecer a educação profissional e tecnológica no contexto dos debates acerca da formação humana e integral, destacando as possibilidades de se articular a formação humana e integral no contexto do ensino médio integrado.

Dentro dessas discussões, cumpre enfatizar que a educação profissional, de modo geral, pode ser definida como uma modalidade de educação formal ou não formal transversal à educação escolar como descreve as Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 39, a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Os cursos de abrangência da Educação Profissional e Tecnológica, que são: “[...] I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação [...]” (BRASIL, 1996, Art. 39).

Isso posto, a Base Nacional Comum Curricular, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB, afirma que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Conseqüentemente, essa formação de currículo visa à substituição um modelo único por um modelo diversificado e flexível. As áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, como o objetivo de melhor compreender e transformar uma realidade complexa.

Assim sendo, os princípios norteadores da educação profissional e tecnológica devem ser a flexibilidade, visando o mundo do trabalho, e o labor, com vista à ocupação no mercado de trabalho. Esse entendimento demonstra que a educação profissional e tecnológica pode ser definida, ao mesmo tempo, pelos aspectos de formação específica e propedêutica.

No entanto, ao trazer os cursos integrado e concomitante (Integrado: educação geral ou propedêutica articulada a educação profissional do ensino médio concomitante: permite que o aluno ingresse no curso enquanto está cursando o ensino médio), “[...] retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1075), pois apresenta novos discursos em uma direção que subentendem outras formas devido suas controvérsias.

Portanto, outro aspecto que deve ser observado é a descrição do Art. 14º, onde afirma que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes, entre outros, “ I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação [...] (BRASIL, 2012, p. 05).

Entretanto, é preciso entender que o ensino médio integrado vai ganhando forma à medida que se diferencia, no âmbito das concepções críticas de uma visão dualista de formação, ao propor a articulação das dimensões intelectuais às dimensões com base no processo produtivo. No Brasil, o ensino integrado é uma referência terminológica utilizada para caracterizar a educação geral articulada no ensino médio integrado a educação profissional.

A definição de educação integrada está presente no inciso I do caput do art. 36-C da LDB Nº 9.394/96, incluído pela Lei nº 11.741, de 2008 onde afirma que 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” (BRASIL, 1996).

A concepção de ensino médio integrado é definida por Ramos (2010), como a formação que integra três sentidos, assim descritos: da omnilateralidade, cuja formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade. Nesse aspecto, em vista de fortalecer a concepção de integração no Ensino Médio, Araújo e Silva (2017, p. 10), afirmam:

[...] o que se espera é garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas. Essa noção de totalidade do real, cuja complexidade é desafiante, só será alcançada pela racionalidade humana caso haja um modelo de formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política.

O documento base da Educação Profissional e Tecnológica contribui para esclarecer essa questão ao ressaltar que “[...] uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social” (BRASIL, 2007, p. 44).

Buscando contribuir para a reconstrução efetiva de uma identidade própria para o ensino médio no Brasil, Moura (2007, p. 21-24) destaca alguns princípios que articulados a formação geral contemplam uma formação integral:

a) homens e mulheres como seres históricos-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; b) trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio educativo; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e) a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade.

Ramos (2013, p.12), enfatiza “a importância do currículo integrado que ‘organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Para Saviani (2007), o trabalho é definido como o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas. Portanto, de acordo com essa definição o homem é concebido como ser histórico-social, pois a essência humana não é algo natural, dada pela natureza, e sim construída através do trabalho, ou seja, o que o homem é, o é pelo trabalho.

Marx, em sua obra o Capital, Livro I (1968, p.312), entende “por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”.

A integração, como descrita, propicia a formação plena dos educandos, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. No entanto, seguindo a linha de raciocínio de Karl Marx mesmo diante das contradições, o trabalho é condição fundamental da existência do homem sendo ele o mediador produção material entre o homem e a natureza (SAVIANI, 2007).

Esta concepção de ensino coloca-se para boa parte dos debates travados na educação para além de uma visão puramente crítica em prol de uma formação que possibilite a transformação da realidade por meio da compreensão dos elementos da ciência, da cultura e da tecnologia pelo viés histórico e social que fundamentam e determinam a sociedade. Diante desse contexto, afirma-se que a proposta de Ensino Médio, tendo como conceito a integração tende a ir para além da dimensão pedagógica sendo abarcada também pela dimensão política no viés da formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das possibilidades da formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no contexto do ensino médio integrado, aponta para uma educação voltada para o desenvolvimento humano e de suas aproximações com a formação básica, bem como reconheceu nos discursos teóricos que tratam essa temática o seu papel e finalidade, dentro de uma concepção de formação integral dos sujeitos.

Nesses termos, ao buscar entender a educação profissional e tecnológica e sua relação com a formação humana e integral, verificou-se que, a educação profissional e tecnológica, tem como base a formação humana integral, busca superar a dualidade histórica entre a formação geral e formação profissional, a partir de um currículo que considere o trabalho como princípio educativo, tendo a contextualização e a interdisciplinaridade como tratamento metodológico dos diferentes campos dos saberes como contributo à formação humana e não apenas visando a preparação profissional.

Outro viés a ser considerado são as possibilidades da formação humana e integral na educação profissional e tecnológica no contexto do ensino médio integrado, onde apontou-se que, a proposta educativa que permite compreender o trabalho como categoria indissociável do ensino e da aprendizagem e, por consequência, políticas públicas educacionais, em suas concepções e finalidades, mesmo com suas contradições, acenam como possibilidades para que essa realidade aconteça.

Uma vez que, as propostas definem o ensino médio baseado na formação integral do estudante, a qual apontam o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente, e a indissociabilidade entre educação e prática social; teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos no processo produtivo, entre outros, permitindo assim, fazer um trabalho de qualidade do ponto de vista da escola, a partir da adequação do Projeto Político Pedagógico fruto do amplo debate das necessidades da comunidade escolar.

Em vista de tal conclusão, espera-se contribuir para o esclarecimento acerca da educação profissional e tecnológica no ensino médio, atrelada à discussão do seu potencial enquanto agente essencial para se alcançar a formação integral dos sujeitos, visando possibilitar novas análises do trabalho produzido, uma vez que, a pesquisa aqui relatada, trata de apenas alguns aspectos ligados à EPT, mas há muitas outras questões a serem discutidas e superadas em faces dessa temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: Uma Formação Humana, para uma Sociedade mais Humana. In: _____ (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafio**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 25 set. 2018.

_____, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, set. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Processo de produção do capital. 1968. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital.../file> Acesso em: 14 set. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições

históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan./abr., p. 152-180, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DE ASSISTENTES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE ESTUDANTES DA EPTNM DO IFAM

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira
Rosa Oliveira Marins

Eixo temático: Organização de espaços pedagógicos na EPT

RESUMO

Este trabalho versa sobre uma das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, a Formação Humana Integral e, em particular, sobre a inserção dos profissionais Assistentes Sociais nesse espaço sócio ocupacional. Nesse sentido, trará três depoimentos, frutos de pesquisa empírica realizada com Assistentes Sociais de três *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com a pretensão de refletir sobre as contribuições destes profissionais para a Formação Humana Integral de estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM. Compreendeu estudo bibliográfico e documental, tendo como instrumento de informação o questionário. Os depoimentos dos Assistentes Sociais apontam para o desenvolvimento de um trabalho que busca contribuir para a formação humana integral dos sujeitos, destacando-se as principais contribuições: aporte para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, objetivando uma formação cidadã; práticas voltadas ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, tendo como norte sua história de vida e suas dificuldades sejam em aspectos emocionais, estruturais, culturais, políticos, sociais; promoção do entrosamento e participação da família na rotina do instituto; operacionalização de atividades como rodas de conversa, oficinas, palestras etc. sobre temas transversais, buscando despertar uma consciência crítica e reflexiva nos estudantes; orientação quanto a direitos e deveres; operacionalização de recursos necessários para a manutenção dos estudantes no instituto, garantindo o suporte material e social para o êxito escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Formação humana integral. Assistente Social.

INTRODUÇÃO

A responsabilidade pela formação integral dos estudantes não recai apenas para o professor, todos os profissionais envolvidos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM possuem coparticipação nessa missão, destacando-se neste contexto, os profissionais de Serviço Social.

O Serviço Social é uma profissão que viabiliza os direitos sociais dos usuários, por meio de programas e políticas sociais. Na política educacional, que desempenha um papel estratégico do ponto de vista econômico, social e cultural na sociedade brasileira, a profissão é requisitada em um diversificado leque de atuação, tendo em vista que as múltiplas expressões da questão social, objeto de intervenção do Assistente Social, se manifestam amplamente no cotidiano escolar.

Neste trabalho, pretendemos discutir para além do trato das questões sociais latentes no âmbito educacional, especialmente no IFAM. O objetivo é desvelar como no fazer profissional, os Assistentes Sociais visualizam sua contribuição para a formação humana integral dos estudantes da EPTNM.

Presentes em todos os *campi* do IFAM, os Assistentes Sociais compõem equipes multidisciplinares, com vistas a apoiar as atividades do ensino, pesquisa e extensão. Para a pesquisa foram entrevistados cinco assistentes sociais, de cinco diferentes *campi* do IFAM. Frente às respostas, fez-se um recorte de três, tendo em vista apresentarem-se como as que mais se aproximaram da discussão proposta.

Inicialmente, o artigo discutirá o conceito de formação humana integral, transpassando brevemente pela própria história da educação brasileira e a quem ela serviu/serve historicamente. Nesse contexto, veremos como se deu a inserção do Serviço Social na educação brasileira, como ele se reconceituou e sua atuação na EPTNM, especificamente no IFAM. Por fim, analisaremos os depoimentos dos Assistentes Sociais sobre como sua atuação profissional vem contribuindo para a formação humana integral dos estudantes deste IF.

1 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EPTNM

Iniciamos a discussão conceitual sobre formação humana integral fazendo um recorte histórico da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de situar o dualismo que se pretende romper entre a educação para o trabalho manual e a educação para uma formação humana integral. A história tem mostrado a antiga prática paternalista de o Estado despender vultosa verba para custear apenas os filhos da elite a fim de perpetuar seus status econômico e social e dificultado sobremaneira a adoção de iniciativas de acesso a bens constitutivos. Dentre esses, encontra-se a Educação, que é um dos bens constitutivos que geram maior mobilidade cultural e social, e pode, com isso, impactar diretamente as estruturas sociais.

Para Vieira e Vieira (2014), a educação é um componente essencial para as reflexões sobre a reprodução e a superação das desigualdades. Eles citam as conclusões de Bourdieu e Passeron de que, não obstante sua universalidade e proposta democrática, o modelo de ensino termina por produzir desigualdades existentes na própria sociedade.

Constatam que a escola seria uma instituição destinada a reproduzir o *ethos* do grupo hegemônico através do exercício de violência simbólica e inculcação de arbítrio cultural. E ao reproduzir esse *ethos* dominante, reproduz a própria sociedade e suas desigualdades.

No Brasil, a educação profissional caminhou por essa vertente da desigualdade. Ela tem a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, como denominam diversos pesquisadores da área, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias. Nesse sentido, buscava-se prepará-los para o exercício de um ofício, enquanto que os filhos das elites debruçavam-se no estudo das letras e das artes, perpetuando a desigualdade social existente. Para os trabalhadores destinava-se a educação elementar e de preparação para às atividades manuais e profissionalizantes, para as elites a formação literária e científica.

Nesse sentido, a educação profissional foi historicamente destinada aos pobres buscando preparar operários para o exercício profissional, e para o atendimento das necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Assim, o foco da formação era o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, através da formação específica, criando um abismo entre a formação específica para o mercado e a formação geral. Segundo Magalhães (2011, p. 93):

A iniciativa brasileira de formar mão-de-obra: ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e

para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade.

A razão de oferecer ao povo, que se aglomerava nas cidades, uma profissão, uma ocupação/ofício por meio do ensino profissional era a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na economia agrário-exportadora. O público alvo deste ensino era o considerado desprovido da riqueza e que, por conseguinte, estava à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico que atrapalhava o desenvolvimento do País. (KUNZER, 2009).

A separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. No Brasil, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo, a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Ramos (2008, p. 2) aborda essa discussão, mostrando que essa dualidade educacional é reflexo da dualidade existente no próprio sistema capitalista:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista.

Verifica-se que a história da educação brasileira, em especial a profissional, é marcada pela dualidade, impondo um determinismo social aos menos favorecidos por meio da obrigatoriedade do ensino de ofícios, da formação instrumental e de preparação para o trabalho. Ao passo que, para a classe dirigente, a formação foi orientada para a cientificidade e para a cultura.

Atualmente, devido um percurso travado de lutas ideológicas e políticas, a Educação Profissional e Tecnológica está orientada pela construção de um projeto sustentado pela formação humana integral, que supere essa dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. Em oposição a uma educação dual, defende-se que o conhecimento crítico-reflexivo pode proporcionar ao sujeito uma formação omnilateral. Souza Junior define o conceito de omnilateralidade como:

Conceito de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. (SOUZA JUNIOR, [entre 2008 e 2018]. s/p.)

Assim, os princípios de natureza filosófica que fundamentam a formação humana integral ou omnilateral, partem da concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Frigotto (2012) defende que formação é uma concepção que leva em conta as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Portanto, a educação politécnica ou omnilateral é compreendida como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42)

Para tal, torna-se fundamental a formação de cidadãos 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 contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. Ramos (2008, p. 4) afirma:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

As bases da formação integral, portanto, baseiam-se nos princípios do trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; RAMOS, 2007)

Por fim, a formação integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005).

Nesse sentido, de superação dessa dicotomia, profissionais como os Assistentes Sociais podem contribuir, mesmo ausentes da sala de aula, com a formação integral dos estudantes, tendo em vista que o direito a uma formação integral, transpassa diversos aspectos do indivíduo, inclusive suas condições sociais e econômicas. A transversalidade da Assistência Social, ao manter a interface com as demais políticas, como a de Educação, é condição importante para que as políticas de atenção às necessidades sociais se firmem como direitos sociais. Sem a assistência, as políticas setoriais tendem a se elitizar e a se pautar por critérios que privilegiam a exclusão em detrimento da inclusão social. Com essa preocupação, o Serviço Social, vem realizando

várias discussões e abarcando frentes de lutas que venham a estreitar a interface da Assistência Social com a Política de Educação, especialmente a EPTMN, haja vista que com a criação/expansão dos Institutos Federais, esse passou a ser um largo espaço de atuação dos Assistentes Sociais no campo da educação.

2 A CONTRIBUIÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

A relação do Serviço Social com a política de Educação, que será tratada nessa sessão, está intrínseca à sua própria constituição enquanto profissão. Nos meados da década de 30, a requisição pelo trabalho do Assistente Social na sociedade brasileira, ocorreu pela necessidade da classe dominante em formar técnica, intelectual e moralmente a classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessários às condições de reprodução do capitalismo em diferentes ciclos de expansões e de crise. (ALMEIDA, 2012)

Segundo Barbosa, “a ação do Serviço Social era direcionada para o ajustamento do indivíduo. Os problemas das crianças e sua família eram tratados como uma deficiência moral e de caráter por parte dos indivíduos” (BARBOSA, 2015, p.108). É somente com o movimento, denominado pelos Assistentes Sociais de *Movimento de Reconceituação*, que a profissão passa a caminhar para o rompimento hegemônico com o conservadorismo profissional e a traçar uma direção social estratégica que colida com a hegemonia política do grande capital. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção da categoria profissional na área da Educação.

Em documento emitido em 2014, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (BRASIL, 2014), aborda a questão emergente do Serviço Social na Educação, pois apesar de ser prática histórica, na última década esse espaço sócio ocupacional tem sido mais ocupado por profissionais de Serviço Social, especialmente em âmbito federal, com a expansão dos Institutos Federais e a necessidade de se oferecer uma Política de Assistência Estudantil aos estudantes da Rede Federal.

Na contemporaneidade do Serviço Social, as discussões acerca da inserção do assistente social no âmbito da educação, têm ganhado mais densidade e amadurecido no sentido de dimensionar a inserção do Serviço Social não só no âmbito da escola, mas o Serviço Social no âmbito da Política de Educação. Um novo campo que tem surgido como espaço de objetivação desse trabalho é a educação profissional e tecnológica, consequência de uma significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. (BRANT, 2010, p.3).

Os Assistentes Sociais tem lutado em busca de garantir o profissional em todas as escolas brasileiras, por entender a contribuição que pode ser dada no trato das questões sociais latentes no âmbito escolar, tendo em vista que a Educação reproduz contradições da vida social e é uma política que resulta de formas históricas de enfrentamento à ordem burguesa de dominação cultural, intelectual, econômica e social.

A concepção de educação assumida pelo Serviço Social nos dias atuais é de uma educação que seja uma possibilidade para um projeto de vida que supere o determinismo social imposto aos filhos dos trabalhadores. No âmbito da EPT, uma educação que valorize uma formação que considere o ser social, os aspectos éticos, o fazer, a criação intelectual, artística, afetiva, que busque superar o individualismo, os preconceitos etc. Uma concepção que se sintoniza com que é preconizado nos princípios fundamentais do código de ética do Assistente Social.

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e **plena expansão dos indivíduos sociais**; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. **Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade**, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; (...) V. **Posicionamento em favor da equidade e justiça social**, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças. (BRASIL, 1993, p.1, grifo da autora)

Nesse sentido, na política de educação, o trabalho do Serviço Social em consonância com o Projeto Ético e Político da Profissão, pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS, 2014).

A interlocução da Assistência Social com a Educação, segundo Abranches (2009), objetiva colaborar para a emancipação e autonomia dos indivíduos frente situações sociais adversas e às desigualdades. Através da Educação é possível mobilizar e discutir com maior profusão sobre a conquista de direitos, a defesa da cidadania, as identidades culturais, a consciência crítica, entre outros temas. Acrescenta ainda, que a educação pode ser o instrumento para efetivar, com mais eficácia, o projeto político da Assistência Social, que vislumbra a cidadania plena; e a assistência social pode promover melhorias na política educacional, no que se refere aos benefícios prestados aos alunos, à contribuição política para uma formação sistêmica, ao atendimento aos problemas sociais de suas famílias e à orientação da comunidade escolar para a organização social e política. (ABRANCHES, 2009).

Dessa forma, para que o direito à Educação seja garantido qualitativamente, numa perspectiva cidadã, numa visão mais totalitária desse ser social – estudante, muitos são os fatores que merecem a preocupação das equipes educacionais, dentre eles destaca-se a preocupação pela permanência e êxito dos estudantes no processo educativo, tendo em vista diversos aspectos que podem fragilizar esse processo. Dentre esses fatores, podemos destacar: o acesso à instituição, dificuldades de relacionamento com a comunidade acadêmica, fatores socioeconômicos, identidade com o curso, problemas de aprendizagem, entre outros.

3 A PERCEPÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS DO IFAM SOBRE A SUA AÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE ESTUDANTES DA EPTNM

Para que se retrate brevemente o trabalho do Assistente Social no IFAM e suas contribuições quanto a formação humana integral dos estudantes, sob a ótica destes profissionais, primeiramente contextualizaremos o IFAM e a inserção destes profissionais nele.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.

O Instituto Federal do Amazonas, tem como missão promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, tendo como valores: acessibilidade e inclusão social, valorização das pessoas, cidadania, justiça social, ética e transparência, gestão participativa e democrática, inovação e empreendedorismo, respeito à diversidade, responsabilidade socioambiental e solidariedade. Conta com 15 Campi, sendo três

em Manaus (Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé proporcionando um ensino profissional a todas as regiões do Amazonas. No interior do estado, o Serviço Social conta com um profissional em cada campus, já na capital, o quantitativo dá-se desta forma: Manaus Centro – três profissionais, Manaus Zona Leste e Manaus Distrito Industrial – duas profissionais (cada). Ainda temos três Assistentes Sociais na reitoria, sendo duas lotadas no Departamento de Assistência Estudantil e uma na Coordenação de Benefícios e Qualidade de Vida.

No âmbito do IFAM, o profissional de Serviço Social está presente em todos os quinze *campi*, compondo equipes multidisciplinares. Destaca-se entre os princípios que embasam sua atuação, especialmente na Política de Assistência Estudantil:

- I. Defesa da educação como um direito em compromisso com a formação humana integral do sujeito;
- II. Respeito à dignidade do sujeito, sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como a convivência escolar e comunitária;
- III. Igualdade de direito no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza;
- IV. Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pela instituição e dos critérios para seu acesso;
- V. Ampliação das condições de continuidade e apoio à formação de estudantes do IFAM;
- VI. Participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios. (IFAM, 2011)

Ouvir dos Assistentes Sociais que atuam no Instituto como se enxergam no processo de formação humana integral dos estudantes foi a instigação de origem. A pesquisa abrangeu estudos bibliográfico e documental que consubstanciaram o aporte teórico e, posteriormente nos reportamos para o campo empírico com a análise de três depoimentos de Assistentes Sociais de três *campi* do IFAM. A proposta de discussão foi enviada, digitalmente, para cada um, usando-se um questionário digital, composto pela seguinte questão: A formação humana integral visa à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, que faz parte da história da Educação do país, onde aos filhos da classe operária foi destinada a formação para um ofício, mecânico e mercantil, que promovesse perpetuação da relação de dependência econômica, cultural; e aos filhos das elites o domínio das letras, das artes, da ciência. Hoje buscamos superar isso, através de uma educação que forme o aluno em todas suas dimensões: social, cultural, técnica, humana etc. E nós? Como estamos contribuindo para essa formação? Relatem suas experiências.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados ocorreu em vista dos seguintes aspectos, destacando-se: maior abrangência geográfica, o que era necessário devido à dificuldade em realizar visitas presenciais aos Assistentes Sociais; tempo para os respondentes escreverem suas respostas; menor risco de distorção por influência da pesquisadora, que também é Assistente Social. Ressalta-se que todos os profissionais lotados nos *campi* receberam o convite para participar, exceto as Assistentes Sociais que atuam na reitoria, porém apenas cinco responderam. Diante da problemática levantada, os profissionais, responderam de forma aberta e livre e enviaram resposta também por via digital. Essa coleta ocorreu no mês de setembro de 2018.

Dentro dessa perspectiva, os profissionais lotados em diversos campus do Instituto analisaram a operacionalização do seu trabalho, com vistas à articulação entre o Projeto ético-político da profissão e à formação humana integral dos sujeitos. Para a Assistente Social 1:

A escola que atuamos como profissional é uma escola tecnicista que tem como norte uma educação técnica muitas vezes mecanizada, acrítica e pouco reflexiva, que por vezes desconsidera a dimensão social que este estudante está inserido. Logo, acredito que a grande contribuição que o Serviço Social pode ofertar para uma educação integral e humana é aproximar essas realidades, onde a escola também deve considerar o universo familiar, comunitário e social que seu aluno está inserido. Para que a escola possa desempenhar o seu principal papel político que é a formação cidadã de modo literal, ela deve ajudar no desenvolvimento do senso crítico dos seus estudantes, sobretudo, precisando estar em sintonia a todo contexto que eles estão submersos. Quando conectamos esses contextos podemos atuar de modo mais eficiente no sucesso escolar dos alunos, pois passamos a entender e respeitar sua diversidade, suas dificuldades sejam em aspectos emocionais, estruturais, psíquicos, culturais, políticos, sociais considerando o histórico de vida de cada um, além de incentivar a participação da família no processo sócio pedagógico da escola. De fato, é um desafio encurtar a distância desses mundos e proporcionar a formação integral e humana, mas para o desenvolvimento integral dos nossos agentes sociais (os estudantes) perpassa essa reflexão que é o papel do estado representado pela escola, a família e sociedade. É um desafio diário os educadores serem sensíveis a essa prática no âmbito das escolas técnicas, mas é necessário disputar essas narrativas e espaços para viabilizar a educação profissional técnica sem perder a essência do espaço educacional que é a cidadania.

A visão trazida neste depoimento, que considera o ensino no IFAM tecnicista, reflete o dualismo que se pretende romper, através de uma formação omnilateral. Cabe à categoria profissional a reflexão crítica sobre a educação como processo social numa perspectiva de totalidade que envolve projetos institucionais e societários em disputa, os quais podem reforçar o *status quo* ou insurgir-se contra o mesmo. A entrevistada acredita que o Assistente Social pode contribuir para a formação humana integral dos estudantes, quando aproxima a realidade social, familiar e escolar, onde o aluno está inserido, assim como quando busca despertar nos estudantes o senso crítico. Já a Assistente Social 2, afirma que:

O Serviço Social por ser uma profissão compromissada com seu Código de Ética e busca trabalhar para a construção do projeto ético - político transformador e societário, garantindo a qualidade no serviço prestado às Instituições e aos usuários dos serviços públicos. A atuação do Assistente Social nos Institutos Federais vai muito além de executor de políticas públicas, a profissão por ter caráter político e formador de opinião trabalha junto ao alunado para despertar uma consciência crítica e reflexiva para que de fato aconteça a emancipação plena dos alunos e seus familiares, haja vista que o grupo familiar a quem pertence o aluno acaba gerando demandas ao Serviço Social do Instituto. A partir de palestras e rodas de conversa é possível dialogar e conhecer os estudantes, seus costumes e visão de mundo. Esse tipo de abordagem possibilita ao Assistente Social abertura para contribuir na formação humana dos estudantes uma vez que trabalha aspectos que abre um leque de oportunidades sobre vários assuntos, incluindo os temas transversais. O objetivo dessa abordagem propõe aos educandos perceber dentro de uma perspectiva holística que a formação deles vai muito além da técnica científica, contribui para formação nos aspectos da integralidade física, mental cultural, política e científico – tecnológica. A formação humana Integral é um grande desafio para os profissionais dos IFs, formar um cidadão que rompa com as barreiras da dualidade da educação histórica brasileira que vai além de execução de tarefas, é um processo que precisa do empenho de todos os

profissionais da educação. Embora os Assistentes Sociais dos IFs não fizerem parte do corpo docente dos Institutos e sim dos TAEs, contribui de forma significativa para a formação dos educandos através das intervenções realizadas das mais variadas formas possibilitando o desenvolvimento da opinião crítica do alunado para os mais variados temas que o Serviço Social aborda, na tentativa de formar em sua totalidade para emancipação social plena dos jovens e adolescentes estudantes do IFAM.

Nesse depoimento a profissional busca aproximar as concepções ético-políticas da profissão com seu fazer profissional. Ela compreende a dimensão do papel do Assistente Social nos Institutos Federais para além de executor de políticas públicas, mas como um mediador para formação da consciência crítica dos estudantes nas diversas ações que executa, inclusive com as famílias. Ela aponta que romper essa dualidade histórica é desafiador e requer a cooperação de vários atores envolvidos e conclui que nas diversas atividades realizadas pelo Assistente Social, este pode contribuir para formar os estudantes mais plenamente. A terceira Assistente Social, elenca:

O Serviço Social do campus que atuo contribui para a formação integral dos alunos trabalhando temas transversais através de projetos no âmbito da Política de Assistência Estudantil, através de palestras e ações sobre temas importantes: combate à exploração sexual de crianças e adolescentes; sensibilização sobre uso de drogas; educação em saúde (campanhas do “outubro rosa”, prevenção ao HIV; gravidez na adolescência; métodos contraceptivos, etc.). Nos projetos integrais tem abordado temas como: direitos humanos; ética e cidadania; desigualdade de gênero, violência contra a mulher; insegurança alimentar; desigualdade social. Trata-se da dimensão pedagógico-interpretativa da profissão. As metodologias usadas são: palestra, roda de conversa, exibição de documentários, dinâmicas no sentido de chamar a atenção dos discentes para as temáticas. Nos atendimentos, orientamos os usuários e problematizamos os fenômenos que nos são trazidos, sempre trazendo uma visão sócio histórica para as questões.

Este depoimento revela que é possível uma intervenção crítica capaz de propor ações para além dos programas de transferência de renda, com contribuições significativas para a formação humana integral dos estudantes. No âmbito do IFAM, o Assistente Social muitas vezes é visto como o único responsável pela operacionalização da Política de Assistência Estudantil, limitando suas ações em apoio às atividades pedagógicas que ofereçam suporte para a permanência e êxito escolar. Porém o Assistente Social pode potencializar a construção da formação humana integral e de uma educação na perspectiva emancipatória, dentre as diversas contribuições que estes profissionais podem dá, destacam-se a elaboração e execução de programas de orientação sócio familiar, visando prevenir a evasão escolar, melhorar o desempenho e rendimento dos estudantes, e sua formação para o exercício da cidadania, como apontam as profissionais. Nesse sentido, o Assistente Social deve participar de equipes multidisciplinares, assim como prover a elaboração de programas e projetos que visem trabalhar as questões transversais, como: uso de drogas, violência, diversidade, entre outros, estando atento as mais diversas formas de manifestação da exclusão social ou violação de direitos que possam ocorrer no Instituto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação humana integral oferece possibilidades ao homem para pensar, ser, agir, fazer, para transformar a realidade objetiva. Ela se contrapõe ao trabalho alienado, onde o ser humano, ao invés de se libertar, estabelece uma relação de escravidão, de fadiga, de mera sobrevivência. O trabalhador reduz-se a mercadoria. Percebe-se vários entraves para operacionalização dos conceitos da formação humana integral, pois para muitos dos atores envolvidos, como afirma

(FRIGOTTO, 2007, p. 1135) é mais viável a oferta de uma educação básica desarticulada da educação profissional e técnica, que se reduza ao “adestramento pragmático do mercado”.

Nesse sentido, esforços e empreendimentos precisam ser feitos para incutir na cultura dos espaços educacionais a integralidade na formação do estudante. Por mais que o sistema favoreça ao individualismo, à competitividade e à mercantilização da educação, os trabalhadores da área, incluindo os Assistentes Sociais, podem articular-se, encontrando formas que promovam o debate, a formação continuada, a socialização de discussões, a integração de conteúdos, a fim de promover nos estudantes uma formação: que seja uma possibilidade para um projeto de vida que supere o determinismo social imposto aos filhos dos trabalhadores; que rompa com a dualidade entre trabalho manual e intelectual; que integre os conhecimentos teóricos e práticos, indo além do “aprender-fazendo”; que busque o desenvolvimento de suas potencialidades; que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura; que o objetivo profissionalizante não tenha uma finalidade em si, nem seja orientado pelos interesses de mercado; e que valorize uma formação que considere o ser social.

Ciavatta defende que se trata, portanto de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado e, como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005)

Nessa luta pela garantia da formação humana integral, o profissional de Serviço Social tem muito a contribuir, ocupando espaços e desvencilhando-se de imposições institucionais que reforçam uma prática não-reflexiva. Iamamoto (2001, p. 21) propõe que

[...] as alternativas não saem de uma suposta “cartola mágica” do Assistente Social; as possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las transformando-as em projetos e frentes de trabalho.

Assim, as ações no cotidiano profissional devem estar comprometidas com os sujeitos, à luz do projeto de mundo que se pretende. Suas atividades técnico-operativas, que se operacionalizam nos atendimentos aos estudantes, aos seus familiares, a comunidade e aos outros profissionais, devem pautar-se na perspectiva de superação do dualismo histórico construído, a partir da afirmação de uma clara direção ético-política, articulada a um conjunto de referenciais teóricos, tendo em vista que enquanto profissão, através do seu projeto ético-político, assume compromisso com a classe trabalhadora.

Na análise das respostas aos questionários, tendo como norte o objetivo da pesquisa, percebeu-se os esforços dos participantes em posicionar-se em favor do rompimento de uma formação tecnicista e mercadológica, indo ao encontro de uma formação do estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e para participação na sociedade. Além desses aspectos, podemos destacar as seguintes contribuições dos Assistentes Sociais para a Formação Humana Integral de estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM:

- Contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, objetivando uma formação cidadã;
- Trabalhar as potencialidades dos estudantes, tendo como norte sua história de vida e suas dificuldades sejam em aspectos emocionais, estruturais, psíquicos, culturais, políticos, sociais;

- Promover o entrosamento e participação da família na rotina do instituto;
- Operacionalizar atividades como rodas de conversa, oficinas, palestras etc. sobre temas transversais, buscando despertar uma consciência crítica e reflexiva nos estudantes;
- Envolver-se com demais profissionais do Instituto, professores e técnicos, para articulação de atividades multidisciplinares;
- Orientar quanto a direitos e deveres;
- Operacionalizar os recursos necessários para a manutenção dos estudantes no instituto, como: alimentação escolar, transporte escolar e demais necessidades socioeconômicas, garantindo o suporte material e social para o êxito escolar.

Por fim, a análise mostrou que essas contribuições à formação do estudante são possíveis, em particular, pelo trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais no IFAM, a partir do conhecimento da realidade do estudante, no âmbito familiar, comunitário e social, o que permite uma intervenção mais qualificada.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. O Trabalho do Serviço Social na Educação. In: CRESS-MG 6 Região. (Org.). Nas trilhas dos Direitos Humanos para Combater Desigualdades _ II Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, 2009. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2009. p. 149-168.
- ALMEIDA, N. L. T. (Org.) de. **Subsídio para a atuação de Assistente Sociais na Política de Educação**. Série 3. Brasília: Anne Franco, 2012.
- BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na Educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.
- BRANT, N. L. C. Reflexões do trabalho profissional do Assistente Social na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. In: CRESS-MG 6 Região. (Org.). Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social _ III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, 2013. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2013. p. 1 – 13.
- CFESS. **Legislação e Resoluções sobre o trabalho do/a assistente social**. Brasília: CFESS, 2011.
- CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, nº3. Brasília: CFESS, 2014.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL. **Conselho Federal de Assistentes Sociais**. (Lei 8.662/93). Março de 1993.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Política de Assistência Estudantil do IFAM**, 2011. Disponível em <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-estudantil/editais>. Acesso em: 22 ago. 2018.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro, **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, 2009.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional**: reflexões, análises e possibilidades. 358f. 2011. Dissertação (Mestrado) em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pelotas, RS: Universidade Católica de Pelotas, 2011.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise_ramos1.pdf >. Acesso em: 03 set. 2018.

SAVIANI, D. The theoretical shock of the Polytechnic. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131- 152, 2003.

SOUZA JR. J. Omnilateralidade. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-estudantil/editais>. Acesso em: 06 set. 2018.

VIEIRA, A. L. da C.; VIEIRA, J. J. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. **O Social em Questão**, ano XVII, nº 32, p. 39-58, 2014.

GESTÃO PARTICIPATIVA E REPLANEJAMENTO EM ESPAÇOS PEDAGÓGICOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EPT NO NORTE DO BRASIL

Robson de Sousa Feitosa
Erinaldo Silva Oliveira
Daniel Nascimento-e-Silva

Eixo temático: Organização de espaços pedagógicos na EPT

RESUMO

Esta pesquisa teve como problema investigar se as atividades de replanejamento em espaços pedagógicos na execução de determinados trabalhos alcançam níveis de participação que permitem considerar a gestão utilizada como de qualidade e participativa, em uma instituição de educação profissional e tecnológica no norte do Brasil. A metodologia empregada utilizou levantamento bibliográfico em base de dados do *google* acadêmico, com a pesquisa de categorias chaves para a construção de massa de dados e do marco teórico. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, com posterior análise de dados e discussão dos resultados, com fundamento na análise de conteúdo. Nos resultados descobriu-se que os três respondentes identificam a necessidade de ações de replanejamento. Sobre as etapas de replanejamento identificou-se que apenas o respondente 2 apontou ser preciso que todos os membros participem do processo de replanejamento como uma atividade cíclica. E identificou-se que dois respondentes entendem essa etapa como um processo participativo, sendo eles os respondentes 2 e 3. O processo decisório de replanejamento do setor de assistência estudantil ainda não atinge o nível participativo ideal, pois não se identificou a concepção participativa em todos os respondentes envolvidos. Os dados coletados junto aos três respondentes mostraram que até há participação dos membros da comissão nas atividades de replanejamento. Entretanto, são limitadas na execução e nas responsabilidades posteriores assumidas, pois os sujeitos demonstram pouco envolvimento nas etapas e no processo decisório do replanejamento. Este estudo mostrou que não há uma gestão participativa e replanejamento das ações de execução de edital da assistência estudantil em uma instituição que opera com educação profissional e tecnológica no norte do Brasil em nível de qualidade que considere todas as etapas de replanejamento.

Palavras-chave: Gestão Participativa, Replanejamento, Espaços Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se o replanejamento em espaços pedagógicos na execução de determinados trabalhos alcança níveis de participação para considerar uma gestão de qualidade, em uma instituição de educação profissional no norte do Brasil. A metodologia empregada utilizou levantamento bibliográfico de referenciais sobre metodologia científica, e no *google* acadêmico, a pesquisa sobre as categorias participação, tipos de participação, formas de participação, replanejamento, tipos de replanejamento e formas de replanejamento, para a construção da massa de dados, enquanto conjunto de informações que sustentam as categorias conceituais, que foram coletadas para dar base ao marco teórico. A coleta de dados em

entrevistas semiestruturadas para confrontar o referencial com um espaço de pedagógico, a fim de permitir a análise de dados, com a técnica de análise de conteúdo e discussão dos resultados.

O levantamento bibliográfico para construção do referencial teórico considerou a resposta às indagações científicas sobre o que é participação? Quais os tipos e as etapas da participação? E o que é replanejamento e quais suas etapas? Após o levantamento das respostas apresentadas na literatura científica em base de dados virtual, foi realizado o tratamento com a pesquisa das categorias, análise da conceituação estabelecida pelos autores, a fim de formular a base teórica do modelo de compreensão sobre a gestão participativa e a importância da avaliação cíclica dentro do planejamento, que constituem a seção 1 que trata da Gestão Participativa e Replanejamento.

Na seção 2 trata-se da Metodologia de trabalho, descrevendo os passos para a realização da pesquisa, com a apresentação dos critérios de seleção dos entrevistados, organização da massa de dados e posterior inferência. E na seção 3, trata-se da análise e discussão dos resultados, onde são apresentadas as ações de gestão participativa necessárias para se alcançar o sucesso no planejamento dentro dos espaços pedagógicos, explicitando também as etapas de replanejamento e as etapas para o processo decisório. Culminando com a conclusão, indicando os principais pontos destacados na pesquisa e sistematizados no artigo.

1 GESTÃO PARTICIPATIVA E REPLANEJAMENTO

Participação pode ser definida sob vários enfoques, dependendo do campo científico de investigação. Kudo, Pereira e Silva (2016) entendem participação como uma forma de governança, sendo essa entendida como uma maneira de agir e executar. Esse agir dos participantes os envolvem no processo de tomada de decisão em uma dada situação vivenciada, enquanto que o ato de executar diz respeito a concretização das ações políticas dentro de um determinado grupo, buscando atuação conjunta em benefício de uma coletividade.

De forma semelhante, Malta (2015) destaca que a participação está associada a uma ação social com protagonismo. Este agir consiste no envolvimento das pessoas nos processos de planejamento, deliberação e de execução com monitoramento de determinadas atividades. Entretanto, essa ação social precisa considerar a necessidade de desenvolver um impacto em benefício da sociedade.

Fernandes (2015), por sua vez, conceitua participação como o agir no processo decisório, e de execução, de maneira integral ou apenas em parte. Essa definição dialoga com as duas formas anteriores apresentadas, destacando de maneira semelhante o envolvimento no processo de ação deliberativa e de execução. Por outro lado, acrescenta a peculiaridade do impacto que o indivíduo pode sofrer a partir de sua participação mais sistemática ou em menor escala.

A participação definida por Lousão (2009) assume um sentido político, por destacar como as pessoas podem atuar em suas individualidades para usar seu poder de liberdade. Esse emprego político refere-se ao papel que a participação tem para a construção da democracia e a garantia de direitos. E essa ação individual livre deve buscar implementar a inclusão social dos cidadãos.

Considerando Avritzer (2008), e, Goulart, Terci e Otero (2015) afirmam que a definição conceitual de participação, parte da ideia de que são formas diferenciadas de deliberar, seja de maneira individual ou coletiva, as decisões políticas em sociedade. Essas formas são diferenciadas porque assumem níveis distintos de responsabilidades no processo de decisão e execução de decisões. A participação reflete interesses coletivos ou individuais considerando a multiplicidade de contornos que as sociedades contemporâneas assumem hoje.

Assim, a participação pode ser definida como a ação deliberada dentro de um processo de tomada de decisão e de envolvimento na execução por parte dos membros de uma organização, acrescentando as externalidades como consequências do processo de agir dentro de um grupo. Dessa forma, a participação é composta de uma parte deliberativa e outra executiva, mas realizada, necessariamente pelos mesmos membros, o que permite identificar seus tipos.

Os tipos de participação, segundo Nichols (2014), podem ser caracterizados de duas formas: participação política convencional e participação política não convencional. No primeiro tipo de participação, fundamentando-se em Della Porta (2003), o autor escalona muitos elementos, que vão de um nível mais simples como o de votar, até mais complexos como ocupar cargos públicos. A participação não convencional diz respeito a manifestações que estão fora do espectro político-institucional.

De maneira diferente, Carvalho e Rodrigues (2018), utilizando o esquema de Arnsteins (1969), tipifica as formas de participação em oito tipos, agrupados em três níveis. No primeiro nível da não participação, agrupam-se a manipulação e a terapia. No segundo nível, do toquemismo, juntam-se a informação, a consulta e o aplacamento. E, no patamar do poder cidadão, aglutinam-se a parceria, a delegação de poder e o controle cidadão. Estas gradações implicam a participação das pessoas nas tomadas de decisão, de maneira progressiva.

Assemelhando-se a descrição anterior, Ribeiro (2018) indica, com base em PROSPECTS (2003), que uma categorização de tipos de participação pode ir do fornecer informações, consulta, decidir em conjunto, agir em conjunto até apoiar aos interesses da comunidade. Essa classificação, por sua vez vai de um tipo de não participação, passando pela média participação, até chegar a alta participação.

Whight (s/d) coadunando com a tipificação de Ribeiro (2018), escalona os tipos de participação em cooptação, conformidade, consulta, cooperação, co-aprendizagem e ação coletiva. As duas primeiras assemelham-se a uma descrição de passividade e, por conseguinte, de não participação. A consulta pode ser tipificada como de média participação e as três últimas juntam-se como de alta participação, por apontarem um envolvimento maior nos processos decisórios em sociedade.

Os tipos de participação podem ser classificados em três, partindo da não participação, passando pela média participação, culminando com a alta participação. Os classificados na não participação traduzem uma postura de participação como sendo de passividade, manipulação, conformação ou mera recepção de informações. Aqueles identificados em média participação tomam como referência a consulta ou tomada de opinião das pessoas. Por outro lado, a alta participação implica a ação coletiva, reflexo do poder do cidadão ao participar do processo decisório dos interesses da coletividade. A prática da participação, contudo, apresenta etapas distintas, dependendo do tipo no qual se enquadra.

As etapas de participação, de acordo com Ribeiro (2018), podem ser classificadas em quatro: identificar os problemas e necessidades, expressar visões e definir os objetivos, gerar opções alternativas de projeto e eventos associados com a tomada de decisão. Na primeira etapa podem ser utilizadas entrevistas para identificar a problemática. Como segunda etapa podem ser utilizados grupos focais para discutir os problemas da realidade e definir prioridades. Num terceiro momento, os participantes encontram possíveis soluções para os problemas. E, por último, a exposição das propostas para discuti-las em processo de participação pública.

Sabioni e Ferreira (2018) registram que o processo de participação tem seis etapas. Estas passam pelo recebimento, tratamento das informações, orientação, coleta, proposição de ação e acompanhamento. Estas etapas expressam o levantamento de informações, a preparação, o encaminhamento de propostas e o monitoramento público por meio da participação.

De forma semelhante, Caixeta e Fabrício (2018) definem as etapas em detecção, preparação, participação e continuação. Essas etapas sintetizam o processo de participação, pois indicam na etapa inicial uma necessidade de participação. No segundo momento definem a estratégia de como esse envolvimento deve ocorrer. Na terceira etapa reflete eventos e aplicação de métodos de participação pública. E por último, o acompanhamento de ações definidas na forma de projetos e programas.

As etapas de participação podem ser aglutinadas em processo de levantamento de informações (detecção) para definir a problemática da participação, a estratégia de participação (preparação) que vai ser utilizada, quais os métodos de divulgação pública para encaminhar as propostas e o monitoramento (acompanhamento) das propostas definidas. Do ponto de vista do gerenciamento dos espaços pedagógicos, essas etapas precisam estar presentes em todos os subprocessos do processo gerencial, a saber, planejamento, organização, direção e controle. Como cada subprocesso apresenta, também, subprocessos, novamente nestes as etapas da participação precisam estar presentes para configurar a gestão participativa. E isso se aplica à etapa de replanejamento, do subprocesso controle do processo gerencial.

Winkel et al (2017) entendem replanejamento como o método de adaptação de planos que visam alcançar uma boa qualidade. Esse método específico, considera que o replanejamento completo é a lógica de tratamento dos planos, a fim de buscar mudanças adaptativas, no sentido de perseguir o objetivo de melhoria da qualidade dos processos.

De forma semelhante, Gaigher, Souza e Wrobel (2017) destacam que o replanejamento está associado como processo metodológico com estratégias para a resolução de problemas. Essa metodologia de replanejamento não apresenta diferenças substanciais entre o planejamento inicial e as etapas posteriores de revisão do prescrito. Da mesma forma, os autores acrescentam que o replanejamento considera a antecipação de diferentes formas de atuação com vistas a busca de soluções para os problemas.

Por outro lado, De Bona e Lutz (2018), ampliam o conceito de replanejamento descrevendo-o como o processo metodológico que utiliza a avaliação permanente. Essa definição dialoga com as duas formas anteriores apresentadas, destacando de maneira semelhante o processo metodológico do replanejamento. Entretanto, acrescenta que esse conceito utiliza a avaliação sistemática para que o planejamento inicial, e, por conseguinte, seus objetivos, sejam alcançados.

Já Ajanović, Stolz e Horn (2018) afirmam que a definição conceitual de replanejamento, parte da ideia de que o mesmo pode ser entendido como a antecipação dos resultados a partir nas informações anteriores. Essa antecipação seria uma avaliação do real que fora desenvolvido, para projetar um novo horizonte com base nos pontos identificados. Esse processo se constituiria numa espiral cíclica de planejamento, revisão, avaliação, retomada e projeção de futuro, com fundamento no plano inicial estabelecido.

Assim, o replanejamento pode ser definido como o processo metodológico que lança mão de métodos, estratégias e metodologias para avaliar de forma preliminar os resultados de planejamento, que visem a qualidade desejada. Esses replanejamentos se dão em níveis cíclicos,

em etapas posteriores de execução das atividades, revendo várias vezes o planejamento estabelecido. Dessa forma, essa previsão antecipada dos planos, com o uso de diferentes mecanismos, visa a alcançar os objetivos propostos pelos espaços pedagógicos.

Em termos operacionais, o replanejamento é feito com base nas seguintes etapas: detecção do problema, análise das causas do problema, eliminação das causas do problema e reoperacionalização. Essas etapas mostram que o replanejamento é uma forma de lidar com os problemas (KIRSCHBAUM, 2010) que podem aparecer ao longo do processo de operação dos espaços pedagógicos, mas as mesmas etapas podem ser aplicadas para dar conta de certezas e dúvidas (MENEZES et al, 2013) ao longo do processo gerencial, configurando-se como uma forma de rever tarefas (FERREIRA, 2013) para que possam ser aperfeiçoadas (SOUSA et al, 2015).

A primeira etapa é a percepção de que determinado resultado ou etapa do processo não está em conformidade com o que era esperado. Isso significa que o replanejamento começa com a percepção de que os resultados auferidos não se evidenciaram suficientes (SANTA CATARINA, 2014). É necessário que o problema seja analisado para que não se repita novamente ou não se agrave.

A segunda etapa é a identificação das causas do problema. Como não há efeito sem causa, a atenção do gestor é analisar, primeiro, o resultado gerado, para identificar as falhas perceptíveis, e depois analisar o processo de produção, para saber em que momento as falhas foram geradas. É o que Abegg (2004) considera como momento da reflexão, que culminará na elaboração de novos procedimentos operacionais para que o resultado final esteja em consonância com o que é esperado.

A terceira etapa é a eliminação das causas do problema. Cada causa é analisada em busca de se encontrar formas de evitar que elas apareçam. Quando todas as causas tiverem suas devidas formas de anulação testadas e comprovadas empiricamente sua eficácia, a probabilidade de que o problema desapareça é alta. E isso é feito a partir da reflexão e da troca de ideia entre os pares, como recomenda Rodrigues (2017).

A quarta e última etapa é a reoperacionalização do sistema, entendido como fazer funcionar o sistema com as devidas retificações. Ramos (2015) considera que o replanejamento, nesta etapa, é a construção de novos objetivos, o que implica em alteração no produto, redimensionando-se os objetivos estabelecidos inicialmente. Replanejar é exercitar a capacidade humana de aprender com as inconformidades.

2 METODOLOGIA

Os sujeitos participantes da pesquisa constituíram-se em três membros da comissão de assistência estudantil do campus, responsável por lançar o edital e cuidar de todas as etapas do processo de seleção dos beneficiários. O respondente 1 é o atual presidente da comissão, apesar de ser aquele com menor tempo de serviço no setor. O respondente 2 é aquele com mais tempo de serviço no setor e já foi presidente da comissão. O respondente 3 nunca foi presidente da comissão, mas tem experiência em vários processos de edital, colaborando com a assistência estudantil, e assume a gestão em outro setor.

Os critérios para a escolha desses sujeitos consideraram a atuação dentro da comissão responsável pelos recursos da assistência estudantil de um campus que trabalha com a educação profissional e tecnológica. Os sujeitos escolhidos assumiram o papel de presidente da comissão ou como liderança na realização dos trabalhos da gestão do setor de assistência estudantil,

ressaltando a experiência com o planejamento, a organização, a participação e gestão em vários processos do setor de estudo. Os respondentes 1 e 2 acumularam a experiência, liderando os trabalhos dentro do setor de assistência estudantil, ao assumirem a coordenação. O respondente 3 tem a experiência de ter participado de vários editais e coordenar outro setor dentro da instituição.

Para a realização das entrevistas, primeiramente os respondentes foram contatados, esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e o cuidado com o tratamento dos dados, para ter o consentimento dos mesmos em participar, respeitando a ética na pesquisa. Posteriormente, foram agendadas as entrevistas, de maneira individual e reservada, para garantir um clima de não interrupção no diálogo. As entrevistas se utilizaram de roteiro de três perguntas padronizadas para responder as questões norteadoras da pesquisa.

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas centradas em 3 perguntas as quais visaram analisar um evento que não ocorreu conforme o planejamento prévio, na tentativa de identificar se o replanejamento enquanto processo de avaliação contínua, ocorreu. O evento foi a execução do edital da assistência estudantil 2016, bem como o replanejamento realizado que visou melhorar essa mesma atividade nos anos posteriores. Os participantes foram abordados e identificados de forma numérica apenas, visando ao seu anonimato. As perguntas foram realizadas em três etapas, em conformidade com a sequência da questão de pesquisa.

Na primeira questão, após a identificação de um trabalho ou planejamento que não saiu conforme o planejamento inicial no departamento pesquisado, os participantes foram instados a dizer quais as ações foram realizadas para evitar a repetição do insucesso na gestão participativa dos recursos da assistência estudantil, como espaço pedagógico dentro da EPT. Na segunda pergunta, os participantes foram inquiridos para descrever os passos, etapas, ou procedimentos desse replanejamento realizado. E por fim, a terceira e última questão consistiu em indagar aos participantes como ocorreu o processo de tomada de decisão para realizar as atividades de replanejamento em questão.

Depois de coletados os dados foram transcritos em uma planilha eletrônica, a qual envolveu basicamente a identificação numérica do respondente e sua respectiva ação identificada conforme cada resposta fornecida. Com base nessa planilha foram identificadas no primeiro quadro as ações de replanejamento de cada indivíduo relacionadas à tentativa de evitar a repetição do fracasso.

No segundo quadro foram catalogadas as ações componentes da etapa de replanejamento. Por fim, no terceiro quadro a interpretação dos resultados foi feita com o auxílio da enumeração das ações identificadas nas frases de cada participante sobre o processo decisório. O primeiro resultado procurado foi o relativo a quais ações de replanejamento cada um dos participantes atuou.

Assim, para conhecer onde ocorreu a participação no processo de replanejamento, bastou identificar uma ou mais ações que se configuraram como de replanejamento, em seguida somar a quantidade de membros que afirmaram participar. Esse procedimento configurou a participação de 3 membros, sendo que, a partir das respostas do membro 2, foi possível identificar 2 ações. Dessa forma, caso houvesse mais de uma ação ou etapa, seria identificada em linha abaixo da ação anterior, mas mantendo-se na mesma coluna do respondente em questão. Essa lógica foi utilizada nos três quadros sintetizadores dos resultados do estudo.

Os resultados foram expostos em quadros sintetizadores. Esses quadros apresentaram na coluna da esquerda a quantidade de componentes da amostra e na coluna da direita resumidamente a ação realizada. As frases foram analisadas considerando a análise de conteúdo, visando identificar os principais conceitos chave das mesmas, ou seja, as palavras que identificassem relações com o processo de replanejamento.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Ações para evitar o fracasso

O quadro 1 apresenta os resultados obtidos em relação as ações realizadas para evitar a repetição do fracasso na execução do edital da assistência estudantil. Descobriu-se que os três respondentes sugerem ações de replanejamento. O respondente 1 indica o envio de informações diagnosticadas às instâncias superiores, buscando a retroalimentação do sistema visando otimizá-lo. O respondente 2 propõe etapas de planejamento, como, por exemplo, reuniões, e, por fim, o respondente 3 aponta a necessidade de etapa de avaliação em grupo, visando identificar os erros ocorridos.

Quadro 1 - Ações realizadas para evitar a repetição da não obtenção dos resultados previstos

Respondente	Ação
1	Remessa de relatório a PROEN (Pró-Reitoria de Ensino) e DTI (Departamento de Tecnologia da Informação) sugerindo melhorias no software
2	Reuniões para planejar melhor as atividades
3	Avaliação coletiva do insucesso dos trabalhos da comissão

Isso significa que os três componentes concordam que o replanejamento é fundamental para evitar a não obtenção dos resultados previstos. No caso do setor de assistência estudantil, a execução do edital com o planejamento adequado determina o sucesso do processo. Assim, o primeiro respondente descreve que para se evitar o fracasso é necessário sistematizar as informações sobre esse processo na forma de relatório, com as críticas e sugestões, para que outros setores hierarquicamente superiores possam demandar ações de melhorias em relação ao tempo de execução e ao software utilizado.

O segundo respondente indica que o replanejamento deve considerar a realização de reuniões para planejar melhor as atividades com antecipação de cronograma e das etapas burocráticas, como a análise pela procuradoria. Já o terceiro, aponta que é necessária a avaliação coletiva do insucesso dos trabalhos da comissão responsável pelo processo. Dessa forma, poderá identificar claramente os erros nos trabalhos e realizar coletivamente novo planejamento, a fim de evitar os erros da etapa anterior.

3.2 Etapas do Replanejamento

O quadro 2 apresenta os resultados obtidos em relação as etapas do replanejamento. Identificou-se que apenas um membro descreveu participar de uma atividade cíclica, sendo ele o respondente número 2. Identificou-se, também, que um dos respondentes tem uma concepção de replanejamento simplificado, com mínimos procedimentos, sendo este o respondente 1. Ainda se identificou que um dos respondentes, apesar de realizar várias etapas, estas ainda não se configuram como um real replanejamento, sendo este o respondente 3.

Desta forma, o membro 2 participa de um real processo de replanejamento, devido em uma de suas etapas está inclusa a avaliação do planejamento anterior. Assim, o replanejamento deste setor não se encontra em grande nível participativo, pois em dois dos três respondentes não se

identificou a participação na avaliação dos resultados do planejamento anterior, estando incluído nesta etapa apenas o respondente 2.

Quadro 2 - Etapas do replanejamento

Respondente	Ação
1	1) Coleta de relatos (alunos, equipe e coordenação)
2	1) Reuniões internas para replanejamento 2) Explicação à direção do replanejamento para o ano seguinte 3) Avaliação das atividades anteriores 4) Realização de atividades com servidores e alunos 5) Construção de relatório
3	1) Realização de ações multidisciplinares com os alunos 2) Reuniões internas e com vários setores 3) Elaboração do cronograma e execução de edital com antecedência

Essa compreensão das etapas do replanejamento apenas como esse conjunto de reuniões limita o seu significado, com poucos procedimentos e a apresentação simplificada. O respondente 1 descreve as etapas de replanejamento apenas como um conjunto de relatos que foram obtidos em reuniões para ouvir os alunos e os membros da comissão. E depois afirmou que foi considerado também o relato da experiência da própria coordenação durante o fracasso e as ações para evitar novos episódios.

Os respondentes 2 e 3 conceituam maior nível de detalhamento das etapas do replanejamento. O respondente 3 indica a ação multidisciplinar da comissão, a realização de reuniões diversas para escuta de informações e a execução com antecedência do edital de assistência estudantil para evitar atrasos nos pagamentos. Entretanto, é o respondente 2 quem pontua de maneira mais completa todo o processo ao descrever cada atividade realizada e explicitar a avaliação das atividades anteriores e a realização de novo planejamento, além de realizar reuniões da própria comissão e dar esclarecimentos aos gestores.

3.3 Etapas do processo decisório

O quadro 3 demonstra as etapas do processo decisório de replanejamento. Identificou-se que dois respondentes entendem essa etapa como um processo participativo, sendo eles os respondentes 2 e 3. Não foi identificado a gestão participativa nas afirmações do respondente 1. O respondente 3 identificou melhorias após o processo decisório coletivo. O respondente 2 identificou que o processo decisório envolve uma identificação holística dos problemas.

Desta forma, os membros 2 e 3 entendem o processo decisório de replanejamento como um processo participativo, devido em uma de suas etapas ser possível identificar o envolvimento coletivo, ou seja, a participação de todos os membros do setor. Assim, o processo decisório de replanejamento deste setor ainda não atinge o nível participativo ideal, pois não se identificou a concepção participativa em todos os respondentes envolvidos, não estando incluída esta concepção nas respostas do respondente 1.

Quadro 3 - Etapas do processo decisório

Respondente	Ação
1	1) Problema gerou a demanda para sua resolução 2) Identificação das falhas 3) Necessidade de revisão do cronograma

	4) Necessidade de revisão da gestão do recurso
2	1) Participação de todos na resolução do problema 2) Eliminação completa do problema 3) Percepção de problemas de outras esferas, mas sem gravidade
3	1) Envolvimento das pessoas fez as coisas melhorarem 2) Passaram a decidir o que deveria ser revistos

Isto significa que o processo decisório deste setor se encontra deficiente, pois nem todos os membros compreendem o senso de participação coletiva, nas principais ações ou execuções. O processo de tomada de decisão sobre o replanejamento, de acordo com o respondente 1 surgiu a partir do aparecimento do problema da execução do edital. Depois foram identificadas as falhas, que provocaram a revisão do cronograma e posterior gestão do recurso de maneira mais eficiente, porém em suas afirmações não se identifica ações em âmbito coletivo. As circunstâncias do erro no edital foram as maiores provocadoras para o surgimento na necessidade de replanejamento e das ações a serem implementadas.

Os respondentes 2 e 3 consideram a participação coletiva no replanejamento como elemento central para a melhoria da execução do edital e consequente pagamento dos beneficiários dos auxílios da assistência estudantil. O respondente 3 destaca que o processo de gestão foi otimizado com a iniciativa da própria comissão de revisão dos trabalhos com fracassos. E o respondente 2 demonstra maior compreensão da revisão permanente do planejamento para a resolução do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que não há uma gestão participativa e replanejamento das ações de execução de edital da assistência estudantil em uma instituição que opera com educação profissional e tecnológica no norte do Brasil, por considerar que os três entrevistados não descrevem o processo de replanejamento com as características de uma gestão participativa, em todas as suas etapas, conforme a explicitada pelos autores. Os dados coletados junto aos três respondentes mostraram que até há participação dos membros da comissão nas atividades de replanejamento. Entretanto, são limitadas na execução e nas responsabilidades posteriores, pois os sujeitos demonstram pouco envolvimento nas etapas e no processo decisório do replanejamento.

A participação pode ser considerada como a ação deliberada de decisão, de execução e as consequentes ações de responsabilização pelos membros de uma organização. Dessa forma, o processo de gestão do replanejamento não alcança a forma máxima da alta participação que aconteceria com o envolvimento de todos nos processos de tomada de decisão e de responsabilização. Constituindo-se assim na limitação do estudo, apesar de atender aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, recomenda-se a ampliação de estudos sobre a gestão participativa e replanejamento em espaços pedagógicos, a fim de que contribuam para maior entendimento e disseminação da importância de se adotar a revisão cíclica do planejamento inicial, com o uso de diferentes metodologias para a busca da qualidade. Pois esses replanejamentos se dão em etapas posteriores de execução das atividades, revendo várias vezes o planejamento estabelecido, e, por conseguinte, melhorar a gestão dos recursos da assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

- ABEGG, I. **Ensino investigativo de ciências naturais e suas tecnologias nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). 2004. 146 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- AJANOVIĆ Z.; STOLZ M.; HORN, M. Energy-efficient driving in dynamic environment: globally optimal MPC-like motion planning framework. In: ZACHÄUS, C.; MÜLLER, B.; MEYER, G. (eds). **Advanced microsystems for automotive applications 2017**. Lecture Notes in Mobility. Cham: Springer 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-66972-4_10.
- CAIXETA, M. C. B. F.; FABRICIO, M. M. Métodos e instrumentos de apoio ao *codesign* no processo de projeto de edifícios. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 111-131, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-86212018000100212>
- CARVALHO, A.; RODRIGUES, M. FAP no Bairro: uma lógica de desenvolvimento comunitário no Bairro do Carriçal. **IS Working Paper**, 3.^a Série, N.º 63. Porto, janeiro de 2018.
- DE BONA, A. S.; LUTZ, M. R. A tecnologia digital: um recurso que proporciona uma metodologia diferenciada. **Revista Thema**, vol. 15, n.º 1, p. 143-155, 2018, Pelotas: RS. DOI - <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.143-155.742>
- FERNANDES, M. G. **Educação ambiental como meio para o desenvolvimento local: contributo de quatro instituições da região de Bragança**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). 2015. 100 f. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2015.
- FERREIRA, D. H. Análise das estimativas de prazos em projetos de engenharia. **Revista Especialize Online IPOG**, Goiânia, v. 6, n. 1, dez. 2013.
- GAIGHER, V. R.; SOUZA, M. A. V. F.; WROBEL; J. S. Planejamentos colaborativos e reflexivos de aulas baseadas em resolução de problemas verbais de matemática. **Vidya**, v. 37, n. 1, p. 51-73, jan./jun., 2017 - Santa Maria: RS, 2017.
- GOULART, J. O.; TERCI, E. T.; OTERO, E. V. Participação política e gestão urbana sob o Estatuto da Cidade. Urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, v. 7, n.1, p.122-135, jan./abr. 2015, DOI: 10.1590/2175-3369.007.001.AO08.
- KIRSCHBAUM, C. **Mecanismos mediadores entre controle e confiança**. São Paulo: Ibmec, 2010. Insper Working Paper 204/2010.
- KUDO, S. A.; PEREIRA, H. S.; SILVA, S. C. P. A proteção jurídica dos fragmentos florestais urbanos: um estudo da paisagem e da legislação ambiental e urbanística da cidade de Manaus. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 38, p. 521-540, agosto 2016 DOI: 10.5380/dma.v38i0.42687.
- LOUSÃO, A. A participação política e os desafios da inclusão – aspectos normativos da teoria democrática. **Diversitates**, vol 1, n. 2: p. 28-62, 2009.
- MALTA, R. P. D. **Deixem que eu me (re)encontre**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação e Intervenção Social). 2015. 194 f. Instituto Politécnico, Universidade do Porto, Porto, 2015.
- MENEZES, C. S.; ARAGÓN, R.; ZIEDE, M. L.; CHARCZUK, S. B. Arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede no contexto do seminário integrador. **Revista Renote Novas Tecnologias Educacionais**, v. 11, n. 2, p. 1-16, nov. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.43645>

NICHOLS, B. W. **A participação radicalizada relacionada a Aécio Neves e Dilma Rousseff nas fanpages de quality papers brasileiros em 2014.** Dissertação (Mestrado em Comunicação). 2018. 128 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RAMOS, S. C. **Macrocognição no processo decisório de empreendedores experts.** Tese (Doutorado em Administração). 2015. 231 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RIBEIRO, P. Mobilidade sustentável em arruamentos urbanos e o processo de participação pública (*stakeholders*). In: ARAÚJO, E.; RIBEIRO, R.; ANDRADE, P.; COSTA, R.(eds.). **Viver em/a mobilidade: rumo a novas culturas de tempo, espaço e distância.** Livro de atas, Braga: CECS, 2018.

RODRIGUES, S. **A semana pedagógica como formação continuada de professores: um olhar a partir do método da instrução ao sócia.** Dissertação (Mestrado em Letras). 2017. 128 f. Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Pato Branco, 2017.

SABIONI, Marjorie; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; REIS, Anderson de Oliveira. Racionalidades na motivação para a participação cidadã no controle social: uma experiência local brasileira. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395155420>.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular do estado de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Florianópolis: SED, 2014.

SOUSA, S. Z.; MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O.; ISHII, I.; SANTOS, M. P. Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulista. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 37-60, jan./abr. 2015. DOI: 10.7213/dialogo.educ.15.044.DS02.

WINKEL, D. ; KROON, P. ; HES, J. ; BOL, G. ; RAAYMAKERS, B. ; JÜRGENLIEMK-SCHULZ, I. EP-1663 Automated full-online replanning of SBRT lymph node oligometastases for the MR-linac. **ESTRO.**, v. 36, p. 5-9, may. 2017. Vienna, Austria. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0167-8140\(17\)32195-3](https://doi.org/10.1016/S0167-8140(17)32195-3)

WRIGHT, M. T. et al. **O que é a pesquisa-ação participativa em saúde.** s/d, s/l. Disponível em http://www.icphr.org/uploads/2/0/3/9/20399575/icphr_position_paper_1_pt.pdf. Acesso em 10 jun. 2018.

O MODELO DA COMPETÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

Juliana Maria Cardoso de Oliveira
Edilberto Fernandes Syrczyk
Eudes Neves da Silva Santana

Eixo temático: Histórias e Memórias no Contexto da EPT

RESUMO

O modelo da competência, na concepção abordada por Philippe Zarifian, surge como uma alternativa de resposta às limitações apresentadas pelos modelos reinantes – o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho, inspirando a busca de uma reconfiguração da relação homem *versus* trabalho, permitindo, no dizer de Zarifian, a volta do trabalho para o trabalhador, uma volta da atividade no sujeito que age. As constantes mudanças no contexto socioeconômico, com as formas de (re)organizar a produção de bens e serviços passando por profundas transformações, desde as últimas décadas do século passado, vêm demandando a imposição de novas abordagens acerca das bases teóricas e práticas que dão sustentação ao modelo de produção capitalista. Nesse contexto o modelo da competência traz consigo oportunidades reais de transformações profundas no contexto social e econômico, tanto na perspectiva do trabalho quanto da Educação Profissional e Tecnológica. Com base nestas premissas, para o presente trabalho foi utilizada a abordagem metodológica de revisão bibliográfica crítica da obra: O Modelo da Competência, de Philippe Zarifian, e análise documental da legislação brasileira, objetivando traçar um paralelo entre o modelo da competência, seus conceitos e aplicabilidade no mundo do trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, considerando esta como *lócus* de aprendizagem centrada na autonomia do sujeito em relação ao objeto da aprendizagem e do saber, especialmente em decorrência do contexto marcado pelas constantes inovações tecnológicas e a exigência de um perfil de trabalhador com iniciativa, o que acabou impulsionando um diálogo entre trabalho e educação.

Palavras-chave: Competência, reapropriação do trabalho, educação profissional e tecnológica.

INTRODUÇÃO

Desde que o tema competência emergiu no debate social, tanto na seara acadêmica quanto empresarial, a discussão sobre competências vem provocando constantes reflexões entre pesquisadores, profissionais do mercado e representantes das classes trabalhadoras sobre os desafios e resultados que porventura possam ser alcançados pelas organizações e pelos indivíduos por meio da implementação de um modelo baseado em competências.

A análise da obra de Zarifian – O Modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas – nos apresenta uma reflexão sobre o modelo da competência, baseado na concepção deste autor, de que tal modelo surgiu em razão das mudanças no mundo do trabalho, com a modificação das condições de produtividade nas empresas, visando superar limitações do modelo da profissão e do modelo do posto de trabalho. Para Zarifian “a emergência do modelo de competência é uma transformação de longo prazo, que inaugura um novo período histórico” (ZARIFIAN, 2003), encontrando-se ainda como um modelo em permanente construção.

É que a partir da Revolução Industrial e, mais especificamente com o taylorismo, fundado por Frederick Taylor e amplamente empregado por Henry Ford, o trabalho passou a ser científico e arraigou na cultura laboral o conceito de especialização, ou seja, a redução do trabalho aos seus elementos mais simples (BARATO, 2008) retirando do trabalhador o sentido e o significado do seu fazer, o que significa dizer que o trabalhador perdeu para a gerência o controle que possuía sobre os fins, os métodos e os resultados de seu trabalho, implicando numa completa dissociação entre homem e trabalho (ZARIFIAN, 2003).

A atividade laboral “usurpada” então lhe foi devolvida sob a forma do posto de trabalho, ou seja, um lugar e um conjunto de tarefas definidos de forma externa, pela gerência, à revelia do trabalhador, e ao qual este deveria submeter-se incondicionalmente. A partir de então, o trabalho passou a ser objetivado, analisado, racionalizado, determinado e modificado, independentemente daquele que o realizava. E o trabalhador era apenas um objeto, portador das capacidades funcionais necessárias para realizar esse trabalho (ZARIFIAN, 2003).

Dentro desse contexto os objetivos do presente artigo são demonstrar a concepção de modelo da competência segundo a abordagem de Zarifian. Também se propõe a demonstrar a correlação do modelo de competência preconizado por Zarifian com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, pois, com a emergência do debate a nível empresarial, a discussão se posiciona também no ambiente da academia sobre a competência de integrar ou não o contexto formativo, ganhando relevância no Brasil ao nortear as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

Utilizando a abordagem metodológica de revisão bibliográfica crítica e análise documental da legislação educacional brasileira pretendemos revisitar as origens do modelo da competência, delimitar o que é e como seria um modelo formativo baseado em competências de acordo com as premissas de Zarifian.

Assim, traçar um paralelo entre aspectos teóricos e práticos destes conceitos e a importância e aplicabilidade no mundo do trabalho e na educação profissional e tecnológica brasileira a partir da concepção de uma educação cuja aprendizagem esteja centrada na autonomia do sujeito em relação ao objeto da aprendizagem e do saber.

1 DESAFIOS E QUESTIONAMENTOS DO MODELO DA COMPETÊNCIA

O modelo da competência oferece contribuições significativas ao processo de trabalho quando incentiva a autonomia, a iniciativa, o assumir de responsabilidade, permitindo “uma volta da atividade no sujeito que age” (ZARIFIAN, 2003) possibilitando que o trabalhador seja protagonista no processo produtivo com a autonomia para decidir e agir no seu ambiente laboral.

No entanto, apesar de se apresentar como uma alternativa que traz muitos avanços para a superação do modelo do posto de trabalho, carrega igualmente uma série de implicações sociais, questionamentos e desafios que precisam ser enfrentados para não se transformar em mais um meio de alienação e exploração dos trabalhadores.

Algumas das questões que encontram-se colocadas para que não haja fragilidade no modelo da competência são: possibilitar a reapropriação do trabalho; promover a organização do trabalho, da autonomia para a iniciativa; compreender a questão decisiva da economia do serviço, como uma alternativa plena para o desenvolvimento da competência; o julgamento da competência com relação a validade da iniciativa e da avaliação desta; a necessidade de uma comunicação

bem-sucedida e a não utilização de critérios distorcidos como se fosse aplicação do modelo da competência.

Já um dos fatores que dificultam a efetividade do modelo da competência são as bases práticas para entendimento deste modelo, que são frágeis, usa-se como gestão de competências apenas formas, modernizadas, por assim dizer, do modelo do posto de trabalho, consagrado pelo taylorismo/fordismo, com descrições de emprego associadas a requisitos de capacidade, aos quais se acrescenta uma camada de saber-ser (ZARIFIAN, 2003).

Em razão disso muitos questionamentos são postos em evidência como dificuldades a serem enfrentadas: como reposicionar, de modo prático, o princípio da subordinação do assalariado em relação ao empregador, que é elemento constitutivo da relação salarial? Que lucro essa mobilização da inteligência pode trazer a uma direção de empresa e para os trabalhadores? Como lidar com fenômenos de generalização, crescimento da abstração, de socialização dos conhecimentos, que fizeram a força do taylorismo? (ZARIFIAN, 2003).

É preciso que o assalariado possa responder a questões como: o que se espera de mim? Em que posso contribuir? Até que ponto devo me envolver? As respostas a estes questionamentos é que irão fornecer o caminho para que ele possa reapropriar-se da pertinência coletiva, controlando ao mesmo tempo seu engajamento enquanto indivíduo (ZARIFIAN, 2003).

Considera Zarifian (2003) que o modelo da competência só se desenvolverá em sua plenitude se novos princípios econômicos se impuserem e fizerem da tomada de iniciativa fator determinante de sucesso. É preciso que as organizações dêem condições para que os assalariados desenvolvam suas competências, como estabilidade no emprego, ainda que relativa, liberdade para agir, confiança da gerência, reconhecimento, dentre outros fatores.

O futuro do modelo da competência dependerá da maneira como a iniciativa e a responsabilidade conseguirão se articular, de maneira que a responsabilidade não sufoque a iniciativa. A utilização nefasta da competência em algumas empresas tende a enfraquecer as dimensões sociais e conceituais da qualificação, forjando um trabalhador cada vez mais individualizado, subserviente, sem perspectivas e desarraigado dos estatutos sociais do trabalho construídos historicamente (ZARIFIAN, 2003).

Como a competência está remetida ao sujeito, às suas habilidades e aos seus saberes, corre-se o risco de se requerer e valorizar avaliações individualizadas, que acabam por destruir os coletivos, transferindo para o trabalhador a responsabilidade pela sua formação e a culpa pelos fracassos no trabalho.

2 CONTRIBUIÇÕES DO MODELO DA COMPETÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A história da educação profissional e tecnológica acompanha as transformações do mundo do trabalho. Por muito tempo seu foco esteve voltado para a formação profissionalizante para atender às demandas do capital. Porém, com mudanças a partir de 2004 e, com a criação em 2008 dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e a expansão da rede de ensino, um novo paradigma vem sendo lapidado sobre o ensino profissional e tecnológico.

Propõe-se uma formação contextualizada, que possibilite ao sujeito a compreensão de sua história e a autonomia para transformar sua realidade, potencializando a ação humana na busca por melhores meios de vida. Para possibilitar a formação holística do ser humano é necessário

contemplar, além das habilidades técnicas, a compreensão de seu contexto local e universal e demonstrar que a sua atuação pode ser modificadora de realidades limitantes (CORDÃO, 2013).

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (PARECER CNE/CEB nº 11/2012 e RESOLUÇÃO Nº 06/2012), estabelecem princípios, orientações e procedimentos a serem observados pelo sistema de ensino, para propiciar uma formação que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, de maneira integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conforme disposto no art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Em seu artigo 18, inciso IV, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam os critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos seguintes termos:

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que **objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais** requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica **em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional** [grifo nosso] (BRASIL, 2012).

Fica evidente que a base do ensino profissional e tecnológico brasileiro tem como essência a formação de cidadãos que compreendam seus contextos e desenvolvam sentimento de pertencimento e identidade social, indo além da mera instrumentalização de pessoas para ocupações determinadas pelo mercado.

Zarifian (2003), ao descrever que o desenvolvimento de competências se dá fundamentalmente nas situações vivenciadas pelo sujeito, faz repensar o modelo de ensino-aprendizagem tradicional, puramente enciclopédico. O modelo educacional predominante prioriza o ensino teórico, marginalizando quase que por completo o aprendizado prático, criando uma relação de submissão deste último ao aprendizado teórico obrigatório (BARATO, 2008).

A educação profissional e tecnológica caminha no sentido de superar a clássica divisão entre teoria e prática, historicamente consagrada, pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (BRASIL, 2012). E por isso traz como um de seus norteadores o trabalho como princípio educativo, com o objetivo de assegurar a integração entre ciência, tecnologia e cultura.

Engels (2004) observa que é por meio do trabalho que as pessoas transformam seu meio, a si mesmas e suas relações, constituindo-se seres sociais que evoluem e adquirem novas habilidades conforme as necessidades do contexto do trabalho. Zarifian (2003) defende que vivenciando situações profissionais os sujeitos adquirem competências que podem ser inseridas em seus currículos nas denominadas “pastas de competências”, em que constarão as situações profissionais e as áreas de competências que ele adquiriu por meio de sua experiência (ZARIFIAN, 2003).

Ao reconhecer que as competências e conhecimentos podem ser adquiridos pela vivência laboral de modo igual ao proporcionado pela formação instituída, Zarifian (2003) corrobora o conceito de omnilateralidade, cunhado por Marx, que diz que para haver uma formação integral do sujeito, na perspectiva da emancipação humana, há a necessidade de unidade entre teoria e

prática, tanto no campo profissional, quanto em toda a atividade social desse indivíduo (SANTOS, 2013).

Ramos (2002) observa que o campo das competências passa certa insegurança, pois corre o risco de ter sua definição reduzida à ideia de desempenhos observáveis, relacionando-se exclusivamente a inteligência prática. Porém, as atuais mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, marcadas pela evolução tecnológica, pela complexificação e flexibilização, impossibilitam essa limitação, o que conseqüentemente afasta a educação profissional de uma educação baseada nos moldes do taylorismo e do modelo do posto de trabalho.

A concepção de competência se contrapõe aos tradicionais modelos de exploração do trabalho taylorista e fordista. Grabowski (2006) faz nota de que a exigência da capacidade de resolução de situações-problema no contexto dos processos de trabalho flexíveis justifica patamares mais elevados de educação para a classe trabalhadora em soma com os conhecimentos técnicos.

Nesse sentido, esse novo mundo do trabalho, marcado pela flexibilização, pela complexidade das tecnologias sendo imposta a todas as classes sociais e pela necessidade de trabalhadores com conhecimentos mais amplos, fez com que houvesse uma reforma no campo da educação para formar esse novo perfil de trabalhador. Grabowski (2006) destaca que esse novo trabalhador deve ter algumas características como autonomia moral e intelectual, capacidade de comunicar-se corretamente e de comprometer-se com o trabalho.

Partindo da compreensão de que a dualidade estrutural do ensino surge em decorrência da divisão social e técnica do trabalho, Grabowski (2006) sugere que o ensino profissional e tecnológico use esse novo modelo de relação entre educação e trabalho a seu favor na busca pela superação gradativa deste contexto dual. Ao mesmo tempo em que as complexas demandas deste novo mundo do trabalho exigem a responsabilidade do trabalhador pela sua formação contínua e produtiva, abrem espaço também para a tomada de consciência e autonomia de escolha deste sujeito a partir de uma formação contextualizada histórica e criticamente.

Corroborando com a posição de Grabowski (2006) a compreensão de Cordão (2013) para quem o ensino profissional e tecnológico deve proporcionar ao aluno uma formação que abranja o desenvolvimento de competências que o torne apto a intervir no próprio processo do fazer. Também Santos (2013) apoiando-se em Marx e Engels compreende que a formação do indivíduo deve superar a oposição entre a formação intelectual e técnica, tornando-se indispensável a combinação da instrução com trabalho produtivo.

Assim, a profissionalização dos trabalhadores brasileiros deve estar em consonância com o desenvolvimento de competências que os ajudem a enfrentar os desafios profissionais esperados e inesperados e, também, potencializar a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida, contribuindo para o êxito do trabalhador num universo de trabalho pautado pela acirrada competição e constante inovação tecnológica (CORDÃO, 2013).

A relação entre a educação profissional e tecnológica e o aluno/trabalhador deve centrar-se na concepção do trabalho como princípio educativo, considerando o ser humano como produtor de sua realidade, podendo, por tal razão, dela se apropriar e transformá-la. Em outras palavras, o trabalho é a primeira mediação entre homem e a realidade material e social (Ibidem, 2013).

A Educação Profissional e Tecnológica deve compreender o cenário de competências como uma oportunidade para pôr em prática a formação integral do ser humano, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando assim o processo de dualidade histórica que sempre permeou a educação profissional, possibilitando ao

cidadão trabalhador o exercício de sua cidadania com dignidade e justiça social (CORDÃO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo da competência surge como alternativa de superação dos modelos tradicionais de exercício do trabalho – principalmente o modelo do posto de trabalho –, que afasta o trabalhador, tanto do produto de seu trabalho, como do processo produtivo. O trabalho passa a ser objetivado, analisado, racionalizado, determinado e modificado, independente de quem o realiza, havendo uma completa dissociação entre trabalho e trabalhador (ZARIFIAN, 2003).

O desenvolvimento do modelo da competência deve ser realizado de maneira participativa e em ambiente coletivo para que não seja reduzido a uma forma modernizada do modelo de posto de trabalho, que alija e exclui os trabalhadores a partir de avaliações que levam em consideração somente resultados econômicos e de interesse da organização, sem preocupar-se com a formação integral do trabalhador, permitindo assim uma volta da atividade no sujeito que age, uma reapropriação do trabalho por aquele que o realiza (ZARIFIAN, 2003).

As novas exigências do mundo do trabalho partiram da necessidade de acompanhar a constante modernização dos meios de produção e superar os modelos baseados no taylorismo e fordismo. Um novo contexto marcado pela constante inovação tecnológica passou a exigir um novo perfil de trabalhador, mais flexível, dinâmico e participativo, capaz de resolver situações-problema, diferente daquele trabalhador que antes era formado para preencher determinadas ocupações. Esse novo cenário impulsiona o debate sobre a relação entre trabalho e educação.

Nesse sentido a educação profissional e tecnológica, aproveitando-se das contradições do capital, busca, cada vez mais, promover uma formação que garanta o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, formando um trabalhador capaz de participar de modo amplo e ativo na vida cidadã e profissional, tendo como premissa a concepção de que não é somente pela aprendizagem tradicional que o sujeito aprende e adquire competências.

REFERÊNCIAS

BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **B. Tec. Senac**: a R. Educ. Prof, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262>>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução nº 06/2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 Set. 2018.

CORDÃO, F. A. Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 26-47, mai/ago. 2013.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GRABOWSKI, G. Ensino médio integrado à educação profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 07**, mai/jun. 2006.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 401-422.

SANTOS, M. G. C. A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013. **Anais** [...]. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

ZARIFIAN, P. **O Modelo da Competência, trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** Tradução de Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac, 2003.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Cristiane Rodrigues de Freitas
Maria Raimunda Lima Valle
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Eixo Temático: Organização do Currículo Integrado na EPT

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o trabalho como princípio educativo na educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral. Busca, com bases nos dispositivos legais, compreender os reflexos das sucessivas reformas educacionais brasileiras da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente, no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na sua forma de oferta integrada. Reflete a relação trabalho-educação e a concepção do trabalho como princípio educativo, partindo de teóricos que pesquisam a relação existente entre o binômio trabalho-educação. De igual forma, analisa as perspectivas da formação omnilateral como alternativa de superar a formação unilateral que reforça a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Aborda a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como o percurso inicial para uma educação não dual. Neste sentido, o itinerário metodológico utilizado no desenvolvimento desse trabalho percorreu o caminho da pesquisa bibliográfica. Como resultado, aponta a necessidade da formação humana integral na perspectiva da formação omnilateral, tomando o trabalho como princípio educativo como caminho inicial no processo de emancipação e autonomia do ser humano.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Formação omnilateral, Trabalho-educação, Trabalho como princípio educativo.

INTRODUÇÃO

O trabalho como princípio educativo vem sendo abordado e defendido por teóricos como Ramos (2008) e Moura (2013), educadores e estudiosos em educação, no Brasil, na perspectiva de uma formação omnilateral¹, que contrapõe e supera a formação unilateral, característica marcante da sociedade capitalista, presente no sistema de ensino, como também nos demais segmentos formativos da sociedade. Nos debates sobre o tema trabalho-educação discutidos por Ciavatta (2005), Saviani (2007), Moura, Garcia e Ramos (2007), Neta (2010), entre outros, encontramos a defesa por uma educação básica que tome como princípio educativo a articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nesses termos, para discutir o trabalho como princípio educativo na educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral, primeiramente, contextualizamos a educação profissional na sua forma de oferta integrada ao ensino médio à luz das suas bases legais oriundas das sucessivas reformas educacionais brasileiras. Em seguida, abordamos, brevemente, os conceitos de trabalho e de educação, buscando articulá-los. Na sequência, fazemos uma reflexão sobre o ensino médio integrado e enfatizamos sobre a necessidade do fomento no espaço escolar da concepção educacional na perspectiva da formação omnilateral.

¹ Formação omnilateral refere-se aquela educação que contempla a formação integral do indivíduo por meio da integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Em vista de nossa temática, buscamos diálogo com autores que analisam o binômio trabalho-educação, especificamente, com os autores: Saviane (1994, 2007); Ciavatta (2005); Moura, Garcia e Ramos (2007); Ramos (2005, 2008); Neta, Assis e Lima (2008); Araújo e Rodrigues (2010); Borges (2013) e Moura (2013).

Esperamos que as discussões postas tomando o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado para uma formação omnilateral possa ser refletido como ponto de partida do processo de emancipação e autonomia do ser humano.

1 BREVE CONTEXTO E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Para situarmos a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM desde a sua concepção até os seus princípios norteadores, precisamos destacar a Educação Profissional e Tecnológica no contexto educacional brasileiro por meio de suas legislações. Para isto, iniciamos a discussão com a visão de que a Educação Profissional no Brasil, conforme Ramos (2008), sempre foi concebida como um meio de formação imediata, cujo objetivo central é a preparação para o mercado de trabalho, onde os menos favorecidos não possuem outra opção a não ser obter uma profissão para o atendimento das suas necessidades básicas/imediatas. Nesses termos,

Chamamos atenção para o fato de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho. Isto de forma imediata, considerando que os seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do ensino médio (RAMOS, 2008, p.4).

A Educação Profissional no Brasil iniciou o seu processo de sistematização somente no início do século XX, como destaca Moura (2007, p.6): “O início do século XX trouxe uma novidade histórica da educação profissional do país quando houve um esforço público para a organização da formação profissional [...]”. No entanto, as leis de educação que surgiram no contexto educacional brasileiro tinham o compromisso com uma formação unilateral em detrimento de uma formação omnilateral, isso favorecia a fragmentação da educação profissional brasileira.

Observamos a formação unilateral citada nas Leis orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, as leis que institucionalizaram os sistemas S, tendo como exemplo a Lei 4.048/42 que criou o SENAI, até chegarmos à primeira lei de diretrizes e bases da educação – LDB, a lei 4.024/61, que, conforme Moura (2007), iniciou o seu processo de tramitação no Congresso Nacional em 1948, entrando em vigor somente em 1961; a lei 5.692/71 “que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.” (MOURA, 2007, p.11); o Parecer nº 76/1975 que, também, flexibilizou a obrigatoriedade de uma educação profissional para todos, obrigatoriedade que mais tarde foi facultada pela Lei 7.044/82.

Nesta perspectiva, observamos também o favorecimento de “novas” teorias pedagógicas que como relatam Araújo e Rodrigues (2010) traziam na sua essência o velho travestido do novo, ou seja, perpetuavam os princípios de uma educação dual que não tinham interesse no indivíduo, sendo o mercado de trabalho o seu foco principal.

As legislações que surgiram no decorrer do século XX ignoravam a luta dos educadores brasileiros por uma educação igualitária. Essa realidade deu uma “trégua” quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, depois de muitas emendas no seu texto original, possibilitando certa abertura para uma possível integração. Mas essa possibilidade foi

logo removida por meio do decreto 2.208/97, que separava a educação profissional da educação “geral”, trazendo a oferta dos cursos de educação profissional somente nas formas concomitante e subsequente.

A educação dual brasileira inicia um processo de mudança por meio do decreto 5.154/2004, que revoga o decreto 2.208/97, e traz a possibilidade da integração do ensino médio com a educação profissional. Verificamos no documento base da EPTNM², o seguinte comentário sobre o referido decreto:

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, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (BRASIL, 2007, p.24).

Em seguida, no cenário legal da EPTNM, destacamos a Lei 11.741/2008 que altera a Lei 9394/96, no sentido de viabilizar o desenvolvimento de uma educação profissional técnica articulada ao ensino médio, podendo ser desenvolvida na forma integrada e concomitante. Especificamente no artigo 39 da referida lei, destacamos a referência dada à questão da integração na Educação Profissional e Tecnológica – EPT por meio das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, observando-se assim, uma “abertura” para o início de um processo de mudanças significativas na formação do indivíduo. Nessa perspectiva, Ramos (2008, p.9) destaca que “Do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional”.

Assim, para situarmos a EPTNM na forma integrada, destacamos que a organização da educação profissional e tecnológica abrange a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio - EPTNM e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Entre os princípios norteadores da EPTNM descritos no artigo 6º da Resolução CNE/CEB Nº 6, de 06/09/2012, destacamos o trabalho como princípio educativo na possibilidade de articulação da educação básica com a educação profissional e tecnológica por meio da formação integral do estudante. As diretrizes curriculares da educação profissional norteiam a concepção de educação com ênfase em seu caráter articulador e traz uma proposta de organização curricular que orienta as instituições de ensino à prática educacional que envolva todos os atores que compõe esse cenário formativo. Sendo assim, a articulação entre o ensino básico e técnico precisa ir além de um discurso para se tornar uma prática presente e real visando a formação integral. Nesse caminho, deve priorizar a indissociabilidade entre teoria e prática incorporando o trabalho como princípio educativo (integração entre ciência, tecnologia e cultura) e procurando organizar o seu currículo de forma interdisciplinar, construindo coletivamente um conhecimento que seja significativo para todos.

Para isso, destacamos que as mudanças trazidas pelas leis vigentes se apresentam como possibilidades viáveis para a construção de um projeto de integração educacional. Contudo, temos consciência de que o conflito dual está presente diariamente em nossa sociedade capitalista, como destaca Neta, Assis e Lima (2016, p.111): “Muito embora a concepção da Educação Profissional - EP tenha passado por modificações, sobretudo no século XX, quando

² Sigla que corresponde a designação do termo Educação Profissional Técnica de Nível Médio

se buscava formar operários para atuarem na incipiente industrialização, ainda permanece o conflito da superação da dualidade”.

Na busca pelo cumprimento de uma educação integrada de nível médio, ressaltamos o parágrafo 7º da Lei 13.415/2017 que alterou a Lei 9.394/96 e reforça a seguinte concepção de currículo: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Dessa forma, a EPTNM na forma integrada seria o início de um caminho para futuras mudanças na educação profissional no país. Conforme Ramos (2008, p. 12), trata-se de uma educação que proporciona, aos sujeitos, a possibilidade de abrirem caminhos e realizarem escolhas para a produção da vida, “[...] uma travessia para uma nova realidade”. Nessa mesma direção, Neta, Assis e Lima (2016, p.113) dizem que “A integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade das classes”.

2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EPTNM

A Resolução nº 6, de 20/09/2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao pormenorizar os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Art. 6º, entre outros, destaca que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

À luz das bases legais e de pesquisas brasileiras, procuramos compreender a relação existente entre trabalho e educação: o que se entende, por trabalho como princípio educativo? De igual forma, o que se entende por formação omnilateral? Por que os educadores brasileiros, que se posicionam na defesa de uma educação básica para toda a sociedade com vista na autonomia e emancipação de seus cidadãos, apontam o trabalho como princípio educativo e, principalmente, a formação omnilateral na educação profissional técnica de nível médio?

Para Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas, pois apenas o ser humano trabalha e educa. Para Ramos (2008), a dimensão ontológica do trabalho é, também, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

Ainda para Ramos (2008), o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Na sua existência, o homem produz, logo o homem trabalha. O que o homem produz, ele troca, ele vende, logo ele interage com os demais. Desta forma, o homem transforma a natureza e se relaciona com os demais seres de sua própria espécie. O trabalho, portanto, faz parte do homem. O trabalho é a extensão do homem. O fenômeno ontológico do trabalho se manifesta na sua relação indissociável com o homem. Sobre essa lógica Saviani (2007, p.155) diz que:

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Para Moura, Garcia e Ramos (2007), o ser humano é dotado de múltiplas capacidades que o diferencia e o faz capaz de interagir com os demais seres e com a natureza, sendo capaz de transformar o mundo a partir dos recursos que este lhe proporciona, como o de construir

conhecimentos e repassá-los de gerações a gerações. Esse processo de transmissão de conhecimentos adquiridos da prática, advindos das experiências e de soluções de problemas vividos, foi ao longo do tempo convencionado e sistematizado em conceitos e teorias. Esses saberes acumulados, inicialmente, não eram tão elaborados, mas com o passar do tempo e com o avanço das tecnologias em vários campos do saber, surgiu a necessidade de compilá-los, organizá-los, registrá-los e ensiná-los de forma sistemática às novas gerações. Para melhor compreensão, Moura, Garcia e Ramos (2007, p. 42) explicam:

[...] homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O homem é um ser do trabalho, pois ontologicamente o trabalho e o homem são simbióticos entre si, ou seja, não dá para separá-los. Nessa perspectiva, acreditamos e tomamos como base os fundamentos que a Formação Humana Integral ou Omnilateral se constitui em uma das categorias principais que sustentam a Educação Profissional Tecnológica. Para Moura, Garcia e Ramos (2007, p.40) essa formação

[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (MOURA, GARCIA e RAMOS, 2007, p.40)

Os autores supracitados apresentam o trabalho, a ciência e a cultura como expressão da formação omnilateral do ser. Isto implica dizer que o trabalho é a própria expressão do homem e sua relação com a natureza e de onde provém sua sobrevivência. Desta relação homem-trabalho, o ser humano produz ciência e esta se transforma em novas tecnologias. A tecnologia favorece a interação e a comunicação com outro pela cultura, pela arte, pela dança, por seus costumes, por tudo aquilo que o identifica como pertencente a uma determinada sociedade.

Tomar o trabalho como princípio educativo é considerar o todo do ser humano, é partir dos pressupostos de que o trabalho está contido no homem, é considerar o homem na sua essência. Segundo Gramsci (1981, p. 144 apud CIAVATTA, 2005, p. 2), a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, dada a necessidade de “[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

O Brasil, por ser um país subdesenvolvido e dependente de capital estrangeiro, considerando as transformações no mundo do trabalho e o processo de desenvolvimento industrial e tecnológico (SAVIANNI, 2007), pode-se observar que a história do sistema educacional brasileiro retrata a marca da dualidade do ensino.

Em outras palavras, o sistema educacional brasileiro, pautado nas sucessivas reformas da educação, apresenta esse modelo dual de formação: uma voltada para a formação geral mais abrangente que prepara melhor os filhos das classes mais favorecidas economicamente com vista no prosseguimento de estudos universitários; a outra voltada para uma formação específica para o exercício de profissões técnicas que atendam diretamente o mercado de trabalho. Conforme Saviani (2003, p.138): “[...] o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo”, sendo aquela diluída ou desprovida de conhecimentos básicos e científicos necessários para a formação integral do homem, o que leva a classe trabalhadora a estagnar seu desenvolvimento e seu potencial criativo, em prol de sua sobrevivência no modo de produção capitalista.

Nesse modelo de produção capitalista, a classe trabalhadora precisa ingressar muito antes no mercado de trabalho. Assim sendo, educadores comprometidos não somente com a formação da classe trabalhadora, mas também com a melhoria das próprias condições de trabalho e existência no mundo, vislumbram uma educação que considere o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios fundamentais para uma educação profissional técnica e tecnológica que promova uma formação integral.

A formação integral ou omnilateral, portanto, é aquela que não separa, não divide o que foi construído historicamente pela humanidade, isto é, os conhecimentos advindos do trabalho do homem no mundo, é transformado e busca satisfazer as necessidades primárias. Essa formação é contrária à unilateralidade, fora do prumo, tortuosa por levar em conta somente uma parte ou partes fragmentadas e desconectadas sem considerar a totalidade do ser humano.

A educação profissional técnica de nível médio na forma integrada é, portanto, uma alternativa possível de se caminhar nessa direção, especificamente, por acolher jovens que precisam repentinamente tomar decisões, definir rumos de seu percurso formativo.

2.1 Educação Profissional Técnica de Nível Médio: perspectivas e práticas de um novo caminho a ser seguido

O ensino médio integrado é destacado na perspectiva dos educadores brasileiros como um caminho de transformação da realidade de uma educação dual, perpetuada no Brasil durante décadas; mas para que esse processo se inicie, precisamos começar a organizar, nas instituições que ofertam a EPTNM, a sistematização desse percurso, a fim de não nos perdermos no caminho.

As possibilidades para que um novo contexto educativo comece a emergir nas instituições da EPTNM precisam levar ao fortalecimento de uma prática educativa humanizadora, onde o foco principal deve estar na formação humana integral. Nesse aspecto, Neta, Assis e Lima (2016, p. 108) apontam a necessidade de uma formação que seja de “[...] inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada”.

Para tanto, a educação profissional e tecnológica deve apropriar-se da visão de formação integrada por meio da construção de um novo conceito dentro das instituições de ensino, a partir de um trabalho coletivo que busque, conforme aponta Ramos (2007), a integração do currículo.

Para a organização dessa perspectiva humanizadora de formação, faz-se necessário a compreensão do que é o ensino médio integrado, sua importância, objetivo, princípios e as suas possíveis contribuições na EPT. Isso implica na formação docente, pois os docentes contribuirão de forma direta no desenvolvimento de situações formativas no sentido de levar o

aluno a ser um profissional pleno e um ser humano integral, participando ativamente na construção de uma formação omnilateral (BORGES, 2013).

Entendemos essa linha de raciocínio como fundamental para o início dessa travessia de rompimento e superação da educação dual, seguindo para a construção do currículo do EMI e as relações teóricas práticas que promoverão a formação omnilateral, por meio da integração das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Diante do entendimento que o currículo integrado agrega dimensões tão abrangentes, enfatizamos que nessa perspectiva de formação não existe mais a separação ou o enfoque de maior importância de determinado conhecimento em relação ao outro, ou seja, os conhecimentos básicos e específicos na proposta de um currículo integrado passarão por um processo de desfragmentação. Ramos (2005, p.117) destaca que devemos focar em uma perspectiva de discussão sobre “[...] a possibilidade e o desafio de organização do conhecimento num projeto pedagógico que integre, trabalho, ciência e cultura nos planos da formação geral e profissional”.

Ramos (2005, p.116), ainda destaca que “[...] O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema das relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

A discussão de um currículo integrado é visto como possibilidade para fortalecer uma formação articulada, planejada, por meio de um ensino cujo objetivo seja a formação do educando como sujeito pleno, histórico, que vivenciará realidades nas quais precisará se posicionar com criticidade e consciência do seu papel social, político e ético dentro da sociedade na qual está inserido. Além disso, deve atuar profissionalmente no mundo do trabalho, pois conforme Neta, Assis e Lima (2016, p.116) “A integração oportunizaria, por meio da organização do trabalho, escolar as transformações sociais capazes de responder às exigências do mundo do trabalho”.

Vemos que existem várias situações que precisam ser cuidadosamente consideradas, a fim de que a organização inicial do percurso de uma formação humana integral avance para o alcance dos objetivos tão almejados. Para tanto, concordamos com Moura (2013) que é necessário o enfrentamento das múltiplas dificuldades que essa concepção educacional enfrenta, devido à realidade política, econômica e social brasileira e destaca que a escola não precisa esperar que as transformações ocorram primeiro no modo de produção vigente, essa construção deve ser iniciada e vivenciada mesmo em meio às contradições.

O desafio da integração na EPTNM pressupõe mudanças, novas possibilidades para educação e conseqüentemente para a escola. Portanto, precisamos começar a construção desse percurso, pois “As possibilidades concretas só se configurarão se nos dispusermos a construí-las”. (RAMOS, 2005, p.125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos o trabalho como princípio educativo para uma formação omnilateral a partir de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio que venha ser alternativa de melhorar as condições de desigualdades sociais. Nesse sentido, a construção e sistematização da forma de oferta do ensino profissional integrado, por meio de uma perspectiva prática de formação *omnilateral*, tendo o trabalho como princípio educativo pode vir a estruturar práticas articuladoras que possibilitem aos discentes e à comunidade escolar se apropriarem de saberes construídos historicamente.

Precisamos partir do princípio que uma educação integrada prioriza a formação do ser na sua totalidade. Por isso, não podemos dissociar e particularizar conhecimentos, pois todos são importantes e fundamentais e devem ser articulados de forma contínua, durante o processo formativo.

Destacamos alguns pontos que consideramos fundamentais e desafiadores na construção de uma formação na perspectiva omnilateral, são eles:

- a. O entendimento de toda a comunidade escolar sobre o que é uma educação integrada, por meio de encontros, oficinas, rodas de conversa, seminários, fóruns, entre outros;
- b. A formação docente em Educação Profissional e Tecnológica;
- c. O planejamento integrado e participativo;
- d. A elaboração de planos de cursos que visem à formação integrada do sujeito;
- e. A construção e/ou organização de currículos integrados – partindo do pressuposto que nenhum conhecimento é mais importante que o outro e que currículo não é a junção de conteúdo.

O trabalho como princípio educativo precisa ser entendido como parte integrante na construção da EPTNM. Nessa perspectiva, o desafio do ensino integrado deve ser lançado à comunidade escolar de forma organizada a fim de que o foco principal não seja perdido; viabilizando a construção de uma EPTNM, dentro das instituições de ensino, uma possibilidade real. Além disso, o processo de construção desse caminho nas instituições educacionais necessita, em um primeiro momento, de uma reorganização estrutural que possibilite atividades pedagógicas de esclarecimento, formação, análise e discussão de sua organização interna.

A partir dos princípios norteadores da EPTNM, temos as orientações necessárias e legais para promover, dentro das instituições de ensino profissional, a prática que visa à articulação entre ensino básico e técnico na perspectiva de uma formação integral que se ancora na indissociabilidade entre teoria e prática. O trabalho como princípio educativo, portanto, deve levar em conta a sua articulação com a ciência, a tecnologia e a cultura. E as instituições responsáveis pela formação profissional devem organizar seus currículos de forma interdisciplinar, coletiva cujos conhecimentos sejam significativos para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 11.741/2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.

BRASIL. **Ministério de Educação. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download... Acesso em: 15 ago. 17.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010.

BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: RAMOS, Marise (org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v.1, n.1, p.23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, p.705-720, 2013.

NETA, Olivia Morais Medeiros; ASSIS, Sandra Maria e LIMA, Aline Cristina Silva. O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Rio Grande do Norte, v.2, n.05, p. 106-120, 2016.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P.106-127.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sarah Correia de Souza
Robson Freitas da Silva
Maria Francisca Moraes de Lima

Eixo temático: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

RESUMO

O presente artigo é fruto de pesquisa bibliográfica e reflexões relativas à aplicação das metodologias ativas no contexto educacional, mais especificamente, quanto à forma através das quais os conteúdos são trabalhados em sala de aula, trazendo ainda uma ponderação crítica acerca tanto dos papéis exercidos pelos alunos quanto pelos professores dentro do contexto atual. Em consequência às ideias apresentadas no decorrer do trabalho advogam a aplicação de metodologias capazes de, não apenas, fazer com que o aluno tenha maior engajamento nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, como também seja estimulado a detectar ou criar problemas e buscar a aplicabilidade de soluções. A aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem representa papel fundamental para a formação humana integral dentro da Educação Profissional e Tecnológica, por esse motivo, o presente trabalho tem por objetivo discutir as Metodologias Ativas como alternativa para as práticas pedagógicas de integração de conhecimentos, o que possibilita a construção autônoma do conhecimento. Um profissional ou instituição de Educação Profissional e Tecnológica, que não reconheça essa importância e não busque desenvolver metodologias desse seguimento, dificilmente conseguirá atingir seu objetivo maior que é a formação humana integral de seus alunos e estarão se distanciando cada vez mais das novas tendências educacionais.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Metodologias Ativas, Proposta Metodológica.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica tem sofrido diversas modificações ao longo do tempo, deixando de ser um mero instrumento assistencialista para tornar-se uma alternativa de destaque entre as modalidades educacionais que se propõem a serem promotoras de transformação social. No entanto, ainda há muito a se conquistar para que esta modalidade alcance seus objetivos. Não se constrói uma educação de fato transformadora, quando se está preso a metodologias que tem por base a reprodução. Seria então este um dos entraves da educação profissional e tecnológica?

Neste trabalho, discutimos as transformações ocorridas na Educação Profissional Tecnológica e apontamos também as Metodologias Ativas como instrumentos que podem servir como importante alternativa para as práticas pedagógicas dessa modalidade educacional com potencial para integrar os conhecimentos técnicos e gerais, possibilitando a construção autônoma do conhecimento.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nos termos da Lei nº 9.394/96, a Educação Profissional e Tecnológica, EPT, “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39), abrangendo tanto cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, quanto os de educação profissional técnica de nível médio e os de educação profissional tecnológica, seja de graduação ou pós-graduação (art. 39, §2º). Esse modelo educacional vem sendo, ao longo dos anos, alvo das mais diferenciadas modificações: aquilo que iniciou, conforme os dizeres de Lima e Souza (2017), como um verdadeiro plano educacional destinado aos jovens economicamente desfavorecidos para a concepção de mão de obra operária, hoje é tido como a educação que visa a formação humana integral.

Não se trata de afirmar, todavia, que atualmente a educação profissional não tenha por objetivo a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, mas a diferença está no fato de que já não mais se limita a isso. Para além da formação profissional, como o próprio nome já expressa claramente, se tem a precisão de formar o homem em sua integralidade, pois o termo educação tecnológica não se limita à descrição da formação capaz de dar ao indivíduo as qualificações necessárias para o exercício de uma função que atenda aos anseios de determinados setores ou classes, vai muito além disso:

[...] está baseada numa concepção ampla e universal de educação, que transcende os conceitos fragmentados, pontuais ou direcionados do ensino, aprendizagem e formação, substituindo-os pela integração renovada do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar no saber e no fazer, como objetos permanentes da ação e reflexão crítica da ação. Abrangendo, várias modalidades de formação e capacitação, a educação tecnológica não se caracteriza pela divisão de níveis e graus de ensino, mas pelo caráter global e unificado da formação técnico profissional, integrada aos pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção de cidadania, dirigida especificamente para a produção social. (BARROS, 1997, p. 15 *apud* DURÃES, 2009, p. 166)

A formação humana integral

[...] é uma das tarefas educacionais. A tradição nos narra que a cultura ocidental se orienta com base nessa máxima da razão humana. Desde Platão, por exemplo, o homem é instigado a controlar suas paixões e dirigir seu esforço para as virtudes sábias e racionais. Nesse sentido, a educação tem um papel muito bem definido em nossa sociedade. Ela não é considerada apenas como um processo institucional, mas é tida como uma forma de investimento humano. Um investimento dado a partir da promessa pedagógica de uma formação completa do homem. [...] (DARIVA; BENETTI, 2016, p. 919).

O papel da EPT no contexto atual é sim, portanto, o de formar o profissional apto a exercer seu ofício no mundo do trabalho, mas não se restringe a isto, vez que a educação profissional de modo isolado não consegue garantir a formação completa do homem. Há quem entenda, também, que se

[...] agrega o termo tecnológica para incluir cursos de graduação, genericamente denominados sob o título de tecnologias, cursos em geral de menor duração do que os bacharelados e licenciaturas, com características próximas aos cursos de formação profissional. (DALLABONA; MAYNARDES; FARINIUK, 2016, p. 49).

Isso porque no texto original da Lei nº 9.394/96 não constava o termo tecnológica, o qual apenas foi incluído com o advento da Lei nº 11.741/2008, que, além de acrescer à educação profissional o vocábulo em questão, ainda promoveu a integração desta a outros níveis e modalidades de

educação.

Todavia, se vislumbra como importante, observar que a inserção do mencionado termo no contexto da educação profissional não se limita à mera inclusão de cursos de graduação dentro dessa modalidade educacional.

Ao se falar, portanto, em Educação Profissional e Tecnológica, é possível pensar na educação voltada à formação de pessoas capacitadas a atuar no contexto de produção, mas não se limita à tal. Esses sujeitos advindos da EPT são os habilitados para atuarem além do espaço técnico, mas também para serem capazes de atuar significativamente em seu contexto social, provocando ajustes, mudanças e melhoramentos em suas próprias trajetórias de vida e na daqueles integrantes da comunidade na qual estão inseridos.

Atualmente Educação Profissional e Tecnológica é oferecida no Brasil tanto pela iniciativa privada como, por exemplo, pelo Sistema S, quanto pelo setor público, em que se destaca a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, compostas pelos Institutos Federais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014 com vigência até 2024, que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação, havia um apontamento de 1.775.324 matrículas de Educação Profissional Técnica no ano de 2016 2016, sendo meta para 2024 alcançar o quantitativo de 5.224.584 matrículas.

A perspectiva é, portanto, a de expansão dessa modalidade educacional, o que ressalta a importância das discussões acerca do tema. Dentre os pontos de reflexão pertinentes está aquele vinculado à prática docente. Embora se tenha ciência de que para o alcance das especificidades da EPT diversos são os fatores que podem influenciar positiva ou negativamente, não se pode deixar de ressaltar o papel do professor e de suas práticas educativas nesse contexto de formação humana integral.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE

Entendemos que o professor, com sua prática, é um elemento central no processo educativo. E não se trata de esperar desse profissional o ato heroico de salvar a educação apenas com a sua atividade, eximindo outros profissionais e elementos responsáveis pelo sucesso no processo educacional, mas sim de reconhecer a importância do papel docente para a formação discente, uma vez que, conforme os ensinamentos de Zabala (1998), tudo o que fazemos em sala de aula, por mais ínfimo que possa parecer, interfere na formação dos alunos.

Ademais, ainda que não se tratem de frutos a serem colhidos através do exercício da prática profissional de um indivíduo apenas, se tem que o sucesso educacional, materializado no alcance de seus objetivos certamente não se dará sem o trabalho do professor, especialmente quando se considera que é o docente que lida de modo mais próximo e cotidianamente com o alunado.

Nesse contexto, resta claro que a importância da prática docente não está restrita ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, mas sim a toda e qualquer forma/modalidade de construção de saber na qual ele esteja inserido.

A escola, no contexto contemporâneo, passa por uma série de transformações no que diz respeito à sua missão enquanto instituição social formadora de cidadãos. Cobra-se cada vez mais que ela exerça o papel de proporcionar aos alunos a possibilidade de mobilidade social dentro de um contexto onde os papéis na sociedade são determinados pela capacidade de relacionar-se com o outro e com o mundo de um

modo geral através de um posicionamento crítico frente às realidades cotidianas. No contexto escolar, no entanto, ainda se encontram práticas engessadas, descontextualizadas, como se as práticas sociais fossem desvinculadas da realidade dos alunos (BARBOSA; MÜLLER, 2014).

Insistir no desenvolvimento do trabalho docente objetivando apenas a aprendizagem conceitual, especialmente através dos métodos mais tradicionais de ensino, tais como a aula expositiva - na qual o aluno figura como mero repositório de informações, provavelmente não dá ao aprendiz as ferramentas necessárias para contextualização do saber e a consequente reflexão acerca das realidades cotidianas.

Não se vislumbra aqui rechaçar completamente a aplicação do método tradicional no processo de ensino, uma vez que reconhecida a importância dele, uma vez que

[...] foi a escola tradicional a responsável pela formação acadêmica parcial ou completa de incontáveis profissionais da ciência e da técnica desde o renascentismo até a atualidade. Portanto, inestimável é sua importância em muitos dos aspectos do desenvolvimento humano ao longo do tempo, por exemplo, os aspectos social, cultural, científico, econômico, entre outros. Outrossim, a pedagogia tradicional escora a concepção de todas as outras tendências, já que foi o berço do estudo pedagógico (FARIAS; MAIA, s.d., p. 5)

Mas, a verdade é que a formação humana integral demanda algo ainda maior. É nesse contexto que ganha relevância a análise das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, pois elas

[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011)

Diferente do método tradicional, no método ativo o aluno possui papel determinante na aprendizagem, possui suas experiências e opiniões apreciadas e, tem estimulada a curiosidade para refletir, problematizar, pesquisar, analisar e criar possíveis situações para a tomada de decisões.

Dentro do cenário onde se demanda a formação de alunos capazes de atuar de forma significativa se torna interessante a adoção desse tipo de metodologia capaz de envolver o discente na atividade para que este busque autonomamente, soluções, resultados e para que possa avaliá-los.

No método ativo o aluno assume um papel dotado de autonomia e o professor, que no método tradicional era o centro das atividades, se torna um facilitador da construção do saber; assim como descreve Moran (2015, p. 24):

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais.

Em que pese tal modificação na forma de atuação docente, ela não implica necessariamente em diminuição do trabalho do profissional, muito pelo contrário. Aqui o professor deve ter

consciência das atividades que serão realizadas, dos conteúdos abordados e, sobretudo, das possíveis consequências do que propõe; o que pode demandar até muito mais preparo e planejamento quando comparado à aula tradicional.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE

A educação no Brasil, é marcada por deficiências históricas e estruturais, sobretudo por insistir em atualizações pautadas sempre em modelos previsíveis, industriais, em caixinhas. Modelos que mesmo apresentando melhores resultados, não promove uma formação alinhada aos desafios do atual contexto que, cada vez mais, exige pessoas e profissionais que nas mais diversas situações mantenham a capacidade de criar e empreender (MORAN, 2015). No entanto, segundo o autor, nos últimos anos é possível destacar as buscas, tanto no setor privado quanto no público, por novas alternativas para as práticas educacionais.

Vivemos em um momento marcado cada vez mais pela velocidade das mudanças. As verdades, entre elas as científicas, são provisórias. A infinidade e poder das ferramentas tecnológicas de busca de informação, fazem parte rotineira da vida, sobretudo dos mais jovens. E essa é uma realidade que já não permite que escola se mantenha com uma proposta de educação limitada a reprodução e transmissão de conteúdo.

Moran (2015) argumenta que a escola padronizada, que estabelece seus procedimentos de ensino e avaliação de forma igual a todos, atinge resultados previsíveis. Esses procedimentos ignoram o fato de que o conhecimento é baseado em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma que convencionalmente vem sendo adotados pela escola. Mas, exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

É neste sentido que Freire (2009), defende o respeito à autonomia do estudante, para ele a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder a eles. Assim o docente deve respeitar a curiosidade do aluno, promover sua inquietude e sua linguagem, e leva-los a refletir sobre os princípios éticos de nossa existência.

Em outras palavras é necessário transformar o espaço da sala de aula, em um ambiente em que a prática pedagógica seja promotora da construção de conhecimento, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual e pessoal. A aprendizagem é assim entendida como um processo construtivo e não receptivo de conhecimento. É este também o pensamento defendido por Moran (2015) ao afirmar que, “Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados”. Para o autor esse é um objetivo que só será alcançado quando o alunado for desafiado por intermédio de questões problemas que os motivem à resolução.

Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. (MORAN, 2015 p. 18)

Atualmente é exigido do cidadão, tanto na esfera pessoal como profissional, uma capacidade de enfrentar situações complexas, e se adaptar a elas num contexto de rápidas transformações em que o mesmo precisa ser capaz apresentar respostas atualizadas e criativas. Para tanto é necessário que o estudante tenha uma participação efetiva na construção do conhecimento, com uma aproximação entre os conteúdos e conceitos estudados e sua vivência na sociedade.

Assim, não seria exagero afirmar que no momento em que vivemos, já não é possível vislumbrar um trabalho pedagógico significativo evitando as metodologias ativas. Qualquer trabalho neste sentido estaria se excluindo de uma aproximação com as novas tendências educacionais.

É neste sentido, que apresentamos enquanto proposta metodológica um Roteiro de Estudo voltado à disciplina de história destinado a estudantes do curso técnico em administração na modalidade integrada ao ensino médio, com a perspectiva de promover uma aprendizagem que possibilite uma participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, tendo como objetivo promover reflexões sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, com a incorporação de modelos como o taylorismo e o fordismo, bases do modo de produção capitalista, e das leituras apresentadas por Marx sobre esses modelos produtivos, através de conceitos como, mais-valia e alienação do trabalho, bem como, de pensar a gestão a partir de uma perspectiva humanizada e pautada no desenvolvimento social. Para tanto, o roteiro apresentado é dividido em quatro etapas, sendo:

1. Apresentação e Orientação da Pesquisa: O professor pode iniciar a aula, apresentando a proposta de trabalho e em seguida organizar os grupos de estudos (compostos de cinco integrantes), e orienta-los para a realização de um levantamento e estudo bibliográfico voltados a fundamentação conceitual e histórica sobre taylorismo, fordismo, modo de produção capitalista, mais-valia e alienação do trabalho, e sobre os modelos empresariais mais conhecidos atualmente.
2. Estudo e discussão: Na segunda etapa será apresentado o filme “Tempos Modernos” (disponível em: www.youtube.com/watch?v=ieJ1_5y7fT8) e em seguida serão discutidos os temas identificando o alinhamento entre os conceitos pesquisados, as situações apresentadas no filme e os principais modelos empresariais da atualidade.
3. Aplicação do conhecimento: Na terceira etapa do trabalho, cada grupo deve - orientados pelos professores da administração (com acerto prévio) e embasados nas conclusões obtidas nos estudos anteriores - desenvolver um plano de negócio com diferenciais que, sem perder o caráter produtivo, se alinhem aos ideais do empreendedorismo social, levando em consideração o desenvolvimento social local e a valorização de seu pessoal.
4. Exposição de resultados: Após a conclusão do plano de negócio, cada grupo deve criar um vídeo de curta duração promovendo o marketing de sua ideia. Entendemos que a proposta aqui apresentada, é uma alternativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que coloquem o estudante na condição de protagonista da construção de seu conhecimento.

Assim, entendemos a atividade aqui descrita enquanto uma possibilidade de construção ativa de conhecimento por parte do estudante e que dá a possibilidade de perceber de maneira menos abstrata os conteúdos, vislumbrando sua aplicação prática, o que torna didaticamente mais concreto seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e Tecnológica apresenta-se na atual conjuntura, como uma alternativa em potencial para a educação brasileira. Para tanto, alguns desafios precisam ser superados. Talvez o principal seja o de promover de fato uma formação humana integral. Para que se alcance esse objetivo é necessário que se desenvolvam métodos de ensino que sejam capazes de articular os conhecimentos técnicos e gerais e que acima de tudo sejam capazes de

pensar o conhecimento como fruto de uma construção e não de simples transmissão e que por isso o estudante precisa ser colocado como protagonista desse processo.

As atividades que possibilitam aos alunos a busca de construção ativa do conhecimento, são não só mais estimuladoras, elas são didaticamente mais eficientes. Quando apresentados desafios aos alunos, situações problemas, a vinculação do conteúdo com suas futuras práticas profissionais, temos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se caracterizam como motivadoras para os estudantes que manifestam claramente maior interesse pelos conteúdos desenvolvidos. Essas práticas menos convencionais, quebram a rotina de sala de aula, que por serem, em certa medida, repetitivas em relação aos métodos de ensino, acabam por se tornarem desinteressantes aos alunos.

Por isso entendemos as Metodologias Ativas, como propostas com especial importância no atual contexto educacional. Um profissional ou instituição de Educação Profissional e Tecnológica, que não reconheça essa importância e não busque desenvolver metodologias desse seguimento, prendendo-se ainda as convencionais práticas educativas, que não tem acompanhado o ritmo das mudanças desempenhadas na sociedade, dificilmente conseguirão atingir seu objetivo maior que é a formação humana integral de seus alunos e estarão se distanciando cada vez mais das novas tendências educacionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MÜLLER, M. C. Currículo , escola e letramento : o que isso tem a ver com a formação do cidadão ? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 20–31, 2014.

BRASIL. Observatório do PNE. Disponível em < <http://www.observatoriopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional>>. Acesso em: jun. 2018.

DURÃES, Marina Nunes. Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. v.34, p. 159-175, n. 2009.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

DALLABONA, C. A.; MAYNARDES, T.; FARINIUK, D. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina Unisul**, v. 10, p. 46–65, 2016.

DARIVA, N. G.; BENETTI, C. C. Formação docente e experiência: possibilidades para pensar o outro e a diferença Neyha Guedes Dariva. **REP's - Revista Even. Pedagóg.**, v. 2, p. 919–930, 2016.

FARIAS, H.; MAIA, C. **A aula de direito e a escola tradicional** : uma análise crítica das características da tendência e suas consequências no ensino jurídico. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://fadipa.educacao.ws/ojs-2.3.3-3/index.php/cjuridicas/article/viewFile/161/pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LIMA, Solyane Silveira; SOUZA, Maria Zélia Maia de. Estratégias para o governo de crianças e jovens desvalidos no Brasil (1865-1905). **Práxis & Saber**, v. 8, p. 17–34, 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, p. 15–33, 2015.

REFLEXÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO HUMANA NO PROEJA AQUICULTURA EM TUCURUÍ, PA

Jordane Lima Dias Oliveira
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Eixo temático: Inclusão e diversidade em
espaços formais e não formais de ensino na EPT

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, mais do que um programa, constituiu-se em uma perspectiva de construção de uma política pública de Estado a qual integre a educação profissional ao ensino médio na modalidade de Jovens e Adultos. O objetivo deste estudo é refletir sobre o PROEJA em Tucuruí, tendo como base o trabalho como princípio educativo e se, de fato, há, no olhar discente, no momento da escolha do curso na instituição a percepção da formação humana integral para além do mercado de trabalho. Para isso, analisaram-se as diretrizes que apontam a essa educação, a saber, o Documento Base do PROEJA e realizou-se uma revisão bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário aplicado aos discentes do curso. Os resultados demonstraram que há uma percepção para além do mercado de trabalho quando os discentes escolhem o curso. O trabalho como princípio educativo emerge no discurso dos discentes quando estes expressam o desejo de apreender conhecimentos teórico-práticos da Aquicultura, e, sobretudo, terem a formação para exercer a cidadania.

Palavras-chave: Educação Profissional; PROEJA; Educação de Jovens e Adultos; Aquicultura.

INTRODUÇÃO

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido marcada por políticas públicas ainda insuficientes. Enquanto que as políticas de acesso ao ensino fundamental expandiram, a EJA avançou, contudo a passos mais lentos no que se refere aos planos de universalização dessa modalidade. Em 1996, por exemplo, no governo Fernando Henrique Cardoso, uma emenda constitucional desobrigou o Estado de promover ações as quais oferecessem o ensino fundamental obrigatório aos Jovens e adultos. Ademais, retirou a aplicação de verbas provenientes do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para a matrícula de estudantes nos supletivos no ensino fundamental (XAVIER, 2013).

Somente a partir do governo Lula, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao antigo fundo, é que a EJA volta a ter a devida atenção e uma possível articulação com a Educação Profissional. (XAVIER, 2013).

O Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Esse programa visava o atendimento das demandas desse público quanto a oferta de educação profissional

técnica de nível médio, “da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2007, p 12). Em 2006, houve a revogação deste decreto e substituição pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e o Programa passou a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com diversas mudanças positivas na proposta do programa, “entre elas a inclusão do ensino fundamental e a admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional”. Antes, somente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofertava o programa. (BRASIL, 2007).

Em 2007, é lançado o Documento Base do PROEJA, o qual norteia as concepções e princípios cuja integração da Educação Profissional a EJA deve seguir. Dentro da justificativa de tal política inclusiva, está a fundamental importância da profissionalização no sentido de contribuição para a elevação da escolaridade e a integração sociolaboral desses cidadãos, que por alguma razão, tiveram seu direito de concluir a educação básica no período adequado cerceado, além do mais, visa à formação humana para a emancipação desses cidadãos.

A partir de 2013, o IFPA campus Tucuruí passou a ofertar, em consonância com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura, transcendendo uma educação dual e mecanicista de ensino. O programa propôs a articulação da Educação Profissional à Educação Básica aos egressos do Ensino Fundamental.

Atualmente, o campus é considerado como uma das mais importantes instituições dentro da região sudeste do Estado do Pará, atendendo à demanda do Mosaico do Lago de Tucuruí, instituído pela Lei Estadual nº. 6.451, de 08/04/2002, a saber os municípios de Breu Branco, Goianésia do Pará, Jacundá, Novo Repartimento, Nova Ipixuna e Itupiranga.

Assim, este estudo propõe-se a refletir sobre o PROEJA Aquicultura em Tucuruí, tendo como base o Trabalho como Princípio Educativo e se, de fato, no momento da escolha do curso os discentes têm essa percepção, mesmo que velada, para além do mercado de trabalho. Utilizou-se para este estudo o Documento Base do PROEJA e o Projeto Pedagógico de Curso. Ele se concretizou com 28 alunos e alunas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Tucuruí. Para tanto, utiliza como referencial de sustentação Saviani (1994, 2007), Pacheco (2012), Xavier (2013) e Costa (2017).

O estudo está organizado em três partes: na primeira, é proposta uma reflexão sobre a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos e a sua implantação no campus Tucuruí do IFPA; na segunda parte, há uma breve revisão da base Trabalho como Princípio Educativo, conceito este amplamente defendido pelos teóricos de Educação e Trabalho; na última parte apresentam-se as razões da escolha discente pelo Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura no PROEJA e se essa opção perpassa a formação humana integral para além do mercado de trabalho ou não.

1 IMPLANTAÇÃO DO PROEJA EM TUCURUÍ

O município de Tucuruí, cujo nome um dia fora Alcobaça, possui a segunda maior hidrelétrica do Brasil e o Rio Tocantins. Esse rio já constituiu o principal meio de subsistência dos moradores de toda a região. Após a construção da barragem, a fauna local modificou-se, segundo relatos de antigos moradores, e a abundância de espécies de peixes deu lugar à espécie mais forte, o tucunaré, limitando, desta maneira, a pesca local.

Após a construção da barragem e a implantação da Eletronorte foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí vinculada ao Cefet/PA em 10/04/1995, através da portaria nº 1.769. A UnED visou atender a demanda local que carecia de profissionais especializados para trabalhar nas empresas Eletronorte, Camargo Corrêa Metais S/A, Companhia Vale do Rio Doce, entre outras demandas locais. (CARIELLO, 2009).

Em 2008, a partir da criação dos Institutos Federais, o campus Tucuruí do IFPA, ofertou turma do curso de Edificações na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além desse curso, já estavam em pleno funcionamento turmas do Curso Técnico em Informática Integrado com o Ensino Médio e quatro turmas do Curso de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio.

O Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no campus Tucuruí do IFPA, foi implantado no ano de 2013 tendo neste mesmo ano sua primeira turma. A referida classe contou com 14 discentes entre os diplomados e concluintes, no ano de 2016. A taxa de abandono foi de apenas 12,5%, segundo a Coordenação de Registros Escolares. Atualmente, constam regularmente matriculados no PROEJA um total de 50 alunos. Esse é o único curso ofertado nessa modalidade de educação em Tucuruí. Uma característica do curso, que deve ser levada em consideração, é o gênero dos alunos, em sua grande maioria, mulheres. (PPC, 2013)

A escolha pela habilitação em Aquicultura deu-se pelo fato de a região do Lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí ter vocação natural forte para a aquicultura. O local dispõe de água doce em abundância, o que propicia êxito no cultivo de peixes, bem como poder ser uma fonte de renda sustentável para os ribeirinhos que habitam o entorno. Além disso, a aquicultura, nessa perspectiva econômica é considerada uma atividade ainda em expansão no país, principalmente na região norte.

O curso, inicialmente, foi estruturado para formar discentes no período de sete semestres, ou três anos e meio, com 100% da carga horária sendo ministrada presencialmente, totalizando 2555 horas, conforme indicação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, fundamentado no Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, Portaria n.º 870, de 16 de Julho de 2008, do Ministério da Educação. Além disso, pertence ao eixo tecnológico recursos naturais. Conforme descrito no primeiro Projeto Pedagógico do Curso - PPC, “inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social” (PPC, 2013, p. 14).

O PROEJA é uma ação que pretende uma nova escola vinculada ao mundo do trabalho, a qual possibilite não só a inserção neste, mas a reflexão para o exercício da cidadania como via de libertação e justiça social. (XAVIER, 2013). Os princípios que norteiam o PROEJA estão intrinsecamente relacionados à inclusão destes estudantes nas políticas educacionais. O primeiro dos seis princípios vislumbra mais oportunidades de acesso por esse público, muitas vezes excluído duplamente pela ausência de políticas que assegurem a permanência e, sobretudo, o êxito escolar desses alunos. (BRASIL, 2007, p.37). Há, no documento, ademais, o Trabalho como Princípio Educativo. Nesse princípio fica claro que a integração entre a educação básica e profissional “não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho” (p.37).

O PPC do curso sofreu reformulação em 2016, em consonância com a normativa para elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), resolução nº 217/2015 do Conselho Superior

- CONSUP. Com isso, modificações ocorreram no que se refere ao tempo para conclusão e quanto aos objetivos do curso. Assim, a nova Carga horária total diminuiu para 2499,79 horas/reλόgio, desta feita, o curso passou a ter 3 anos de duração.

Ao analisar o primeiro PPC do curso, percebe-se que o objetivo geral previa o “[...] desenvolvimento de competências profissionais, as quais desenvolvam uma relação dialética com as múltiplas relações sociais existentes, em cuja totalidade insere-se a vida” (p.12), ou seja, permitir que o profissional, mais do que o conhecimento técnico, tenha a reflexão crítica, o aprender a aprender, “[...] considerando a evolução tecnológica, as necessidades advindas do contexto político-social, e as exigências relevantes do mundo do trabalho”. (p. 12). Outros objetivos mais específicos previam propiciar que o estudante atue “na pesquisa, produção, fiscalização, extensão, gestão e planejamento dos segmentos da tecnologia do pescado e aquicultura”.

Contudo, a partir da sua reformulação, ocorrida no ano de 2016, o objetivo geral muda drasticamente e prevê uma formação mais simplista de formação de técnicos em aquicultura, o que, de certa maneira, contraria os objetivos de formação inteira, omnilateral, amplamente discutida no documento Base e demais publicações a respeito da temática.

Sobre o Trabalho como Princípio Educativo, o mesmo ocorreu quando se analisam os objetivos específicos. Na primeira redação do período de implantação do curso, um dos objetivos específicos era “[...] estimular a ética e o desenvolvimento da autonomia de pensamento, a fim de contribuir para a formação de sujeitos que compreendam o contexto onde se inserem, **através da utilização do trabalho como princípio educativo**” (PPC, 2013, p. 13, grifo nosso). O objetivo em questão foi meramente suprimido na reformulação ocorrida três anos depois. Concordando com o objetivo geral “Formar técnicos em Aquicultura”, os específicos conduzem a uma formação meramente profissionalizante, excluindo qualquer menção a respeito das disciplinas mais propedêuticas:

Realizar projetos de implantação de sistemas de cultivos continentais e marinhos com base no manejo e na qualidade dos produtos e das águas, de acordo com as realidades locais e com a aptidão dos ambientes naturais.

Utilizar tecnologias e sistemas de produção e manejo aquícola e de beneficiamento do pescado. Analisar a viabilidade técnica e econômica de propostas e projetos aquícolas.

Operar equipamentos e métodos qualitativos de análise de água utilizada em sistemas de cultivo. Prevenir situações de risco à segurança no trabalho.

Elaborar projetos aquícolas, reconhece o potencial de áreas geográficas para implantar empreendimentos e construções aquícolas.

Reconhecer os aspectos biológicos e fisiológicos das principais espécies de cultivo e aplica os princípios de nutrição e de manejo alimentar das principais espécies cultivadas. (PPC, 2016, p. 14).

Vê-se, a partir do trecho, que o curso está voltado mais para a preparação técnica dos estudantes, desconsiderando, pois, aspectos ontológicos do princípio educativo do trabalho.

2 BREVE DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho é o princípio constitutivo do homem. De acordo com Saviani (1994), na dimensão ontológica do trabalho o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros para produzir a própria existência. Na dimensão histórica, o homem mantém relações de trabalho

historicamente construídas em um sistema econômico. Assim, o trabalho é atividade inerente ao homem.

Somente o ser humano ao mesmo tempo em que trabalha é capaz de educar. Assim sendo, tem-se o caráter formativo do trabalho, o trabalho é educativo. Conforme Pacheco (2012, p.67) “[...] considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade, e por isso, apropria-se dela e pode transformá-la”. O trabalho assim entendido adquire amplos significados, distinto de emprego.

Entretanto, com a chegada da Revolução Industrial, os modos de produção do trabalho dentro da sociedade mudaram. O modo de produção capitalista transforma o sentido do trabalho útil, produtor de valor o qual satisfazia o homem. O trabalhador, na sociedade capitalista, vende sua força de trabalho, gerando exploração e uma relação de “estranhamento” (COSTA, 2017), pois não produz mais para suprir suas necessidades.

Toda essa transformação também se aproxima da educação. Houve, a partir disto, a necessidade de formar mão de obra qualificada para assumir os postos dentro do processo produtivo e sobre a base comum da escola primária, a criação de escolas de conteúdos gerais e escolas profissionalizantes. A partir desse momento a escola atrela-se ao mundo da produção. Esse quadro desemboca em propostas que “dicotomizam” a educação, o que contribuiu para o surgimento de escolas propedêuticas para dirigentes e escolas profissionais/manuais para os trabalhadores (SAVIANI, 2007).

A discussão sobre o Trabalho como princípio Educativo surge a partir de Marx, pois para o autor, somente a partir do trabalho é que o homem poderá alcançar a emancipação (XAVIER, 2013). Sem se esgotar a discussão do Trabalho como princípio educativo, conforme a sociedade foi mudando surgem outros pensadores os quais concordam com Marx e trazem o discurso da união entre trabalho e educação. Gramsci, por exemplo, discorre sobre Escola Unitária, a qual uniria instrução e trabalho. Em síntese, a educação da Escola Unitária, busca a superação da visão utilitarista e reducionista do trabalho. Ela busca ainda tornar todos os homens sujeitos de seu dever. Para isso acontecer, torna-se indispensável compreender a integração entre trabalho, ciência tecnologia e cultura.

De acordo com Saviani (2007), a escola unitária corresponderia ao que hoje é definida como educação básica (níveis fundamental e médio). A base do ensino fundamental – linguagem escrita, matemática, ciências naturais e ciências sociais – é o princípio educativo do trabalho, pois visa preparar as crianças em sua base elementar. O trabalho, nessa etapa de formação, deve aparecer de maneira implícita. A partir do Ensino Médio, a relação entre educação e trabalho deve ser tratada de maneira explícita, como pontua o mesmo autor:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Logo, no Ensino Médio deve existir a articulação entre os conteúdos, ora trabalhados, com a prática, a fim de dar sentido, de inserir o concreto, de propiciar aos discentes os fundamentos das técnicas vinculados à prática.

Concordam com essa perspectiva e embasam o Documento Base do PROEJA autores renomados na temática, como Frigotto (1996, 2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Moura (2005), entre outros. Contudo, há críticas e discussões contrárias quanto à aplicabilidade da

proposta que leva em conta o Trabalho como Princípio Educativo na sociedade capitalista atual. Costa (2017, p. 6) ao citar trecho de *O Capital* de Marx, conclui que “Mesmo diante da grandiosidade e da fascinação que essa definição de trabalho proporciona, não se pode advogar o trabalho como princípio educativo com vistas à transformação radical da sociedade no contexto da sociabilidade regida pelo capital”.

Ademais, Xavier (2013), ao analisar o texto do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), identifica algumas contradições quanto aos objetivos da educação profissional/formação inicial e continuada, os quais no documento deixam claro que é a melhoria social, econômica, política e cultural, com vias a uma formação para o mundo do trabalho. No entanto, o mesmo documento afirma em seguida que “Esse tipo de formação colaborará de uma forma mais **imediate** e direta para a qualificação profissional [...]” (XAVIER, 2013, p. 19, grifo nosso).

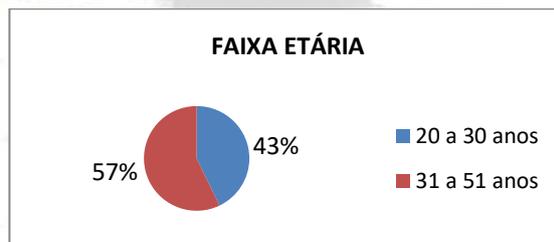
É relevante dizer, contudo, que mesmo que os aportes teóricos não sejam unânimes em relação à possibilidade de ser possível esse tipo de educação, a pesquisa aqui desenvolvida embasa-se, prioritariamente, nos autores primeiros autores citados e a partir das leituras realizadas, reflete-se sobre o Trabalho como princípio Educativo no PROEJA Aquicultura em Tucuruí.

3 PROEJA AQUICULTURA: PERCEPÇÃO DISCENTE DA FORMAÇÃO PARA ALÉM DO MERCADO DE TRABALHO

Com o intuito de compreender melhor o que leva os discentes até o curso em que estão inseridos, as turmas foram convidadas a responder um questionário com perguntas semiestruturadas. Além de tentar compreender o perfil sociocultural dos discentes, tentou-se, ademais, perceber se o Trabalho como Princípio Educativo emerge, mesmo que inconscientemente, na escolha do curso, ou se a preparação para o mercado de trabalho é fator decisivo para a chegada desses estudantes ao curso de Aquicultura.

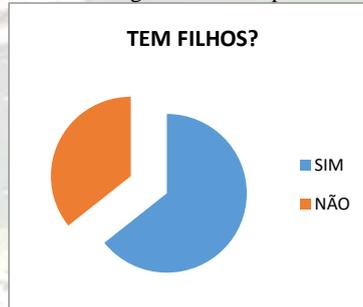
O questionário partiu de 10 perguntas elaboradas pela pesquisadora, as quais foram aplicadas em três turmas, 2º, 3º e 4º ano de Aquicultura, totalizando 28 alunos. Todas funcionam no turno da noite. A fim de preservar a identidade dos mesmos, a identificação nominal foi suprimida. A partir das respostas colhidas, selecionaram-se as perguntas mais relevantes como a faixa etária, se possuem filhos, motivos para o abandono escolar, quanto tempo os entrevistados ficaram longe da escola e qual a razão para o retorno e escolha do PROEJA Aquicultura. Para melhor visualização, as respostas foram dispostas em gráficos.

Gráfico 1 – Pergunta 1: Qual a sua idade?



Como se pode observar no gráfico acima, predomina entre os discentes a faixa etária de 30 a 50 anos. Evidencia-se, assim, que esses estudantes foram, por alguma razão, excluídos do acesso à formação na idade considerada ideal.

Gráfico 2 – Pergunta 3: Você possui filhos?



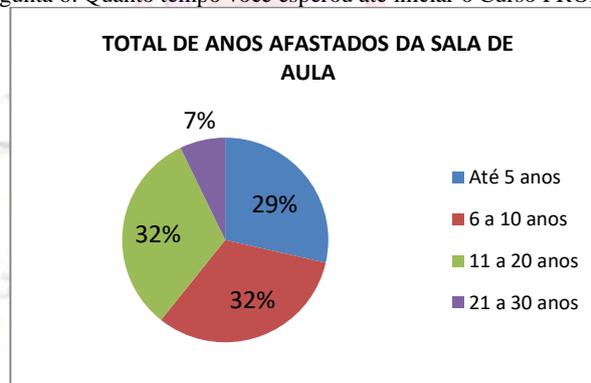
Quando perguntados sobre possuir filhos, a maioria, um total de 64% respondeu possuir filhos. Apenas 36% afirmaram não possuir filhos, como consta no gráfico 2. Esses números apontam para o perfil da EJA, que, na maioria das vezes, são adultos com família, pouca formação acadêmica, cujo retorno à escola se dá, principalmente, buscando maior qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Pergunta 7: Alguma vez você já teve que deixar os estudos



Os dados do gráfico 3 demonstram os diversos fatores contribuintes para o abandono escolar. Dentre eles, os respondentes, 29%, citaram razões de ordem familiar, como casamento; 28% relataram também a necessidade de trabalhar e não conseguir assim conciliar com os estudos. Outras questões também foram relatadas, como cuidar dos filhos.

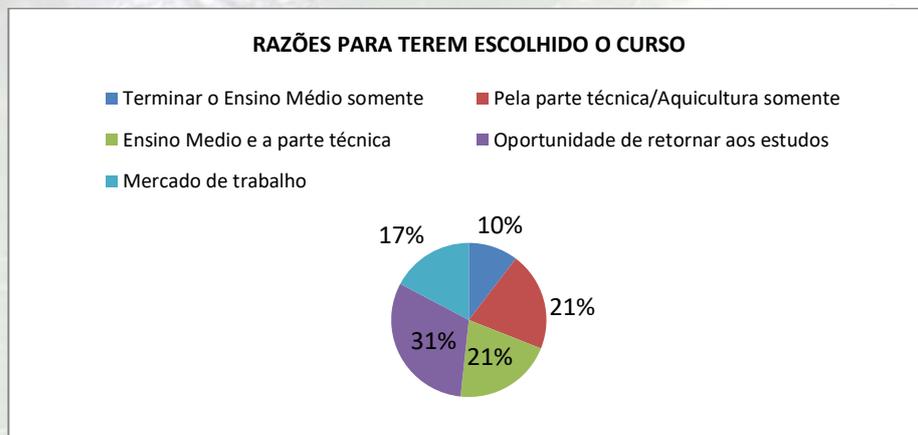
Gráfico 4 – Pergunta 6: Quanto tempo você esperou até iniciar o Curso PROEJA Aquicultura?



Quando questionados sobre o tempo em que estiveram afastados da escola (gráfico 4), chega-se um elevado índice de tempo, com maiores incidências entre 10 a 20 anos. Isso demonstra que mesmo com todo esforço do governo em universalizar o acesso à educação básica, um contingente considerável de jovens os quais por necessidades ou de trabalhar, ou de cuidar da

casa e filhos, optam por afastar-se da escola. Após anos afastados, retornam a fim de capacitar-se e melhorar de vida.

Gráfico 5 – Pergunta 8: Por qual razão você escolheu o curso PROEJA Aquicultura?



A fim de compreender se a escolha dos discentes pelo Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura ocorre pelo viés da emancipação humana, tendo como base o Trabalho como princípio Educativo, lançou-se a seguinte questão: “Por qual razão você escolheu o curso PROEJA Aquicultura?”. Diversas respostas surgiram, dentre elas, 21% por conta do interesse na área da Aquicultura, 17% por causa do mercado de trabalho e 21% por conta do Ensino Médio de qualidade aliado à parte técnica. Entretanto, é válido ressaltar que se esperava o mercado de trabalho como fator preponderante na escolha do curso. Mas, 31% dos entrevistados responderam que viram no curso uma ótima oportunidade de retornar aos estudos. Portanto, torna-se relevante observar esse aspecto na fala dos participantes³:

- Eu tinha vontade de voltar a estudar e vi no PROEJA uma chance de retornar. (P 1)
- Foi onde eu vi uma oportunidade, estava há muito tempo sem estudar, ai resolvi vim tentar essa vaga. Graças a Deus consegui. E parte da Aquicultura é uma que me identifiquei muito. (P 2)
- Minha filha fazia faculdade de Biologia no IFPA, um determinado dia, fui com ela. Ela viu o cartaz que estava tendo inscrições pra o curso, ela me incentivou a me inscrever e voltar à sala de aula depois de muitos anos sem estudar. (P 28)
- Foi uma oportunidade que teve e eu aproveitei. (P 21)

Essas respostas contrariam o principal objetivo descrito no PPC do curso, quando o mesmo afirma como objetivo geral a formação de técnicos em aquicultura. As falas demonstram, principalmente, o desejo de uma formação integral, em uma instituição que ao mesmo tempo em que oferta a parte técnica profissional, oferta, ademais a formação plena do indivíduo, como é notório no discurso de outro discente:

- Escolhi o PROEJA por me dá a oportunidade de terminar o meu ensino médio e também pela Aquicultura por ser um curso que eu já queria fazer. Eu só tenho a agradecer a Deus e ao IFPA por ter me dado essa oportunidade”. (P 28).

³ Os participantes foram identificados neste estudo pela inicial P, seguido de número 1, 2, 3, sucessivamente, fazendo referência ao número do questionário respondido.

Nota-se, assim, que na visão da maioria dos discentes, o curso de Aquicultura é uma realização pessoal, o que nos leva ao primeiro sentido do trabalho, o ontológico, sobressaindo-se do mercado de trabalho. Nesse sentido, o trabalho tem sido percebido como princípio educativo como resultado de os estudantes apropriando-se de sua realidade, buscarem a transformação da mesma a partir dessa realização, a formação no curso.

- Começou com uma indicação de uma amiga que é técnica. Fui fazer um trabalho com ela de transportes de alevino de pirarucu ai fiquei encantada pelo projeto. (P 25)
- [...]tenho orgulho de está nessa área de aquicultura.(P 26)
- [...]quero continuar com esse curso. (P 20)

De fato, nem todos os discentes têm o discernimento da dimensão da educação e do trabalho enquanto forma de conseguirem a emancipação humana, uma parte ainda considera o curso como uma porta para o mercado de trabalho. Como demonstra a resposta a seguir:

- Eu me interessei pelo simples fato de ser uma área que tem bastante emprego no mercado. (P 19)

No entanto, na maioria dos discursos verifica-se que a escolha foi por conta do ensino técnico aliado à educação básica de qualidade ofertada pelo campus Tucuruí do IFPA, cuja formação, na prática, compreende o trabalho como princípio educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou fazer uma reflexão sobre o PROEJA Aquicultura desde a sua implantação no município de Tucuruí, até o momento atual em que se configura como uma importante política pública a qual contempla a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no entorno do Mosaico do Lago da Usina Hidrelétrica.

O levantamento realizado através de questionário demonstrou, no discurso dos discentes, que na visão destes o curso vem se estabelecendo como uma oportunidade de retomada aos estudos e forma de realização profissional e pessoal a partir dele, objetivando muito mais que uma vaga no mercado de trabalho. Há, portanto, um significativo interesse pela área oferecida. Além do mais, há interesse também na formação oferecida por meio da educação básica, o que contribui para uma formação ética-cidadã, com vias à emancipação humana.

O Trabalho como Princípio Educativo também emergiu numa perspectiva do trabalho que não se pauta tão somente na ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios. Assim, Os discentes concluintes assinalaram que pretendem voltar à instituição e continuar os estudos na área a partir dos conhecimentos teórico-práticos aprendidos na Aquicultura.

REFERÊNCIAS

IFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2016. Disponível em: <<http://tucuruí.ifpa.edu.br/cursos/93-cursos-tecnicos/cursos-proeja/tec-aquicultutra-proeja>>. Acesso em: 27 set. 2018.

IFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2013. Disponível em <

<http://tucurui.ifpa.edu.br/cursos/93-cursos-tecnicos/cursos-proeja/tec-aquicultutra-proeja>>.

Acesso em 27: set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do currículo integrado do curso técnico de eletrotécnica no CEFET-PA/UNED Tucuruí**. Brasília, DF, 2009. p. 81-82. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2009.

COSTA, R. M. Trabalho como princípio educativo no PROEJA: uma crítica ontológica à proposição do trabalho como princípio educativo enquanto alternativa de formação humana de emancipação do capital. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de o capital à Revolução de Outubro (1867 - 1917), 2017, Niterói. **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de o capital à Revolução de Outubro (1867 - 1917)**. Niterói: NIEP/MARX - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo, 2017. v. 1. p. 01-13.

PACHECO, Eliezer (Org). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, ANPED, v.12, n. 34, p. 152-165, 2007.

XAVIER, Ângela. Trabalho como princípio educativo - uma perspectiva de emancipação humana no Proeja. **Camine: caminhos da educação**, v. 4, p. 01-20, 2013.

REFLEXÕES SOBRE O SER SOCIAL E A FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Rosenira Monteiro da Costa Oliveira
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Eixo Temático 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar a relação entre o ser social e a formação *omnilateral* na educação profissional e tecnológica. Os principais autores que embasaram tal pesquisa foram Marx (1983), Frigotto (2001) e Gramsci (2004). O tipo de pesquisa é bibliográfica, e apontou que a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, aprofundada pela produção capitalista, só pode ser superada quando se considera a dimensão do trabalho como princípio educativo no processo de ensino e de aprendizagem, tanto no âmbito da educação geral quanto no âmbito da educação profissional e tecnológica. O estudo mostra que o desafio pedagógico e político que se impõe a esse campo educativo é o de promover, tendo por base a categoria trabalho, um regime de cooperação, interdisciplinar, entre a tradição técnica e científica e a tradição sapiencial das humanidades. Por fim, trata-se de compreender o trabalho no seu sentido ontológico e como categoria fundamental para explicar a trajetória humana, desde as fases mais primitivas até o mais elevado nível de desenvolvimento das forças produtivas.

Palavras-chave: Ser social. Educação Profissional e Tecnológica. Formação *Omnilateral*.

INTRODUÇÃO

Este artigo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo mostrar a relação entre o ser social e a formação *omnilateral* na educação profissional e tecnológica. O tema consiste em discutir, inicialmente, a educação como uma das dimensões do ser social pelo viés da escola capitalista e sua apreensão na reprodução deste ser para, em seguida, vincular a esse princípio a necessária formação *omnilateral*.

Usa-se o termo *omnilateral* sempre em itálico por três razões: primeira, por tratar-se de um conceito ainda não dicionarizado; segunda, porque *omni* vem do latim *omnis*, que significa todo. Por exemplo, *omniformis*, aquilo que toma todas as formas (SOUSA, 1956); terceira, porque *omnilateral* (todos os lados, dimensões) implica uma oposição à unilateral, unidimensional: reduzir o real a um único aspecto.

O referencial metodológico que orienta as reflexões deste artigo alicerça-se no pensamento dialético, tanto em suas bases materialistas quanto históricas. A dialética não é um conjunto de técnicas, mas um método para o qual o sujeito do conhecimento é sempre um sujeito social, exatamente porque o homem é, ele mesmo, um conjunto de relações sociais.

Seguindo esse fio condutor, o presente estudo está organizado em duas partes: na primeira discute-se a educação como uma das dimensões do ser social: primeiras aproximações da escola capitalista e sua apreensão na reprodução deste ser; a segunda versa acerca da formação *omnilateral*: o desafio de superar a natureza unidimensional da educação profissional e tecnológica.

1 EDUCAÇÃO COMO UMA DAS DIMENSÕES DO SER SOCIAL

A partir da concepção de que a reflexão sobre a problemática da educação deve ser precedida da apreensão da dimensão ontológica do ser, este espaço de estudo se propõe a traçar uma discussão acerca da educação como uma das dimensões do ser social e o papel da escola na sua reprodução.

Desse modo, a educação, como uma das dimensões do ser social, tem o seu sentido pleno evidenciado na medida em que for apreendida sua função na reprodução deste ser. O pensamento dialético nos mostra que o homem somente existe como ser social, situado no tempo e no espaço historicamente condicionados.

O homem não é um ser abstrato, mas concreto, porque ele insere-se na realidade, “[...] no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2001, p. 75). Portanto, a educação não pode ser pensada fora dessa trama. Uma das mais citadas formulações de Marx, e seguramente o mais inteligente resumo de seu pensamento dialético, encontra-se no célebre Prefácio da obra *Contribuição à crítica da economia política*: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu *ser social* (grifo nosso) que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1983, p. 24).

Em que tempo, no percurso histórico do ser social, origina-se a cisão sempre mais intensa e extensa entre trabalho e educação, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre educação e educação escolar? A considerar a longa pré-história da humanidade, o surgimento histórico da escola e, portanto, da educação escolar, é algo muito recente e seu surgimento remonta às primeiras formas societárias divididas em classes sociais.

Pretende-se demonstrar com isso que um equívoco comum e recorrente sobre as relações entre educação e educação escolar é aquele que consiste em pensar que a história da educação começa com a escola. A considerar o tempo que nos separa das primeiras comunidades primitivas ou comunais, o surgimento do que denominamos de educação escolar parece ter sido ontem. A existência da educação, quando retrospectivamente pensamos, se confunde com a existência das primeiras comunidades humanas.

Nessas comunidades a educação era um processo difuso, e nada do que ali era objeto de ensino e aprendizagem poderia guardar qualquer semelhança com a educação escolar. Sem a pretensão de elaborar uma retrospectiva histórica acerca existência da escola, cumpre esclarecer essa questão com a seguinte afirmação:

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida de suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente (PONCE, 1985, p. 18).

Portanto, para a escola capitalista, marcada pelo dualismo entre pensar e fazer, basta apenas instruir o trabalhador para o desempenho de atividades técnicas. Embora pareça um paradoxo, a escola requerida pelo capital oferece menos possibilidade do que hoje chamamos de formação *omnilateral* do que a educação não escolar das comunidades primitivas.

Por seu caráter essencialmente dicotômico, a escola capitalista considera ser um luxo garantir aos trabalhadores uma formação *omnilateral*. Um dos grandes teóricos do pensamento dialético do século XX, Antônio Gramsci, era um crítico desse dualismo para o qual a cultura do homem burguês deveria fechar as portas para o mundo do trabalhador. O autor esclarece ainda que,

[...] isso não é cultura, é pedantismo; não é inteligência, mas intelectualismo – e é com toda razão que se reage contra isso. A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal (GRAMSCI, 2004, p. 58).

Pode-se assim perceber o quanto o autor defendia de forma incisiva e intransigente o acesso dos proletários à escola única, na qual fosse possível superar o fosso entre trabalho intelectual e o trabalho manual. Afirmava ainda que, “[...] os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. A civilização socialista, sem privilégios de casta e de categoria, exige – para realizar-se plenamente – que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto” (GRAMSCI, 2004, p. 117).

A escola capitalista foi moldada, e não podia ser diferente, à imagem e semelhança da ideologia do mundo criado pela burguesia. Da classe que vive da expropriação do trabalho e não vê o trabalhador senão como força de trabalho para produzir mais-valia, seria ingenuidade ou miopia histórica dela esperar o menor movimento no sentido de conferir ao trabalho um estatuto de princípio educativo.

O educador brasileiro Durmeval Trigueiro Mendes aponta as raízes de um processo educacional programado para manter o povo sob contínua e reforçada alienação de si e da realidade social:

No Brasil, país que se desconhece a si mesmo, a educação não se baseia na práxis, nem poderia basear-se, dentro do esquema da filosofia da cultura. Se tivéssemos, nas raízes de nossa formação, admitido o real como fonte da práxis (consciência e ação), não teriam surgido as nossas alienações – a econômica, a política, a educacional; a do trabalhador, do produtor e consumidor, a do cidadão, etc (MENDES, 1991, p. 67).

O trabalho é a categoria central que articula tanto a constituição do ser humano como ser social quanto o processo por meio do qual o ser social objetiva-se a si mesmo e a natureza. Sob esse aspecto, o trabalho se constitui como a própria essência do ser social. Aos animais, em geral, embora sejam seres orgânicos, porque têm capacidade de se reproduzir, não se pode atribuir a capacidade de trabalhar. A atividade animal se distingue do trabalho (humano) por se tratar de uma atividade que não o distancia nem de si nem da natureza.

No texto intitulado *Manuscritos econômico-filosóficos*, escrito em Paris, em 1844, nunca publicado, e que somente se tornou conhecido em 1932, na ex-União Soviética, Marx, a propósito da diferença entre trabalho e atividade animal, ressalta que “[...] o animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência” (MARX, 2004, p. 84).

Na sequência desse raciocínio, afirma ainda que a atividade humana (o trabalho), por ser um objeto de sua própria vontade,

[...] distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um *ser genérico* (grifo nosso). Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque

a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado (alienado, referência nossa) inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (MARX, 2004, pp. 84-85).

Somente o homem é um ser genérico, ou seja, ele não é determinado pela natureza como ocorre aos animais. O homem é natureza, mas pelo trabalho ele objetiva a natureza e a transforma, o que é impossível aos animais. O animal nasce, vive e morre como um ser natural, determinado pela necessidade. É pelo trabalho que o homem, ao transformar a natureza, transforma igualmente a si mesmo e faz a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade.

Por mais primitiva e rudimentar que tenha sido a técnica dos primeiros homens, essa técnica já lhes permitia tanto uma intervenção prática quanto teórica sobre a natureza. Que significa objetivar senão tomar distância da realidade objetivada, seja essa realidade subjetiva ou objetiva. Ao objetivar a natureza pelo trabalho, o homem objetiva-se a si mesmo e a natureza. Sob esse aspecto, a mais elevada ciência e a mais engenhosa técnica do século XXI não podem ser compreendidas senão por esse percurso dialético e imemorial do trabalho pelo qual o homem se constituiu como ser social.

A educação no modelo comunitário de produção ou do chamado comunismo primitivo tinha no trabalho seu constitutivo ontológico fundamental. Nessa época, da sociedade sem classes, em que a produção e o usufruto do que era produzido tinham como princípio determinante relações sociais de cooperação e inexistia a propriedade privada, a educação do ser social era subsumida pelo próprio trabalho. O trabalho era ontologicamente educativo e unificava todas as dimensões do ser social.

Ao longo da história pode-se dizer que a divisão da sociedade em classes sociais pode ser objetivada pelos três modos de produção conhecidos como modo de produção escravista, modo de produção feudal e modo de produção capitalista, no interior da qual o trabalho se universalizou em sua forma alienada e alienante e foi submetido a mais abrangente e profunda expropriação de seu sentido ontológico. Assim sendo, cumpre destacar a formação *omnilateral* como caminho com vistas à superação da natureza unidimensional da educação profissional e tecnológica.

2 FORMAÇÃO *OMNILATERAL*: A NATUREZA UNIDIMENSIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Propõe-se nesta seção, refletir acerca da formação *omnilateral* que se constitui como uma das categorias principais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, cumpre esclarecer que uma formação *omnilateral* é aquela que considera que a finalidade do processo educativo é formar para a vida, não para o mercado, como é o objetivo estreito, limitado e desumanizador defendido pelos interesses da produção capitalista.

A *omnilateralidade* formativa ou formação humana integral é aquela que não dicotomiza, separa, a educação profissional e a formação geral. Esse sentido nos remete à ideia de completude, de integração, um sentido filosófico com os pés na práxis, que não separa o pensar do fazer e pensa o fazer humano como critério do pensar verdadeiro.

Essa concepção ganha plenitude no pensamento de Freire (1978, p.65), ao afirmar que “[...] a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo”. É exatamente o contrário da formação capitalista para o trabalho, como explicitado anteriormente, para a qual

quem trabalha deve ser impedido de pensar e quem pensa, pensa para dominar, para explorar o trabalho dos outros.

A formação *omnilateral* integra, de forma dialética, as dimensões básicas da vida: o fazer, o falar, o pensar. Integra trabalho, ciência, técnica, arte, filosofia, cultura, ética. Enfim, integra todas as partes ou dimensões da vida no processo formativo. Assim sendo, a unilateralidade, que deforma a consciência e a vida, não decorre da consciência, mas da vida concreta dos indivíduos, como descrita na seguinte afirmação:

A causa (da unilateralidade) encontra-se, não na *consciência*, mas no *ser*, não no pensamento, mas na vida. A causa reside na evolução empírica da vida dos indivíduos, ou seja, nas *condições materiais do mundo*. Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento *unilateral* (grifo nosso) de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornece senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingira um desenvolvimento unilaterer e mutilado*. Nenhuma pregação moralizante alterará aí alguma coisa (MARX; ENGELS, 1978, p. 62).

Para a formação *omnilateral* o trabalho se afirma como dimensão ontológica fundamental do homem, ou seja, do ser social. O trabalho é um princípio educativo não somente para a educação no sentido escolar ou profissional, mas antes para a educação humana integral. É impossível separar o trabalho do conceito de ser social exatamente porque o ser social, o homem, é produzido (humanizado) pelo trabalho.

A ciência ou conhecimento científico, como aquele que é produzido pela humanidade, é mediado pelo trabalho, legitimado socialmente como conhecimento que explica a realidade e assim pode intervir nela. Trabalho e ciência formam uma unidade, pois o ser humano adquire conhecimento à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando soluções para satisfazer necessidades e ao mesmo tempo criando outras necessidades.

Outra dimensão que precisa ser discutida como parte da formação integrada diz respeito à cultura, essa, vista como reconhecimento de valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta e a expressão também da organização política e econômica da sociedade, ou seja, um processo dinâmico de socialização que passa pelo modo de vida como prática de um grupo social, compreendendo seu conceito mais amplo, como modo de viver e de agir de uma determinada população.

Pensar essas dimensões como categorias principais para a educação profissional e tecnológica significa pensar a educação em sua forma de totalidade social, ou seja, formação humana integral ou *omnilateral*, que possibilita a superação da dicotomia entre formação básica e geral.

O sentido da educação profissional e tecnológica estará comprometido e limitado se a compreensão teórico-prática dessa modalidade de educação não for pensada como parte da formação humana integral. Esse conhecimento exige um método que parte de concreto empírico para a forma como essa realidade se manifesta. Já não se trata de um conhecimento apenas abstrato, porque produzido e pensado pela forma histórica como se constitui.

Como produção histórica, a objetivação dialética do processo do conhecimento exige um método que deve restabelecer as relações entre os conceitos e a realidade histórica. Não é tarefa fácil articular a unidade dialética entre educação profissional e tecnológica e formação *omnilateral*, no entanto, a superação da dicotomia presente no processo formativo necessita de uma reflexão crítica sobre os desafios de uma nova formação, para assim construir caminhos emancipatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional e tecnológica implica e exige a formação da consciência de classe do trabalhador. Para isso, a condição fundamental, enraizada no trabalho como princípio educativo, é promover a educação pela práxis, prática pensada e teoria submetida à prática, sem o que nenhuma formação *omnilateral* será possível.

A educação profissional é um espaço possível e aberto no interior do qual o educador poderá contribuir para superar a visão estreita, tecnicista, que tenta reduzir essa prática educativa à qualificação para o mercado de trabalho.

Desta forma, ao discutir a formação *omnilateral* como uma das dimensões da educação profissional e tecnológica, reflete-se sobre os limites da educação escolar como um espaço necessário, indispensável mesmo, porém ainda insuficiente para objetivar as relações ontológicas entre trabalho e educação, entre educação profissional e tecnológica e formação geral.

Verifica-se assim que o desafio pedagógico e político que se impõe a esse campo educativo é o de promover, tendo por base a categoria trabalho, um regime de cooperação, interdisciplinar, entre a tradição técnica e científica e a tradição sapiencial das humanidades.

Não existe travessia fácil nem receita pronta para um processo de formação fundamentado na *omnilateralidade*. Fácil e cômodo é seguir caminhos já feitos e, assim, abdicar da autonomia e da criatividade. Mas ao contrário da instrução que apenas forma (ou deforma) para o mercado, somente a formação *omnilateral* pode propiciar possibilidades e escolhas ao formar sujeitos históricos livres.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Revista Educação e Sociedade**, ano 1, n. 1, set.1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista história na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos** (vol. I). Organização, introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves, Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? Tentativa e esboço. In: _____ (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 5.ed. revista. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

SOUSA, Francisco António. **Dicionário latino-português**. Porto: Lelo & Irmão – Editores, 1956.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA BUSCA PELA DEFINIÇÃO DO CONCEITO E SUA RELAÇÃO COM O CAPITALISMO

Nilton Azevedo de Oliveira Neto
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Eixo temático 4: História e memórias no contexto da EPT

RESUMO

Este artigo teve como objetivo, a busca pela definição do conceito de Trabalho como Princípio Educativo e sua relação com o capitalismo, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica. O texto está organizado em três seções. Na primeira, após evidenciar as dificuldades que envolvem a compreensão do termo *Trabalho* e também a necessidade de uma compreensão correta desse termo, discute-se sobre sua definição dentro da perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético. Essa definição é dada por meio do sentido ontológico, no qual o trabalho é visto como parte do ser dos homens, como uma condição para a produção de sua existência, portanto, imutável e permanente; e por meio do sentido histórico, entendido como o aspecto econômico, o qual ganha diferentes formas, dependendo do modelo de organização social. Na segunda seção, analisa-se o conceito de *Princípio Educativo* do trabalho. Isso se faz por meio da distinção de trabalho entre fato social e princípio pedagógico. Na última seção discute-se sobre a relação do trabalho como princípio educativo e o capitalismo, evidenciando-se que apesar das limitações quanto a operacionalização do trabalho como princípio educativo, este é uma condição necessária para a emancipação do trabalhador e uma proposta para além do capital.

Palavras-chave: Trabalho. Princípio educativo. Educação Profissional e Tecnológica. Capitalismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte das atividades da disciplina Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Trata-se de uma busca em ampliar a compreensão acerca do conceito de Trabalho como Princípio Educativo, uma das bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Por meio de pesquisa bibliográfica, propôs-se a uma busca pela definição da categoria *Trabalho*, e de seu *Princípio Educativo*, dentro das perspectivas da EPT. Também se discute sobre o *Trabalho como Princípio Educativo e sua relação como o Capitalismo*. Assim, o texto está organizado em três seções.

Na primeira, apresentam-se dificuldades e a necessidade de uma compreensão correta de trabalho, e então, ocupa-se com o seus sentidos ontológico e histórico. No sentido ontológico, o trabalho é entendido como inerente ao ser dos homens, necessário à produção de sua existência, portanto, uma condição permanente e imutável. O sentido histórico vem explicar as formas como essa existência é produzida, e essas formas são mutáveis, dependendo do modelo de organização social nos diferentes períodos da história.

Na segunda seção, recorre-se à distinção de trabalho entre fato social e princípio pedagógico. Como fato social ou fato existencial, compreende-se a condição permanente que sempre ocorreu na história, em que o homem para viver, sempre precisou trabalhar e, trabalhando, ele produz conhecimento, ou seja, ele educa-se e educa as futuras gerações. Como princípio pedagógico, significa compreender a relação indissociável entre trabalho ciência e cultura, e só em Marx, o trabalho é elevado a essa categoria.

Por último, discute-se sobre as dificuldades que as relações sociais no modo de produção capitalista impõem à operacionalização do trabalho como princípio educativo. Constata-se que o trabalho, neste modelo de sociedade, acontece de forma alienada, reforçando a ideia de adaptação e impondo limites à discussão emancipatória da educação. E ainda, que a operacionalização do trabalho como princípio educativo reside em uma proposta muito mais ambiciosa, qual seja, uma proposta para além do capital.

1 O CONCEITO DE TRABALHO

Para chegar-se à definição do *Trabalho com Princípio Educativo*, faz-se necessário uma definição clara do termo *Trabalho* em seus dois sentidos, ontológico e histórico, dentro da perspectiva da EPT.

É comum na atualidade, a associação do trabalho às atividades consideradas negativamente. Assim, expressões cotidianas como essas para referir-se à ação de ir ao trabalho, são comuns: “Estou indo para a batalha!”, “Estou indo para a guerra!” “Estou indo para a luta!”, considerando o trabalho como algo penoso. Dessa maneira, conforme as palavras de Ribeiro (2009, p. 49), “pensarmos em ‘Educação para o trabalho’ ou em ‘Trabalho como princípio educativo’ a primeira questão com a qual nos deparamos está relacionada à condição e percepção do que é trabalho”. “Como pode ser educativo algo que é explorado, e na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ramos (2017) alerta que é “senso comum”, ou seja, é uma tendência na maior parte da sociedade, considerar o *trabalho* como sinônimo de emprego. Em outro momento, Ramos, juntamente com Frigotto e Ciavatta (2005) mencionam três aspectos que lançam dificuldades sobre a compreensão do trabalho como princípio educativo. Primeiro: a marca da cultura escravocrata na mentalidade empresarial das elites dominantes, por conta da tardia abolição da escravidão no Brasil; segundo: “a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões”. Nesta visão, o trabalho é considerado como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado; terceiro: o fato “de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo”. Com tais considerações, fica evidente que há dificuldades com relação ao entendimento do conceito da categoria trabalho, bem como a necessidade entendê-lo corretamente.

Em contrapartida, com base na abordagem do materialismo histórico-dialético, Ramos (2017) afirma ainda que é preciso “desconstruir o senso comum de que trabalho seja sinônimo de emprego e reconhecer que essa relação entre trabalho e emprego expressa uma forma histórica específica do trabalho nas relações sociais capitalistas”. Dessa maneira, o trabalho deve ser compreendido em seus dois sentidos: o sentido ontológico e o sentido histórico, conforme será explicitado a seguir.

A partir do entendimento de que o *Sentido Histórico* apresenta diferentes formas, isto é, muda de acordo com o tipo de organização social nos diferentes períodos da história e que o *Sentido Ontológico* é permanente e imutável, será tratado aqui primeiramente deste último e em seguida, do primeiro. Isso com fins puramente didáticos, sem negar que estes dois princípios formam uma unidade.

Ao contextualizarem “[...] a ontologia do ser social desenvolvida por Luckás (1978)” e sua importância para reflexão acerca do trabalho como princípio educativo “no decênio de 1980”, em meio às discussões que envolveram a elaboração da Constituição de 1988 e da LDB (Lei nº 9394/96), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3) explicam que:

A questão da ontologia tem uma história antiga na metafísica clássica e está ligada à identidade do ser (o ser é e o ser não é). Na ontologia marxiana, o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação. Somos e já não somos o que éramos há algum tempo. [...] O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social (grifo dos autores).

De modo semelhante, Teodoro e Santos (2011, p. 158) explicam: “O trabalho, assim visto, é categoria ontológica da práxis humana em que o ser passa qualitativamente de ser biológico a ser biológico e social pela ação intencional”; Medeiros Neta, Assis e Lima (2016, p. 108) dizem que “o trabalho humano é intencional e consciente, logo inerente à vida humana”; e Saviani (1994, p. 145) mostra que

À medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isso podemos dizer que o trabalho define a essência humana.

Diante do exposto, fica evidente que a categoria trabalho considerada em seu sentido ontológico, ou seja, como parte inerente ao ser dos homens, é a condição necessária para sua sobrevivência e subsistência. Além disso, é uma condição permanente, existirá enquanto o homem existir.

É importante destacar também, a “intencionalidade e consciência” do trabalho humano, conforme mencionado. Neste sentido, Pacheco (2012, p. 64) afirma “[...] o caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material”. Ou seja, ao contrário dos animais que agem por instinto, o homem o faz com vistas a um fim específico: a satisfação de suas necessidades. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4), “[...] a consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidade às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades”.

Visto o *Sentido Ontológico* do trabalho, ocupar-se-á, agora, com o seu *Sentido Histórico*. Enquanto o primeiro sentido recebe sua definição pelo fato de ser impossível a existência e sobrevivência do homem sem a mediação do trabalho entre si e a natureza, o segundo sentido vem explicar a forma como acontece essa mediação, e essas formas, esses modos, mudam de acordo com a organização social nos diferentes períodos da história. Nos dias de hoje, por exemplo, essa forma é o trabalho assalariado. “Esta é a forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo” (BRASIL, 2007, p. 46).

Este sentido é muito bem definido por Ramos (2017), quando explica que o sentido histórico do trabalho refere-se “às formas específicas, configuradas pelas relações sociais de produção”. Desta maneira, para um claro entendimento deste sentido, ainda de acordo com a autora, deve-se perguntar:

1. Sobre qual modo de existência falamos?
2. Como o trabalho, então se organiza, pelo menos no seu sentido hegemônico, que dá organização à sociedade?

Isso pode ser ilustrado por Saviani (1994) e Ribeiro (2009), quando mostram algumas formas do *Sentido Histórico* do trabalho em diferentes momentos dentro da História, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Exemplos de algumas formas do sentido histórico do trabalho.

Época	Forma
Sociedades primitivas	Trabalho solidário e coletivo (produção apropriada por todos)
Idade Antiga	Trabalho escravo (Propriedade privada de terra)
Idade Média	Trabalho servil (Propriedade privada de terra)
Idade Moderna	Trabalho assalariado (Capitalismo burguês)

Fonte: Elaborado com base em Saviani (1994, p.145 - 47) e Ribeiro (2009, p. 49).

Diante do quadro acima, pode-se dizer que compreender o sentido histórico do trabalho, é compreender o seu sentido econômico, “como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (RAMOS, 2009, p. 3).

Além disso, confirma-se também, que sem a mediação do trabalho, a produção da existência humana se torna impossível. Mesmo as “classes ociosas” que não trabalhavam na época das formas de trabalho escravo e trabalho servil, precisavam do trabalho para viver: o trabalho alheio (SAVIANI, 1994).

Deve-se destacar ainda, que os dois sentidos do trabalho discutidos até aqui formam uma unidade. Enquanto o sentido ontológico traduz-se na necessidade de produzir a existência humana, o sentido histórico traduz-se nos meios de satisfazer essas necessidades.

2 O CONCEITO DE PRINCÍPIO EDUCATIVO

Recorrendo a Teodoro e Santos (2011, p. 151 e 152), verifica-se uma distinção muito importante para o entendimento do *Princípio Educativo* do trabalho. Esta consiste em diferenciar o trabalho entre *fato* e *princípio*. Dito de outro modo,

A expressão ‘trabalho e educação’ pode indicar um *fato existencial* e um *princípio pedagógico*. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as forma de sua personalidade, valores, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas (NOSELLA, 2007, p. 138, grifos do autor).

Teodoro e Santos (2011, p. 152) afirmam também que “o trabalho como fato social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena”.

Para uma discussão acerca da primeira distinção, ou seja, o trabalho como fato social, ou existencial como diz Nosella, é necessário que se compreenda, com base em Saviani (1994; 2007), os fundamentos históricos da relação trabalho-educação, especialmente na época das sociedades primitivas, “[...] quando tudo era feito em comum: os homens lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam

as novas gerações” (1994, p. 145). Neste sentido, o autor demonstra que a educação é uma consequência natural do processo de trabalho, quer o trabalhador tenha uma consciência prévia disso ou não.

Esta acepção de trabalho está intimamente relacionada com o seu sentido ontológico. É fato que o homem só pode produzir sua existência por meio do trabalho; é fato que, ao trabalhar, ele produz conhecimento; e é fato também que, produzindo conhecimentos, o homem educa-se e educa as futuras gerações. No entanto, enquanto fato social, o que motiva a prática do trabalho não é a intenção de produzir conhecimentos, mas a de satisfazer as suas necessidades. É educativo porque “[...] a dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (PACHECO, 2012, p. 64). Nas palavras de Tilton (2008, p. 5),

Considera-se, pois, a prática o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. Entretanto, não qualquer prática, mas fundamentalmente o trabalho.

A segunda acepção, que trata o trabalho como princípio pedagógico, pode ser vista em Ramos (2009, p. 3), quando afirma: “Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo”, o que caminha para a direção de uma “[...] educação para o trabalho em que o norte da formação seja a inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada” (MEIDEIROS NETA; ASSIS; LIMA, 2016, p.108). Teodoro e Santos (2011, p. 152) complementam dizendo que “[...] desde o seu nascimento, este princípio quer indicar a superação de uma condição comum à formação de uma parcela da sociedade, a dos trabalhadores [...] voltada à formação para o emprego ou ainda para uma especificidade da tarefa do mundo produtivo”.

Essa “condição comum à formação dos trabalhadores”, ou dito de outro modo, essa formação fragmentada, com vistas apenas para uma forma histórica específica do trabalho, ocorreu a partir da propriedade privada, que levou à divisão de classes, o que resultou na divisão da educação. Uma destinada para as classes dirigentes, outra destinada para a classe dirigida, a classe trabalhadora, conforme explica Saviani (2007, p. 155-158). Ainda, essa dualidade “reflete a divisão que se foi processando entre trabalho manual e trabalho intelectual”. E como a escola surge da, e para as classes dirigentes, constitui-se num instrumento de liderança militar e liderança política. Assim, a educação escolar consolida-se como destinada à formação intelectual, em detrimento da formação manual da classe trabalhadora.

Conclui-se que o trabalho enquanto princípio pedagógico pressupõe uma consciência da dualidade entre este e a educação e as consequências que isso acarreta. Mas não apenas isso, como também uma intenção de superação desta dualidade com vistas à emancipação do trabalhador da qualidade de alienação imposta por ela.

3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O CAPITALISMO⁴

Após a discussão acerca do conceito de trabalho em seus sentidos ontológico e histórico, e de seu *princípio educativo*, tanto como fato quanto como princípio, o texto direciona-se agora a uma reflexão acerca do *Trabalho como Princípio Educativo* na sociedade capitalista.

⁴ Capitalismo é entendido aqui sob a perspectiva histórica de Marx, como *modo de produção* de mercadorias gerado historicamente desde o início da Idade Moderna, alcançando sua forma plena no desenvolvimento da Revolução Industrial. Por modo de produção, entende-se tanto o modo pelos quais os meios necessários à produção são apropriados como as relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao

Deve-se começar reconhecendo que “[...] não é fácil para aqueles que ‘vivem do trabalho’, que precisam garantir sua sobrevivência, sejam empregados, subempregados ou desempregados, compreender a ideia do princípio educativo do trabalho” (GOMES et al. 2014, p. 258). Visto que “O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador” (MARX, 2006, p. 66 Apud GOMES et al. 2014, p. 258).

Soares e Trindade (2008, p. 1) desenvolvem uma discussão neste sentido a partir de três questionamentos:

[...] o trabalho pode permanecer no capitalismo como princípio educativo? No sistema capitalista quando o trabalhador percebe que é explorado, a própria condição de exploração o educa, porém propicia a emancipação ou somente a adaptação? Se o trabalho como princípio educativo não é possível no capitalismo, qual é o sentido da tentativa da escola recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho?

As análises construídas até aqui evidenciam duas hipóteses, que serviram de orientação para o texto. Na primeira hipótese,

[...] o trabalho se constitui como princípio educativo, considerando a educação em seu duplo sentido – de adaptação e de emancipação [esta última ligada ao sentido ontológico, a primeira ao sentido histórico sob a forma do capitalismo] – por ser práxis que comporta, como um de seus fundamentos, a integração entre ciência, cultura e trabalho (SOARES; TRINDADE, 2008,).

Na segunda hipótese, onde se “[...] considera a dimensão histórica da sociedade capitalista [...] o trabalho assume a dimensão de alienação, pois o resultado do trabalho é a mercadoria que não pertence ao trabalhador” (SOARES; TRINDADE, 2008, p. 2).

Percebe-se que os questionamentos feitos pelas autoras, trazem consigo, de modo implícito, um “não” como resposta, isso considerando apenas o sentido histórico do trabalho sob o modo de produção capitalista. Em contrapartida, considerando o sentido ontológico do trabalho, é possível vislumbrar positivities.

Essas *positivities* podem ser abstraídas a partir das próprias perguntas. Em primeiro lugar, o trabalho sempre será educativo, mesmo enquanto *fato social*, pois o homem o faz de forma consciente e intencional, ainda que no capitalismo, parte dessa consciência e intencionalidade lhe seja alienada. Em segundo lugar, porque “o trabalhador ao perceber que está sendo explorado, luta por seus direitos, assim o trabalho o educa” (MARX, 1983b, p. 189 apud SOARES; TRINDADE, 2008, p. 8). Ainda que a operacionalização completa do Trabalho Como Princípio Educativo seja difícil de ser vislumbrada na atual conjuntura histórico-social capitalista, ela é uma condição necessária para emancipação do trabalhador.

Em terceiro lugar, qual é o sentido da tentativa da escola recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho? Fica evidente que ao se discutir sobre o trabalho com princípio educativo, o que se busca não é pura e simplesmente uma tentativa de integrar trabalho, ciência e cultura, apenas, sem levar em conta ou apesar do modelo atual de sociedade. Mas, muito mais que isso, trata-se “[...] de uma proposta pedagógica para além do capital, e que está em gestação nos movimentos de luta social pela emancipação humana” (TITTON, 2008, p. 1).

processo produtivo. Sob esta perspectiva, a força de trabalho também se transforma em mercadoria. Logo, a existência do capitalismo implica também a existência de duas classes sociais: uma que detém os meios de produção e outra que tem na venda de sua força de trabalho sua única forma de subsistência (CATANI, 1983, p. 8 e 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procurou identificar o conceito de *Trabalho como Princípio Educativo* e sua relação com o capitalismo, analisando o conceito de *Trabalho* e o conceito de *Princípio educativo*. Após evidenciar que há dificuldades com relação ao entendimento da categoria *Trabalho*, decorrendo daí a necessidade de uma correta compreensão desse termo, enveredou-se pelo caminho de sua definição dentro das perspectivas da EPT.

Definido o seu primeiro sentido, o *sentido ontológico*, verifica-se que trabalho é um conceito muito mais abrangente e significativo que simplesmente emprego. Sendo inerente ao ser dos homens, é a condição necessária para a produção de sua existência. Está em primeiro plano. É a partir da prática do trabalho que o homem ganha vida e a qualidade de ser puramente biológico para ser biológico e social. Além disso, como condição para a sua existência, ela é imutável e permanente.

A partir da definição do segundo sentido de trabalho, o *sentido histórico*, verifica-se a sua dimensão econômica, e que esta ganha forma específica de acordo com o modelo de organização social. Desta forma, é uma condição mutável subordinada à “[...] forma histórica das relações sociais sob um modelo de produção específico” (RAMOS, 2009, p. 4).

Ao distinguir o trabalho entre *fato* e *princípio*, fica evidente que o conhecimento é sempre uma consequência natural do trabalho. Na acepção do trabalho enquanto fato, o conhecimento é produzido mesmo sem uma intenção ou consciência prévia do trabalhador. Já na segunda acepção, o trabalho é elevado à dimensão da consciência de um propósito que se concretize por meio da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura.

Por fim, ao analisar a relação do trabalho como princípio educativo e o capitalismo, constata-se que apesar da alienação que acontece nesse modelo de organização social, o trabalho como princípio educativo é uma condição necessária para a emancipação do trabalhador, constituindo-se uma proposta para além do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 4).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62. Excertos. Disponível em: < www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc. >. Acesso em: 22, ago. 2018.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira *et al.* O trabalho como princípio educativo: a atualidade da educação politécnica. **Revista Exitus**. v. 4. n. 1. Jan/jun. 2014.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 05, Julho/2016, UERN, Mossoró, RN.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio:** Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica. Palestra proferida no 2º Seminário de Alinhamento Conceitual do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). |São Paulo: ProfEPT, 2017. **Vídeo.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gvanEtwJvAU>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública.** Belém: SEDUC-PA, 2009, p. 144-182.

RIBEIRO, Ricardo. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v.18, supl. 2, 2009.

SAVIANI, Dermeval *et al.* O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SOARES, Solange Toldo; TRINDADE, Jussara das Graças. O Trabalho como Princípio Educativo e sua dupla dimensão no capitalismo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 6., 2008, Marília-SP. **Anais [...]** Marília - SP: Gráfica Massoni, 2008.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C. Humanas**, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambú. **Anais [...]**. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambú: ANPED, 2008.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: RESUMOS

A estética do cotidiano na Amazônia

Ana Maria Leite Lobato

A temática vem sendo discutida na perspectiva da educação multiculturalista crítica, visando promover o debate necessário da diversidade cultural em nossa sociedade, além de incluir aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização), destacando a problematização acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação, racismo, do estudo de grupos particulares e/ou minoritários, do ponto de vista do poder, como mulheres, índios e negros. Os objetivos foram os seguintes: a) refletir sobre a estética do cotidiano numa perspectiva inclusiva; b) fazer uso de tecnologias para criar ou recriar um produto; c) apresentar um produto que expressasse a estética vivenciada na região amazônica. Os procedimentos adotados foram leitura de textos, vídeos, leitura de obras de arte (reprodução); visita a espaços culturais como: Casa de São José Liberto, Estação das Docas, feira do Ver-o-Peso e de artesanato; oficina de desenho e pintura. Os recursos didático-pedagógicos, foram: gravuras, imagens com reprodução de obras de arte, livros, textos, lápis de desenho aquarelável, papel *canson*, tintas, pincel, papel paraná, *datashow*, notebook e caixa de som. O trabalho foi desenvolvido com uma turma do Curso Técnico Integrado de Eventos. O envolvimento dos participantes foi construído aos poucos, primeiro houve uma aproximação com a temática, através de exposição oral, das leituras, vídeos e oficinas; depois foram formados os grupos de alunos para fazer as visitas de campo e a pesquisa. Os resultados foram as apresentações dos produtos na forma de vídeo, folder, exposição e charge.

Palavras-chave: Educação multiculturalista crítica. Estética do cotidiano. Ensino da arte.

Conselho de Classe: o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem

Nieysila Simara da Silva Castro Borges
Deuzilene Marques Salazar.

O Conselho de Classe se constitui como mecanismo de gestão para o planejamento do trabalho pedagógico proposto pela instituição escolar e como espaço democrático para o debate coletivo e participativo em torno do processo educacional. O Conselho de Classe, como processo da cultura democrática, representa um momento em que os atores do processo formativo se reúnem para discutir o trabalho pedagógico com vistas à formação do sujeito para a vida profissional como também para a apropriação dos bens culturais e da consciência e da ação política no mundo. Compreende-se o Conselho de Classe como um espaço em que os discentes atuam como atores sociais e políticos na discussão sobre o seu processo formativo, desenvolvendo a cultura democrática, ou seja, interação e discussão com outros sujeitos sobre questões que envolvem a vida, a si mesmo e a sociedade, como condição ao exercício de ações na prática da cidadania. Este relato apresenta o processo de Conselho de Classe realizado pela Coordenadoria de Apoio Pedagógico com 12 (doze) turmas dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Maranhão – IFMA com uso das Rodas de Conversa como procedimento de diálogo e participação dos discentes na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O Conselho de Classe representa um espaço de convivência e prática democrática como também contribui no processo de formação política dos sujeitos.

Palavras-chave: Conselho de classe. Trabalho pedagógico. Processo de ensino e aprendizagem.

A experiência do Núcleo de Estudos Filosóficos do IFPA Campus Óbidos – NEFIL: discutindo a importância da Filosofia na Educação Profissional e Tecnológica

Erika Viana de Sena

Discutir o papel da Filosofia na formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado foi um dos objetivos do NEFIL – Núcleo de Estudos Filosóficos do IFPA Campus Óbidos. O NEFIL é um projeto de ensino que tem por objetivo ampliar o alcance da filosofia na educação básica, através de atividades de pesquisa e extensão a fim de estimular o protagonismo juvenil. Entre as atividades realizadas, estão a Calourada de Filosofia, pesquisa, leitura e produção de textos, exibição de filmes, palestras, e toda forma de conexão entre filosofia e cotidiano. As atividades do núcleo envolveram 60 (sessenta) estudantes o segundo ano dos cursos de Técnico em Florestas e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas integrados ao Ensino Médio no período de seis meses. Os encontros aconteceram no contraturno escolar, nos diversos espaços da instituição. Considera-se como resultados desta experiência a aprovação de dois trabalhos da turma em dois eventos científicos do IFPA: INTEGRA e Seminário de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação do IFPA – SICTI, além da produção de textos argumentativos. Ademais, observou-se significativo fortalecimento da capacidade de reflexão crítica. A ambição para o futuro é ser um espaço aberto à inquietação dos alunos, e dessa forma manter o espírito da filosofia sempre presente.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino médio integrado. Protagonismo juvenil.

Ambivalências na formação profissional de povos e comunidades tradicionais da Amazônia: relato de uma experiência do CETAM na implementação e execução do Pronatec/Bolsa Verde

Thays Marceley França do Nascimento de Andrade
Silvana Barbosa de Souza

Mesmo diante da escassez de políticas públicas voltadas aos povos e comunidades tradicionais na região amazônica, os Ministérios do Meio Ambiente e Educação atuam na gestão compartilhada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Programa Bolsa Verde, atendendo famílias em situação de extrema pobreza em Unidades de Conservação Ambiental. O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), selecionado como instituição ofertante, pactuou cursos de formação inicial e continuada (FIC) voltados às atividades sustentáveis e de geração de emprego ao público-alvo em discussão. Nesse contexto, apresentamos um breve relato de experiência da execução do curso de Beneficiador de produtos extrativistas que ocorreu em Boca do Acre, município do interior do Estado do Amazonas, por meio do CETAM e Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO). Como resultado, identificamos o impacto positivo no processo de fortalecimento do extrativismo e ampliação do nível de escolaridade.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Formação profissional. Pronatec.

Contribuições da Equipe multidisciplinar no atendimento psicossocial e acompanhamento pedagógico às mulheres do Centro de Referência de Apoio à Mulher – CREAM, inseridas no Programa Mulheres Mil – PRONATEC/CETAM

Daswanny Araújo dos Reis
Adriana da Silva Gomes

Trabalho realizado pela equipe multidisciplinar no Centro de Referência e Apoio à Mulher do Amazonas – CREAM, por meio do Programa Mulheres Mil, executado pelo PRONATEC/CETAM. O programa tem como objetivo promover a inclusão produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica com a oferta de cursos de qualificação profissional, isso alinhado à elevação da autoestima e formação cidadã. O trabalho executado envolveu ações estratégicas visando favorecer a retenção e a prevenção da evasão, com orientações e acompanhamento sistematizado das alunas, buscando auxiliá-las nas dificuldades e nos problemas psicossociais vivenciados, por meio de palestras motivacionais, escutas qualificadas e, em especial, implementação do espaço de acolhimento aos filhos (as) das alunas - mães em situação de violência doméstica e familiar, atendidas pelo Programa Mulheres Mil, com atividades lúdicas e pedagógicas. Marcadas pela desesperança, autoestima baixa e situações de violência familiar, as alunas mostraram-se bastante aliviadas em poder manifestar sua dor, compartilhar a sua problemática, dificuldades de aprendizagem e serem escutadas. A realização das atividades apontou a necessidade de espaços de ensino que desenvolvam ações integrativas de suporte e apoio às mulheres em condição de vulnerabilidade social para que estas possam ter êxito em sua trajetória educacional, considerando que a educação profissional é uma modalidade da educação que integra a aprendizagem de conceitos, procedimentos, atitudes e valores visando à formação integral para o mundo do trabalho como modo de luta pela superação.

Palavras-chave: Programa Mulheres Mil. Atendimento psicossocial. Acompanhamento pedagógico.

Uso de espaços não formais no ensino de invertebrados marinhos

Adriano Teixeira de Oliveira
Antônia Jaqueline Vitor de Paiva
Janielson Cavalcante
Paulo Henrique Rocha Aride

Ao servir de palco para um aprendizado diferenciado, instituições como: museus, zoológicos, jardins botânicos e aquários expõem partes da biodiversidade e procuram despertar no ser humano o interesse por questões ambientais e de conservação no sentido de estimular uma postura ética. Essas instituições que interagem como a comunidade e tem como uma de suas metas o ato de educar, constituem-se os espaços educacionais não formais e que normalmente atendem públicos presentes em grandes centros urbanos. Assim o objetivo do presente trabalho foi descrever o potencial do espaço não formal ilha dos Cabritos, localizado no município de Piúma, Espírito Santo. Foi realizada uma visita técnica com discentes (N= 30) do curso Técnico Integrado em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. O levantamento do potencial de invertebrados existentes na localidade ocorreu por meio da acuracidade visual dos discentes e professores durante mergulhos, bem como coletas de mexilhões, ostras e videiras com armadilhas, tipo saco. Foram capturadas três espécies de bivalves que pertencem ao filo dos moluscos. Foi possível observar a morfologia e a anatomia macroscópica dos referidos animais, além das diferenças morfológicas entre eles. A literatura demonstra que o uso de espaços não formais se constitui em localidades que podem ser exploradas pelos docentes na melhoria da aprendizagem. Conclui-se que a ilha dos Cabritos, em Piúma, Espírito Santo, é uma localidade a ser explorada na formação do futuro técnico em Aquicultura.

Palavras-chave: Espaços não formais. Ensino de invertebrados. Ilha dos Cabritos.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Fotografia 1 – Mesa de abertura do SAEPT



Fotografia 2 – Leitura da “Carta de Goiânia” pelo mestrando Robson Freitas



Fotografia 3 – Mestrando Nilton Oliveira Neto recitando seu cordel sobre a EPT.



Fotografia 4 – Conferência de Abertura – Profa Dra Maria Francisca Moraes de Lima



Fotografia 5 – Mesa redonda “Educação Profissional e Tecnológica e práticas educativas: diversidade e inclusão”



Fotografia 6 – Mesa Redonda “Educação profissional e tecnológica e práticas educativas em suas múltiplas e diversas linguagens”



Fotografia 7 – Mesa Redonda “As mudanças do trabalho e as novas condições da atividade docente no Brasil



Fotografia 8 – Comunicação de trabalho



Fotografia 9 – Comunicação de trabalho



Fotografia 12 - Minicurso “Manuseio de bases de dados para elaborar marcos teóricos científicos”



Fotografia 13 - Minicurso “O uso do Scratch como ferramenta educacional



Fotografia 14 - Minicurso - A educação na formação humana



Fotografia 15 - Público participante no SAEPT



Fotografia 16 - Conferência de encerramento “*Trabalho e educação: quais possíveis caminhos na atualidade?*” - Prof Dr Dante Moura – IFRN



Fotografia 17 – Mestrandos da Turma de 2019 com docentes do ProfEPT-IFAM e Prof Dr Dante Henrique Moura (IFRN)



Fotografia 18 – Equipe do SAEPT 2018 junto ao Prof Dr Dante Henrique Moura - IFRN



ÍNDICE DE AUTORES

- Adriana da Silva Gomes, CETAM, adriana.79@hotmail.com
- Adriano Teixeira de Oliveira, docente do IFAM, adriano.oliveira@ifam.edu.br
- Ana Maria Leite Lobato, docente do ProfEPT-IFPA, ana.lobato@ifpa.edu.br
- Ana Maria Silva Pantoja, discente do ProfEPT-IFAM, amsc.tur@hotmail.com
- Cirlande Cabral da Silva, docente do ProfEPT-IFAM, cirlandecabral@gmail.com
- Cristiane Rodrigues de Freitas, discente do ProfEPT-IFAM, cristianesrr@hotmail.com
- Daniel Nascimento e Silva, docente do ProfEPT-IFAM, danielnss@gmail.com
- Daswanny Araújo dos Reis, CETAM, daswanny.reis@cetam.am.gov.br
- Deuzilene Marques Salazar, docente do ProfEPT-IFAM, deuzilenemarques@gmail.com
- Eder Marcio Araujo Sobrinho, discente do ProfEPT-IFAM, marcio.sobrinho@ifam.edu.br
- Edilberto Fernandes Syrczyk, ProfEPT-IFRO, edilberto.fernandes@ifro.edu.br
- Erika Viana de Sena, discente do ProfEPT-IFAM, erika.sena@ifpa.edu.br
- Erinaldo Silva Oliveira, discente do ProfEPT-IFAM, ery-itb@hotmail.com
- Eudes Neves da Silva Santana, discente ProfEPT-IFRO, eudesneves@gmail.com
- Fabrcio Gurkewicz Ferreira, docente do IFRO, fgurkewicz@yahoo.com.br
- Francilene da Silva Memória, discente do ProfEPT-IFAM, francilenememoria@hotmail.com
- Janielson Cavalcante, discente do ProfEPT-IFAM, janielson.cavalcante@ifam.edu.br
- Jordane Lima Dias Oliveira, discente do ProfEPT-IFAM, prof.jordane@yahoo.com.br
- Josefa Aparecida Pereira de Andrade, discente do ProfEPT-IFAM, josefa.andrade@ifro.edu.br
- Josiane Moraes Marinho, discente do ProfEPT-IFAM, josiane.moraes@ifpa.edu.br
- Júlia Angélica de O. Ataíde Ferreira, discente do ProfEPT-IFAM, julia.angelica@ifam.edu.br
- Júlia de Sousa Lopes Basso, discente do PROFEPT/IFRO, julia.basso@plc.ifmt.edu.br
- Juliana Maria Cardoso de Oliveira, discente do PROFEPT/IFRO jumcdeo@gmail.com
- Maria Francisca Moraes de Lima, docente do ProfEPT-IFAM, afranlima@yahoo.com.br
- Maria Raimunda Lima Valle, discente do ProfEPT-IFAM, mrlv.bianca@gmail.com
- Nieysila Simara da S. Castro Borges, discente do ProfEPT-IFAM, nieysila.castro@ifma.edu.br
- Nilton Oliveira de Azevedo Neto, discente do ProfEPT-IFAM, nilton.neto1988@hotmail.com
- Paulo Henrique Rocha Aride, docente do ProfEPT-IFAM, pauloaride2@gmail.com
- Rilda Simone Maia da Silva, discente do ProfEPT-IFAM, rildasimone@gmail.com
- Robson de Sousa Feitosa, discente do ProfEPT-IFAM, robson.feitosa@ifpa.edu.br
- Robson Freitas da Silva, discente do ProfEPT-IFAM, rob_f_silva@hotmail.com

Ronaldo Meireles Martins, discente do ProfEPT-IFAM, ronaldomartinsfs@hotmail.com

Rosa Oliveira Marins Azevedo, docente do ProfEPT-IFAM, rosa.azevedo@ifam.edu.br

Rosenira Monteiro da Costa Oliveira, discente do ProfEPT-IFAM, roseniracosta@hotmail.com

Sarah Correia de Souza, discente do ProfEPT-IFAM, sarahcorreias@gmail.com

Silvana Barbosa de Souza, CETAM, silvana201123@hotmail.com

Soraya Farias Aquino, docente do ProfEPT-IFAM, ayaros66@gmail.com

Tatiane Alves Pereira Gonçalves, discente do ProfEPT-IFAM, tatiane.alves@ifro.edu.br

Thays Marceley França do Nascimento de Andrade, CETAM, thaysmarfran@gmail.com



Coordenação Geral

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Realização

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Disponível em

<http://www2.ifam.edu.br/profept/programa/saept-1>