

● ANAIS



IISIGAE P

SIMPÓSIO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2023 ●

ANAIS DO II SIMPÓSIO DE
GESTÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

● ANAIS



II SIGAEP

SIMPÓSIO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2023 ●

NATAL-RN
2023

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Marques

Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Ensino
Anna Catharina da Costa Dantas

Pró-Reitora de Extensão
Samira Fernandes Delgado

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN)
Jose Moises Silva

Kadydja Karla Nascimento Chagas
Márcio Adriano Azevedo
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Organização

Acacia Zeneida Kuenzer
Ana Paula Marinho de Lima
Dante Henrique Moura
Daniela Cunha Terto
Joice Mara Cesar Bizerro
José Moisés Nunes da Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Maracy Oliveira de Santana
Sandyeva Francione Silva Araújo
Tatiana Dantas dos Santos
Yossonale Viana Alves
Comissão Científica

Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza
Diagramação

Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza
Organização dos Anais

Copyright © 2024 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

C749 Simpósio de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional (2. : 2023 : Natal, RN)

Anais do II Simpósio de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional: Políticas públicas de Educação Profissional: perspectivas e desafios, 14 a 16 de abril de 2023 [recurso eletrônico] / Organização de Kadydja Karla Nascimento Chagas *et al.* – Natal, RN: Editora FAMEN, 2024.

212 p. : il. ; PDF.

ISBN: 978-65-87028-50-7

1. Educação - Anais - Evento. 2. Educação Profissional - Evento. 3. Políticas públicas - Evento. I. Chagas, Kadydja Karla Nascimento. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

SUMÁRIO

A GESTÃO ESCOLAR NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO: ENTRE A DEMOCRÁTICA E GERENCIALISTA	09
NÃO É SÓ DE COTA QUE VIVE O AUTISTA!	14
A GESTÃO NO PLANEJAMENTO DA POLÍTICA DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RN: NOTAS PRÉVIAS DE PESQUISA	21
FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES/AS: MODELO IMPLANTADO PELA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ	26
FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP) (2008-2011)	31
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE	37
A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	43
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTEXTUALIZADA EM ALTERNÂNCIA: UMA PESQUISA DE CAMPO EM ANTÔNIO GONÇALVES – BA	48
POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO DAS AÇÕES DO NAPNE NO INSTITUTO FEDERAL	55
O CURRÍCULO INTEGRADO MEDIADO PELA CULTURA: PELA EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	60

SUMÁRIO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA REFLEXÃO À MATERIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	65
PLATAFORMIZAÇÃO DA CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A PLAFOREDUC	75
ENCONTROS E DESENCONTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL	80
ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO COM BASE EM ÍNDICES E INDICADORES: O QUE MOSTRAM OS NÚMEROS EM CURRAIS NOVOS/RN?	87
A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA: NOTAS PRÉVIAS DE PESQUISA	92
A DOCÊNCIA NO JOGO DO CONTRÁRIO: AS ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE À DOCÊNCIA NOS POLOS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB	96
AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2003-2011)	100
CONTRIBUIÇÕES DOS CEFET E DOS INSTITUTOS FEDERAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	105
FONTES DE FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO BRASIL	111
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE OS POVOS MARGINALIZADOS	117

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO RN	122
TRANSFORMAÇÃO: PESQUISAR PARA TRANSFORMAR	130
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO FEMININO: À INSERÇÃO FEMININA DIGNA NO MUNDO DO TRABALHO	135
APONTAMENTOS SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS	146
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM EGRESSOS DO PPGEPIFRN DE 2018 A 2022	150
A POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PDDE NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL	155
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES FEDERALISTAS PROPOSTAS PELO DECRETO 10.656/2021	159
O IMPACTO DA FORMAÇÃO DOS DIRETORES NA EPT: UM ESTUDO EM CINCO REALIDADES DAS ESCOLAS FEDERAIS DA REGIÃO CENTRAL - RS	164
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NOTAS INTRODUTÓRIAS A PARTIR DO ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DOUTORAL	169
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESPANHA, EMPREGABILIDADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO LABORAL DOS EGRESSOS	175

SUMÁRIO

PROCESSO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS	182
DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E NA ESPANHA: DIFERENTES TRAJETÓRIAS, PROBLEMAS SEMELHANTES	187
A INFRAESTRUTURA PARA O ENSINO DE CIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO	194
TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS PLANOS DOS CONSELHOS E COMITÊS ESTADUAIS PARA REFUGIADOS NO BRASIL: O CASO DO CERAM/RN	199
AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE GÊNERO: O CASO DO PROGRAMA MULHERES MIL	205

APRESENTAÇÃO

O II SIGAEP foi realizado de 14 a 16 de abril de 2023, com o tema: Políticas Públicas de Educação Profissional: perspectivas e desafios, de forma remota. Considerou-se, assim, as possibilidades de maior número de participantes. As chamadas e a participação foram pela plataforma: even3.com.br/simpósio-de-gestão-e-avaliação-em-educação-profissional-329229/, e seguiu o objetivo do "I Simpósio: Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional (I SIGAEP)[1]" que teve como objetivo tratar especificamente de gestão e avaliação de políticas públicas em educação profissional (Chagas; Silva; Souza, 2022).

No II SIGAEP também foram tratados de forma acadêmica e científica assuntos decorrentes de estudos e resultados de pesquisas (concluídas e em andamento), desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP - IFRN) e em outras instituições, bem como de estudos orientados nas disciplinas vinculadas à linha de pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional e nos grupos de pesquisa no referido programa, notadamente, em Gestão e Avaliação de Políticas de Educação Profissional.

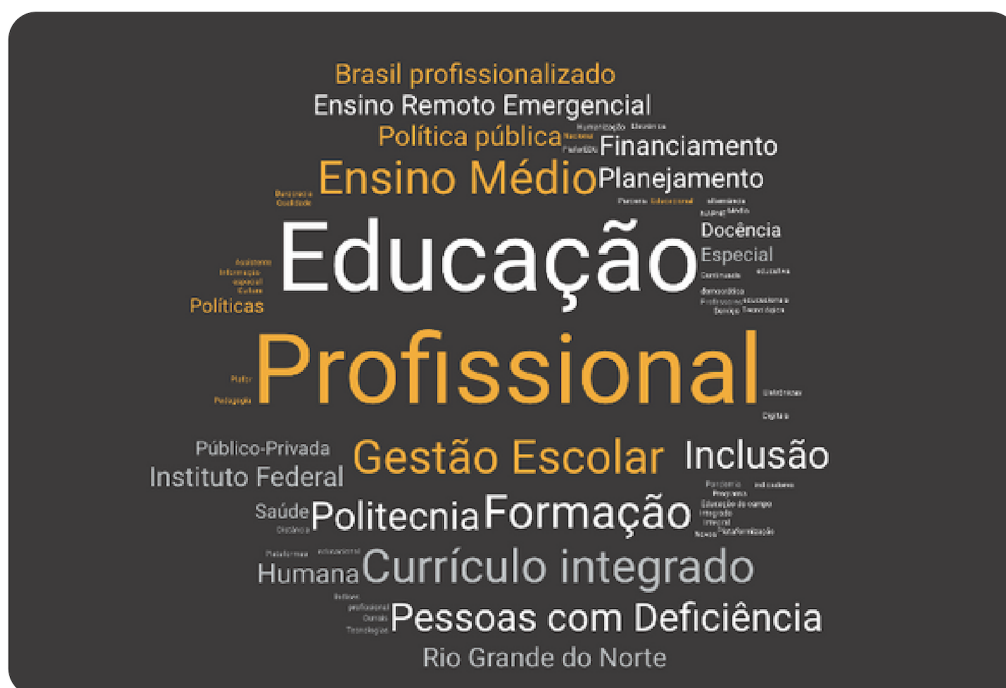
Assim como a primeira edição do SIGAEP realizada em 2022, a segunda edição, também atendeu ao Plano Estratégico do PPGEP/IFRN (2021-2024) em termos de produção e divulgação científicas de temáticas articuladas às políticas e práxis em educação profissional no IFRN e em outras instituições de pesquisa do Brasil e de outros países, além de vincular aos eventos comemorativos dos 10 anos do Programa.

O II SIGAEP busca dessa forma se consolidar como um evento catálogo do PPGEP/IFRN e como um espaço de diálogos e trocas de experiências para estudantes, professores, pesquisadores nacionais e internacionais da graduação e da pós-graduação, e para profissionais da Educação Básica e Superior e integrantes de movimentos sociais de diferentes áreas de conhecimento, vinculados à pesquisa em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas.

[1] CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento; SILVA, Lenina Lopes Soares; SOUZA, Marta Mariane Ferreira Gomes de (Org.). Simpósio de gestão e avaliação de políticas públicas em educação profissional. Natal-RN, 2022. 152 p. 1. ed.

No II SIGAEP foram selecionados para publicação nos Anais 36 trabalhos que foram apresentados e colocados ao debate, cujos descritores sugerem como ocorreram os diálogos entre as temáticas apresentadas e os interlocutores, os quais apresentamos na Figura 1 com a Nuvem de palavras com os descritores dos trabalhos apresentados.

Figura 1: Nuvem de palavras - Descritores dos trabalhos do I SIGAEP



Fonte: elaboração dos organizadores tendo como referentes as palavras-chaves dos 16 trabalhos (IFRN, 2024).

Dessa perspectiva, podemos afirmar que os textos que compõem estes Anais do II SIGAEP abordam, direta ou indiretamente, o contexto legal, social e educacional da gestão e da avaliação de políticas educacionais em educação profissional no país com foco nas políticas públicas. Há entre os textos aqueles que fazem uma abordagem crítica sobre as políticas em curso buscando seus fundamentos e suas repercussões, e aqueles que diretamente avaliam uma determinada política tentando discernir os entraves e impactos dessa na sociedade brasileira.

Agradecemos aos participantes, colaboradores e autores, e ainda, às instituições que se tornaram parceiras e os convidamos para o próximo Sigaep em 2025.

Obrigada!
Boa leitura!

Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza
(Organizadoras dos Anais)

A GESTÃO ESCOLAR NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO: ENTRE A DEMOCRÁTICA E GERENCIALISTA

Janayna Sousa dos Anjos¹
José Moisés Nunes da Silva²

RESUMO

O texto tem como objetivo analisar a perspectiva da gestão escolar promovida pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Iema), em tempos de parceria público-privada. A relevância está em fomentar o debate concernente à lacuna na produção de conhecimento sobre a temática, contribuindo para a expansão do conhecimento nessa área e abrindo espaço para futuras pesquisas. Em termos sociais, a pesquisa tem implicações importantes para o campo educacional, uma vez que poderá contribuir com a formulação de políticas educacionais mais efetivas. Ao compreender as características do modelo de gestão, será possível identificar desafios e promover uma reflexão crítica sobre suas contradições, visando à promoção de uma educação que vá além da empregabilidade e contemple a formação integral dos estudantes. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, tendo como suporte as pesquisas bibliográfica e documental. Os resultados preliminares indicam que o Iema foi estabelecido e expandido por meio de uma Parceria Público-Privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O modelo de gestão escolar do Iema possui fundamentos conceituais alinhados a um modelo democrático, apesar da forte influência gerencialista do ICE. No entanto, os documentos institucionais revelam divergências, uma vez que a educação oferecida pelo Iema é instrumentalizada, com foco na empregabilidade. Embora existam projetos de ensino integral e integrado, o IEMA ainda não proporciona uma formação que aborde plenamente à formação humana integral dos estudantes.

Palavras-chave: IEMA; Gestão Escolar; Parceria Público-Privada; Formação Profissional.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN); sajanayna@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN); jms2008@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional brasileiro, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), estabelece a interligação entre educação escolar, mundo do trabalho e práticas sociais, visando formar indivíduos capacitados para profissões técnicas, e, por isso, a integração entre ensino médio e educação profissional tem sido alvo de iniciativas em todo o país. Nesse contexto, destaca-se o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Iema), que em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), adota um modelo de gestão voltado para a excelência acadêmica, formação para a vida e desenvolvimento de competências do século XXI.

É fundamental compreender as particularidades da gestão no contexto educacional, que difere da ótica capitalista, uma vez que seu objetivo é a formação humana integral. Estudos de autores como Libâneo (2018), Luck (2015) e Dourado (2012) destacam essa perspectiva, valorizando a educação em prol do desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Além disso, é importante abordar as Parcerias Público-Privadas (PPPs) na Educação, que levantam discussões sobre o interesse das grandes empresas em ampliar seus lucros no espaço público, o que pode comprometer a orientação da educação como política de interesse público estatal, conforme argumentado por Lumertz (2008) e outros estudiosos.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a perspectiva da gestão escolar promovida pelo Iema, investigando a relação entre concepções de administração, escola e gestão escolar, as especificidades da educação profissional no Brasil e na Rede Estadual de Educação do Maranhão, além das perspectivas de gestão escolar e formação profissional no Iema. A importância da pesquisa reside em contribuir para o entendimento da gestão escolar no contexto das parcerias público-privadas e seu impacto na formação dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em suas reflexões sobre gestão escolar, Libâneo (2018) destaca que os termos "gestão" e "direção" são frequentemente utilizados como sinônimos no contexto educacional, ambos se referem às atividades relacionadas ao planejamento, organização da escola, utilização racional dos recursos disponíveis e coordenação do trabalho desenvolvido em um ambiente composto por grupos com interesses diversos.

No contexto da gestão escolar, a perspectiva difere do ambiente empresarial, pois enquanto as empresas priorizam os lucros e o alcance de metas, a gestão escolar objetiva o desenvolvimento integral dos estudantes em um ambiente de aprendizagem adequado, considerando a complexidade das relações envolvidas.

Assim, a gestão escolar engloba um conjunto de ações e práticas voltadas para a coordenação e o direcionamento da escola, tendo em vista a consecução de objetivos educacionais e o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, em contraposição à lógica predominante no ambiente empresarial, que busca prioritariamente o lucro financeiro (Libâneo, 2018).

De acordo com Lück (2015), a gestão educacional não pode ser vista de forma isolada, mas sim como parte integrante das ações mais abrangentes que compõem a dinâmica da educação. Nesse contexto, surgem as PPPs, que buscam promover maior eficiência e atender às demandas educacionais. No entanto, Lumertz (2008) aponta que essa abordagem pode comprometer o direito à educação pública e de qualidade, uma vez que o Estado passa a ser regulado com base em princípios empresariais.

Dourado (2012), por sua vez, destaca os desafios enfrentados pelas escolas públicas na conciliação entre sua natureza democrática e a implementação de uma gestão participativa em seus projetos. Nesse contexto, é fundamental perseguir um projeto político-pedagógico que abrace essa perspectiva. Somente assim poderemos conceber a formação integral e a educação politécnica de forma concreta.

METODOLOGIA

O estudo proposto adota uma abordagem qualitativa, com base em pesquisas bibliográficas e documentais, utilizando a dialética como ferramenta para a análise dos dados (Kosik, 1976; Kuenzer, 1998). No processo de pesquisa documental, foram consultadas diversas fontes relevantes, incluindo: Carta Fundacional; Plano de Desenvolvimento Institucional; Proposta Pedagógica Institucional; Regimento Geral do Iema; Diretrizes Operacionais; Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

A análise foi embasada nas teorias e conceitos abordados na revisão bibliográfica, levando em consideração as perspectivas dos autores mencionados anteriormente. No que se refere à análise documental, os dados foram codificados para facilitar a identificação dos padrões, tendências, contradições ou relações entre as informações coletadas. O foco foi

explorar as conexões e contradições entre os diferentes documentos e para, a partir daí, extrair conclusões relevantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da análise das fontes documentais revelam que o modelo de gestão escolar adotado pelo Iema, conhecido como Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), incorpora valores empresariais que distorcem a noção de emancipação da educação pública e gratuita. A parceria estabelecida com o ICE prioriza a regulação estatal, a eficiência, a meritocracia e o aumento da produtividade, em detrimento da formação integral dos estudantes.

Uma das principais características observadas na abordagem pedagógica do Iema é a centralidade do aprender a aprender, que diminui o valor dos conteúdos escolares e o papel do professor.

Essa abordagem negligencia o desenvolvimento integral dos estudantes, focando mais nas competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. É importante ressaltar que, embora a proposta pedagógica do Iema busque uma formação ampla e não restrita ao mercado de trabalho, ela se torna incoerente ao atribuir aos estudantes a responsabilidade exclusiva por seu futuro social, desconsiderando o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos. A abordagem descentralizada na tomada de decisões, apesar de presente na gestão do Iema, revela uma ênfase na figura do gestor em detrimento dos princípios democráticos.

Essa desconexão entre a proposta do Iema e a abordagem da Educação Profissional demonstra a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a articulação entre a gestão escolar e os princípios norteadores dessa modalidade de ensino.

Os resultados indicam a importância de revisitar e repensar a perspectiva da gestão escolar promovida pelo Iema, especialmente em relação à formação profissional. É necessário buscar um equilíbrio entre as demandas do mercado de trabalho e a formação integral dos estudantes, considerando suas realidades socioeconômicas e culturais, e garantindo a participação democrática de todos os envolvidos no processo educativo.

CONCLUSÕES

Com base nos resultados analisados, pode-se concluir que as PPPs devem ser cuidadosamente avaliadas, de modo a garantir que os interesses públicos e a qualidade da educação não sejam comprometidos em prol de interesses empresariais.

Vale ressaltar a importância de uma constante reflexão e aprimoramento da gestão escolar no Iema, visando a promoção de uma educação de qualidade, que vá além da empregabilidade e contemple a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luis Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012.

KOSIK, Karl. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUMERTZ, Juliana Selau. **A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008. 118f.

NÃO É SÓ DE COTA QUE VIVE O AUTISTA!

Vanessa Desidério¹
Vitória Abigail Silva Costa²
Lara Evelyn Fernandes³

RESUMO

A lei de cotas para contratação de Pessoas com Deficiência (PCDs) no mundo do trabalho tem mais de 30 anos, além desta, existe outras que oportunizam a formação das pessoas vulneráveis nas universidades, com isso cresce o número de PCDs que estão qualificadas para o trabalho. Entretanto 85% das pessoas autistas adultas estão desempregadas no Brasil. Quando se trata de contratar PCDs, as empresas tendem a escolher a deficiência em detrimento do profissional, ou seja, preferem as deficiências físicas às atitudinais ou relacionais, com a máxima de que o relacionamento interpessoal é muito importante. Todavia, pessoas autistas podem utilizar a comunicação alternativa. Quando um autista decide trabalhar, tem dupla desvantagem, pois além de ter uma deficiência, ela é invisível e mal compreendida. Para todos eles, faltam políticas que proporcionem o acesso a treinamento comportamental no ambiente de trabalho. Nesse sentido, investigo o que tem sido feito e publicado na literatura nacional. Esta pesquisa é exploratória e bibliográfica com resgate de publicações científicas que versam sobre a inclusão de autistas no mundo do trabalho no século XXI, visto que somente em 2012 o autismo foi considerado deficiência. Conclui-se que ainda há necessidade de novas discussões e frentes de trabalho para que a inclusão seja real, pois é cruel cobrar que uma pessoa autista se comporte como uma pessoa que não tem autismo, esse mascaramento causa estafa social. Conhecer para acolher é respeitar a diversidade e real autonomia.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação Especial; Pessoas com deficiência.

¹ Autora, Orientadora e Professora no IFRN/JC – vanessa.desiderio@ifrn.edu.br

² Co-autora, aluna do Curso Técnico de Administração no IFRN/JC costa.abigail@escolar.ifrn.edu.br

³ Co-autora, aluna do Curso Técnico de Administração no IFRN/JC – lara.mendes@escolar.ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Imagine um jovem autista realizando sua primeira entrevista de trabalho, tentando controlar as estereotípias e se autorregular para não ter uma crise antes mesmo de entrar na sala do recrutador. O resultado da seleção não depende somente da formação do jovem autista, também vai depender da formação do gestor em relação à sua condição. O processo de seleção por cotas deveria ser igualitário, mas sabe-se que um concurso público tende a ser mais justo que uma seleção onde o empregador pode optar por gastar menos ou ter menos “trabalho” com adaptações e treinamento das pessoas que terão que lidar com a pessoa autista.

O objetivo deste trabalho é investigar como se dá a inclusão de pessoas com TEA no mundo do trabalho, com recorte nos últimos 11 anos, visto que o TEA só foi considerado deficiência com a aprovação da Lei Berenice Piana (Brasil, 2012).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O último relatório do Centro de Controle de Prevenção e Doenças (CDC) do governo dos EUA indicou uma prevalência de autismo de 1 em cada 36 crianças de 8 anos de idade (Maenner, Warren, Williams, et. al, 2020). Para eles, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por prejuízos persistentes na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades que podem causar uma ampla gama de dificuldades na interação social, comunicação e participação nas atividades diárias. Geralmente o TEA acompanha outras comorbidades como epilepsia, bipolaridade, Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Atenção, Transtorno Opositor, entre outras condições que pioram o quadro de quem já tem TEA.

O Brasil não faz esse controle, existem apenas algumas iniciativas isoladas. Pessoas passaram a se perguntar o motivo pelo qual essa prevalência cresceu nos últimos anos, o próprio documento explica que anteriormente as pessoas pobres, negras e meninas não tinham acesso ao diagnóstico; com o avanço da ciência e maior acesso à avaliação diagnóstica, mais pessoas passaram a ser clinicamente avaliadas e em virtude disso passaram a ser consideradas nos últimos relatórios. Após o diagnóstico, vem o tratamento que é feito através de terapias comportamentais. Para fins de classificação, o autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um

único diagnóstico chamado de Transtorno do Espectro Autista – TEA, conforme Nascimento, 2014.

Com a política de cotas para pessoas com deficiência (Brasil, 1991; Brasil, 2016), mais pessoas tem tido acesso à formação para o trabalho. Com isso, cresce o número de profissionais autistas em diversas áreas de conhecimento, porém o estigma da incapacidade acaba prevalecendo e dificultando a efetivação dos seus direitos. UNG (2023) entrevistou um especialista em contratação de Pessoas com Deficiência no Brasil, cujo estudo diz que 85% das pessoas autistas adultas estão desempregadas. Melicio e Vendrametto (2021) publicaram pesquisa à nível global com estatística semelhante (75%) em 2021.

Para Talarico, Pereira e Goyo (2019) o baixo percentual de autistas com atividade profissional e a falta de suporte para sua inclusão justificam a necessidade de aplicação de políticas específicas e claras quanto à inclusão e exclusão. Essa clareza é fundamental para orientar com razoabilidade os processos de gestão de pessoas e para proteger o trabalhador de injustiças.

METODOLOGIA

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois oferece uma visão geral sobre a Inclusão de Pessoas com Autismo no Mundo do Trabalho, fazendo um recorte para a produção científica brasileira do século XXI. Para Leite (2008) a pesquisa exploratória serve de base para outros tipos de pesquisa, quando o tema possui bibliografia escassa, pois busca novos conhecimentos. Em relação aos procedimentos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, pois faz uso de livros, dissertações, teses e artigos científicos. Para Gil (2010) a pesquisa bibliográfica exige um levantamento preliminar com elaboração de um plano, identificação de fontes e fichamentos.

Foi utilizado 4 bases de dados: *Google Escolar*, *Scientific Eletronic Library Online – SciELO*, Portal Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Oasisbr. Foram estabelecidos 4 (quatro) critérios de inclusão: os artigos deveriam estar relacionando às palavras chaves (políticas de inclusão, mundo do trabalho, autista e emprego apoiado) com pelo menos duas destas palavras chaves associadas ao título; os estudos deveriam estar em português; dentro do escopo temporal de 2012 a 2023; e por último critério de inclusão, os resumos deveriam ter os mesmos estudos, em pelo menos duas bases. Ao final, os estudos selecionados para compor o escopo teórico da pesquisa foram: Basto (2021), Talarico, Pereira e Goyo (2019), Rios (2017), Leopoldino e Coelho (2017) e Aydos (2017 e 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos mais de 30 mil publicações. Em virtude da limitação de um artigo, analisamos apenas as duas primeiras páginas de buscas. Resultado: 63 publicações utilizando o primeiro critério e apenas seis (6) cumpriram todos os critérios e inclusão mencionados anteriormente.

Basto (2021) apresenta a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Mercado de Trabalho como um direito à cidadania e melhor qualidade de vida através da “construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de deficiência ou qualquer outro atributo pessoal” (Basto, 2021, p. 17). Para ela, a falha está na ausência de fiscalização e na formação das pessoas que atuam nos órgãos reguladores. Existem inúmeras leis voltadas para a igualdade de oportunidades e acessibilidade que são incapazes de garantir o seu cumprimento, por falta de fiscalização.

Basto (2021) realizou entrevistas com gestores de empresas que contrataram pessoas com TEA e concluiu que as intervenções, desde a primeira infância promovem as intermediações na vida adulta, bem como oportunidade de contratação por empresas de cultura diversa e inclusiva, facilitando a capacitação, o desenvolvimento e a permanência destes profissionais no mundo do trabalho.

Talarico, Pereira e Goyos (2019) discutem Políticas Públicas que visem o acesso pleno aos direitos, pontua que a inclusão à escola e trabalho, promovem à formação e qualificação profissional, oportunizando acesso à cidadania. Elas fizeram uma busca em diversas bases de pesquisa científica no período de 2010 a 2019 e só encontraram treze (13) artigos dentro da temática, contudo apenas três (3) relatavam experiências de inclusão de adultos com TEA.

Para Leopoldino e Coelho (2017) as dificuldades da inclusão estão relacionadas aos preconceitos dos empregadores e da falta de preparo vocacional das pessoas com autismo, além da ineficácia das cotas para deficientes e ausência de incentivos. A inclusão de autistas também pode ser uma boa oportunidade para empregadores e para o Estado. Apesar de não usar o termo “Mundo do Trabalho”, Leopoldino e Coelho (2017), vislumbram a inclusão fora do mercado de trabalho.

Rios (2017) traz uma abordagem sociopolítica da participação da pessoa com autismo no mundo do trabalho, para ela a aprovação da Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) sinaliza a necessidade de vez e voz, graças a aliança de familiares como um movimento social e político mais amplo e sólido no Brasil. Ela diz que devido a diversidade de condições que atinge a

pessoa com TEA, é importante ter o emprego apoiado (auxílio profissional). O nível de suporte varia de acordo com os níveis de autismo, quanto maior o nível, maior será a necessidade de suporte, e esse profissional é importante para ajudar a controlar os déficits da condição.

Aydos (2016) acompanhou o trabalho de uma agência de desenvolvimento de pessoas com TEA no ambiente de trabalho. Em seu relato, ela observa “Tomás” em seu ambiente escolar, trabalho e em ações do cotidiano. Ela também realizou entrevistas com funcionários e gestores responsáveis pela supervisão do jovem. Concluiu que, há muita subjetividade no processo de avaliação e que este precisa ser repensado, ela fala do investimento que o jovem e a própria família fizeram ao longo da vida: “Para que Tomás pudesse acessar o mundo do trabalho, sua família abriu mão de parte de sua renda e a empresa dispôs de um funcionário para que ele tivesse um ‘apoio’ para exercer suas atividades laborais” (Aydos, 2016). Em sua tese de doutorado Aydos (2017) aprofunda essa reflexão no tocante a compreender a política de inclusão, das relações que produzem, dos sistemas de pensamento em que estão imersas e dos seus efeitos na vida e na construção de subjetividades das pessoas.

CONCLUSÕES

Em relação aos estudos analisados, todos citaram as leis de Cotas existentes e sua importância para a formação do trabalhador, apesar da ausência de direcionamento das Políticas Públicas para treinar habilidades no ambiente de trabalho. Em virtude disso, muitos não conseguem se manter empregados, pois não tem suporte adequado ou são mal compreendidos. Por esse motivo, Melicio e Vendrametto (2021) criaram uma Proposta da Metodologia de Desenvolvimento Profissional Autista (MDPA), contudo ela é restrita à autistas, nível 1 de suporte. Apenas Rios (2017) e Aydos (2017) citam o emprego apoiado.

Basto (2021); Talarico, Pereira e Goyos (2019) e Leopoldino e Coelho (2017) concordam sobre a necessidade de aprofundar pesquisas na área, visto que é um tema perene e recente, dado a lei Berenice Piana (Brasil, 2012). O estigma da incapacidade acaba prevalecendo e dificultando a efetivação dos direitos, assim, é preciso descobrir e disseminar estratégias em prol da inclusão eficiente. A construção de redes de apoio e maior acesso a tratamentos na rede pública permitirá melhores condições de formação de familiares e autistas para lutar por seus direitos. A inclusão nas escolas ainda é falha e é parte do processo de inclusão no mundo do trabalho. Notou-se nas pesquisas, a predominância do termo “mercado de trabalho” em detrimento de “mundo do trabalho”, sendo o primeiro ainda mais competitivo e injusto para a pessoa com autismo.

REFERÊNCIAS

- AYDOS, V.. Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Revista Horizontes Antropológicos**. n. 22 (46). Jul-Dec 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000200012>
- _____. “Não é só cumprir as cotas”: uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho. Tese. Doutorado em Antropologia Social. UFRS: Porto Alegre, 2017.
- BASTO, A. T. O. da S.. **O mercado de trabalho para pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): as práticas de gestão direcionadas a estes profissionais**. Mestrado em Gestão para a Competitividade Linha: Gestão de Pessoas. FGV: São Paulo, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em 14/11/2022
- _____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.
- _____. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República, Secretaria Geral.
- GIL, A. C.. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEITE, F. T.. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.
- LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. da C.. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa. **Revista Economia e Gestão**. Belo Horizonte, v. 17, n. 48, Set./Dez. 2017. Disponível em <
<http://seer.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/15660/13069>> Acesso em 29/05/2023
- MAENNER, M.J.; WARREN, Z.; WILLIAMS, A.R... **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020**. MMWR Surveill Summ 2023;72(No. SS-2):1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- MELICIO, R. K. I. S. da C.; VENDRAMETTO, O.. **Autista no mercado de trabalho** - São Paulo: Blucher, 2021. 106 p.

NASCIMENTO, M. I. C.. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos DSM-5**; Porto Alegre: Artmed, 2014, 948 p. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf último acesso em 18/11/2022

RIOS, C.. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. Dossiê: Sexualidad, *Salud & Socialidad*. (Rio de Janeiro-RJ.) (25) , Abr 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>

TALARICO, M. V. T; PEREIRA, A.C.S; GOYOS, A.C. A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. **Revista Educação Especial [on line]**. 2019, vol. 32, p.1-19. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902120>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

UNG. **Autismo e Mercado de Trabalho**. 17. Abril.2023. Disponível em< <https://www.ung.br/noticias/autismo-e-mercado-de-trabalho#:~:text=O%20que%20n%C3%A3o%20significa%20que,adultos%20com%20autismo%20est%C3%A3o%20desempregados>> Acesso em: 26/05/2023.

A GESTÃO NO PLANEJAMENTO DA POLÍTICA DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RN: NOTAS PRÉVIAS DE PESQUISA

Claudenyce Dantas de Souza¹
Daniela Cunha Terto²

RESUMO

Pensando na expansão da educação profissional no RN, o atual governo estadual deu início à criação dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação - IERN, apontados como principal política pública para a educação profissional no estado. Nesse sentido, é necessário conhecer as contradições da política em questão, levando-se em consideração a totalidade do contexto econômico e social e as mediações que são estabelecidas em um espaço democrático-participativo, inclusive no processo de formulação, fase em que se encontram a política dos IERN's. Esse trabalho tem como objetivo apresentar dados preliminares do projeto em andamento, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, que tem como objetivo geral analisar que princípios de gestão estão orientando a agenda e a implementação dos IERNS. A pesquisa, de abordagem qualitativa, será realizada por meio de revisão da literatura e documental, bem como contará com realização de entrevistas semiestruturada com técnicos da secretaria de Educação Estadual do RN. Os estudos e discussões desencadeados acerca das Políticas Públicas educacionais se faz necessário, para produzir um conhecimento que possa auxiliar na intervenção e transformação da realidade da educação profissional no âmbito da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Política Pública; Gestão democrática; Política educacional; Planejamento Educacional; Educação Profissional.

¹ Programa de Pós Graduação em Educação Profissional- PPGEF, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN, claudenyce.souza@escolar.ifrn.edu.br

² Doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN, danielaterto@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ciclo de uma política pública, “o planejamento é um processo de decisão político-social que depende de informações precisas, transparência, ética, temperança, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntas”, como assinala Oliveira (2006, p. 173).

Na condição de técnica na SEEC/RN, venho acompanhando o processo de criação e implementação da política dos IERNs. Tal participação tem evidenciado que ainda pairam muitas dúvidas e questões relativas à criação de normas e na materialização da proposta. Isto vem gerando inquietações e despertou o interesse na docente em ressignificar sua atuação e se aproximar mais do fenômeno mencionado na condição de pesquisadora.

De acordo com Arretche (2001), para fazermos avaliações menos ingênuas é preciso considerar os diversos sujeitos/agentes envolvidos em cada fase da política, suas concepções ideológicas, compromissos assumidos e ainda suas habilidades técnicas. Se na fase de formulação se pressupõe uma centralização da autoridade, é na implementação que as políticas são realizadas e onde se dá o contato direto com o público-alvo.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar dados preliminares do projeto de pesquisa que busca analisar que princípios de gestão estão orientando a agenda e a implementação dos IERNs.

Busca-se com a pesquisa contribuir para a produção de conhecimentos que auxiliem na consolidação de uma política pública fundada em princípios democráticos e participativos ao longo de todo o seu ciclo, com a construção de um modelo de educação profissional estadual que integre a formação geral básica à EPT comprometida com a classe trabalhadora e pautada nos princípios de uma formação humana integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história das políticas de educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade que estrutura a educação nacional e que tem como base a disputa entre o trabalho e o capital. Conforme assinala Campelo (2008, p. 136) tal dualidade tem se expressado por meio de “uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração”.

Compreender o significado que as atuais políticas públicas educacionais adquirem na

relação entre estado e sociedade, alude ao resgate histórico da própria formação social brasileira e à influência dos movimentos sociais na criação da política de cada época.

“As ideias expressas no Manifesto de 1932 tiveram muita influência na elaboração da Constituição Brasileira, promulgada em 1934, que definiu, entre outras competências privativas da União, traçar as diretrizes para a educação nacional” (Caires; Oliveira, 2016, p.56) é também neste contexto que ressurgem sinais de luta no processo de integração de políticas públicas educacionais no país, traçados por uma série de decretos que regulamentaram a oferta da educação e sua organização.

As duas últimas décadas do século XX, no contexto da Primeira República, foram marcadas por movimentos expressivos de mobilização da sociedade, em defesa dos direitos a uma educação necessária ao desenvolvimento do país, até então dividida entre duas concepções: uma de cunho técnico e outra favorável a uma educação de formação humana integral.

Mais do que nunca, a educação, em especial a estrutura da educação profissional, tem sido cogitada como o principal meio pelo qual uma sociedade pode assegurar um ativo papel em contexto nacional de forma destacada. No entanto, é necessário que o Estado tome para si a responsabilidade de ofertar uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

O referido projeto prioriza procedimentos metodológicos que devem dispor de “um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (Minayo 2013, pág. 16).

Quanto aos objetivos a abordagem metodológica é do tipo qualitativa, pois “difere, em princípio, do quantitativo a medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema” (Richardson, 2008, p.79).

Para tanto, a pesquisa também de cunho exploratório para compreender o objeto de estudo, bem como ampliar a compreensão e oportunizar novos olhares referentes a temática que Segundo Gil (2007, p. 17), é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

A coleta de dados será fundamentada de acordo com uma revisão bibliográfica quer para o levantamento do estado da arte, quer para sua fundamentação teórica ou até mesmo para justificar os limites e as contribuições da própria pesquisa. Para o levantamento dessas informações pesquisaremos em livros, documentos nacionais e locais, sites, congressos, teses e dissertações. Também será realizada pesquisa documental nos cadernos referenciais dos IERNs,

entrevistas com os sujeitos que compõe o comitê de implantação e acompanhamento dos IERNs, visando compreendê-lo como uma instituição pública legítima com ações alinhadas as demandas socioeducacionais referenciada na formação humana integral.

RESULTADOS ESPERADOS

Contribuir com a educação profissional do Estado do RN, em que diversos atores possam participar na perspectiva de uma proposta democrática de acordo com os princípios da gestão: participação, autonomia e descentralização na formulação desta política pública.

CONCLUSÕES

Este projeto de pesquisa encontra-se em fase de elaboração e discussão no intuito de analisar que princípios da gestão estão orientando a agenda e a implementação deste novo modelo de educação profissional no Estado do Rio Grande do Norte, analisando os condicionais históricos – sociais.

A expectativa é que neste modelo proposto e tão esperado dos IERNs, de fato se concretize em um ambiente completo que possa integrar os componentes curriculares de formação geral básica aos da EPT, com professores efetivos da rede, um currículo de acordo com as necessidades locais e sociais e uma estrutura completa, para que os estudantes exerçam sua cidadania com protagonismo, representatividade e emancipação contribuindo para a continuidade de seus estudos e ou inserção no mundo do trabalho. Apesar dos avanços observados na EP no Estado, muito ainda tem por se alcançar na perspectiva de melhor atender os filhos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. da S.. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (orgs.) **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Vozes, 2016.

CAMPELLO, A. M. Dualidade educacional. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022

Gil, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007

MINAYO, M. C. de S.. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES/AS: MODELO IMPLANTADO PELA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

Gilsimar de Lima¹
Cleverson Molinari Mello²

RESUMO

Este resumo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Estadual do Paraná, que analisa o modelo de Formação Continuada de Professores/as implantado pela Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. A pesquisa busca responder como ocorreu o processo de Formação Continuada durante a pandemia da Covid-19 na referida rede de ensino. Utilizando uma abordagem metodológica quali-quantitativa, foram sistematizados os documentos norteadores publicados em âmbito federal e estadual, que orientaram as ações educativas dos professores nos anos letivos de 2021 e 2022. Os resultados obtidos fornecerão uma compreensão mais profunda sobre o processo de Formação Continuada de Professores/as implantado pela Rede Estadual de Educação do Paraná, especialmente no contexto do Grupo de Estudos Formadores em Ação. Além disso, a pesquisa apresenta uma lacuna de conhecimento na área de estudos, ao evidenciar os avanços e retrocessos ocorridos durante a formação continuada no referido contexto. As conclusões desta pesquisa poderão fornecer subsídios importantes para aprimorar o modelo de Formação Continuada de Professores/as e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas, visando o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Formação em Serviço; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia.

¹ Aluno Regular do Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.

² Pós-doutorado, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação (PPGSeD), Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo responder como ocorreu o processo de formação continuada de professores/as na Rede Estadual de Educação do Paraná durante a pandemia da COVID-19. Ainda será realizada uma análise detalhada do processo de formação continuada de professores/as e pedagogos/as implantado na rede estadual, conhecido como Grupo de Estudos Formadores em Ação. Esses grupos de estudos promoveram a troca de experiências entre os profissionais, distribuídos nos 32 Núcleos Regionais de Educação do estado, buscando soluções para os desafios enfrentados nas escolas (SEED, 2023).

A formação continuada dos profissionais de educação mostrou-se indispensável para acompanhar as transformações pedagógicas e garantir uma educação de qualidade. Durante a pandemia, os grupos de estudos promoveram a troca de experiências e a busca por soluções, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios encontrados nas escolas. Essa formação continuada não apenas acompanhou as novas tendências e concepções pedagógicas, mas também considerou as necessidades sociais, pessoais e científicas dos alunos e da comunidade em geral.

Os profissionais de educação, ao se atualizarem e desenvolverem suas habilidades, estiveram melhor preparados para atender às demandas e proporcionar uma educação de melhor qualidade. É importante ressaltar que a formação continuada não se limita apenas a momentos de crise, como a pandemia, mas deve ser uma prática constante na carreira dos professores/as. A formação deve promover uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e estimular os professores a se engajarem em ações transformadoras (Orso, 2020).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação em serviço é um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, permitindo aprimorar habilidades e competências, melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e promover mudanças positivas nas organizações (De Souza Machado, 2021). É fundamental que essa modalidade de formação seja crítica e reflexiva, orientada para a resolução de problemas e considere o contexto social e cultural em que os profissionais estão inseridos, sendo também uma estratégia de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

É fundamental reconhecer a importância da profissionalização, formação, articulação entre teoria e prática e gestão democrática (Da Silva; cruz, 2021). As políticas de formação de

professores estão sujeitas a diferentes visões e interesses, que refletem as posições de diferentes grupos e classes sociais na sociedade (Orso, 2020).

Os professores podem se tornar agentes de mudança, capacitados para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a consciência social, a solidariedade, a igualdade e a justiça (Orso, 2020). Nessa perspectiva, a formação de professores vai além da transmissão de conhecimentos técnicos. Ela busca capacitar os educadores a questionar as estruturas de poder, a promover a conscientização e a transformação social, e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada (De Souza Machado, 2021; Silva, Cruz, 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza uma abordagem metodológica quali-quantitativa para analisar o modelo de Formação Continuada de Professores/as implantado pela Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, com foco no Grupo de Estudos Formadores em Ação.

A metodologia adotada envolveu a sistematização e análise de documentos norteadores publicados em âmbito federal e estadual, que orientaram as ações educativas dos professores nos anos letivos de 2021 e 2022, e que foram aprimoradas e continuam sendo desenvolvidas no ano letivo de 2023.

Para realizar a análise, foram coletados e revisados documentos como resoluções, normativas, portarias, diretrizes e documentos pedagógicos específicos relacionados à formação continuada de professores/as na Rede Estadual de Educação do Paraná.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Grupo de Estudos Formadores em Ação, iniciado em julho de 2020, é um programa de capacitação voltado para profissionais da educação, incluindo docentes e pedagogos. Inicialmente, focou em Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Ciências, mas expandiu-se em outubro de 2020 para incluir História, Geografia e Química. Em 2021, durante a crise sanitária, foram desenvolvidos roteiros de estudos para pedagogos/as e ocorreram encontros semanais de formação para todas as disciplinas, incentivando a troca de conhecimentos.

Em 2022, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte estabeleceu a Escola de Formação Continuada Formadores em Ação, realizando as primeiras formações presenciais para tutores/as e formadores/as do grupo. O currículo foi expandido para incluir Educação Especial, Robótica e as Trilhas de Aprendizagem do Novo Ensino Médio. Nesse mesmo ano,

aconteceu o I Congresso do grupo, realizado na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, um evento que ofereceu formações por meio de oficinas e oportunidades para interação e troca de experiências entre os participantes. Em 2023, o programa se consolidou e viu um aumento nas inscrições. No primeiro trimestre do ano, 58 novas temáticas foram introduzidas para atender às necessidades das mais de 2.100 Unidades Escolares nos 32 Núcleos Regionais de Educação.

O modelo de formação continuada oferece diversas modalidades, como grupos de estudos, cursos presenciais, cursos a distância, oficinas e trilhas de aprendizagem, com o objetivo de atender às demandas dos profissionais de educação no Paraná (Escola Digital Paraná, 2023). É essencial avaliar constantemente os resultados dessa formação, levando em consideração indicadores objetivos, como desempenho dos alunos e taxa de evasão escolar, a fim de aprimorar o modelo de formação ao longo do tempo. A troca de experiências entre os pares é valorizada pelo grupo, o que beneficia significativamente a prática pedagógica, promovendo uma melhoria na qualidade do ensino (Silva, 2021).

A formação em serviço, baseada em situações reais do cotidiano escolar, é considerada uma forma eficaz de capacitar os profissionais, permitindo que apliquem o aprendizado de maneira relevante e aplicável (De Souza Machado, 2021). Essa modalidade de formação contínua e permanente ocorre no ambiente de trabalho, por meio da reflexão sobre práticas, experiências e desafios diários, e é fundamental para o desenvolvimento profissional e para promover mudanças positivas nas instituições educacionais.

CONCLUSÕES

Em suma, o modelo de formação continuada adotado pela Rede Estadual de Educação do Paraná, por meio do Grupo de Estudos Formadores em Ação, traz importantes contribuições.

Ao investir na formação em serviço, oferecer diferentes modalidades de aprendizagem e promover a troca de experiências entre os profissionais, busca-se aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar melhores condições aos educadores.

É fundamental continuar avaliando e aprimorando esse modelo, considerando indicadores objetivos e coletando dados de satisfação dos professores/as para mensurar o impacto na prática e nos resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

ORSO, P. J. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020048, 2020. DOI:

10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/143>. Acesso em: 24 maio. 2023.

DE SOUZA MACHADO, L. R. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 24 maio. 2023.

ESCOLA DIGITAL PARANÁ. Formadores de Ação. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 24 maio 2023.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Paraná**. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 24 maio. 2023.

FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP) (2008-2011)

Joice Mara Cesar Bizerro¹
Dante Henrique Moura²

RESUMO

O presente texto, de caráter bibliográfico e documental, focaliza na análise do financiamento do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, com as Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, a partir do Programa Brasil Profissionalizado, no período de 2008 a 2011. O financiamento das EEEP decorreu tanto da esfera federal, com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Brasil Profissionalizado, como da estadual, com recursos do Tesouro Estadual. Concluiu-se que, o Programa Brasil Profissionalizado contribuiu para a promoção, incentivo e consolidação da educação profissional de nível médio no Ceará, por meio do financiamento. E que o financiamento das EEEP se enquadra tanto em uma estratégia política como em uma variável econômica, e que estão vinculadas com a modernização, desenvolvimento econômico e redução das desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Brasil Profissionalizado; EEEP; Financiamento.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, 0000-0002-4821-576X, joice.cesar@escolar.ifrn.edu.br

² Doutor, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, 0000-0001-8457-7461, dante.moura@escolar.ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A “educação do Ceará tornou-se referência no Brasil”, essa é a narrativa defendida pelos últimos governos estaduais e pela Secretária de Educação (Seduc-CE), ao apresentarem os índices, os programas e políticas públicas da/para educação básica cearense. É importante ressaltar que essa “melhoria da qualidade da educação”, ocorreu a partir de 2005, a partir do governo de Cid Gomes. Dentro desta conjuntura, estão os resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), criadas pela Lei n.º 14.273/08, para assegurar a integração entre o ensino médio e a educação profissional, de nível técnico, passaram a ter jornadas de tempo integral.

Esses resultados estão intimamente relacionados com o financiamento que estas escolas receberam para a sua construção, implementação e funcionamento. Nesse financiamento, destacamos o Programa Brasil Profissionalizado, criado pelo Governo Lula, em 2007, com o Decreto n.º 6.302.

O interesse do Ceará no Brasil Profissionalizado e conseqüentemente pelo financiamento para as EEEP, se deu justamente pelo fato do ensino profissionalizante ser considerado um ponto estratégico para o governo estadual. A argumentação partiu de um cenário de baixos índices de escolaridade e pela falta de qualificação profissional para atender principalmente as obras fruto do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Em que a falta de qualificação profissional era um empecilho para o desenvolvimento (Ceará, 2008; Nascimento, 2016).

Dessarte, o objetivo deste trabalho é analisar o financiamento do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará, no período de 2008 a 2011, a partir das EEEP e sua resignação com o Programa Brasil Profissionalizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de adentrar no financiamento pelo Brasil Profissionalizado é necessário salientar que o financiamento da educação básica ocorreu, primeiramente, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), passa a incluir a educação infantil e o ensino médio nos repasses, e que em 2020 passa a ser um fundo permanente

Lerche, Vidal e Queiroz (2021), destacam que até a criação do Fundeb havia uma carência de recursos destinados ao ensino médio. Essa escassez é ainda maior em se tratando de ensino médio integrado à educação profissional no âmbito dos estados brasileiros. Isto se deu sobretudo pela lógica da privatização e da transferência de recursos públicos para o setor privado, ocorrido a partir da década de 1990.

A quebra dessa lógica veio com o Decreto n.º 6.302/2007, com uma nova forma de financiamento da educação profissional, com o Programa Brasil Profissionalizado. O Brasil Profissionalizado, apresentou “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Brasil, 2007).

Essa política está sob a responsabilidade da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e a responsabilidade pela execução desta ficou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa opera no financiamento e assistência técnica das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Os repasses ocorreram mediante a convênios dos estados com o governo federal, por meio de um Plano de Ações Articuladas (PAR), em que o governo federal contribui “com investimentos necessários à implementação dos cursos, enquanto os estados devem garantir o pessoal docente e técnico necessário para o funcionamento” (Nascimento, 2012, p. 93).

Isto posto, é importante destacar que dos 27 estados brasileiros, 24 aderiram ao Programa Brasil Profissionalizado, com exceção de Amazonas, Rio de Janeiro e Rondônia. E o Ceará é o estado que mais recebeu recursos no período analisado (2008-2011), justamente para financiar as EEEP.

METODOLOGIA

Para a aquisição dos dados, a pesquisa fez uso de duas abordagens: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.158), a pesquisa bibliográfica corresponde a “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

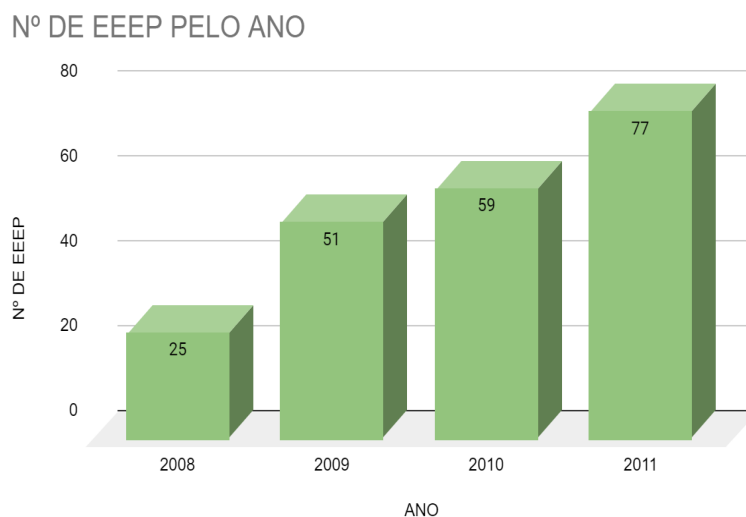
Já a pesquisa documental, utiliza os documentos primários ou secundários como fonte de investigação, informação e análise. Os principais documentos analisados foram: Decreto n.º 6.302/2007, Lei n.º 14.273/2008 e o Relatório da gestão: o pensar e o fazer da educação profissional (2008-2014) da Coordenadoria de Educação Profissional do Ceará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre 2008 e 2011, foram investidos R\$ 1.867.373.787,02 pelo Brasil Profissionalizante nos 24 estados federativos, deste montante, foram R\$ 227.141.862,73 para o Ceará, o que correspondem a 14,84% do total, o que o coloca como o estado que mais recebeu repasses do programa no período estimado.

Esse investimento significou a criação e a expansão das EEEP. No período analisado, foram criadas 77 escolas, em uma realidade que não possuía nenhuma escola estadual de ensino médio integrado a educação profissional, conforme o Gráfico 1.

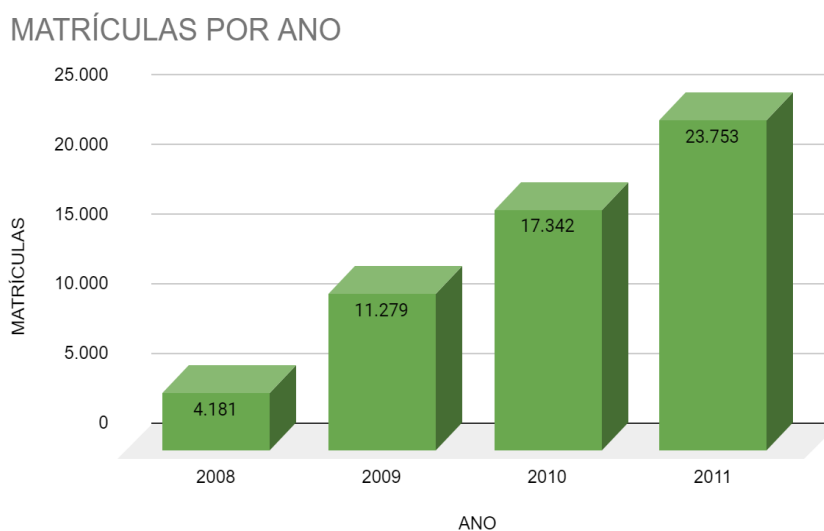
Gráfico 1 - Evolução das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2008-2011)



Fonte: Ceará, 2014

Essa expansão do número de escolas resulta em um aumento do número de matrículas. O Ceará saiu de nenhuma matrícula em 2007 para 4.181 matrículas com a criação das EEEP em 2008 e saltou para 23.753 em 2011. O Gráfico 2, mostra essa evolução.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (2008-2011)



Fonte: CEARÁ, 2014

O aumento do número de matrículas em consequência do aumento do número de escolas está diretamente relacionado com o financiamento dessas escolas. Assim, é possível inferir sobre a intrínseca relação entre o financiamento e a expansão das matrículas. Assim, o Brasil Profissionalizado constituiu um importante contributo adicional para financiar o ensino médio. Conforme afirmam Lerche, Vidal e Queiroz (2021, p. 13), mesmo “sob condições de melhoria do equilíbrio financeiro do ensino médio, o recurso à complementação da União sob a forma de projetos e de programas persiste como alternativa de financiamento ao ensino médio”.

Dessarte, o Brasil Profissionalizado convergiu com o projeto de modernização em curso no Ceará, iniciado ainda no governo de Tasso Jereissati (1995-2002) e continuada no governo de Cid Ferreira Gomes.

CONCLUSÕES

Os investimentos em educação, a partir das escolas profissionais, foi efetivada pela necessidade de qualificação dos jovens para a sua inserção no mercado de trabalho e com isso

contribuir para a redução da pobreza. Esta ideia é defendida pelos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, que criam a agenda educacional no nosso país.

Assim, percebemos que o financiamento das EEEP se enquadra tanto em uma estratégia política como em uma variável econômica, e que estão vinculadas com a modernização, melhoria de vida e redução das desigualdades sociais para o aumento da competitividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza-Ce, série 2, ano XI, nº 245, 23 dez. 2008. Secretaria da Educação.

CEARÁ. **Relatório da gestão: o pensar e o fazer da educação profissional (2008-2014). Coordenadoria de Educação Profissional**. 1. ed. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M; QUEIROZ, P. A. S. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no ceará. **EccoS Rev. Cient.** São Paulo, n. 58, jul./set. 2021, p. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20852> Acesso em 04 Abr 2022.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE¹

Josenildo Diniz Silva²
Maria Aparecida dos Santos Ferreira³

RESUMO

Este estudo aborda de maneira sucinta sobre a educação profissional no Brasil, desde o surgimento do termo, bem como o início das instituições que ofertam esta modalidade de ensino. Entendendo que a concepção da formação politécnica está no bojo das discussões e ofertas dos Institutos Federais de Educação, objetivando a formação humana integral do indivíduo, buscando a sua emancipação e autonomia. Este estudo possui uma abordagem qualitativa, em que se trata de uma pesquisa bibliográfica, trata-se, também, de uma pesquisa documental, visto que, analisa da legislação que transforma os Cefets em Escolas Técnicas e posteriormente em IFs. Portanto, foi possível observar através deste estudo que houve uma enorme expansão durante o passar dos tempos, bem como a importância de se haver uma educação sem dualidade, logo, formando integralmente o ser humano visando a Politecnia.

Palavras-chave: Instituto Federal; Educação Profissional; Politecnia.

¹ Adaptado do Evento Simpósio On-line de Educação, do IFRN-Campus Ipangaçu. Agradecemos a Comissão Organizadora pela cessão.

² Licenciatura em Matemática, IFRN – Campus São Paulo do Potengi, <https://orcid.org/0000-0001-5508-8394>, josenildodiniz6@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UFRN e Docente do IFRN/PPGEP, ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>. maria.santos@com.com.br

INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem como indícios de surgimento lá no século XIX, quando foi promulgado um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, no qual a partir disso foi criado o Colégio de Fábricas.

Com isso, chegando o século XX, houve uma expansão enorme das indústrias, bem como, a oferta de emprego para o “mercado do trabalho”. Desse modo, havia a necessidade de se ter profissionais qualificados, para que sua indústria conseguisse se desenvolver. Assim, teria que existir uma educação na qual houvesse uma formação com caráter profissional.

Com isso, a oferta da educação profissional no país, teve várias modificações em que se dá início do século XIX, com o termo colégio das Fábricas, passa no início do século XX para Escolas de Aprendizizes Artífices. Do fim do século XX para o início deste século XXI, eram Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets e já em 2008 foi sancionada a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

Deste modo, hoje, temos os IFs, quem são responsáveis por ofertar a educação profissional, mas, não sendo aquela que estava posta no início, mas sim uma que visa uma formação na qual o ser humano possa se desenvolver de forma omnilateral, em que para Aranha (2000, p. 126), a formação omnilateral “é reivindicada pela concepção de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito”. Dessa maneira, contribuindo de maneira total vislumbrando a autonomia do sujeito.

Assim, os IFs buscam fazer com que seus estudantes sejam pessoas com conhecimento e autonomia para que não sejam alienados. Em que, sua formação será voltada para a sua evolução plena, portanto, não sendo mais para somente para o mercado de trabalho, mas sim para o mundo do trabalho.

Logo, os Institutos Federais estão presentes em todas as regiões do país, sendo bastante importante para cada região na qual está. Dito isso, o objetivo deste estudo é analisar a educação profissional e a expansão dos Institutos Federais de Educação, na Região Nordeste.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias (Moura,

2007). Logo, para aqueles que não tinha condições teriam que se prestar a uma educação tecnicista, de formação mecânica, apenas formando por formar.

Assim, podemos entender a necessidade de uma formação humana integral, uma formação total do ser humano, em que haja a omnilateralidade, bem como uma perspectiva politécnica. Deste modo, os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que a partir da Lei, nº. 11892/2008 que antes eram os Cefets e Escolas Técnicas visam esse tipo de formação. Em que, os institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como finalidades e características, de acordo com o Art. 6º da mesma lei, tal como: “V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (Brasil, 2008).

Logo, a educação politécnica visa à superação da dicotomia tanto entre trabalho manual e trabalho intelectual quanto entre cultura geral e cultura técnica. Deve ser um processo que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

METODOLOGIA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, em que se trata de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007, p. 122), corresponde a “que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Em que, se ancora em autores como: Aranha (2000), Moura (2007), Moura (2008) e Saviani (2003).

Trata-se, também, de uma pesquisa documental, visto que, analisa da legislação que transforma os Cefets em Escolas Técnicas e posteriormente em IFs. Segundo o Severino (2007, p. 123), a pesquisa documental é aquela que se utiliza, como fonte, de documentos no sentido amplo [...], tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Profissional no Brasil vem sendo discutida neste estudo, desde quando as instituições públicas passaram a ofertar essa modalidade de ensino, isto no início do século XX.

Já no início do século atual com a aprovação da Lei nº 11892/2008, alguns centros que ofertavam essa modalidade foram transformados no que conhecemos hoje como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Através da Figura 01, abaixo, nota-se como essa



Lei acima que alavancou a expansão dos IFs, em especial durante o Governo de Lula.

Figura 01- Expansão dos Institutos Federais

Fonte: MEC (2009)

Acima, consegue-se notar na figura, que houve uma enorme criação de IFs, durante os anos de 2003 a 2010, totalizando 214 *Campus* e que durante os anos de 2011 a 2014 está previsto a criação de 208 novos *Campus*. Logo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia esses devem ter um caráter formativo visando a formação integral do ser humano, uma formação plena, seja politécnico em que haja o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno” (Saviani, 2003, p.140).

Com isso, esses Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia buscam instigar aos seus estudantes meios no qual consigam se apropriar de diferentes meios para o trabalho moderno.

Assim, sabe-se que na Região Nordeste há 9 (nove) estados em que todos ofertam esta modalidade de ensino, com isso, na figura abaixo expõe qual era a nomenclatura utilizada anteriormente e qual é a atual, bem como, quantas Unidades existem em cada Estado e quantos *campi* em cada Unidade.

Figura 02- Unidades da Região Nordeste e a quantidade de *Campi*

NOMENCLATURA ANTIGA	NOMENCLATURA ATUAL	QUANTIDADE DE CAMPUS
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba.	Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	17
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	22
Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim.	Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)	14
Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu.	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	35
Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras	Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	32
Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	21
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	17
Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;	Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE)	9
Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;	Instituto Federal do Piauí (IFPI)	22
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	22
Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão	Instituto Federal de Sergipe (IFS)	11

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao somar todos *Campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia temos um total de 222, em que atendem a toda a região nordeste. De tal maneira acrescentando significativamente na vida de cada um que faz parte da instituição. Dentre as expostas acima, os que apresenta mais *campi* é o atual IFCE, que é a integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu, com 35 e o IFMA que é a integração Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, com 32.

Portanto, apenas esses dois IFs representam 30,18% do total dos Institutos Federais da Região Nordeste, como podemos observar na Figura 02.

CONCLUSÕES

Temos a educação profissional no Brasil dentro de uma perspectiva politécnica que é bastante importante para a formação do ser humano por sua totalidade, bem como na sua perspectiva *omnilateral*.

Assim, as atuais instituições da Rede Federal, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de todo o país, têm o caráter formativo citado acima.

Vale ressaltar que outros institutos federais também tiveram algumas integrações de escolas técnicas e Cefets, além dos citados acima, como por exemplo, o IFS e o IFPE. Portanto, graças à expansão através da Lei nº 11892/2008, tem-se 11 unidades, compostas por 222 *campi*, na região Nordeste.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Saraiva, 2008.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-81.

MEC. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf Acesso em: 01. jun. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica, **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, **1(1)**, Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003, p.131-152.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.309.

A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Livia Maria Lima Barbosa¹
José Moisés Nunes da Silva²

RESUMO

Objetivo: Compreender a institucionalização da Política Nacional de Humanização (PNH), integrante do Sistema Único de Saúde (SUS) – também denominada HumanizaSUS e a evolução profissional em saúde. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental. **Conclusão:** Necessita-se analisar a materialização da PNH, como promotora da qualidade na saúde pública.

Palavras-chave: Política Nacional de Humanização; Educação Profissional; Formação Profissional em Saúde.

¹Doutoranda. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação de Educação Profissional. livia.barbosa1@ifrn.edu.br

²Professor Doutor. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação de Educação Profissional. moises.silva@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Humanização (PNH), integrante do Sistema Único de Saúde (SUS) – também denominada HumanizaSUS –, é uma política lançada em 2003, pelo Ministério da Saúde visando a um atendimento de qualidade no cuidado em saúde, envolvendo pacientes, trabalhadores e gestores. Além disso, busca integrar os serviços de saúde às instituições de ensino, experimentando ações que possam se materializar no SUS (Brasil, 2004; Leite; Strong, 2006).

Os princípios da PNH se baseiam em orientações clínicas, éticas e políticas, buscando, para além do aspecto biológico, reconhecer o direito de pacientes, trabalhadores e gestores participarem em todos os processos que dizem respeito a sua vida relacionada aos serviços de saúde (Brasil, 2004).

Partindo dos princípios e propósitos, este estudo tem como objetivo compreender o processo de institucionalização da PNH e a evolução histórica profissional em saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na metade do século XX, conceitos como Bioética, Proteção Ambiental e Cidadania tomaram forma e a Declaração Universal dos Direitos do Homem elaborada pela Organização das Nações Unidas, ressaltando que a dignidade e igualdade são direitos inalienáveis de todos os seres humanos.

Na década de 1970 aconteceram movimentos que visavam a mudanças nos modelos de atenção e no conceito de saúde, entre os quais destacamos o Simpósio *Humanizing Health Care*, que deu início a definição da humanização na saúde que vem da ideia da prática de ações humanitárias, visando o bem-estar individual e coletivo (Nakamoto, 2007; Corbani; Brêtas; Matheus, 2009).

Em março de 1986, aconteceu a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), onde foi concluída a necessidade da Reforma Sanitária que originou o SUS, criado pela Lei nº 8.080/1990, Lei Orgânica da Saúde, a qual afirma que a saúde é direito do ser humano e dever do Estado, a partir de formulação e execução de políticas econômicas e sociais, cabendo a integração dos serviços de saúde às instituições de ensino profissional e superior visando a educação continuada dos trabalhadores e gestores do SUS (Brasil, 1990).

A assistência à saúde teve seu início pela medicina com duas fases: a medicina não científica baseada no empirismo e religião, característica da Idade Antiga, onde os primeiros

hospitais se confundiam com santuários, o ensino era realizado nos templos, e as funções de médico e cirurgião eram consideradas distintas (o médico, com origem sacerdotal e formação erudita. E, a cirurgia, formação baseada no empirismo); e a medicina científica, teve sua emancipação com o controle da dor pela anestesia, da hemorragia pela hemostasia e da infecção pela antissepsia e de sua união com os hospitais (Neufeld, 2013).

Hoje, além da prática clínica, a formação profissional em saúde visa reduzir a diferença entre a teoria e a prática do atendimento, sendo fundamental ao profissional conhecer sobre o SUS e as leis que normatizam os serviços de saúde (Santos; Azevedo, s.d.).

Porém, a formação dos profissionais de saúde ainda não acontece de maneira integral. Isso repercute numa qualificação ainda insuficiente no seu perfil, favorecendo as mudanças das práticas de maneira mais humanizada, devido a ausência de investimento em educação permanente; pouca participação na gestão dos serviços; e franco vínculo entre profissionais e usuários (Batista; Gonçalves, 2011).

Isto motivou a criação da PNH que, segundo Benevides e Passos (2005), consiste em criar espaços de troca de saberes entre sujeitos mobilizados a transformar realidades. Esta necessidade foi observada na 11ª CNS, a partir da conclusão de que o cuidado humanizado favorece uma melhor resolução nos tratamentos, precisando, para isso, condições ideais de trabalho (Brasil, 2001).

METODOLOGIA

Considerando o fato de que compreensão é algo subjetivo, a abordagem que melhor se aplica para incorporar significados inerente às ações, relações e políticas sociais visando um entendimento profundo da PNH, conforme afirma Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), é a qualitativa.

Na pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisador se coloca em contato direto com os documentos ou produção escrita permitindo a verificação dos dados obtidos (Prodanov; Freitas, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Foucault (2017), destaca que a medicina nos séculos XVII e XVIII era individualista, com a experiência hospitalar, antes necessária, excluída da formação. Todavia, no final do século XVIII, ocorre uma modificação no funcionamento dos hospitais, a partir de sua

medicalização, tornando um instrumento de cura. O médico ainda era o principal responsável pela organização hospitalar cuja prática baseava-se na visita diária que determinava o regime alimentar, ventilação e ritmo de bebidas. A enfermeira e a farmácia tinham responsabilidade sobre um sistema de identificação dos doentes e informações sobre o tratamento. Isso tornou o hospital também voltado à formação do saber.

Mas, só no século XIX, com a reorganização da medicina e da enfermagem em ciências experimentais e os progressos da anestesia, a antissepsia e a teoria microbiana das doenças, o hospital começou a basear-se na tríade: assistência, docência e investigação como se encontra nos dias de hoje (Neufeld, 2013).

Isto é, a assistência a saúde vai além de administrar e prescrever medicamentos. Com o advento da humanização, precisa-se ter a consciência de que os profissionais de saúde são seres humanos cuidando de outros seres humanos, com todas as suas características que os individualiza, trazendo à tona valores humanitários como: respeito, solidariedade, compaixão, empatia, bondade, valores morais. Partindo deste princípio, a assistência de qualidade não se restringe apenas na prática clínica, mas também do diálogo, tornando o paciente, um sujeito ativo em seu tratamento.

CONCLUSÃO

Baseado nisso, concluímos que se necessita deste estudo para analisar a materialização da PNH a partir da tese “A PNH incorporada ao currículo do curso de Enfermagem tem contribuído para a práxis do sujeito em formação e sua ampliação com o cuidado da criança.”

Para isso, será realizada a pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético, compreendendo a humanização na formação profissional dos enfermeiros na sua totalidade. Para isso, será ainda realizada entrevistas aos enfermeiros na enfermagem pediátrica do HUOL então escolhido como local de estudo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, K.B.C.; GONÇALVES, O.S.J. Formação dos Profissionais de Saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.20, n.4, p.884-899, 2011.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão política das políticas de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.10., n.3., p. 561-57, Jul/set, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços

correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 19 set. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm> Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. – Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS**. Brasília: Editora MS, 2004.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M.M.K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CORBANI, N.M.S.; BRÊTAS, M.C.P.; MATHEUS, M.C.C. Humanização do cuidado de enfermagem: o que é isso? **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 62, n. 3, p. 349-354, 2009.

ESCOREL, S.; NASCIMENTO, D.R.; EDLER, F.C. As origens da Reforma Sanitária e do SUS. In.: LIMA, N.T. (org.). **Saúde e Democracia: história e perspectivas do SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

FOUCAULT, M. Nascimento do hospital. In: **Microfísica do poder**. 24. ed., cap. 6. p.99-112. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007.

LEITE, T.A.A.F.; STRONG, M.A. A influência da visão holística no processo de humanização hospitalar. **O mundo da Saúde**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 203-214, 2006.

NAKAMOTO, P.S. **A Humanização No Pronto Socorro do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu sob a Perspectiva dos Profissionais de Saúde**. 2007. 135p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu - SP.

NEUFELD, P.M. Uma breve história dos Hospitais. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**. Rio de Janeiro, v. 45, n.1-4, p. 7-13, 2013.

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

SANTOS, A.M.; AZEVEDO, V.L.S. **Formação profissional em saúde: qual o papel da universidade?** EdiPUCRS. Porto Alegre. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/I/2.pdf>> Acesso em 09/11/2022.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTEXTUALIZADA EM ALTERNÂNCIA: UMA PESQUISA DE CAMPO EM ANTÔNIO GONÇALVES – BA

Marcos Oliveira Santos¹

RESUMO

Esse texto versa sobre uma pesquisa de campo, de caráter avaliativo, realizado por discentes do Instituto Federal Baiano, através do componente curricular Políticas Educacionais. O lócus desse estudo foi a Escola Famílias Agrícolas de Antônio Gonçalves - BA, em que se analisou a Educação do Campo pautada na educação profissional contextualizada em alternância, a sua atuação material, pedagógica, bem como sua interrelação com a comunidade escolar e local. Conclui-se que embora a instituição necessite de mais investimentos públicos às suas constantes demandas, sua atuação atende aos pressupostos de uma educação campesina.

Palavras-chave: Educação do campo; Pedagogia da alternância; Educação profissional.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Catarina, <https://orcid.org/0000-0001-9825-0478>, marcos.oliveira@ifbaiano.edu.br

INTRODUÇÃO

Falar de Educação do Campo se remete a um cenário de conflitos desde a luta do acesso à terra, a reforma agrária, a agricultura familiar, até as conquistas por políticas públicas ao campesinato em suas demandas sociais, contra elites agrárias e latifundiárias, detentores históricos de poder econômico e político, representantes do novo arranjo produtivo: a agroindústria (Daltro, 2007). Sem historicizar tal contexto, esse texto elenca pontos capitais na constituição de uma educação campestina.

Nessa inquietação surge a pesquisa de campo através do componente curricular Políticas Educacionais no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias pelo Instituto Federal Baiano campus Senhor do Bonfim - BA, no semestre 2017.1 conduzido pelo professor Marcos Oliveira Santos com seus discentes.

Assim, pesquisou-se a Educação do Campo promovida numa instituição da cidade de Antônio Gonçalves - BA, que se destaca na região por suas especificidades. Desse modo, o objetivo é analisar essa educação contextualizada em alternância, bem como a sua atuação material e pedagógica e interrelação com a comunidade escolar e local.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O período do regime militar, marca da repressão violenta aos movimentos sociais, baliza o reconhecimento oficial da existência de “concentração fundiária nas mãos dos fazendeiros e latifundiários e a imensa maioria de brasileiros vivendo no campo, sem terra e trabalho” (Daltro, 2007), pelo Estatuto da Terra, ainda que nada se fez nesse sentido.

É somente na década de 1990, nas lutas dos movimentos sociais² e sindicais, com debates e propostas baseadas no respeito ao homem campestino, preparando-o para viver nas áreas rurais, que se origina a Educação do Campo. Essa modalidade passa por diversas transformações, que vêm aperfeiçoando técnicas e práticas para permitir ao campesinato um fortalecimento da sua identidade e valorização do seu trabalho.

Conforme Caldart (2008), é uma concepção em sua origem crítica à educação hegemônica e é vinculada à realidade dos trabalhadores rurais. Neste sentido, buscando a permanência no campo, demanda-se uma educação que considere os aspectos sociais, econômicos e culturais deles, bem como o seu espaço geográfico, promovendo uma qualidade educacional condizente com as diversas possibilidades de estabilidade socioeconômica e sustentável no meio rural.

² Nos dias atuais, o movimento que muito mais tem contribuído para a questão da Educação do Campo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MTS).

O foco desse estudo é uma das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) baianas. Essas surgiram de uma tendência francesa em atender as especificidades dos sujeitos do campo. Chegando no Brasil em 1969, buscaram fixar o homem no campo, solucionando seus problemas tecnológicos. Adotam a Pedagogia da Alternância, uma “educação profissional contextualizada, associada a agroecologia, que, em sua essência, está baseada no manejo ecológico dos recursos naturais, mas que também busca incorporar aspectos sociais, ambientais, coletivos e participativos” (Costa, 2018, p. 13). As EFA valorizam situações e experiências diárias dos estudantes e suas comunidades, incentivando a construção de concepções concretas voltadas ao campo e à valorização da cultura e modo de vida distintas de maneira sustentável e solidária (Nosella, 2012). Tem aporte na sustentabilidade socioambiental das comunidades, prevenindo o êxodo rural de jovens.

METODOLOGIA

Este estudo possui pesquisa bibliográfica, de campo e do tipo avaliativa, no aspecto metodológico. A instituição é a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves (EFAG) no distrito de Caldeirão do Mulato, a 8 km da sede. Sendo pública no atendimento, com Educação Básica e Profissional, estatal no financiamento e comunitária na gestão, exclusiva aos filhos(as) dos agricultores(as) familiares residentes no campo.

Através de pesquisa de campo dos estudantes do IF, com abordagem qualitativa, buscou-se, com a observação, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, responder as questões norteadoras, tais: O que é a instituição, como alcança seu público? Quais seus desafios? Que articulações decorrem entre escola, secretaria municipal e comunidade? Assim, a composição dos entrevistados ficou definida:

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa entrevistados

LOCUS	SUJEITOS DA PESQUISA
EFA de Antônio Gonçalves - BA	Professora A
	Professor B
	Discentes
Secretaria Municipal de Educação	Secretária Municipal de Educação - Gestora A

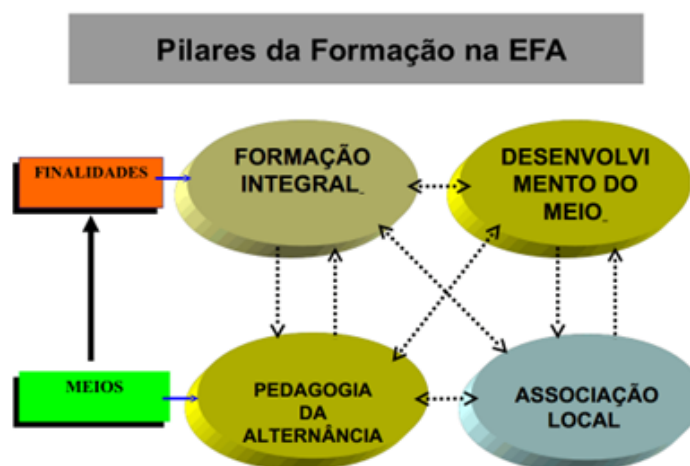
Fonte: elaborado pelos autores.

Os passos metodológicos foram: 1) Leitura sistemática de documentos institucionais; 2) Estudo de referências para a revisão literária; 3) Levantamento de dados empíricos na visita de campo (lôcus); 4) Produção do relatório; 5) Organização do seminário acadêmico realizado no próprio campus do IF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EFAG é mantida por uma associação própria e faz parcerias com Fundações (Marcello Candia da Itália e Arco-Íris do Canadá), recebendo auxílio do estado, da comunidade (as próprias famílias dos alunos) e das prefeituras de Antônio Gonçalves, Senhor do Bonfim, Andorinha e adjacências. Conta com monitores e professores (muitos voluntários) e alguns alunos egressos. Com a política de alternância de 15 em 15 em dias trocam as turmas que cursam o Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio. Os cursos, divididos em 10 sessões de 30 dias por ano, têm uma quinzena por sessão na escola e outra na comunidade. É a alternância entre a teoria e a prática.

Figura 1 – Conexões dos Pilares da formação na EFA



Fonte: Costa (2018, p. 51).

Seus quatro pilares são: Associação das Famílias, Pedagogia da Alternância, Formação integral do jovem e o Desenvolvimento Local Sustentável. Todas as atividades desenvolvidas dentro do conceito de omnilateralidade que “se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas estranhadas” (Costa, 2018, p. 15). Se propõe formação ampla e integral, com elementos da agroecologia, princípios de sustentabilidade e cooperação.

Figura 2– Algumas atividades realizadas pelos discentes da EFAG



Fonte: Dados dos pesquisadores, 2017.

Os alunos têm aula de todas as disciplinas, com enfoque nas campesinas. A estrutura escolar é montada para o aluno interagir desde seu local de morada, com base na sua realidade, por técnicas pedagógicas que possibilitem a permanência no campo. Segundo o Professor B, dos instrumentos escolares, destaca-se o caderno da realidade, usado no acompanhamento e avaliações das atividades para o período em casa. Vale considerar, as atividades da EFAG são consideradas inovadoras, desde os aspectos da alternância, quanto da forma colaborativa, criativa e contextualizada (Mattos, 2020).

Assim, a escola possui refeitório, salas da diretoria, dos professores, de aula (três funcionando) e de informática, banheiros dentro e fora do prédio, lavanderia, pátio descoberto, casa dos monitores, dois dormitórios (masculino e feminino), almoxarifado, biblioteca, hortas e setores zootécnicos de avicultura, suinocultura e caprinocultura.

Figura 3 – Um pouco da infraestrutura da EFAG



Fonte: Dados dos pesquisadores, 2017.

A EFAG está consonante à Educação do Campo previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)³. Os discentes, conforme sondagens individuais, sentem-se acolhidos e aprendem a conviver e exaltar a metodologia do homem do campo. Vale destacar que diante de seus problemas financeiros (baixos investimentos), por diversas vezes essa escola teve seu funcionamento ameaçado. Na ocasião, a estrutura física dela apontava para uma reforma em seus setores, deteriorados.

A Professora A disse que a instituição recebe singela contribuição do poder público, insuficiente às suas demandas, que conta com o apoio da comunidade no desenvolvimento de várias atividades (estágios, viagens de estudos, visitas as famílias, assembleias, etc.). O Professor B relatou que alguns auxílios de prefeituras da região se cessaram por alternâncias de gestões.

A Gestora A enfatizou o interesse em incluir os alunos da EFAG no censo do município, para que se custeie o salário dos professores e monitores pela prefeitura. No entanto, segundo ela, existe resistência da escola em aceitar tal inclusão, já que é da responsabilidade do estado. Questionada sobre as contribuições feitas à escola, ela disse que a prefeitura faz pouco, considerando a importância da instituição e as características rurais da cidade com sua necessária fixação do homem no campo.

O sistema municipal de ensino da cidade pouco tem se alinhado à escola e demonstra em seu Plano Municipal de Educação (PME) um baixo interesse nas questões da Educação do Campo e do papel da EFAG nos direcionamentos para a Política Nacional de Educação do Campo na perspectiva de Educação Inclusiva.

O Professor B explicou que a evasão é baixa e só ocorre devido a alguns alunos não se adaptarem a Pedagogia da Alternância, no revezamento. Fora isso, a comunidade é fundamentalmente parceira por acolher alunos quando ficam fora da instituição desenvolvendo os trabalhos aprendidos na escola. O professor é também monitor, implicando no acompanhamento deles em atividades mesmo extraescolares, isto é, na sua vida social e profissional (Nosella, 2012).

CONCLUSÕES

Os resultados apontam atividades contextualizadas (Pedagogia da Alternância), favorecendo o desenvolvimento integral, local e sustentável no meio rural, solidariamente,

³ O PNE 2014-2024 referente a Educação do Campo, apenas cita transporte e modelos alternativos de inclusão escolar, sem muita ênfase na importância dessa educação diferenciada.

abarcando valores históricos e culturais, atendendo aos pressupostos de uma educação campesina.

No entanto, é preciso mais investimentos públicos, cuja precariedades (na infraestrutura, remuneração de docentes e condições de trabalho), colocam-se como obstáculo à uma melhor ação da escola na coletividade que ela atende.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

COSTA, T. P. da.. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido**: REFAISA. Juazeiro: Univasf, 2018.

DALTRO, R. R. Movimentos sociais e educação no campo. *VIDYA*, v. 27, n. 2, p. 33-42, jul./dez., 2007, Santa Maria, 2009.

MATTOS, A. **Escola, Família e Comunidade: um elo na prática pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade da Madeira, Funchal, 2020.

NOSELLA, P. **Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO DAS AÇÕES DO NAPNE NO INSTITUTO FEDERAL

Martha Larissa Alexandre dos Santos¹
Kadydja Karla Nascimento Chagas²

RESUMO

O estudo tem como objeto de pesquisa as Ações do Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas (Napne). O núcleo assiste pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e dotação. O objetivo central é compreender essas ações na perspectiva das políticas que influenciam diretamente o núcleo. O Instituto Federal do Rio Grande do Norte apresenta em seu Projeto Político Pedagógico uma educação na perspectiva inclusiva. Entretanto, a ausência de uma política de inclusão direcionada para o público-alvo da Educação Especial deixa as ações sistemáticas com pouco direcionamento e dependente apenas da legislação e políticas nacionais. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, com base no materialismo histórico dialético e, é prioritariamente bibliográfica.

Palavras-chave: Inclusão; políticas; Napne.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP-IFRN), martha.larissa@escolar.ifrn.edu.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP-IFRN) kadydja.chagas@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Um dos primeiros objetivos da educação voltada para pessoas com necessidades específicas era de caráter de integração algo que difere do conceito de educação inclusiva. Por muito tempo foi uma tentativa de fazer “normal” aquele indivíduo tido como “anormal”. Para exemplificar, podemos citar que a educação de surdos foi, por um período, totalmente voltada ao ato de desenvolver a fala. Aqueles que conseguiam se encaixar nos parâmetros, eram considerados aptos a conviver em sociedade. Uma adaptabilidade que dependia quase que exclusivamente do aluno em contraposição a um método de ensinar que considerasse as especificidades. O foco estava em apenas em adaptar o indivíduo de acordo com os padrões sociais vigentes sem considerar suas especificidades.

O Napne está presente dentro de cada campus do Instituto Federal. Ele colabora para que o Tecnep, política de educação inclusiva para a Educação Profissional e Tecnológica, deixe o campo das ideias e caminhe para o campo das ações efetivas. Essas ações sistêmicas devem visar inclusão dos alunos com necessidades específicas. Algo que, nem sempre é uma tarefa fácil.

Alguns fatores e variantes podem se tornar grandes desafios ou benefícios dentro do processo de formação e inclusão desses alunos. Dentre eles, podemos citar: políticas ou a falta de políticas direcionadas, financiamento, número de colaboradores que corresponda ao número da demanda, entre outros. O projeto de dissertação objetiva analisar o contexto histórico da Educação Especial, analisar as políticas inclusivas que integram a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Especial e Apresentar as ações do NAPNE. Para, então, compreender os limites e as possibilidades dessas ações sistemáticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi desenvolvida uma maior atenção às pessoas com deficiência. Esse fato constituiu-se pelo movimento que debatia os direitos humanos e os soldados que voltavam da guerra precisando de reabilitação ou atendimento específico.

Nesse contexto, nota-se que a sociedade do século XX começou a compreender que havia necessidade de se unir de forma coletiva para enfrentar as dificuldades e proporcionar uma atenção, fundamentalmente, especializada para as pessoas com deficiência. Destarte, foram produzidos relevantes desenvolvimentos no tocante as pessoas com deficiência, e dessa forma, instituíram moradias, abrigos e orfanatos, hospitais, assim como se propagou a ideia do aproveitamento, reabilitação e readaptação de soldados (Santos, 2014).

Foi também dentro dessas circunstâncias que houve um aumento nas pesquisas científicas em relação a algumas deficiências específicas. Instituíram-se conferências e declarações acerca da temática em nível mundial. Conferências essas, dotadas de caráter assistencialista e ainda estigmatizadas com termos que, nos dias de hoje, são considerados pejorativos. A Declaração de Direitos Humanos (1948), aprovada pela ONU (organização das nações unidas) e que reuniu 58 países reconhece a dignidade de todos, sem distinção instituiu a existência de direitos igualitários para todos.

O Núcleo de Atendimento a estudantes com necessidades específicas (Napne) é responsável pelas ações relacionadas à inclusão de alunos que são público-alvo da Educação Especial. É um órgão institucionalizado no IFRN pela Portaria n.º 1533, de 21/05/2012 e Resolução N° 41/2016-CONSUP/IFRN por intermédio do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep). Entre os objetivos do núcleo estão:

- I. Promover as condições necessárias para um ingresso e permanência de alunos com necessidades específicas;
- II. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da instituição, conforme as normas da NBR/9050, ou sua substituta;
- III. Atuar junto aos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino aprendizagem dos discentes;
- IV. Potencializar o processo de ensino aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
- V. Promover e participar de estudos, discussões e debates sobre educação inclusiva e educação especial;
- VI. Contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mundo do trabalho e nos demais espaços sociais;
- VII. Assessorar os processos seletivos para o ingresso de pessoas com necessidades específicas;
- VIII. Incentivar a implantação dos conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes a educação especial nos cursos ofertados pelo IFRN;
- IX. Articular as atividades desenvolvidas pelo Napne Com as ações de outras instituições voltadas ao trabalho com pessoas com deficiência.

A portaria também nomeou coordenadores para o Napne. Atualmente, no campus Natal Central, o núcleo deixou um núcleo de apoio e passou a ser um núcleo setorial vinculado à diretoria de ensino. Segundo o coordenador do núcleo, o Napne recebe verba parlamentar destinada a inclusão. Entretanto, os vários cortes de gastos feitos pelo governo federal nos últimos anos e a ausência de uma política direcionada ao Instituto Federal interferiram nas ações e possibilidades previstas pelo núcleo.

METODOLOGIA

Em um primeiro momento, a proposta é de uma revisão bibliográfica sobre o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva como objeto de reparação social. Até chegarmos aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica para sintetizar e relacionar as duas modalidades de educação. Isso irá contribuir significativamente para fazer uma ponte entre o referencial teórico-metodológico e a realidade concreta na atuação do núcleo.

A análise de dados coletados se dará por meio de entrevistas organizadas e estruturadas. Para esse momento será utilizada a metodologia técnica denominada núcleos de significação para compreender como a política ou a falta dela interfere no Napne. Os núcleos de significação se estruturam em quatro eixos. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015). São eles: leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa; levantamento dos pré-indicadores; sistematização dos indicadores e dos núcleos de significação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta do núcleo é contar com uma equipe multidisciplinar (assistente social; intérprete de Libras; ledores; transcritores de Braille e Psicopedagogos) que trabalham para promover a equidade. A contratação de profissionais acontece de forma terceirizada. Com contratos de trabalho que duram em média dois anos e cursos que duram de três a quatro. Muitas vezes acontece do aluno ficar sem acompanhamento ou com acompanhamento restrito. Isso demonstra uma fragilidade nas ações e que impõe limites na perspectiva de inclusão.

CONCLUSÕES

O estudo está em sua fase inicial, na qual, muitos conceitos e objetivos ainda estão sendo transformados, modificados e melhorados. Entretanto, a proposta mantém o Napne como objeto de estudo.

Assim, busca analisar as ações para relacionar como as políticas e/ou a falta delas interferem em vários pontos do núcleo como: o atendimento dos alunos, o ingresso nos cursos e a formação dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. K.. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – PPGEP 2017. IFRN, Natal, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF

CUNHA, A. L. B. M.. **O Programa Tecnep e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – PPGEP 2015. IFRN, Natal, 2015.

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

BRASÍLIA, BRASIL. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: proposta em discussão, 2004.

GONÇALVES, L. F.. **Tecnep interface entre educação profissional e tecnológica e educação especial**. In: Fórum Nacional de Educação, nº II, 2016, Santa Cruz do Sul.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Político Pedagógico [PPP]**. Rio Grande do Norte. 01 de agosto de 2013. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

O CURRÍCULO INTEGRADO MEDIADO PELA CULTURA: PELA EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Rafaela Santos Amorim¹
Ênio Nércio de Lima Silva²
João Maria de Castro Pontes³
Fábio Alexandre Araújo dos Santos⁴

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de discutir uma concepção de currículo integrado, na Educação Profissional e Tecnológica, que considere a dimensão da cultura. O trabalho se justifica como sendo de importância para fomentar, nos espaços escolares, as discussões de gênero e sexualidade, que são tão presentes na cultura. Com isso, busca-se promover um ensino inclusivo e emancipador, pautado em uma Formação Humana Integral, para todos os corpos. Como resultado, temos que a dimensão da cultura é imprescindível para um currículo integrado que vise a emancipação e transformação social dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo Integrado; Cultura; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Humana Integral.

¹ Mestranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0000-0002-0679-0088>, amorim.rafaela@escolar.ifrn.edu.br

² Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0009-0002-4928-1045>. enio.l@academico.ifrn.edu.br

³ Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pedagogo e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação – Na área da Educação a Distância. Professor da rede pública de ensino do Município de Natal e de Ceará-Mirim. <https://orcid.org/0009-0003-6285-5071>, castro.pontes@academico.ifrn.edu.br

⁴ PHD em Ciências da Educação na Universidade de Lisboa-PT. Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - Profept/IFRN., ORCID, <http://orcid.org/0000-0001-5902-8698>, alexandre.araujo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma revisão bibliográfica que pretende investigar a concepção de currículo integrado a partir de autores que considerem a cultura como uma de suas dimensões estruturantes. O trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que discorre acerca de gênero e sexualidade na Educação Profissional e Tecnológica, e que considera a Formação Humana Integral enquanto uma concepção de educação emancipadora.

A violência existente nos espaços escolares atinge diversos grupos, sendo um deles o da população LGBTQIA+ (Amorim, Santos e Tavares, 2022), levando essas pessoas a interromperem os estudos e/ou carregarem marcas traumáticas ao passarem por esses lugares. Nesse sentido, pensar um currículo que considere a cultura como um meio para promover a transformação social é fundamental para uma formação integral dos trabalhadores, que contemple todas as suas dimensões.

A partir dessa visão ampla na qual esta pesquisa se insere, anuncio que este trabalho se deterá, especificamente, em uma revisão bibliográfica sobre currículo e cultura, tendo como objetivo discutir uma concepção de currículo integrado que considere a dimensão da cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Ciavatta (2005), a formação integrada deve considerar as dimensões física, cultural, mental, política e científico-tecnológica dos sujeitos. Ou seja, ter um currículo pautado em uma formação humana integral não desconsidera, de maneira alguma, a articulação entre educação e trabalho, mas, para além disso, reconhece os vínculos culturais e políticos inerentes ao cotidiano de indivíduos em sociedade.

As construções de currículo se dão em movimentos de contradição, em uma constante luta de forças que, de um lado, precisa atender às demandas tradicionais e do poder hegemônico, e de outro, é tensionada a quebrar as estruturas que reforçam as desigualdades que invisibilizam os grupos menos poderosos.

Nesse cenário, o currículo integrado se mostra como um caminho possível para alinhar um projeto de educação emancipadora ao compromisso de uma formação ampla dos trabalhadores, visando a emancipação destes. A esse respeito, trago alguns questionamentos de Miguel Arroyo:

Os grupos sociais, raciais, étnicos, identificam-se como trabalhadores nas cidades, nos campos, nas florestas. [...] Como articulam suas identidades culturais com as identidades de trabalhadores(as)? Que vivências carregam de articulação entre

trabalho e cultura? Que contribuições trazem para as teorias pedagógicas? (Arroyo, 2012, p. 101).

A fala de Arroyo (2012) nos convida a refletir acerca do fato de que a classe trabalhadora não está blindada a outros atravessamentos sociais e culturais. Cada sujeito carrega uma história, uma identidade e marcas do seu lugar na sociedade, e esses registros precisam ser reconhecidos no ambiente escolar. As indagações de Arroyo podem ser estendidas a todos os grupos marginalizados que circulam nos espaços escolares, contemplando, também, os recortes de gênero e sexualidade, visto que essas categorias se materializam na cultura principalmente. Para Arroyo (2012) a cultura não é apenas um produto, mas também um modo de produzir. Assim, reconhecer o lugar e a bagagem cultural de seus estudantes é imprescindível para uma escola preocupada com a formação integrada de seus sujeitos, com uma formação que contemple todas as suas dimensões.

Nessa esteira, Silva (2022, p. 139) também traz que “tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. Para ele, as revoluções nos sistemas de comunicação exercem forte influência nesse quadro, sendo cada vez mais difícil separar o conhecimento da cultura do conhecimento escolar.

Silva e Nosella (2019) compreendem que o pertencimento a uma classe, por si só, não é o suficiente para a tomada de consciência crítica dos trabalhadores. Ou seja, o fato de alguém pertencer a classe trabalhadora não é o suficiente para que esta pessoa se enxergue enquanto sujeito explorado de um sistema estruturado em desigualdades. Para isso, para que o trabalhador se aproprie do seu papel e adquira consciência da sua função social, a cultura deve fazer parte da sua formação.

É importante lembrar que estes autores produzem sua linha de pensamento a partir de leituras em Gramsci, pensador que entendia que o trabalho entra na escola pela cultura, e que esta é um resultado da intervenção humana sobre a realidade. Por isso, pensar o trabalho como princípio educativo a partir de Gramsci implica considerar, também, o papel da cultura enquanto mediadora deste processo.

METODOLOGIA

A presente revisão bibliográfica foi realizada a partir de Marconi e Lakatos (2003) e Pizzani et al. (2012). O estudo compõe uma das etapas exploratórias de uma pesquisa de mestrado em Educação Profissional que se propõe, a partir disso, a uma análise curricular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, os debates educacionais atuais vêm denunciando o caráter fragmentado dos currículos de projetos educacionais tradicionais, que não consideram os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Araujo, Costa e Santos, 2013).

Diante dos cenários de violência que, cada vez mais, invadem as escolas, se faz necessário pensar em currículos que preconizem a Formação Humana Integral dos estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade existente nos espaços escolares. O entendimento gramsciano do trabalho como princípio educativo considera a cultura como essencial para a emancipação de seus sujeitos, em um processo que os leve a se reconhecerem enquanto partes atuantes e capazes de modificar a realidade na qual estão inseridos, que tenham consciência de classe, mas também dos outros atravessamentos socioculturais que atravessam suas identidades enquanto classe trabalhadora.

CONCLUSÃO

Através da valorização da cultura, os saberes contra hegemônicos podem emergir no ambiente escolar e levarem a um questionamento das normas e do poder dominante e opressor.

Nesse sentido, o currículo integrado, por considerar os eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura é um dos caminhos essenciais para que os saberes dos trabalhadores, através da cultura, cheguem às escolas e possam contribuir para a valorização de uma práxis transformadora nas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.; SANTOS, F.; TAVARES, A.. O respeito à diversidade sexual e de gênero na educação profissional e tecnológica: por uma postura ética e estética do educador.

Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-14, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i3.3737. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3737>

ARAUJO, R; COSTA, A. M; SANTOS, M. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Revista Trabalho Necessário**. ano 11, n.17, 2013.

ARROYO, M.. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M.. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CIAVATTA, M.. (2005). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, 3(3).

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. DA; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 10 jul. 2012.

SILVA, L.; NOSELLA, P. A “cultura extrema” enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2019. Disponível em;
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51499/1/2019_art_itsilvapnosella.pdf

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA REFLEXÃO À MATERIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Renata Costa Pereira¹
Kadydja Karla Nascimento Chagas²

RESUMO

O trabalho aqui apresentado trata-se de um projeto de dissertação do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Neste contexto este projeto tem como objetivo geral analisar as políticas de educação especial aderidas pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e sua materialização na educação profissional e tecnológica, tendo como metodologia uma pesquisa de natureza básica, com abordam qualitativa, trazendo uma breve descrição das notas previas e introdutórias da referida pesquisa.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação especial; Políticas educacionais; Rio Grande do Norte.

¹ Mestrado, IFRN, orcid: 0009-0002-6000-0945, renatac.pereira@outlook.com

² Doutora, IFRN, orcid: 0000-0002-1563-3682, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

As políticas públicas são a resposta ou a tentativa de uma resposta dos governos para um problema que vai surgindo ao longo do tempo, desta forma as mesmas atingem diretamente todos nós enquanto cidadãos, isto independe de quaisquer aspectos seja ele de raça, sexo, cor ou até mesmo religião. E perpassa por todas as áreas como por exemplo educação e saúde.

Desta forma se faz necessário o estudo e o olhar crítico e reflexivo perante as mesmas, e assim este projeto de pesquisa tem como objetivos específicos compreender as políticas de educação inclusiva aderidas pelo RN, averiguar as políticas de educação especial direcionadas a educação profissional das pessoas com deficiência (PcD) e observar os avanços e desafios na materialização das políticas de educação especial na educação profissional e tecnológica da rede de ensino estadual do RN, fazendo utilização de leis, decretos, regimentos e teóricos como LDB 5.692/71 e lei estadual ordinária nº 6.255/1992 que serão estudadas no decorrer da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estado do Rio Grande do Norte iniciou sua trajetória de adesão as políticas de educação inclusiva e especial com a LDB 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Que em seu artigo 9º temos as seguintes disposições:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1973 o Rio Grande do Norte em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura SECD, articulou uma coordenação específica de Educação Especial. Tal coordenação se tornou um órgão específico a Suesp que atualmente coordena, orienta, implementa e monitora a atuação de Educação Especial e inclusiva no RN.

Diante de todos os movimentos realizados no decorrer das décadas e com vistas que visassem a garantia do direito de uma educação comum a todos a Constituição Estadual do RN de 1989 no Art. 138 – III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esta lei foi reafirmada na Lei Orgânica Municipal do município de Natal-RN, e o Estado assumiu este compromisso com a lei estadual ordinária nº 6.255/1992, a qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado as pessoas portadoras de deficiências:

Art. 1º O Estado assegurará às pessoas portadoras de deficiência, atendimento educacional na rede regular de ensino, com recursos humanos materiais e equipamentos especializados.

Art. 2º - As escolas da rede oficial de ensino deverão reservar espaço físico apropriado ao acompanhamento educacional das pessoas portadoras de deficiência.

Neste contexto histórico na década de 1990, a educação especial e inclusiva do RN trouxe várias determinações e avanços:

No início da década de 1990, a Rede Pública Estadual de Ensino do RN, através da SUESP, fomentou a implementação do processo de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, em consonância com o princípio do Direito à Educação para Todos. Realizou-se, então, o desmonte das classes especiais existentes nas escolas comuns e o remanejamento de alunos com deficiência para as classes regulares, suscitando tensões no tocante a mudanças dos paradigmas historicamente instituídos (Severo, Santos e Martins 2011, p. 3676)

Deste modo temos que nos primeiros anos da década de 1990 educação especial e inclusiva os movimentos realizados durante esta época beneficiou diversos alunos distribuídos em 67 escolas da rede estadual de ensino juntamente com adesão do estado do RN com a Política Nacional de Educação Especial no ano de 1994, embora na rede estadual de ensino do RN antes de ter esta lei sancionada houve um movimento que tinha como finalidade e necessidade estruturar uma proposta que direcionasse e trouxesse norteamento sobre a realidade escolar do estado, sendo constituída pela SUESP/SEEC que no decorrer dos anos dava início ao movimento de extinção das classes especiais nas escolas estaduais do Estado (Severo, Santos e Martins, 2011)

Após os ocorridos durante a década de 90 como divulgação da língua brasileira de sinais, parcerias entre universidades federais e estaduais, ministério Público além das principais divulgações nos meios de comunicação sobre a proposta integradora da rede estadual de ensino. Diante dos movimentos que mobilizaram a rede escolar Estadual de foram intensificadas ações e serviços de ordem administrativa e pedagógica, considerando escola família instituições e outros.

METODOLOGIA

A pesquisa possui como natureza básica numa uma abordagem qualitativa com procedimentos técnicos de caráter documental, utilizando como instrumento de apreensão dos dados observações e entrevistas onde será utilizada a dialética para análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazendo para o mercado de trabalho de acordo com IGBE 2021 a participação de pessoas com algum tipo de deficiência no mercado de trabalho é inferior a 30% além disto o rendimento médio mensal destes é de em média R\$ 1.639,00 devendo levar em consideração que a média salarial mensal das pessoas que não possuem deficiência é de média R\$ 2.619,00 um valor considerável de R\$ 980,00 de variação salarial mensal. Como esta expõe também que as pessoas com deficiência quando inseridas no mercado de trabalho realizam tarefas que tradicionalmente pagam menos como por exemplo agropecuária e alimentação.

CONCLUSÕES

Partimos do que foi exposto até o momento e é válido ressaltar que a pesquisa aqui descrita se trata de um projeto de dissertação de mestrado e que este ainda se encontra em fase de ajustes. Desta forma tem-se que até o presente momento como foi exposto é de suma importância levantar questionamentos sobre as políticas de educação inclusiva e especial, além disto tratar de assuntos pertinentes de discussão como a precarização do trabalho das pessoas com deficiência pois assim talvez um dia tenhamos uma sociedade mais justa e digna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Congresso Nacional. Congresso Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica.** Resolução CNB/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001 a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em: 29 de abril de 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 11 de maio de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MARTINS, J. **A Pesquisa qualitativa. In Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez. p. 48-58, 1989.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

RN - RIO GRANDE DO NORTE. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Edição revisada e atualizada até a Emenda Constitucional nº 22, de 11 de maio de 2022. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70437>. Acesso em 01 de maio de 2023.

SEVERO, Maria do C. de Souza. SANTOS. Tereza Cristina. MARTINS. Lúcia. De A. Ramos. **Inclusão escolar na rede estadual do Rio Grande do Norte: Tecendo algumas reflexões sobre a implementação de políticas educacionais**. VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial londrina. novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – p. 3672-3682.

PERFIL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EGRESSOS DO IFB NO MERCADO DE TRABALHO

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues¹
Maria Cristina Caminha de Castilhos França²

RESUMO

Esta pesquisa investigou o perfil dos estudantes com deficiência, egressos do Instituto Federal de Brasília – IFB, inseridos no mercado de trabalho. Para isso, ela se utilizou do método quantitativo-descritivo sobre a base de dados do mundo do trabalho do IFB, entre 2011 e 2018. Entre suas conclusões, identificou-se que o principal perfil do estudante egresso é formado por pessoa com deficiência física, de raça negra ou parda, com idade entre 18 e 50 anos, havendo equilíbrio entre a proporção quanto ao gênero. A matrícula em curso de ensino técnico de nível médio foi a mais relevante, havendo o decréscimo para os níveis mais avançados. Uma vez concluída a formação na EPT, a maioria desses egressos possui vínculo empregatício junto ao mercado privado, com contrato por tempo indeterminado, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. O estudo destacou as desigualdades relacionadas a continuidade dos estudos entre os estudantes com deficiência, sendo os mais afetados aqueles com restrição sensorial, intelectual e múltipla. Assim, considera-se necessário que as estratégias de inclusão nos IFs, além do atendimento das múltiplas especificidades pedagógicas desse público, devam considerar também fatores sociais, como renda, raça, gênero, idade, etc.

Palavras-chaves: Educação Profissional; Educação Inclusiva; Mercado de Trabalho.

1 Mestre em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IES, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4814-1358>, rallanbr@gmail.com

2 Doutora em Antropologia Social, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, <https://orcid.org/0000-0002-1719-4740>, mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

O direito à participação da pessoa com deficiência (doravante PCD) na educação é resultado de manifestações da sociedade ao longo do tempo, que ganharam força nas últimas décadas do século XX, e das primeiras do século XXI.

No entanto, cabe ponderar: com todos os esforços, legislações e políticas públicas que permeiam a inclusão na EPT, qual é o perfil desse estudante com deficiência que termina um ciclo formativo nos institutos federais e quais são as características da relação empregatícia que esses egressos, uma vez qualificados, conseguem ao se inserir no mercado de trabalho?

A fim de orientar a investigação, este estudo compreendeu os seguintes objetivos específicos: 1) o perfil dos egressos pelo tipo de deficiência, raça, gênero e idade; 2) tipo de cursos concluídos, 3) vínculo empregatício no mercado de trabalho dos egressos/PCD da EPT.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa apoiou-se, entre outros, nos estudos de Rodrigues e França (2020, p. 53), para os quais, embora existam leis que estabeleçam e garantam a promoção da inclusão nos sistemas educativos às pessoas do público da educação especial, por meio de programas educacionais voltados para a oferta da acessibilidade e a formação de professores, a principal barreira encontrada por esse público é constituída pela barreira atitudinal.

Este estudo também considerou os apontamentos de Santos et al. (p.13,2020), que defendem que os institutos federais devem inserir em seu currículo saberes e experiências que impulsionem a igualdade da pessoa com deficiência em suas diversas dimensões, como gênero, raça, idade, etc.

Logo, essas questões também devem ter como foco a participação as pessoas da Educação Especial, uma vez que as desigualdades relacionadas à idade, raça e gênero também representam desafios a mais que devem ser superados por esses estudantes, pois se refletem na sua inserção no mercado de trabalho dos egressos PCD, como será demonstrado a seguir.

METODOLOGIA

A metodologia fundamentou-se na pesquisa quantitativa descritiva. Para Manzato e Santos (2022, p. 04), a pesquisa quantitativa descritiva trata-se do estudo e da descrição das características das amostras coletadas.

As informações foram obtidas da base de dados do mundo do trabalho do Instituto Federal de Brasília – IFB, entre 2011 e 2018 (Brasil, 2023). Esses dados foram cruzados com

as informações de empregabilidade disponibilizadas pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS de 2018, também contidas nessa base estatística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil do público da Educação Especial, egressos da EPT, indicou o total de 296 estudantes, sendo: I) 54(18,24%) com deficiência auditiva; II) 141(47,63%) com deficiência física; III) 16(5,45%) com deficiência mental; IV) 05(1,68%) com deficiência múltipla; V) 80(27%) com deficiência visual. As taxas de reprovação e abandono abrangeram principalmente os estudantes com deficiência sensoriais e intelectuais, o que pode indicar um desequilíbrio no atendimento às especificidades entre os estudantes PCD.

Em relação à questão racial, a composição dos egressos foi assim descrita: I) 05(1,68%) são da raça amarela; II) 62(20,94%) são brancos, III) 01(0,37%) são indígenas; IV) 86(29,05%) não identificaram a raça; V) 113(38,17%) são pardos e VI) 29(9,79%) são da raça negra. Sobre o gênero dos egressos, os dados apresentaram os seguintes totais: I) 158(53,37%) são do gênero feminino; II) 138(46,63%) gênero masculino. Quanto à idade, a maioria dos egressos PCD possui entre 18 e 50 anos (alcançando seu auge entre 31 e 40 anos), descendendo sua participação significativamente a partir dos 51 anos.

O tipo de curso realizados pelos egressos PCD foi assim diagnosticado: I) especialização lato sensu - superior (1,35%); II) formação continuada – nível segundo o curso (25,37%); III) formação inicial – nível segundo o curso (17,9%); (IV) licenciatura – superior (0,67%); V) mestrado profissional – superior (0,33%); VI) técnico – nível médio (47,97%); VII) Educação Profissional tecnológica – superior (6,41%).

Estas informações demonstram a importância de que haja a capacitação dos diversos profissionais inclusivos, quanto ao atendimento pedagógico especializado, de modo a contemplar as especificidades de cada estudante PCD em relação às diversas áreas de conhecimento, que vão exigir estratégias distintas a cada avanço curricular desses discentes em seus respectivos cursos. Assim, torna-se evidente a necessidade de articular a política de inclusão com outras políticas de direitos humanos, como as que tratam de raça, gênero, etc., pois são também questões que podem, além da deficiência, ser fonte de outros tipos de discriminação no acesso à escola e ao emprego.

O terceiro tópico contemplou o vínculo empregatício no mercado de trabalho dos egressos/PCD da EPT. Os dados encontrados foram: I) 06(2,03%) possuíam vínculo empregatício como aprendiz, contratado nos termos do art. 428 da CLT, regulamentado pelo Decreto n.º 5.598 de 1º de dezembro de 2005; II) 01(0,33%) possuía vínculo empregatício como

servidor público não efetivo (demissível ad nutum ou admitido por legislação especial, não regido pela CLT), III) 14(14,9%) possuíam vínculo empregatício como servidor regido pelo Regime Jurídico Único (federal, estadual e municipal) e militar, vinculado a Regime Próprio de Previdência; IV) 33(11,14%) egressos PCD possuíam vínculo empregatício como trabalhador urbano (pessoa jurídica) por contrato de trabalho regido pela CLT, por tempo determinado ou obra certa; V) 212(71,6%) possuíam vínculo empregatício como trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela CLT, por prazo indeterminado.

Dados sobre o modo de ingresso no mercado de trabalho (uso ou não de cotas), renda média, tempo de empregabilidade, entre outros, não foram utilizados, uma vez que as informações disponíveis na base de dados consultada eram irregulares, para estabelecer sua análise confiável para esta investigação.

CONCLUSÕES

A pesquisa identificou que o principal perfil do egresso da EPT, pessoa com deficiência, do Instituto Federal de Brasília, no período analisado, era predominantemente pessoa com deficiência física, da raça negra ou parda, havendo equilíbrio na proporção de gêneros entre os estudantes. A média de idade dos egressos compreendia jovens e adultos, entre 18 e 50 anos.

Uma vez concluída a formação na EPT, a maioria desses egressos possuíam vínculo empregatício relacionado ao mercado privado, com contrato por tempo indeterminado, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. No entanto, a pesquisa também assinalou a existência de uma desigualdade relacionada ao ingresso, participação e continuidade aos níveis mais elevados de ensino entre os estudantes com deficiência, egressos do IFB desta pesquisa.

Entre as possíveis razões, estão as dificuldades que ainda as políticas públicas de educação têm em oferecer profissionais inclusivos capacitados (intérpretes de LIBRAS, etc.) e recursos pedagógicos (braille, etc.), dentre outros, para o atendimento às especificidades dos estudantes PCD, em destaque, aqueles com limitações sensoriais, intelectuais. Por outro, lado identificou-se que a inclusão do público-alvo da Educação Especial na educação profissional é complexa e deve envolver diferentes políticas públicas intersetoriais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Federal de Brasília-IFB. **Plano de dados abertos PDA 2022-2023**, 2023. Disponível em:< <https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1830>>. Acesso em jan. 2023.

MANZATO, Antonio José. SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**, 2012. Disponível em:<

http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em jan. 2023.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs.

ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 4, p. 16-42, 2020.

Disponível em:<

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814/2848>>. Acesso em jan. 2023

SANTOS, Elza Ferreira Santos; SANTOS, Ieda Fraga; NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. **Teoria e Prática**, Rio Claro, São Paulo, v. 30, n.63,2020. Disponível

em:<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13561>

Acesso em mar.2023.

**PLATAFORMIZAÇÃO DA CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A
PLAFOREDU**

Tatiana Dantas dos Santos¹
Lenina Lopes Soares Silva²

RESUMO

A Tecnologia da Informação, integrada a dispositivos digitais, atualmente é a grande responsável pela inovação de diversos setores, pois está incorporada de tal forma em nossas vidas que modificou a forma de executarmos as tarefas cotidianas, e até mesmo, a forma de nos relacionarmos com o mundo. Dessa forma, é natural que ela seja usada para modernizar os serviços e produtos que consumimos, incluindo os serviços públicos. Este trabalho se destina a relatar a plataformização da política de formação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que ocorreu em 2022, através da plataforma PlaforEDU, além disso, elencamos propostas de novos recursos da plataforma com vistas à potencializar a sua utilização e abrangência.

Palavras-chave: Plataformização; Plafor; PlaforEDU; Tecnologias Digitais da Informação.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (NECTTRA), CNPq/IFRN. Pesquisadora bolsista da Secretária de Estado de Administração do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: tatiana_dantas@ymail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8856-2782>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (NECTTRA), CNPq/IFRN. E-mail: leninasilva@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>

INTRODUÇÃO

As transformações sociais engendradas pelo desenvolvimento científico e tecnológico têm modificado fenômenos considerados até então de mediação eminentemente humana em processos mediados pela *internet* no mundo virtual. Processos que estão em constante aceleração se observamos as redes de comunicação de massa que tornaram as comunicações mais eficientes em relação ao tempo e trânsito das mensagens entre interlocutores.

A chegada de plataformas³ digitais integradas vêm se tornando uma realidade e tem sido usada em todos os campos, áreas e aplicação de conhecimentos, seja no campo ou na cidade, inclusive na educação e na formação das pessoas. Assim, a mediação humana de ‘carne e osso’ usa a *internet* para acontecer, tornando-se real, pois justifica-se que hoje pode-se mediar transmissões ao vivo no mesmo instante, tornando-se o presencial mediado pelo virtual.

Partindo desse entendimento, levantamos o questionamento de como se deu a plataformização da política de formação de servidores da rede federal de educação profissional?

Desta forma, neste trabalho, objetivamos analisar a plataformização de uma política de capacitação dos servidores da RFEPCT, qual seja, o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Plafor), visando apresentar sugestões de novos recursos para a plataforma PlaforEDU de forma a maximizar a utilização e ampliar a extensão de impacto de uso da plataforma para além da área de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A plataformização da educação já é uma realidade no Brasil, e tem sido utilizada por diferentes instituições para diversos fins, inclusive para formação e capacitação para o mundo do trabalho e para o atendimento de grandes demandas formativas.

³ Segundo Poell, Nieborg e Van Dijck (2020) plataforma pode ser definida “[...] como infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados. Nossa definição é um aceno para os estudos de software, apontando para a natureza programável e orientada por dados das infraestruturas das plataformas, reconhecendo os insights da perspectiva dos estudos de negócios, incluindo os principais stakeholders ou “lados” nos mercados de plataforma: os usuários finais e os complementadores” (POELL; NIEBORG; VAN DIJCK, 2020, p. 5).

“Plataformização” pode ser entendida como “sociedade de plataformas” termo que descreve como a vida humana, suas relações sociais, fluxos políticos e econômicos podem ser modulados por um ecossistema global em plataformas digitais on-line usando algoritmos de Inteligência Artificial alimentados por *Big Data* gigantescas bases de dados (*Big Data*) (HEY *et al* (orgs.) (2011).

Desta forma, nossa intenção é apresentar propostas que auxiliem para influência significativa e positiva das Tecnologias Digitais da Informação (TDICs) para benefício da sociedade, nesse caso através da plataforma PlaforEDU.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a análise de requisitos de software é a metodologia *Design Science Research* (DSR), que resumidamente consiste em reconhecer um problema, construir um protótipo de solução e validar (Pimentel; Filippo; Santoro, 2020).

Justifica-se a sua escolha porque “[...] A DSR, assim como a Pesquisa-Ação, está alinhada à Pragmática, um (meta)paradigma epistemológico em que se objetiva mudar a realidade, projetá-la, e não apenas tentar compreendê-la e explicá-la” (Pimentel; Filippo; Santoro, 2020, p.14), dessa forma após compreender a realidade, propomos novas funcionalidades para mudá-la.

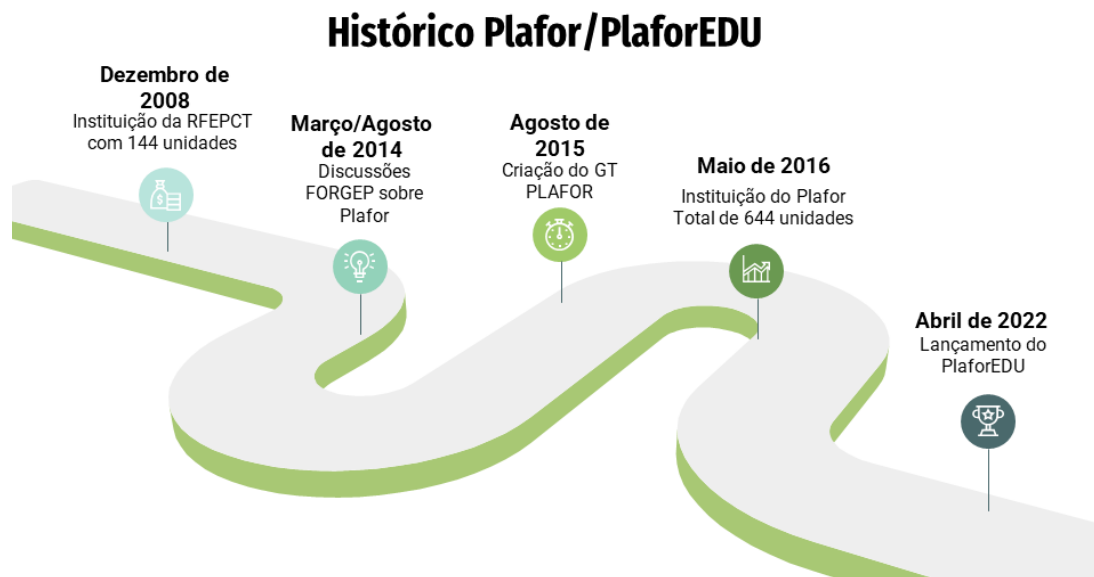
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A plataforma se apresenta como um catálogo dos cursos ofertados através da política nomeada como Plafor, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016 e gerenciada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), considerando isso, a proposta se baseia em apresentar a política que deu origem ao PlaforEDU e os impactos de suas ações, auxiliando para a comunicação desta política à sociedade e aos próprios servidores da RFEPCT.

Inicialmente, proponho a criação de uma página de histórico que iria conter informação gráfica do gatilho de criação do Plafor e de suas consequências, e seguindo o padrão da plataforma ao clicar em um ícone irá abrir um modal com informações mais detalhadas.

A paleta de cores seria trabalhada seguindo o padrão do PlaforEDU, assim como a opção design minimalista que torna fácil e agradável a consulta de dados. Pode-se observar uma prévia na Figura 01.

Figura 01 – Página proposta para o Histórico do Plafor



Fonte: elaboração das autoras (2023)

Tem-se a pretensão de, no detalhamento das informações da página do histórico, ser priorizado a parte documental dos dados históricos.

Outra sugestão é uma página com informações gerais, a exemplo dos dados de quantidades de instituições certificadores/ofertantes, de inscritos por cursos, de cursos por categoria, etc.

Nesse ponto, tem-se a compreensão que parte desse propósito só será possível se houver a possibilidade de acesso aos dados das instituições ofertantes. A comunicação dessas informações poderá amparar pesquisas na área da educação profissional, formação de servidores/docentes, entre outros.

Por fim, tendo em mente as seguintes finalidades do Plafor elencadas Art. 2º da Portaria MEC nº15/2016:

- [...] 2. fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e
 - [...] 5. fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional;
 - [...] 6. articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior; [...]
- (Brasil, 2016)

Acreditamos que seja pertinente um canal de comunicação de eventos e proposta do Plafor na plataforma PlaforEDU, por isso, indico a criação de uma página de informações de eventos.

CONCLUSÕES

Concluimos que a plataformização do Plafor, através do PlaforEDU, é positiva no que tange a comunicação de ações e resultados da política, podendo oferecer a visibilidade necessária para que a política tenha o impacto pretendido em sua formulação e possa assim contribuir para elevar a qualidade na oferta de formação profissional dos jovens trabalhadores brasileiros.

E para a exponenciação de seus resultados e de sua abrangência em múltiplas áreas da sociedade sugerimos uma página de apresentação do histórico da política de origem da plataforma, com destaque para o arcabouço legal que ampara o Plafor; uma página de informações gerais, onde teria o quantitativo de seus indicadores básico (cursos, entidades ofertantes, alunos, etc.); e uma página de com informações de eventos e ações do Plafor, de forma a comunicar a população qual o andamento da implementação da política, tudo de forma simples e intuitiva que facilite a navegação do usuários e a adoção do recuso institucional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 15/16, de 11 de maio de 2016**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PlaforEDU**. 2023. Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br/> Acesso em: 12 fev. 2023.

PIMENTEL, M.; FILIPPO, D.; SANTORO, F. M. Design Science Research: fazendo pesquisas científicas rigorosas atreladas ao desenvolvimento de artefatos computacionais projetados para a educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig. (Org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa**. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 1) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-1/> Acesso em: 01 de abr. de 2020.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras – estudos midiáticos** 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/download/fem.2020.221.01/60747734/60763700>. Acesso em: 12 maio. 2023

SANTOS, T.D.; SILVA, L. L. S. El Plan de Formación Continua de Los Servidores de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica en las Publicaciones de la Setec/MEC. **Paradigma**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 208-226, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1267>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ENCONTROS E DESENCONTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL

Vanessa Desidério

1

RESUMO

A história da Educação Profissional Tecnológica – EPT e da Educação Especial - EE são marcadas por projetos societários em disputa, dualismo histórico, preconceito e exclusão. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's são instituições centenárias que com a política de cotas, passaram a atender um número expressivo de pessoas com deficiência em todas as modalidades e níveis de ensino. O presente trabalho propõe a reflexão sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e sua integração com a Educação Especial na rede federal. Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental, visto que serão utilizadas publicações no campo de pesquisa em trabalho e educação, como também uma consulta e análise da legislação da EPT e EE. Sugere-se maior reflexão sobre o impacto da reforma do ensino médio, sobretudo em relação à formação aligeirada dos jovens e sobre o acolhimento de pessoas com “deficiências invisíveis”, por exemplo, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, que necessitam de sala de recursos multifuncionais, implementações de ações diversas que envolvem infraestrutura física e formação de equipe multifuncional. Espera-se que as análises aqui realizadas possam alertar os leitores sobre as ações políticas em curso e seus possíveis efeitos para a EPT e para a inclusão, permanência e êxito escolar, bem como formação para o mundo do trabalho das pessoas com ou sem deficiência.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação Especial; Pessoas com deficiência.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – vanessa.desiderio@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Percebe-se que há semelhança na história da Educação Especial (EE) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, pois ambas são alvo de preconceito e exclusão, marcadas por projetos societários em disputa, com avanços e retrocessos ao longo dos anos, dualidade histórica entre educação básica e formação para o trabalho e vários arranjos legais de acordo com cada política de governo.

O presente artigo objetiva compreender a trajetória da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no decorrer dos séculos XIX a XXI, com ênfase nos cenários históricos que exigiram mudanças nas políticas públicas e possibilitaram a inclusão de alunos com deficiência nessas instituições.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, a Educação Especial é transversal à todas as modalidades e níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, portanto também está presente na Educação Profissional e Tecnológica, mas nem sempre foi assim, para compreender melhor a Educação Especial, é preciso olhar para a pessoa com deficiência de acordo com cada cultura, lugar e contexto histórico. Fonseca (2022 citando Magalhães, 2011), explica que a delimitação da área da educação especial apresentou historicamente uma dupla função: a primeira, relacionada à dimensão clínica e assistencialista, enquanto as dimensões educacionais não tinham centralidade; a segunda, associada ao fenômeno de institucionalização da diferença. Essa dupla função da educação especial, de um lado na Institucionalização, e, por outro, na segregação social das pessoas com deficiência, trouxe implicações aos processos de socialização e escolarização. Essas implicações ainda reverberam em nossa cultura de exclusão e preconceito, somado a falta de conhecimento e desrespeito às diferenças.

Enquanto os “bem-nascidos”, possuíam a oportunidade de escolher uma formação acadêmica; pobres, negros, índios e deficientes tinham apenas a formação para o trabalho como opção. Apesar de fazer parte do mesmo grupo de excluídos eles não tinham acesso aos mesmos espaços. Pessoas pobres sem deficiência poderiam ser inseridas nas escolas criadas para os trabalhadores, enquanto isso, pessoas com deficiência eram alocadas em instituições próprias para deficientes, como os institutos imperiais. Segundo Mazzotta (2011) desde o início do Instituto Imperial de Surdos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) e

Institutos Imperiais para cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios.

Nascimento (2020) diz que a legislação educacional no início do século XIX fazia referência a criação de abrigos de órfãos em concomitância às instituições promotoras de formação profissional para o trabalho mecânico e manufatureiro, como alternativa de assistência social e de reeducação, permitindo a sobrevivência para os mais pobres e desvalidos.

O Decreto no 7.566/1909 (Brasil, 1909) marca o início da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, espalhadas pelas capitais brasileiras, em seu parágrafo sexto, destaca-se, o critério de seleção usado para aceitar alunos nas escolas: eles não poderiam apresentar “defeito”. Essa exigência, diz respeito ao fato de os alunos irem para a escola com a finalidade de preparo para o trabalho árduo ou braçal, visto que eram “desfavorecidos da fortuna”, possivelmente órfãos, e que o fato de os deficientes não poderem produzir o exigido para o mercado de trabalho, limitaria sua participação na escola, limitando também sua cidadania, visto que nesse período, pessoas não alfabetizadas, não poderiam votar. Nesse sentido, as pessoas com deficiência eram excluídas das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). Hoje entende-se que o mercado de trabalho é apenas uma parte do mundo do trabalho, portanto, as pessoas precisam ter acesso à formação, independente da sua capacidade produtiva.

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) se tornaram Escolas Técnicas com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, graças ao contexto de rápida industrialização exigida (Amorim, 2013). Através da Lei nº 5.692/1971, a educação profissionalizante passou a ser obrigatória para todos e apenas o artigo 9º faz menção para a educação voltada para pessoas com deficiência, mas não deixa claro como se dará essa integração. Depois, com o processo de ‘cefetização’ das escolas técnicas, fruto do processo de reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos 90, temos evidências de como se deu as estratégias de utilização dos recursos públicos para a desestruturalização e empresariamento das instituições públicas e para promoção do mercado privado de educação profissional (Leite Filho, 2002).

Por último, são elevadas à Institutos Técnicos de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2008). A EPT tal como se conhece hoje, passou por várias mudanças na sua estrutura, nomenclatura e verticalização na Rede Federal que, há um século, formava apenas para o ensino primário e o básico e, hoje, volta-se para a oferta em vários níveis, inclusive de pós-graduação *stricto sensu*, apesar de ainda voltar-se por via das políticas de governo para as demandas de capital (Souza e Silva, 2022). Durante esse período de transformações, a rede

federal de EPT precisou se articular para atender os dispositivos legais de cada cenário histórico inclusive no que a relacionava às demandas da EE.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, pois oferece uma visão geral sobre a história da EPT e da EE, fazendo um recorte para a rede federal. Para Leite (2008) a pesquisa exploratória serve de base para outros tipos de pesquisa. Em relação aos procedimentos, adotou-se o materialismo histórico, visto que se utilizou da legislação pertinente ao período pesquisado e a bibliográfica, pois faz uso de livros e artigos científicos. Para Gil (2011), o materialismo histórico fundamenta-se no método dialético e suas bases foram também definidas por Marx e Engels.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar do breve relato histórico da situação em que se encontrava a educação de jovens pobres e deficientes no século XIX e início do século XX, percebe-se que em pleno século XXI o cenário ainda é de dualidade estrutural.

Apesar das muitas reformas curriculares, houve avanços e retrocessos na legislação e mais recentemente com a reforma do ensino médio, fala-se em dualidade da dualidade (Piolli e Sala, 2021), ou seja, potencial prejuízo na formação geral e técnica, precarização da educação básica e outros desafios que seguem a educação pública brasileira. Essa diferenciação na formação é sempre fruto de projetos políticos em disputa.

O direito à educação para todas as pessoas é garantido na Constituição brasileira desde 1988, e no artigo 208 (Brasil, 1988), é assegurado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, trata-se de um grande salto para a inclusão, mas entre o direito e o cumprimento, há uma lacuna de desafios que há mais de cem anos, permanecem abertos. Para tanto, mais que prever há de se prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato, defende Carvalho (2014).

Sobre esse mérito, destaca-se a lei n. 7.853/1989 (Brasil, 1989) que estabelece normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Essa lei assegura a criação e manutenção de empregos com tempo parcial às pessoas com deficiência que não tenham acesso a emprego comum, mas ainda utiliza o termo “pessoa portadora de deficiência”, esse termo encoraja o preconceito, pois dá a ideia de que é algo que a pessoa possa abandonar ao seu bel prazer. Sua

última atualização ocorreu em 2019, ao incluir a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como pessoa com deficiência, baseada na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012).

Em 1991, foi criada a lei de cotas (Lei n. 8.213/1991) para incentivar a empregabilidade de trabalhadores com deficiência e assegurar que empresas que descumprem a política de cotas serão penalizadas (Brasil, 1991), porém não há fiscalização ou políticas públicas efetivas.

Historicamente as pessoas com deficiência sempre foram marginalizadas, excluídas do sistema escolar e profissional. Embora as leis trabalhistas e Políticas Nacionais de Inclusão nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica tenham pautado o direito; para execução das leis, há necessidade de planejamento, aplicação de recursos e intervenção de equipe multiprofissional, seja para adaptação ou para quebra de barreiras concretas e atitudinais.

CONCLUSÕES

As consequências das atitudes dos governantes e das políticas instauradas repercutem na forma como as pessoas percebem o outro. Conforme visto, até meados do século XIX, não houve preocupação com o aspecto educacional das pessoas com deficiência. A história da EE e da EPT no Brasil no período entre 1800 e 1950 é marcado por iniciativas isoladas, sejam oficiais ou particulares, como a fundação dos institutos imperiais (atuais IBC e INES). A proteção e o cuidado com essas pessoas, nessa ocasião, faziam parte, ainda, do caráter assistencialista e por esse motivo, o nível de escolarização dessas pessoas era baixíssimo. Pode-se considerar que a EE começou a existir e a EPT se fortaleceu com a criação da primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 20/12/1961 (Brasil, 1961).

Buscando reverter essa postura, o governo federal passou a instituir campanhas em prol da integração social das pessoas com deficiência e a fortalecer o Plano Nacional de Educação Especial no século XX para assegurar, ao menos teoricamente, a proteção contra preconceitos e marginalização. No século XXI temos acesso à inúmeras fontes de pesquisa documental e bibliográfica para compreensão das diferenças e singularidades de cada deficiência, bem como de tecnologias assistivas e cooperação técnica para apoiar as pessoas com deficiência. No entanto, apesar das novas políticas, leis e planos de desenvolvimento nacional da educação profissional e especial, há ainda muitos desafios para defesa do pobre e deficiente que ainda convive com a dualidade estrutural controlada pelas forças hegemônicas de capital.

Apesar dos avanços e retrocessos provocados por políticas de governo é preciso notar avanço no acolhimento de pessoas que sofrem com alguma deficiência física, intelectual ou sensorial nos espaços. Trabalhar com a inclusão diz respeito também a observar a necessidade

de adaptação do currículo, e daí surgem outras indagações, principalmente quando a deficiência é acompanhada de outras comorbidades.

A política de cotas para pessoas em situação de vulnerabilidade social (Lei n. 12.711/2012) e para pessoas com deficiência nas universidades federais (Lei n. 13.409/2016) marcam o encontro dos excluídos, segregados, integrados e agora incluídos na Educação Profissional e Tecnológica da rede federal. O século XXI sem dúvida marca a história da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica na rede federal, principalmente pelo apoio de Políticas Públicas de Inclusão e Formação Docente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L... Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial. **História da Educação**, v. 17, n. 41, p. 123-138, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em 14/11/2022.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

CARVALHO, R. E.. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FONSECA, G. F.. **Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4 reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE FILHO, D.. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LEITE, F. T.. **Metodologia Científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias,

dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, J. M. do. Ensino profissional brasileiro no século XIX: ações assistencialistas e de reeducação pela aprendizagem de ofícios. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 76–98, 2020. DOI:10.5216/hr.v25i2.63681.

PIOLLI, E. .; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, E. C. da.. Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI). **Vértices**, v.24, n.2, p. 23, 236-266, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16973/1609>.

ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO COM BASE EM ÍNDICES E INDICADORES: O QUE MOSTRAM OS NÚMEROS EM CURRAIS NOVOS/RN?

Neftali Tarsis Fernandes de Medeiros¹
Márcio Adriano de Azevedo²

RESUMO

O artigo é resultado de projeto de pesquisa em andamento no âmbito do *campus* Caicó do IFRN, por meio do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq, com apoio e fomento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN. Tem objetivo de ampliar o mapeamento e o levantamento de indicadores sociais em torno das escolas do ensino médio na região do Seridó Oriental, com foco nas escolas públicas, compreendendo o período de 2014 a 2022. De natureza qualitativa, a pesquisa tem como fundamentos e parâmetros teórico-metodológicos os índices e os indicadores oficiais, sobretudo do IDEB, do Censo Escolar, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Atlas da Exclusão Social no Brasil. Para a realização da pesquisa, adotamos, ainda, os procedimentos da revisão bibliográfica, da coleta em banco de dados oficiais, como o IBGE e Censo Escolar, e a análise documental. Como resultado parcial e tendo o recorte empírico com base no município de Currais Novos/RN, apresentamos algumas concepções e diretrizes que fundamentam a política educacional para o Ensino Médio no Brasil, com foco nos principais índices de medições da qualidade educativa, como o IDEB, e seus rebatimentos no ensino médio em Currais Novos/RN. Ainda provisórios, os índices mostram que, em que pese alguns esforços governamentais implementados nas primeiras décadas dos anos 2000, as políticas, os projetos e os programas ainda não foram suficientes para elevar os índices quantitativos e qualitativos do ensino médio na realidade pesquisada.

Palavras-chave: Ensino Médio; Índices e indicadores; Qualidade educativa; Currais Novos/RN.

¹ Cursando a Licenciatura em Física do *Campus* Caicó do IFRN. Bolsista de Pesquisa e Inovação, com fomento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN. Membro do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq, tarsismedeiros@hotmail.com

² Doutor em Educação pela UFRN. Professor da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) – Doutorado em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Líder do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq, <http://orcid.org/0000-0003-1964-786X>, marcio.azevedoifrn@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais de pesquisa em andamento no âmbito do *campus* Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), através do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OppEP/IFRN/CNPq) com apoio e fomento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, visando levantar indicadores sociais na região do Seridó Oriental acerca da qualidade educativa do Ensino Médio, com recorte empírico sobre o município de Currais Novos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No geral, os indicadores desempenham a função de acompanhar a implementação das políticas públicas, os quais subsidiam os processos de gestão. Para Souza (2012), podemos definir os indicadores como: a) recursos metodológicos para informar sobre aspecto da realidade ou mudança; b) medida, geralmente quantitativa, para substituir, quantificar ou operacionalizar conceito abstrato na pesquisa científica ou em atividades de políticas públicas; c) tradução das dimensões relevantes em algo operacional; e d) expressos como taxas, proporções, médias, índices, cifras etc.

Para Oliveira (2012) os indicadores: a) remete para concepções embutidas sobre o social; b) recurso metodológico essencial no tocante à formulação, acompanhamento e avaliação da política social; c) as estatísticas representam o insumo básico para a construção do indicador social.

Cano (2005) explicita que os indicadores estão ligados a dimensões, podendo representar-se numa uma variável operativa para mensurar indiretamente o que se pretende levantar, mapear, acompanhar/ou avaliar.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como matriz teórico-metodológica as dimensões que foram levantadas em um momento inicial, acompanhadas de suas respectivas variáveis, indicadores, instrumentos e ações. Com respaldo em Dye (2009) e Azevedo e Medeiros (2022).

Desse modo, cada dimensão da pesquisa deve ser constituída por um grupo de variáveis e de indicadores, os quais, em nosso estudo, possibilitarão a construção e o levantamento dos indicadores.

As variáveis se constituem em um conjunto de indicadores que, na particularidade de uma pesquisa de implementação, busca identificar as relações entre o desenho e a execução das políticas (Perez, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Currais Novos hoje com 133 anos, foi instituído em 15 de outubro de 1890, pelo decreto nº 59, do então governador provisório Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, com instalação em Sessão Solene realizada no dia 26 de fevereiro de 1891 pelo então presidente da Intendência acariense, o Capitão Cipriano Bezerra de Santa Rosa. Segundo os dados do IDH, embora mostre um aumento, a posição em relação aos demais municípios do RN avançou quatro posições de 1991 para 2000 e regrediu duas posições em 2010 ficando em 6º colocado (IBGE, 2023) durante o período pesquisado. Isso significa que comparado aos demais municípios do RN, outros tiveram um desenvolvimento melhor. Quando comparados com os demais municípios do Brasil, Currais Novos perde posições despenca 891 posições saindo 1270º em 1991 para a posição de 2161º em 2010.

O Índice de GINI, outro dado importante que representa a desigualdade em números, mostra que o município de Currais Novos não teve mudança significativa; ainda assim, expõe uma queda quando são comparados os dados apresentados em 2000 e 2010.

CONCLUSÕES

O estudo mostrou que em termos de colocação na qualidade de ensino na rede pública (estadual e federal), é possível verificar que o município de Currais Novos subiu no ranking de 4º para 2º colocado entre 2017 e 2021; porém, retornando para o ranking anterior de 4º colocado.

De acordo com as metas do IDEB para o ano de 2022 em sua página oficial, atingir seis pontos, o índice aumenta de 4,1 em 2017 para 4,5 em 2021, demonstrando que a rede não consegue atingir as metas, nem sequer, ultrapassar os cinco (média) pontos.

Dessa forma, as variações dos índices e ranking evidenciam a inconsistência na qualidade de ensino da rede pública no município.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano de; MEDEIROS, Neftali Tarsis Fernandes de. **Análise do ensino médio com base em índices e indicadores: o que mostram os números no Seridó Ocidental?** - Pesquisa fomentada pelo Edital nº 04/2022 - PROPI/RE/IFRN - Projetos de Pesquisa e Inovação com Fomento Institucional – Relatório final. Caicó: IFRN, 2022.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Conhecendo o Brasil – Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/etapas/divulgacao-dos-resultados.html> Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2026)**. Natal: IFRN, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Projeto Político-Pedagógico**. Natal: IFRN, 2012.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2009. p. 99-128.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

OLIVEIRA, Zuleika Lopes C. de. Indicador social: uma noção controversa. In: PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina (orgs.). **Estado e cidadania: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Indicadores em educação.** Encontro de estudos do grupo da pesquisa: Indicadores da qualidade social para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade. Palestra ministrada em 13 fev. 2012.

A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA: NOTAS PRÉVIAS DE PESQUISA

Emanuely Marques Cardoso¹
Daniela Cunha Terto²

RESUMO

O presente projeto de dissertação tem como objetivo investigar se o controle remoto exercido pelas plataformas eletrônicas contribui para a intensificação da burocracia na gestão escolar do Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza. Estudos apontam a crescente utilização de novos meios eletrônicos no campo educacional com o discurso de superação do modelo burocrático. Dessa forma, considera-se importante compreender as relações e os efeitos da burocracia eletrônica na gestão escolar. O método de pesquisa adotado é o estudo de caso, utilizando técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, além da realização de entrevistas com gestores educacionais. Espera-se compreender quais as plataformas eletrônicas utilizadas e os efeitos da burocracia eletrônica no trabalho dos gestores da escola em estudo.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Burocracia Eletrônica; Plataformas Eletrônicas.

INTRODUÇÃO

No campo educacional, o uso crescente das tecnologias da informação e da comunicação tem sido amplamente promovido como uma estratégia para modernizar e desburocratizar os serviços educacionais, por meio do emprego de softwares, aplicativos, programas e outras ferramentas digitais. No entanto, estudos realizados por Lima (2021; 2012) afirmam que estes não só não desburocratizam a rotina escolar, mas também ampliam os mecanismos de controle e vigilância das organizações e da administração da educação, configurando-se assim enquanto mecanismos de burocracia aumentada.

Diante desse contexto, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar os efeitos da burocracia eletrônica e suas implicações para a gestão do Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza. Essa proposta está em consonância com os resultados de pesquisas realizadas por Lima (2021, p. 01), que enfatiza a necessidade de estudar as novas formas de dominação digital presentes nas organizações e na administração da educação, as quais podem configurar uma burocracia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As repercussões políticas do processo de reestruturação do sistema capitalista foram várias e revelaram críticas à organização e ao funcionamento do Estado moderno, especialmente no que diz respeito à intervenção estatal na economia dos países e ao esgotamento do Estado de bem-estar no atendimento às necessidades básicas dos cidadãos, além da administração pública adotada nesse período, conhecida como o modelo burocrático weberiano (Terto, 2017).

Conforme Souza (2019), diante da crise evidente do modelo burocrático tradicional, a estratégia adotada foi a mudança do enfoque dos procedimentos para o gerencial, passando da lógica do controle para a busca de resultados. É a partir desse contexto que em meados dos anos 1990, um novo modelo ganha contorno, conhecido como Nova Gestão Pública (NGP), que se caracterizava não só em busca da eficiência, mas também da qualidade, da produtividade, da avaliação de desempenho, e pela flexibilidade gerencial e pelo planejamento estratégico (Terto, 2017).

No campo da educação, Lima (2021) argumenta que a qualidade das instituições educacionais públicas só poderia ser alcançada por meio da modernização de escolas e

universidades, enfatizando a importância de uma nova gestão e de novos líderes para promover reformas na área educacional. Essas reformas visam racionalizar as organizações e garantir sua qualidade e desempenho, à imagem das empresas privadas e da racionalidade econômica.

Um dos debates da NGP é o discurso de desburocratização e a informatização da administração, assim como a lógica do desempenho e competição. Souza (2019) ressalta que a NGP aumentou “o controle administrativo que é sublimado pelo controle social e reforçando a competição entre as organizações educativas, com o intuito de proporcionar ações que induzam à melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas”.

De acordo com Lima (2021), os sistemas integrados de administração da educação foram utilizados com o propósito de promover mudanças nas burocracias educacionais, visando a modernização e a adoção de uma gestão inspirada no modelo empresarial, com ênfase em eficiência, eficácia e redução de custos. Contudo, o resultado dessas transformações não se afastou da standardização das práticas educativas.

No contexto da cultura digital, uma nova forma de coerção emerge, na qual se estabelece uma cultura de racionalização e dominação sobre as escolas e instituições de ensino superior, as quais se veem amplamente subjugadas ao cumprimento de rotinas, agora em formato eletrônico (Lima, 2021).

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo compreende a realização de um estudo de caso no Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza, visando compreender os impactos das plataformas eletrônicas utilizadas nessa instituição sobre a gestão escolar e analisar se elas contribuem para uma maior burocratização.

Conforme (Yin, 2001, p.33) o estudo de caso como estratégia de pesquisa envolve um método abrangente, incorporando lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e análise de dados.

Inicialmente, serão realizadas revisões de literatura e análise documental, além da aplicação de entrevistas semi-estruturada com os gestores educacionais do Centro de Educação Profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados deste estudo envolvem a obtenção dos dados relevantes a partir da pesquisa documental, revisão bibliográfica e entrevistados. Espera-se compreender como as

plataformas eletrônicas são empregadas na gestão escolar no Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza, quais são os processos burocráticos envolvidos e quais são os desafios específicos enfrentados pelos gestores no uso dessas tecnologias.

É importante ressaltar que os resultados obtidos serão específicos para o contexto do Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza, mas podem fornecer contribuições valiosas para o campo educacional como um todo, auxiliando na reflexão sobre o impacto das tecnologias e das abordagens gerenciais na gestão escolar.

CONCLUSÕES

Na análise dos referenciais teóricos até o momento, torna-se evidente a relevância da temática proposta. Dessa forma, é fundamental aprofundar a compreensão dos efeitos da burocracia eletrônica na gestão escolar, considerando a perspectiva dos gestores educacionais e as particularidades do Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza.

Por meio da aplicação de um estudo de caso e da análise documental, bibliográfica e entrevistas, espera-se obter dados relevantes para compreender as plataformas eletrônicas utilizadas e os desafios enfrentados pelos gestores no trabalho diário.

REFERÊNCIAS

LIMA, L. C.. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade** [online]., Campinas, v. 42, e249276, 2021

LIMA, L. C.. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (org.). **Trabalho e educação no Século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

SOUZA, A. S. Nova Gestão Pública e as consequências da Responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, vol.5, n. Especial, set.- dez. 2019, p.7-17.

TERTO, D. C.. **Relações Intergovernamentais e o fortalecimento da Gestão Educacional no sistema municipal de educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24367>>. Acesso em: 03 de abril de 2023

Yin, R. K.. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

A DOCÊNCIA NO JOGO DO CONTRÁRIO: AS ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE À DOCÊNCIA NOS POLOS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

João Maria de Castro Pontes¹
Rafaela Santos Amorim²
Ênio Nércio de Lima Silva³
Fábio Alexandre Araújo dos Santos⁴

RESUMO

Considerando o disposto nas Portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que criaram e deram bases legais a função de Assistente à Docência (AD) nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, investigar essa função, cuja ação principal parece ser a de colaborar na formação dos profissionais da educação nos polos de apoio presencial do sistema UAB, é pertinente, pois o AD vivencia, na modalidade a distância, função tripartida: parece ser um tutor de tutores, um auxiliar de coordenador de polo ou um coadjuvante no processo de formação dos trabalhadores que ingressaram por meio de processo seletivo. A ausência de formação adequada precariza a docência. A justificativa da inquietação sobre o tema nasce do compromisso com o trabalho vivenciado na condição de professor, pesquisador, profissional da educação a distância e estudante da pós-graduação em Educação Profissional. No tocante ao objetivo da pesquisa, busca-se analisar as principais atribuições da função do Assistente à docência no âmbito dos cursos do sistema UAB/IFRN a partir dos fundamentos da Educação Profissional (EP) com base na literatura. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza básica. A abordagem do problema é qualitativa com o objetivo exploratório. A análise de dados está fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD) sobre os documentos legais e literatura. Por fim, a pesquisa traz como principais resultados a possível precarização do trabalho docente, principalmente, quanto ao papel do Assistente à Docência no contexto da UAB.

Palavras-chave: Assistente à Docência; Educação a Distância; Educação.

¹ Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pedagogo e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação – Na área da Educação a Distância. Professor da rede pública de ensino do Município de Natal e de Ceará-Mirim. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6285-5071>, castro.pontes@academico.ifrn.edu.br

² Mestranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0679-0088>, amorim.rafaela@escolar.ifrn.edu.br

³ Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. ORCID, <https://orcid.org/0009-0002-4928-1045>, enio.l@academico.ifrn.edu.br

⁴ PHD em Ciências da Educação na Universidade de Lisboa-PT. Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - Profep/IFRN., ORCID, <http://orcid.org/0000-0001-5902-8698>, alexandre.araujo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores é um assunto muito abordado nas rodas de conversa e de pesquisa, e a Educação Profissional (EP) tece diálogos pertinentes a essa temática.

Dessa maneira, por ser uma modalidade de ensino que deve interagir com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, a EP visa uma formação preocupada com o desenvolvimento completo do sujeito, ou seja, que contemple suas capacidades físicas, intelectuais, racionais, com vistas à promoção de sua autonomia através da superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual (Araújo, 2008). Isto porque o capitalismo impõe às instituições escolares uma série de atropelos para que estas deem conta das demandas imediatistas do mercado.

Sendo assim, os cursos do sistema UAB/IFRN, do ponto de vista da EP, também findam por sofrerem dessa precarização que atinge a educação, sendo a formação docente do AD um dos grandes pontos de prejuízo desse sistema.

Portanto, analisar as práticas do Assistente à Docência (AD) no âmbito dos cursos nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (UAB/IFRN), a partir dos fundamentos da EP, é revisitar o conceito de docência neste cenário formativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os documentos oficiais (Brasil, 2016), o AD, ao que parece, sequer tem acesso tem às páginas das disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e isto precisa ser discutido. Sendo assim:

Claro que não é o caso de dizer o que já foi dito sobre isso. Então, o que, como e de que forma abordar esta temática. O que falar e escrever de novo, sem cair nas questões novidadeiras ou nas safras de tipo pós modernas, nas ditas propostas neoliberais, na defesa da pedagogia das competências ou do aprender ser, do aprender fazer? (Orso, 2011, p.58).

Fica posto que há evidências de um contexto social mergulhado em contradições.

Dessa maneira, Latour (2016) aconselha a conduzir ao laboratório as evidências que nem sempre são evidentes e procurar separar as situações. Portanto, a:

[...] desqualificação da educação básica, da desvalorização do magistério e da redução do direito à educação, comprometendo os processos de formação dos jovens e a atuação dos profissionais da educação. [...] as principais alterações que a Lei 13.415 infringiu à LDB, inclusive as diretamente vinculadas à atuação profissional do magistério e que afetam a educação superior [...] (Lino, 2017, p.77).

Como inferido pelo autor, o impacto nos cursos de formação foi gigantesco e o Ensino Superior vem cumprindo a agenda liberal reformadora. E, no cenário dos cursos ofertados pelo sistema UAB/IFRN, esse problema se agrava, visto que os documentos oficiais não contemplam diretrizes para uma formação adequada à realidade vivenciada pelos AD.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é definida como pesquisa documental. A abordagem do problema é qualitativa, com o objetivo exploratório. A análise de dados está fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD) sobre os documentos legais e literatura. Gil (2008) a define:

Pesquisa Documental: É muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas (Gil, 2008, p.122).

Dessa forma, consideramos que a pesquisa está em fase inicial, visto que ainda estamos em fase de revisão de documentos, leis e literatura para que, posteriormente, seja possível o tratamento analítico do material acerca das atribuições do AD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de se tratar de uma pesquisa ainda em estado inicial, a análise dos documentos e a revisão da literatura já apresentam resultados que apontam a precarização do trabalho docente no Sistema UAB/IFRN, principalmente a respeito da formação que estas pessoas recebem para exercerem suas atividades. Dessa maneira e ao que tudo indica, a ausência de formação adequada e documentos com diretrizes norteadoras para as práticas educacionais deste AD deixam a função precarizada e com lacunas.

Portanto, as leituras dos documentos explicitam respostas de que as atribuições do AD não dialogam com as atribuições da docência no ponto de vista da EP.

CONCLUSÕES

Diante do cenário ao que parece se tem um problema político e pedagógico conflituoso. Os objetivos foram alcançados, diante da ATD sobre o conceito de docência e as atribuições do AD.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). **Portarias Capes nº 183/2016 de 21/10/2016 e nº 101/2018 de 18/01/2018**. Disponível em <http://google.com.br> Acesso em 02 de Abr. de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LATOUR, B. **Cogitamus**: seis cartas sobre as humanidades científicas. 1.ed. Tradução: DIAS, Jamille Pinheiro. São Paulo: 34, 2016.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jm,jim. 2017.

ORSO, P. J. Desafios da formação do educador na perspectiva do Marxismo. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011.

AValiação DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2003-2011)

Alexsandra Karla Pontes de Azevedo¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo avaliar as políticas públicas para a Educação Profissional no período de 2003 a 2011. Utilizou-se a abordagem qualitativa, subsidiada por uma pesquisa bibliográfica, ancorada nos seguintes autores: Ferreira (2014); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Rocha (2020); Oliveira (2011), Arretche (2013) e pesquisa documental com base em leis e decretos. Desenvolve-se uma breve explanação a respeito dos conceitos de avaliação e políticas públicas, fornecendo alguns exemplos dessas políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica como: ProJovem, Programa Brasil Profissionalizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Os resultados apontam que apesar dos entraves, é perceptível a equalização que o Governo Lula pretendeu proporcionar para Educação Profissional e Tecnológica no que se refere a ampliação do número de vagas, a elevação da escolaridade para jovens fora de faixa etária e o incentivo a qualificação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional; Políticas públicas; Avaliação.

¹ Mestranda em Educação Profissional, PPGEPI/IFRN, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7955-9429>
[.alexandra.mdrs@gmail.com](mailto:alexandra.mdrs@gmail.com).

² Doutora em Educação, UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>
maria.santos@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A avaliação de uma política pública é indispensável para nortear a tomada de decisão antes, durante ou após a sua concretização. Conforme Ferreira (2014, p. 35) “possibilita conhecer o que está acontecendo e atuar sobre os fatos, procedendo ajustes necessários, economizando tempo e recursos, elevando assim a credibilidade das ações públicas”. Isto é, funciona como parâmetro para um possível redimensionamento por parte dos governantes.

Diante do exposto esse estudo tem como objetivo avaliar as políticas públicas para a Educação Profissional no período de 2003 a 2011. Porém, iremos destacar algumas dessas políticas de forma a exemplificá-las, visto que, é um amplo campo de pesquisa e não é nossa pretensão trabalhar com todas elas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para avançar no entendimento da avaliação das políticas e de política pública é necessário conhecer seus respectivos conceitos. Para Arretche (2013, p. 127-128), a avaliação de políticas “consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e um resultado”. Nesse sentido, a avaliação de políticas públicas é um fator determinante para indicar se o programa implementado propiciou ou não os resultados previstos para a sociedade.

Com relação ao conceito de políticas públicas, Rocha (2020, p.20), define como um “conjunto de ações coletivas, metas e planos, que assegura a garantia dos direitos sociais, constituindo-se como compromisso público, envolvendo diversas áreas relativas às demandas da sociedade”. Ou seja, as políticas públicas não se manifestam de forma isolada e sim por meio de um sistema de decisões que procedem da necessidade da sociedade para atender a um determinado problema público.

As referidas políticas podem ser de governo ou de Estado e são distintas em relação ao tempo de duração e os objetivos pretendidos. Para Oliveira (2011, p.239), as políticas de governo, “são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas”. Essas políticas são provisórias pois só permanecem durante a gestão do governo que as determinou e não implicam em decisões mais amplas.

Por outro lado, Oliveira (2011, p. 329) esclarece que as políticas públicas de Estado são “aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou

por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes com incidência em setores mais amplos da sociedade”. Sendo assim, essas políticas envolvem discussões mais amplas, suas decisões são duradouras e pode perpassar ao longo de vários governos sendo capaz de sofrer algumas alterações, porém é improvável que suceda uma determinação para sua superação.

METODOLOGIA

Este estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa conforme afirma Yin (2016, p.6) “A pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse”.

Permitindo assim, ao pesquisador uma visão mais ampla em relação ao tema que está sendo proposto. Subsidiada por pesquisa bibliográfica pautada nos seguintes autores: Ferreira (2014); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Rocha (2020); Oliveira (2011), Arretche (2013) e pesquisa documental com base em leis e decretos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 05 de outubro de 2005 por intermédio do Decreto nº 5.557, o governo Lula lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Posteriormente, em 04 de novembro de 2008, esse Decreto foi revogado por intermédio do Decreto 6. 629. O ProJovem destina-se aos jovens entre 15 e 29 anos (dependendo da modalidade que estiverem inseridos). Com objetivo de promover a “elevação do grau de escolaridade, qualificação profissional, estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias” (Brasil, 2008).

Contudo, a “falta de integração com outras políticas como inserção profissional e de melhoria de renda” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1102). Constituem aspectos negativos, pois não basta preparar os jovens exclusivamente para o mercado de trabalho e sim fornecer uma educação emancipadora.

Em seu segundo mandato, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, promulgou através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanista, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Brasil, 2007).

Essa integração gera a expectativa de romper a hegemonia exercida pela classe dominante ao estabelecer uma educação aligeirada para as classes menos favorecidas.

Ainda nesse mandato, o Governo Lula por intermédio da Lei nº 11.892/08, 29 de dezembro de 2008, estabelece o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, segundo o *site* do MEC. “O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país”. Contribuindo com o propósito de diminuir as disparidades regionais.

CONCLUSÕES

A avaliação das políticas é um fator crucial para colocar em prática de forma eficiente, eficaz e efetiva as políticas públicas de governo. Visto que, é necessário realizar essa avaliação antes, durante e após a sua concretização para alcançar o sucesso na política desenvolvida.

Diante do que foi exposto apesar dos entraves, é perceptível a equalização que o Governo Lula pretendeu proporcionar para Educação Profissional e Tecnológica no que se refere a ampliação no número de matrículas com os programas de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o Brasil Profissionalizado, o incentivo a elevação da escolaridade e qualificação profissional para jovens fora da faixa etária com o ProJovem, contribuindo para minimizar a desigualdade.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**. [s.l.], n.1, jul./dez.2013.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302 . Acesso em: 17 de maio 2023.

BRASIL, Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm#art72 Acesso em: 23 maio de 2023.

BRASIL, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892. Acesso em: 23 maio 2023.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para valorização do magistério**: efeitos na carreira e remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, Rio Grande do Norte, 2014.

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política da educação profissional no governo Lula; um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** , Campinas, v.26,n.92, p.1087-1113, out.2005.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 10 mar. 2023.

ROCHA, F. A. F. da. **Organização e normas aplicadas a administração, planejamento e avaliação.** (livro eletrônico), Natal/RN: IFRN, 2020. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1965> Acesso em 19 mar. 2023.

YIN, R. K, **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. Título original: Qualitative Research from Start to Finish.

CONTRIBUIÇÕES DOS CEFET E DOS INSTITUTOS FEDERAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira²
José Moisés Nunes da Silva³

RESUMO

Este artigo aborda a configuração da formação inicial de professores na política educacional desenvolvida nos Cefet e Institutos Federais com o intuito de analisar a inserção da formação de professores nos Cefet e Institutos Federais. A metodologia, de abordagem qualitativa, consistiu em um estudo bibliográfico tendo a dialética como aporte para a análise. Os resultados do estudo em andamento evidenciam que a formação inicial de professores já era desenvolvida nos Cefet, predominando cursos especiais de caráter emergencial; Nos Institutos Federais a formação inicial de professores ganha maior destaque com a previsão de percentual de oferta de vagas, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, ainda que apresente caráter imediatista, suas características peculiares, entre elas a verticalização, permitem novas possibilidades de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Cefet; Institutos Federais.

¹ Adaptado do Evento Simpósio On-line de Educação, do IFRN-Campus Ipangaçu. Agradecemos a Comissão Organizadora pela cessão.

² Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-9189-610X> siqueira.o@escolar.ifrn.edu.br

³ Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-2799-6835> moises.silva@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Básica tornou-se das políticas educacionais no Brasil, sobretudo, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Nesse contexto de expansão de vagas para a formação docente, inserem-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como novas institucionalidades de oferta de cursos de licenciatura. A relevância do estudo sobre essa temática consiste em colocar em discussão a oferta de formação nessas instituições, promovendo reflexões que contribuam para a construção de propostas formativas de docentes visando a melhoria da qualidade do ensino na educação Básica. Objetiva-se, portanto, analisar a inserção da formação inicial de professores nos Cefet e Institutos Federais como novos espaços de oferta de cursos de licenciatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas educacionais relativas à formação inicial de professores passaram por diversas configurações percebidas no percurso histórico, imprimindo alterações no marco legal e diferentes denominações, características de oferta, forma de organização e inserção na agenda educacional brasileira.

Especificamente, na Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica, o antecedente histórico marcante foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instaurando uma rede de 19 escolas destinadas aos filhos dos desfavorecidos da fortuna em cada uma das capitais dos Estados brasileiros, com exceção de duas Escolas não situadas nas capitais que foram a de Campos, no Estado do Rio de Janeiro e a de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil, 2008a).

Outras duas institucionalidades destacadas nesse texto são os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet) e os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFET) pela relevância que tiveram na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela relação com as iniciativas de formação inicial de professores nessa rede de ensino.

A criação dos primeiros Cefet se deu no contexto de mudanças na política de educação profissional, iniciadas no período do Governo Civil-Militar (1964-1985), em consonância com o projeto nacional-desenvolvimentista. As reformas empreendidas, nos anos 1960, a Reforma do Ensino Superior – Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 e, nos anos 1970, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus – Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, foram orientadas pelos acordos

firmados pelo MEC, com a *United States Agency for International Development* (USAID), os Acordos MEC-USAID.

Em 1978, foram instituídos os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) por intermédio da Lei nº 6.545, de 30 de junho, a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro, ampliando a formação para o ensino em grau superior de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; e de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos (Brasil, 1978).

Em 1994, com a Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro, que instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, anuncia, no mesmo documento legal a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), efetivamente, realizada de forma gradativa, mediante decreto específico para cada Centro e, no ensejo, abre caminho para que as escolas agrotécnicas federais sejam integradas a esse processo.

O governo popular de Lula da Silva (2003-2010) promoveu uma reforma na educação profissional subsidiada pelo arcabouço jurídico constituído pelo Decreto nº 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado à LDB/1996, por meio da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Acrescenta-se o Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004, que deu nova organização aos Cefets, os quais passaram a ser considerados instituições de ensino superior equivalentes a Centros Universitários, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica (Brasil, 2004); a Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005, revogando o dispositivo da Lei nº 9.649/1998, que impedia a União de construir escolas técnicas no âmbito da RFEPT e, em consequência, permitiu ao governo Lula desenvolver um Plano de Expansão dessa Rede; e a Lei n. 11.892/2008 que, por seu turno, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

No que tange à oferta de cursos de licenciatura, observa-se que a participação de instituições tecnológicas na formação docente não começa com os Institutos Federais, uma vez que, tem uma história pregressa nos Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefets), cujos cursos eram direcionados à formação de docentes para atuar na Educação Básica e Profissional.

METODOLOGIA

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, mediada por uma pesquisa bibliográfica e documental, e a dialética como critério de análise. A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo mais importante a qualidade da informação, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados (Silva; Menezes, 2005).

A pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos científicos, teses etc., permite ao investigador uma cobertura mais ampla do fenômeno que não seria possível pesquisar diretamente. Já a pesquisa documental, serve-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. E, a dialética, fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefet ensejou grande expectativa, pois um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos (Machado, 2008). A oferta se deu por meio de cursos especiais identificados como emergenciais, a exemplo dos Esquemas I e II previstos na Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, destinados a formação de nível superior de professores das disciplinas especializadas do ensino médio (Brasil, 1971).

O Esquema I, com 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado à habilitação pretendida, que necessitavam de complementação pedagógica. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica, ou seja, primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico.

Já os Institutos Federais caracterizados pela verticalização, ofertam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, educação superior, ministrando cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado. Especificamente para os cursos de licenciatura, a legislação de criação dessa institucionalidade prevê com prioridade a oferta nas áreas de ciências e matemática, deve-se destinar no mínimo 20% das vagas ofertadas pela instituição (Brasil, 2008).

Um estudo realizado pela auditoria do Tribunal de Contas da União, com base em dados do Sistec/MEC, referentes aos alunos que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2 de fevereiro de 2004 e 1 de setembro de 2011 apresentou o seguinte resultado: Formação Continuada, 10,8%; Formação Inicial, 3,0%; Ensino Médio e Técnico, 62,7%; Bacharelado, 4,4%; Licenciatura, 6,0%; Tecnólogo, 10,5%; Especialização (*Latu Sensu*), 2,4%; Mestrado, 0,1% e Mestrado Profissional, 0,04%.

Os resultados do estudo demonstram que a oferta de licenciatura, referente ao período da pesquisa estava distante do percentual previsto, predominando a oferta de ensino médio e técnico, da mesma forma, os dados apresentados na Plataforma Nilo Peçanha, referentes ao ano de 2022 apresenta o percentual de 7% para a oferta de licenciaturas, confirmando que, entre os desafios relacionados à formação docente, está a oferta de vagas conforme prescrito na legislação (Plataforma Nilo Peçanha, 2023).

CONCLUSÕES

A discussão sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica, principalmente quando esta passa a acontecer em um novo *locus*, que não tinha tradição na oferta de cursos de licenciatura, tendo como objetivo analisar a inserção da formação de professores nos Cefet e Institutos Federais, proporcionou algumas reflexões.

Os resultados do estudo em andamento evidenciaram que a formação inicial de professores já era desenvolvida nos Cefet, predominando cursos especiais de caráter emergencial. No caso dos Institutos Federais a formação inicial de professores ganha maior destaque com a previsão de percentual de oferta de vagas, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Observa-se que a inserção dos Institutos Federais na formação docente apresenta um caráter imediatista, relacionado aos números e estatísticas de carência de professores no país, em detrimento da qualidade da formação. Ademais, parece interessante a possibilidade do corpo docente transitar pelos diferentes níveis e modalidades que integram os Institutos, devido às

suas características peculiares, como a verticalização, permitindo a interlocução da educação básica com a formação de professores, tanto por parte dos alunos como por parte dos formadores, permitindo novas possibilidades de inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **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#art9. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.156, de 26 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5156.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União-TCU. Acórdão nº 506/2013,** Plenário, de 13 de março de 2013. Disponível em: <http://tcu.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/315889946/2606220119/inteiro-teor-315890121>.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – **Indicadores de Gestão.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 2 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

FONTES DE FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO BRASIL

Andreilson Oliveira da Silva¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²
Lenina Lopes Soares Silva³

RESUMO

Analisa-se as fontes de recursos públicos que foram destinadas para o financiamento da ação orçamentária 2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, com o intuito de verificar a origem da receita aplicada para atender as ações que objetivam a permanência e o êxito dos estudantes amparados pela Assistência estudantil. Trata-se de uma pesquisa que tem como fontes sites governamentais de onde foram extraídos os valores orçamentários previstos para serem utilizados na ação 2994 durante o período de 2008 a 2022. Nesse sentido, faz-se uma abordagem quantitativa das informações. Verificou-se que foram utilizados dez tipos de fontes diferentes de recursos no período e que a principal fonte utilizada para essa finalidade é a fonte 100, fonte de recursos sem vinculação ou destinação específica. Além disso, verificou-se como os investimentos para essa ação aumentaram a partir do Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Palavras-chave: financiamento da educação profissional, assistência estudantil, fontes de financiamento da assistência estudantil.

¹ Doutorando, PPGEPI/IFRN, ORCID: 0000-0001-5547-8587, andreilson.oliveira@ifrn.edu.br

² Doutora em Educação pela UFRN, Docente do IFRN, ORCID: 0000-0002-6213-8916, maria.santos@ifrn.edu.br

³ Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, Docente do IFRN, ORCID: 0000-0002-0517-4742, lenina.lopes@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

No Brasil o orçamento é realizado como uma política de governo, ou seja, os investimentos são distribuídos em consenso com as concepções de quem está no poder, evadindo-se, muitas vezes, da garantia da manutenção dos direitos constitucionais.

De forma geral, para viabilizar a educação pública e gratuita, foi estabelecido no artigo 212 da Constituição Federal de 1988 o arcabouço e as fontes de financiamento a partir da vinculação de impostos e da garantia de percentuais mínimos dos impostos arrecadados a serem utilizados para assegurar essa política pública.

As fontes de financiamento⁴ dizem respeito à classificação da receita segundo a destinação legal dos recursos arrecadados. Os recursos para o financiamento da Assistência Estudantil (AE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ocorrem por meio de transferências de recursos do Tesouro Nacional, ação orçamentária 2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional, ou seja, prevista dentro do Orçamento Público Anual.

O Decreto nº 7.234/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e é, desde então, a principal política de AE desenvolvida no país. O Pnaes passa a fornecer subsídios para a permanência dos alunos em estado de vulnerabilidade social nas instituições federais de ensino superior, visando contribuir para que haja melhor desempenho acadêmico do aluno contemplado, evitando a repetência e, principalmente, a evasão universitária (Assis *et al.*, 2013).

O objetivo desse estudo é analisar as fontes de recursos que foram destinadas para o financiamento das ações do Pnaes na AE dos IFs com o intuito de verificar a origem da receita aplicada para atender as ações que objetivam a permanência e o êxito dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento desse estudo sustentamos as discussões sobre financiamento da educação baseadas em estudiosos, como Ferreira (2014) já em relação ao financiamento da AE nos baseamos nos estudos de Assis *et al.* (2013) e Surdine (2020), dentre outros autores.

METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido para analisar as fontes de financiamento da AE nos IFs, teve com suporte os dados contidos nos relatórios do Tesouro Gerencial (TG) do Governo Federal. Verificou-se os montantes das dotações orçamentárias referentes ao financiamento da AE dos IFs feitos pela União no período de 2008 a 2022 na ação 2994.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/glossario/fonte-de-recursos>. Acesso em: 14 mai. 2023.

Assim, essa pesquisa se enquadra na abordagem quantitativa, que visa verificar dados de informações monetárias que se refletiram nas fontes dos investimentos realizados para a AE por parte da União.

Nos ancoramos também na pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (1999, p. 65) específica permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O financiamento para as ações da política de AE é utilizado para suprir as necessidades básicas do estudante, proporcionando condições para sua permanência, melhorando seu desempenho na escola com o propósito de levá-lo ao êxito em seu curso.

A quantia é prevista em uma matriz orçamentária, desenvolvida e debatida pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). As fontes utilizadas para financiar a ação orçamentária 2994 nos IFs são apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1- Fontes vinculadas ao orçamento da AE para a ação 2994 nos IFs, valores correntes de 2008 a 2022*

Ano	Fonte	Dotação Atual (R\$)
2016	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	394.310.419,00
	250 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	1.417.797,00
2017	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	410.048.937,00
	250 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	1.504.412,00
	650 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	500.000,00
2018	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	417.356.039,00
	188 - Recursos Financeiros de Livre Aplicação	150.000,00
	250 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	862.508,00
2019	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	447.683.394,00
	250 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	1.317.416,00
2020	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	258.497.067,00
	144 - Títulos de Responsabilidade do Tesouro Nacional - Outras Aplicações	171.533.615,00
	188 - Recursos Financeiros de Livre Aplicação	1.125.000,00
	250 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	571.926,00
2021	650 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	417.611,00
	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	395.803.465,00
	150 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	50.000,00
2022	188 - Recursos Financeiros de Livre Aplicação	2.227.650,00
	100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	478.822.350,00
	150 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	451.900,00
	188 - Recursos Financeiros de Livre Aplicação	15.000.000,00

Fonte: Painel do Orçamento Federal, consulta realizada em 17/01/2023. Valores referentes a Dotação Atualizada.
Elaboração própria – 2023

Nos anos de 2008 e 2009 não foram verificados investimentos para a ação 2994 nos IFs, uma vez que, a Lei que criou os IFs é de 29 de dezembro de 2008. Para o financiamento verificou-se dez tipos de fontes que foram utilizadas entre 2008 e 2022.

Na Tabela 2 são apresentados os volumes de recursos por fontes para o desenvolvimento da AE nos IFs, corrigidos pelo IPCA com referência a dezembro de 2022.

Tabela 2- Montante de recursos, por fontes vinculadas ao orçamento da AE para a ação 2994, dos IFs, 2008-2022. Valores corrigidos pelo IPCA a dezembro de 2022.

Fonte	Dotação Atual (R\$)
100 - Recursos Primários de Livre Aplicação	5.534.705.569,01
112 - Código Extinto a partir de 01.jan.2018	2.558.177,00
144 - Títulos de Responsabilidade do Tesouro Nacional - Outras Aplicações	202.409.133,95
150 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	505.178,54
188 - Recursos Financeiros de Livre Aplicação	18.891.891,57
250 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	47.436.077,61
280 - Recursos Próprios Financeiros	141.868,49
281 - Recursos de Convênios	5.959.990,95
650 - Recursos Próprios Primários de Livre Aplicação	7.416.430,15
680 - Recursos Próprios Financeiros	229.468,01
Total	5.820.253.785,27

Fonte: Painel do Orçamento Federal, consulta realizada em 17/01/2023. Valores referentes a Dotação Atualizada. Elaboração própria – 2023.

Dos R\$ 5,82 bilhões utilizados para o financiamento da ação 2994 nos IFs, 95,1% são provenientes da Fonte 100, que possui composição originária de impostos, após o envio da parte devida a municípios e estados. Essa fonte se destaca como a principal mantenedora de recursos para o desenvolvimento da AE. Essa fonte é desobrigada de vinculação ou destinação específica e isso faz com que a AE fique “condicionada às conjunturas econômicas, políticas e ao jogo de forças que o momento irá propiciar” (Surdine, 2020, p.106).

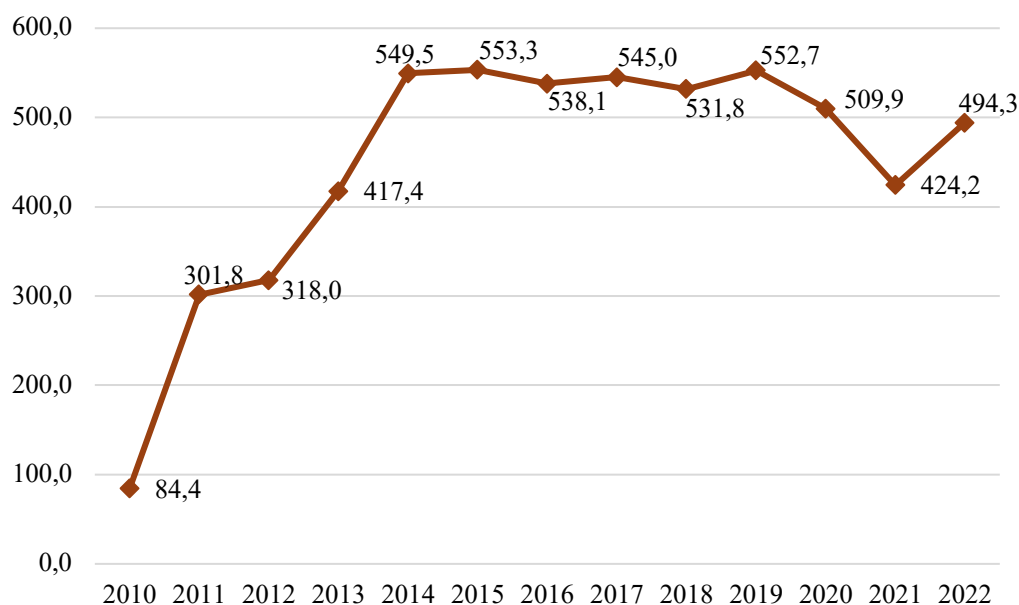
A fonte 144 só foi utilizada no ano de 2020 devido à crise sanitária do coronavírus que fez com que fossem editadas medidas provisórias que abriam créditos orçamentários extraordinários para as instituições.

Os recursos próprios arrecadados pelos IFs também foram utilizados para a realização de financiamento da AE durante o período de 2010 a 2020 deixando de ser utilizado em 2021 e 2022.

Uma outra fonte é a 188, e seu surgimento ocorreu a partir de 2018, e o que chama atenção é que se constata que essa se deu devido à implantação das chamadas Emendas Parlamentares.

Desse modo, para verificar o comportamento do volume dos recursos para realização da ação 2994 nos IFs, no Gráfico 1 apresenta-se o montante de recursos por ano de destinação.

Gráfico 1 - Montante de recursos, por ano, destinados a ação 2994 nos IFs, 2008-2022*, valores em Reais corrigidos pelo IPCA a dezembro de 2022.



Fonte: Painel do Orçamento Federal. Consulta realizada em 17/01/2023. Valores referentes a Dotação Atualizada. Elaboração própria – 2023.

Verifica-se um crescimento vertiginoso nos primeiros 04 anos da série histórica, enquanto no ano de implantação do Pnaes, 2010, o valor de recursos foi de aproximadamente R\$ 84,4 milhões, em 2014 cresceu para R\$ 549,5 milhões, crescimento de 551,0%.

No período de 2014 a 2019 teve pouca variação entre um ano e outro, com média de crescimento de 0,1%. A partir de 2019 o que se observa é um decréscimo nos valores, mesmo no auge do período pandêmico, com menor valor em 2021, cerca de R\$ 424,2 milhões, - 22,8% quando comparado a 2014.

CONCLUSÕES

Neste estudo, verificou-se como, após a sua implantação, o Pnaes foi fundamental para o financiamento da ação 2994 nos IFs e o risco de descontinuidade que o programa apresenta diante de um orçamento público cada vez menor, e devido a fonte 100 ser a principal fonte de financiamento do programa, o que pode levar os IFs a não conseguirem manter as ações da AE em suas unidades.

Os recursos para o desenvolvimento da ação 2994 também já foram provenientes da fonte 112, inicialmente nos anos de 2010 e 2011, ou seja, oriundos de fontes de recursos

empregados para a manutenção da educação pública e que entram nos percentuais estabelecidos na constituição.

Diante do que foi verificado, quantitativamente, conclui-se que, é urgente que esses dados sejam evidenciados por meio de estudos e pesquisas visando sensibilizar o poder público para um problema que envolve as políticas educacionais destinadas aos jovens no país.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. C. L.; SANABIO, M. T.; MAGALDI, C. A.; & MACHADO, C. S.. As políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras.

Revista Gestão Universitária na América Latina, 125-146, 2013.

FERREIRA, M. A. dos S.. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério:** efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014, 353 f. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: . Acesso em: 04 jul. 2020.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas, 1999.

SURDINE, M. C. da C.. **O financiamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes):** entre ganhos, perdas e lutas. 2020. 198 f. Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE OS POVOS MARGINALIZADOS

Ênio Nércio de Lima Silva¹
João Maria de Castro Pontes²
Rafaela Santos Amorim³
Fábio Alexandre Araújo dos Santos⁴

RESUMO

Este artigo trata de uma revisão de literatura e volta-se para uma prática reflexiva sobre os povos marginalizados e o lugar da Educação Profissional (EP), mais precisamente das Práticas Pedagógicas (PP), como um fazer que pode promover ou reduzir as possibilidades de indivíduos sociais tornarem-se sujeitos atuantes no processo de acessão intelectual, social e/ou profissional. Justifica-se, como forma de ampliar as discussões sobre a marginalização dos povos historicamente subalternizados e a pelo sistema capitalista desde os tempos da colonização do Brasil e a manutenção disso. O que compõe o objetivo de aproximar a discussão e a visibilidade desta problemática como algo arraigado à realidade do país, porém invisibilizado pelos modos de manutenção de poder hegemônico. Como resultado, tem-se que a realidade brasileira é excludente e marcada pela interseccionalidade, cabendo à educação abrir novos caminhos para a libertação.

Palavras- chave: Educação Profissional; Práticas Pedagógicas; Marginalização; Racismo; Interseccionalidade.

¹ Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0009-0002-4928-1045>. enio.l@academico.ifrn.edu.br

² Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pedagogo e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação – Na área da Educação a Distância. Professor da rede pública de ensino do Município de Natal e de Ceará-Mirim. <https://orcid.org/0009-0003-6285-5071>, castro.pontes@academico.ifrn.edu.br

³ Mestranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0000-0002-0679-0088>, amorim.rafaela@escolar.ifrn.edu.br

⁴ PHD em Ciências da Educação na Universidade de Lisboa-PT. Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - Profep/IFRN., ORCID, <http://orcid.org/0000-0001-5902-8698>, alexandre.araujo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Marcadores como raça, classe e gênero, estão fortemente ligados ao processo de inferiorização e de enaltecimento na constituição individual de cada sujeito. “Um dos equívocos mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (Frigotto, 2010, p.25), de forma que entendemos que a educação não chega a todos de forma igualitária ou equânime, como tantos grupos preconizam em suas lutas, tais como: Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST) e as representações dos povos indígenas nos mais diversos recantos do país.

Tidos como grupos minoritários, sendo esses interseccionalizados: negros(as) (que constituem mais de 68% da população), povos indígenas, Pessoas com Deficiência (PcD), LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e todas as outras diversidades sexuais), pobres, periféricos, dentre tantos. Todos, corpos marginalizados em uma sociedade conservadora e preconceituosa em termos de valores sociais.

Justifica-se, portanto, a importância desse trabalho como forma de ampliar as discussões sobre a marginalização dos povos historicamente subalternizados pelo sistema capitalista desde os tempos da colonização do Brasil e a manutenção disso. O que compõe o objetivo de aproximar a discussão e a visibilidade desta problemática como algo arraigado à realidade do país, porém invisibilizado pelos modos de manutenção de poder hegemônico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Marcas históricas que se perpetuam e se reorganizam inteligentemente como meios construídos coletivamente para demarcar os lugares e corpos que podem ou não romper com o aprisionamento instaurado aos subalternizados. O que provém numa lógica perversa nos aponta Vanuchi (2017, p. 65):

Nossa formação nacional, ou nossa representação de nação, foi marcada por uma sociabilidade e uma economia sustentadas na violência racista, como já descrito. Os escravizados eram sequestrados e vendidos nos portos e tratados como mercadoria e força de trabalho barata. Para isso, foram instituídos procedimentos de brutalidade que se constituíam de uma política de desumanização sistemática.

Frente a isso, compreendemos a escola enquanto lugar de poder e de potência. Entendendo esta, como fruto e do meio social que é lugar de propulsão e impulsionamento ao crescimento e desenvolvimento, moral, ético, intelectual, social e profissional. Segundo Pistrak (2011, p.26):

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação.

Por que não entender a escola como lugar propício a discutir tais desproporcionalidades como forma de equilíbrio e equidade tão necessários ao bem-estar social? Não se pode falar de práticas pedagógicas que não sejam efetivamente comprometidas com a realidade dos excluídos. “O negro pode ser consciente de sua condição, das implicações histórico-políticas do racismo, mas isso não impede que ele seja afetado pelas marcas que a realidade sociocultural do racismo deixou inscritas em sua psique” (Nogueira, 2017, p. 122).

As realidades cruzadas pela violência e a fome, pelos altos preços dos alimentos, pela morte normalizada dos corpos subalternos, pela agonia das mães que não é respeitada, pela fragilidade das relações dos grupos, pela inocência corrompida nos abusos sexuais das crianças e na sexualização de seus corpos. Corpos-vida adulterados, corrompidos, não amados, não chorados. Corpos marcados pela dor que inscreve nas subjetividades limites diferentes daqueles que podem ter lugares de grandeza na sociedade global e os que não são os seus.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa trata de uma revisão de literatura (Marconi; Lakatos, 2003), em busca reflexões que levem à compreensão dos lugares dos povos marginalizados, em uma sociedade capitalista, considerando o fator interseccional para pensar práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras a todos os envolvidos do processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir deste estudo é possível observar sob quais égides a sociedade brasileira vêm sendo constituída. O que de forma impactante, a todos, traz a conscientização do quanto esta realidade social tem sido excludente, racista, elitista e adoecedora.

Se faz urgente que as Práticas Pedagógicas sejam repletas de verdades desses sujeitos, pensadas em participação com/por estes, também, que por muitas vezes são reprimidos, silenciados e afastados de si mesmos. Os papéis de protagonismo precisam estar com o povo,

pois o poder do povo é imenso e dele provem toda a construção do que se entende como sociedade.

A desigualdade social vem como uma marca do processo de colonização exploratória em que o povo nunca teve de fato, sua dignidade constituída na simbolização da sua subjetividade coletiva. Através da noção distorcida de racialização, o que na normalização da perversão do colonizador transforma o processo de escravização, que foi e continua sendo hierárquico, animalizador e desumanizador dos povos explorados.

CONCLUSÕES

Com esta pesquisa, constatamos que a o contexto social brasileiro é excludente e atravessado por realidades interseccionais. Assim, na educação, é necessário um fazer congruente por todas as partes que a compõem no que se compete ao entendimento de tais disparidades nos sofrimentos dos sujeitos para que esses possam ser, de fato, constituintes da escola e da EP como um todo.

A negação do corpo dos sujeitos negros, pobres, periféricos, não-binários, corpos contra hegemônicos expropria-lhes a possibilidade de poder ser sujeitos de si. Afasta possibilidades de autonomia, de protagonismo. Mas, se pode abrir novos caminhos de libertação. Talvez, esses comecem de forma subjetiva e seguidos da materialização dessas dores compartilhadas por tantos.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio; **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades** / Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **O racismo negro no Brasil: questões para a psicanálise**. Noemi Moritz Kon, Cristiane Curi Abud, Maria Lúcia da Silva (orgs). 1. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, 1888-1940; **Fundamentos da escola do trabalho**. tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval, - **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s.)

VANUCHI, Maria Beatriz costa Carvalho. **O racismo negro no Brasil: questões para a psicanálise**. Noemi Moritz Kon, Cristiane Curi Abud, Maria Lúcia da Silva (orgs). 1. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2017.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO RN

Fabiana Cristina da Silva Moura¹
José Moisés Nunes da Silva²

RESUMO

A educação profissional em diálogo com a educação de jovens e adultos tem sido ofertada a pessoas privadas de liberdade, visando promover a formação integral destes sujeitos de direitos. A assistência educacional direcionada ao interno das unidades prisionais deve ser capaz de promover a liberdade intelectual e a aspiração de novas perspectivas que vão além do aprisionamento físico.

Palavras-chave: Privação de liberdade; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional

¹ Mestranda em Educação Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA), se apresenta como uma possibilidade para todas as pessoas que no período regular e em idade habitual não tiveram oportunidade de acesso ou mesmo de continuidade nos estudos, o que é um direito fundamental segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Afirmada também pela Declaração de Hamburgo (1996), a EJA é um direito de todos, independentemente de idade, raça, sexo, credo ou religião. Educar é promover um direito, não é um privilégio, não pode ser para um público seletivo, muito menos pode ter caráter compensatório; tampouco deve se resumir a um treinamento prático, mas sim a uma provocação à dimensão social, profissional, integral e cultural da cidadania de cada indivíduo.

Elaborada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte), a Agenda do Futuro reconheceu, dentre os seus temas, os direitos dos detentos à aprendizagem:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) Elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) Facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (Declaração de Hamburgo, 1997, p.20).

A educação deve ser esse instrumento capaz de libertar; essa liberdade vai muito além do aprisionamento físico e até mesmo intelectual, ela deve ser capaz de promover uma reconstrução de ações, comportamentos e incentivar a liberdade de pensamento. Transformar o espaço de cárcere, que é por sua essência ainda um lugar apenas disciplinar, em um ambiente educacional diferenciado e humanizado, significa dar possibilidade de resgate da identidade de cada indivíduo, ampliação dos conhecimentos, acesso à leitura e superação da condição instalada. Provocar um movimento de uma educação libertadora, mesmo que isolado da sociedade, deve ser a missão dos envolvidos na educação que buscam atender aos presos.

A garantia efetiva ao direito à assistência educacional prevista na Lei de Execução Penal (artigos 17 a 21), bem como, por conta do art. 83, da Lei nº 12.245/2010, o qual prevê instalação de salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante, em 2011, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional foi instituído a partir da promulgação do Decreto nº 7.626/2011, com a finalidade fomentar, ampliar e qualificar a oferta educacional nos ambientes prisionais.

Nesse sentido, o público em privação de liberdade se torna essencialmente um grupo de alta relevância para a promoção de ações educacionais de qualidade, de políticas de atendimento à formação inicial e profissional. As atividades relativas à educação realizadas nas unidades prisionais de atendimento a jovens e adultos não podem ser desenvolvidas numa perspectiva simplória de tão somente tirar o interno do ócio, isso significaria cometer um ato irresponsável, não eficiente e nem suficiente para o que se pretende de fato.

A efetiva ação educacional associada ao ensino profissional deve privilegiar o interno, desenvolver competências, evidenciar suas potencialidades, favorecendo sua qualificação e mobilidade social que, pela natureza da privação, se encontra muitas vezes se sentindo paralisado e incapaz de materializar um discurso de nova oportunidade pós-cárcere. Um outro ponto de atenção é com relação aos cursos ofertados nos presídios. Não é suficiente uma oferta aleatória, há de se levar em consideração que o preso sairá em liberdade em algum momento de sua vida e terá mais chances de reinserção e ressocialização se estiver capacitado para os nichos de mercado da sua região.

É preciso acreditar que a EJA e a qualificação profissional, sendo apresentadas de forma articulada, são capazes de mudar o rumo da liberdade intelectual, do aprender e do conhecer, desde que se tenha o olhar atento às especificidades desse público. Conforme, Soares:

Para delinear esse perfil, é preciso considerar a realidade em que o aluno está inserido, como ponto de partida das ações pedagógicas, o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o funcionamento para a concretização as ações e, finalmente, a formação de professores condizentes com as especificidades da EJA (Soares, 2007, p. 57).

A educação prisional deve ser para o Estado uma prioridade, considerando que através desse serviço é possível que os jovens e adultos em privação de liberdade e em cumprimento de sua pena, possam ser inseridos na sociedade de maneira justa, qualificada e com outra visão de mundo, já que o indivíduo apenado está privado de liberdade por um período determinado, e neste intervalo de tempo é dever do Estado ressocializá-lo para o retorno à sociedade.

É ainda importante ressaltar que o jovem ou adulto que se encontra em cumprimento de pena teve apenas vetado o seu direito de ir e vir devendo permanecer com a garantia efetiva de todos os seus outros direitos.

Notadamente sobre a educação profissional, há que se considerar que a educação é a base para formação do cidadão, e gerar condições de empregabilidade qualificada no mundo do trabalho para os egressos do sistema prisional é dever do Estado. Contudo, ainda se percebe uma grande fragilidade nesta efetiva atuação, nota-se que, assim como muitos outros direitos dentro ou fora da prisão, o direito à educação profissional no espaço prisional encontra-se em

um patamar de invisibilidade, talvez pelo fato de muitas pessoas enxergarem a prisão como um espaço exclusivamente de punição, chegando a caracterizar-se como mérito o acesso a educação no cárcere.

A educação profissional nas prisões não pode continuar sendo um assunto de poucos. Os indivíduos ali privados tão somente de sua liberdade, não podem continuar “invisíveis” para a sociedade civil; é preciso que se conheça melhor o problema, para isto é necessário que as universidades, os institutos de ensino e possíveis parceiros do âmbito privado, incorporem essa temática no âmbito da discussão e pesquisa, para que o resultado dos fomentos nas pesquisas traga dados que colaborem com a efetiva implantação da política.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desta forma, cabe ao Estado garantir de forma igualitária a assistência educacional prevista em lei, com vista à reintegração social da pessoa privada de sua liberdade.

A Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010, criada pelo Conselho Nacional de Educação, também trata sobre as diretrizes nacionais para a oferta de EJA, inseridos em espaço de privação de liberdade. No seu artigo 2º pode-se constatar:

I – É atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios; II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais (Brasil, 2010).

A educação profissional, segundo a LDB/1996, pode ser ofertada pelas escolas técnicas federais, estaduais, municipais e privadas. Esta é complementar à educação básica e direcionada como via de qualificação para pessoas que buscam atributos para o mercado de trabalho, com sua identidade própria e característica marcante que integra as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia.

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional, em 2022 a população carcerária masculina do Rio Grande do Norte, é predominantemente jovem, a faixa etária dos 18 aos 34

anos representa 40,89% do total apurado, além disso, no período de janeiro a junho de 2022 apenas 95 internos passaram por cursos profissionalizantes, de um total de 5.325 presos.

Em relação ao grau de instrução, consoante a realidade nacional, os apenados do Estado do Rio Grande do Norte, em sua maioria apresentam apenas ensino fundamental incompleto, configurando o público mais carente de assistência educativa, principalmente com foco no atendimento profissionalizante. Tal verificação, por si só, já justifica a necessidade urgente de investimentos em ações constantes no que diz respeito ao fomento da assistência educacional na educação prisional/profissional, bem como, se considerarmos que a oportunidade de estudar com segmento profissionalizante durante a execução da pena, não somente abrevia o tempo na privação de liberdade, como também insere o preso no processo de ressocialização, bem como, o recomeço num mundo pós cárcere e de todos os desafios próprios desse retorno social.

Nesse sentido, tais constatações direcionam a uma ação reflexiva da problemática em questão no âmbito do mencionado Estado, levando em consideração a realidade atual do sistema estadual de segurança pública, o contexto das unidades prisionais deve caminhar em direção a uma integração com a educação profissional, como ação constante nas unidades, buscando efetivas ações e parcerias sob o olhar de uma política de inclusão, de ressocialização e de profissionalização dos indivíduos em situação de privação de liberdade, sendo assim sejam preparados para o retorno em sociedade e inserção no mercado de trabalho.

METODOLOGIA

No que diz respeito a pesquisa, tratar-se-á de uma pesquisa social empírica e documental, destinada a analisar as ações no segmento profissional desenvolvidas, no atendimento educacional/profissional de sujeitos privados de liberdade da Penitenciária Estadual de Alcaçuz, em Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte.

A pesquisa tem como proposta coletar dados sobre a oferta de cursos de qualificação profissional para jovens e adultos no âmbito do sistema prisional do Estado do Rio Grande do Norte, dentro da perspectiva dos vários atores envolvidos na ação, com vistas a obter subsídios para quantificar e qualificar a ação e, se de fato, colaborou para a formação, a remissão e a ressocialização dos beneficiários. Por isso a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, a qual tem o papel abrangente nas ações de observar os sujeitos num contexto natural, descrever e comentar o que se deu nesses encontros, a fim de relacioná-los com a organização global (Bogdan; Biklen, 1997.)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As constatações direcionam a uma ação reflexiva da problemática em questão no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, levando em consideração a realidade atual do sistema estadual de segurança pública, o contexto das unidades prisionais deve caminhar em direção a uma integração com a educação profissional, como ação constante nas unidades, buscando efetivas ações e parcerias sob o olhar de uma política de inclusão, de ressocialização e de profissionalização dos indivíduos em situação de privação de liberdade, sendo assim, sejam preparados para o retorno em sociedade e inserção no mercado de trabalho.

Apesar de ser um direito consagrado em diversas leis que regem a sociedade e em acordos internacionais, a garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade não está sendo efetivamente assegurada. De acordo com informações Ministério da Justiça, menos de 20% dos indivíduos encarcerados participam de alguma atividade educativa, apesar de 70% deles não possuírem o ensino fundamental. Dentre os fatores que “impedem” a efetiva ação educativa nos espaços de cárcere estão: a superlotação das prisões, a falta de estrutura física adequada, a falta de professores qualificados para atuarem na área, e sem dúvida, a invisibilidade instalada do público e dos espaços em questão favorece por vezes esses obstáculos.

CONCLUSÃO

Em um cenário de insegurança, causado pelo aumento alarmante da violência não só no Estado do RN, mas também nas grandes cidades brasileiras, a sociedade tende a encarar a política de encarceramento em massa, e até mesmo as violações dos direitos humanos como forma rigorosas de punição, considerando-as como soluções para o problema da violência. No entanto, em muitos casos, não se leva em consideração o peso do preconceito e da discriminação, que afeta principalmente os negros, os jovens, os pobres e aqueles que já estavam marginalizados e excluídos dos seus direitos básicos de cidadania antes mesmo de serem encarcerados. É necessário compreender que, muitas vezes, alguns dos jovens que cometem atos infracionais já são vítimas de uma dívida do Estado, o qual não conseguiu fazer com que esses jovens tivessem acesso à educação, à saúde, ao lazer e à alimentação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [Constituição](#). Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto no 7.626 de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: [Decreto nº 7626](#). Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 13 mai. 2023

BRASIL. **Lei no 12.245, de 24 de maio de 2010**. Altera o art. 83 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm Acesso em: 13 mai. 2023

BRASIL. **Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Infopen.2018. Disponível em: [Infopen – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Conjuntos de dados – Ministério da Justiça e Segurança Pública](#). Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de maio de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **SISDEPEN: Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário**. Disponível em: [SISDEPEN — Secretaria Nacional de Políticas Penais](#). Acesso em: 21 mai. 2023

Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: UNESCO Instituto de Educação, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Rio Grande do Norte**, para abarcar o quadriênio 2021 a 2024.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/resolucao2cne2010.pdf.

Acesso em: 21 mai. 2023.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

TRANSFORMAÇÃO¹: PESQUISAR PARA TRANSFORMAR

Giselda Mesch Ferreira da Silva²
Rosimara Cagnin³
Mariglei Severo Maraschin⁴

RESUMO

Trata-se de um ensaio acadêmico que se propõe a ilustrar a caminhada histórica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional – Grupo Transformação. O Grupo de Pesquisa (GP) tem realizado pesquisas e estudos com foco nas Políticas de Educação Profissional e no Trabalho Pedagógico com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas, ou seja, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O Grupo está inscrito na Plataforma CNPQ, e pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os membros do Grupo de Pesquisa Transformação participam também de Grupos de Trabalho (GTs) que são espaços onde é possível aprofundar pautas específicas de interesse comum dos participantes. O ensaio acadêmico reflete a importância que subjaz a criação e manutenção de GPs que pensem a educação, pois assim, é possível anunciar e denunciar temas indispensáveis a uma educação emancipatória e autônoma dos sujeitos humanos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Pesquisa; Historicidade.

¹ Adaptado do Evento Simpósio On-line de Educação, do IFRN-Campus Ipanguaçu.

² PPGE - Doutoranda, UFSM, gisamesch@gmail.com; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3415-3438>

³ PPGEPT - Mestranda, UFSM, rosimara.cagnin@gmail.com ORCID, <https://orcid.org/0000-0003-3626-5046>

⁴ PPGE- Doutora, UFSM, mariglei@ctism.ufsm.br ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>

INTRODUÇÃO

Tensionando a contribuir de maneira significativa com a história da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Rio Grande do Sul, toma corpo, no ano de 2016, o Grupo de Pesquisa Transformação. Pertencente ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (PPGEPT/CTISM) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), está inscrito na Plataforma do CNPQ, sob o endereço dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0183136075124845, dispondo que:

O grupo Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional tem realizado pesquisas com foco nas Políticas de Educação Profissional e no Trabalho Pedagógico. Tem realizado parcerias com os interessados em desenvolver estudos e pesquisas nesta área. Atualmente busca compreender a historicidade do trabalho pedagógico na Educação Profissional nas diferentes modalidades de ensino com destaque à política de EJA EPT. Desenvolve pesquisas nos seguintes eixos: Ensino Médio Integrado, EJA EPT, Inclusão na EPT, Mulheres na EPT e Trabalho Pedagógico na EPT (CNPQ, 2023).

Desde então, vem desenvolvendo pesquisas e contribuindo na constituição de pesquisadores/as imbuídos em debater a Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, com caráter de apresentar a trajetória do GP objetiva-se ilustrar a caminhada histórica do referido grupo, com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscando “contribuir para a elevação da qualidade científica, didática e pedagógica da educação profissional através da ampliação do saber estrito de profissionais de diversas áreas para a atuação em Educação Profissional e Tecnológica” (CNPQ, 2023), o Grupo Transformação tem formado profissionais que ajudam a colocar ênfase na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao propor políticas públicas para a modalidade.

O grupo está sob a coordenação da Professora Dra. Mariglei Severo Maraschin, desde o ano de 2016, data de sua criação. Conta com 25 pesquisadores e 21 estudantes. Destes 10 são doutores, 9 mestres, 5 tem especialização em educação, além de 4 estudantes de iniciação científica que muito contribuem com as pesquisas, a divulgação e a produção acadêmica.

Nessa caminhada acadêmica já foram produzidas treze dissertações. Estão em fase de construção e defesa 5 dissertações e 4 teses. O GP desenvolve atividades de ensino e pesquisa e dá suporte para a condução e atuação dos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT Ensino Médio Integrado; GT Rede Estadual; GT Inclusão e GT EJA, EJA-EPT E Gestão. Nos GTs busca-se, além de aprofundamento teórico acerca da temática estudada, produção de dados, publicações e divulgação da temática que envolve a EPT. Outrossim, os membros do GP Transformação são convidados a participar das atividades dos GTs. Os encontros são semanais

e ocorrem de forma híbrida (Bacich, 2020), ou seja, há possibilidade de participação de forma presencial e *online*, via plataforma *google meet*.

METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio acadêmico, pois pretende levantar questões acerca do tema proposto, embasado em produções científicas publicadas e, sinteticamente, apresentar os achados da pesquisa neste estudo. A proposta de ensaio é “uma produção textual em que a visão subjetiva daquele que escreve está em destaque [...] O ensaio pode ou não mobilizar uma documentação empírica ou bibliográfica. Quem escreve é quem decide e ponto!” (Mota, et al, 2020, p. 60).

Recorre-se ao ensaio acadêmico, também definido por outros autores como ensaio teórico, por entender ser este uma forma rica de aproximação com o leitor, havendo uma “base num estilo pessoal, manifestado tanto na escolha do tema, quanto na sua interpretação e crítica. Ele não abole o espaço da subjetividade, como no artigo, ao contrário, ele amplia” (Mota *et al*, 2020, p. 71), sendo evidentemente “[...] um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente” (Salvador, 1973, p. 163) no que tange a produção escrita.

Destarte, a proposta inicial é ilustrar a caminhada histórica do Grupo Transformação, com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participar do GP Transformação requer um mínimo de aproximação com a EPT. Outrossim, ficaria inviável escrever, produzir, pesquisar, sem um mínimo de convergência com os princípios que o grupo se dispõe. Entretanto, o envolvimento vai além quando se percebe que a EPT perpassa outros debates, outras temáticas. Assim, é salutar estreitar os laços e afunilar temas comuns a um grupo específico de pesquisadores que se aglutinam por ideias afins. Há que se ter um tempo específico e delimitado para estudar, pesquisar e debater a EPT aliadas a outros contextos, pois, do contrário perde-se a conexão com eixos tão propícios e necessários que comutam sujeitos com contextos semelhantes uns com os outros.

Os espaços-tempo dos GTs ajudam a debater e aprofundar as pautas mais comuns entre os sujeitos que se aproximam, fortalecendo as ideias dos/nos coletivos. Isso ocorre pelo fato dos pesquisadores terem uma vivência maior com o eixo norteador e pela preferência em (re)conhecer mais acerca do estudo realizado. Cada GT abriga sujeitos que partilham ideias e anseios em torno das temáticas debatidas. Estas se entrelaçam com a EJA em um ir e vir indissociável. Assim, o GP se aprimora, se completa e, no coletivo, é capaz de denunciar e

anunciar “ações, relações e transformações” (Maraschin, 2015, p. 204) capazes de dar visibilidade a EPT de maneira efetiva e contundente. Seria como dizer que o TransformAção é o guarda-chuva que abarca e protege os GTs que foram se constituindo. A ilustração abaixo expressa tal retórica:

Figura 1- Ilustração TransformAção e seus GTs



Fonte: As autoras, 2023.

CONCLUSÕES

Este ensaio acadêmico que objetivou ilustrar a caminhada histórica do Grupo Transformação, com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas, ou seja a EPT, reflete a importância que subjaz a criação e manutenção de GPs que pensem a educação, pois assim, é possível anunciar e denunciar temas indispensáveis a uma educação emancipatória e autônoma dos sujeitos humanos.

Há que se, enquanto educador e pesquisador, estar sempre alerta e em defesa da escola pública de toda a classe trabalhadora, lutando por políticas educacionais como direitos balizadores e transformadores da sociedade em que vivemos. Não é possível se eximir da luta e, uma forma de lutar, resistir, é participar de grupos de pesquisas e de discussão. Neles encontra-se respaldo e eco, pois sente-se que não se está só. O GP Transformação é um desses.

O TransformAção é conciso em seus propósitos e firme na defesa da educação igualitária, capaz de transformar vidas. Nestes sete anos tem se mantido fiel a seus ideais e princípios. Seus integrantes são sérios, responsáveis e dedicados à pesquisa e à produção acadêmica e afirma-se isso pelas inúmeras publicações que o grupo tem realizado, pela alta frequência nos encontros, pelos prazos cumpridos a tempo e com zelo, pelas dissertações defendidas.

Desta forma traz um ganho efetivo o que significa ajudar para que instituições públicas, como a UFSM, mantenham o conceito que as colocam em lugares de excelência entre as instituições federais públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Ensino híbrido**: esclarecendo o conceito. Inovação na educação. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>

BRASIL. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: maio. 2023.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MOTA, Mabel Meira; Magalhães, Livia Borges Souza e FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e Produção de Texto Acadêmico**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

SALVADOR, Angelo D. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. Ed. Ver. Ampl. Porto Alegre: Sulina Editora, 1971.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO FEMININO À INSERÇÃO FEMININA DIGNA NO MUNDO DO TRABALHO

Luana Claudia Tavares Bastos¹
Haroldo de Vasconcelos Bentes²
Priscila Giselli Silva Magalhães³

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), possui papel estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país. Visando à preparação das alunas para o exercício de profissões técnicas na EPT. Este trabalho apresenta uma análise sobre educação profissional e trabalho feminino, teve como objetivo principal refletir como as práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino médio integrado (EMI) facilitam o processo ensino-aprendizagem no contexto da formação educacional e profissional das alunas do EMI/EPT. O caminho metodológico se desenvolveu durante a disciplina Teorias e Práticas de Ensino-aprendizagem na EPT (2022/2), no mestrado em EPT em andamento. Percurso bibliográfico: livros, artigos, documentos institucionais. Análise de dados, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A Fundamentação teórica incluiu autores da EPT. Temas: educação profissional e tecnológica; práticas pedagógicas; trabalho feminino na unidade de pesquisa – IFPA Campus Marabá Industrial.

Palavras-chave: Trabalho feminino. Ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas. Inserção digna.

¹ Discente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Pará – IFPA, Campus Belém. bastosluanatb@gmail.com

² Doutor em Educação Brasileira Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) ORCID:0000-0001-6919-236. haroldobentes@gmail.com

³ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) ORCID: 0000-0001-7209-2985. priscila.magalhaes@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

O artigo intitulado Educação Profissional e Trabalho Feminino: à inserção feminina digna no mundo do trabalho, se faz na direção de sistematizar e efetivar os requisitos obrigatórios do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Profept) e, assim, a relação direta com o desenvolvimento da disciplina Teorias e práticas de ensino-aprendizagem em Educação Profissional Tecnológica (EPT-2022/2).

A observação desse cenário traz uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da formação educacional, profissional e tecnológica das alunas do Ensino Médio Integrado da EPT, preparando-as para a inserção no mundo do trabalho, de forma profissional e digna. Desta maneira, se faz necessário compreender o processo da formação no EMI/EPT, e no âmbito das práticas pedagógicas, a importância das temáticas como: educação profissional e tecnológica, trabalho feminino e sua inserção no mundo do trabalho de forma profissional e digna, na unidade de pesquisa – IFPA Campus Marabá Industrial.

Para Araújo e Frigotto (2014, p. 63):

O ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Tomando-se, portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma fundamentação unitária de formação geral, sendo uma condição primordial para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária.

No terreno da fundamentação teórica na EPT, diálogos com os autores que problematizam sobre as práticas pedagógicas integradoras, por exemplo, Dewey (1936) apresenta como referência as idéias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, estratégias de organização dos conteúdos à ação pedagógica tomada como ação material que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação. Para averiguar o tema e objetivos propostos foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema educação profissional e trabalho feminino, e uma análise de dados secundários, sobre o mercado de trabalho e gênero através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também Análises que partiram de dados extraídos

de livros, artigos e textos de seminários apresentados na disciplina Teorias e Práticas de Ensino-Aprendizagem de EPT/ Profept, turma 2022.

O despertar pela busca de respostas referente à temática perpassa pela trajetória pessoal e profissional, pois como mulher, vivi a difícil realidade de ser estudante e ser afetada pelas limitações e preconceitos sócio-históricos, quando o assunto se tratava de trabalho feminino. E pela falta de espaços e momentos de discussão sobre temas como: educação profissional, trabalho feminino e o mundo do trabalho que dificultam compreender a necessidade de lutas femininas pela inserção e permanência no mundo do trabalho em uma perspectiva inclusiva e de direitos iguais.

Nas considerações finais, buscou-se retomar os pressupostos norteadores do presente trabalho, considerando que as práticas educativas possam favorecer momentos de análises e atividades que desenvolvam o espírito crítico, de formas contextualizadas, evidenciando que apesar dos avanços que as mulheres conquistaram ao longo do tempo no mundo do trabalho, ainda persistem os preconceitos em relação elas, por estarem conquistando profissões antes desenvolvidas por homens. Refletindo como as práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino médio integrado (EMI) facilitam o processo ensino-aprendizagem no contexto da formação educacional e profissional das alunas do EMI/EPT.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história do trabalho feminino nos detalha os avanços nas últimas décadas, mas alguns desafios ainda estão presentes quando o assunto é a presença e permanência das mulheres no mundo de trabalho. Isso porque a discriminação ainda existe e a igualdade ainda não faz parte da realidade da maioria.

De acordo com Melo (2000, p. 30)

Nas últimas décadas houve uma entrada significativa de mulheres no mercado de trabalho, mas esta não foi acompanhada de uma diminuição das desigualdades profissionais entre os sexos. O emprego feminino continua sendo concentrado em alguns setores de atividades e agrupado em um pequeno número de profissões, sendo essa segmentação ainda a base das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

Considerando os dados, Caravela dados e estatística. 2023. A realidade do município Marabá demonstra que o PIB da cidade é de cerca de R\$ 12,9 bilhões de reais, sendo que 58,7% do valor advém da indústria, na sequência dos serviços/comércio (26,7) %, da administração pública (10,9%) e da agropecuária (3,7%). A realidade contemporânea específica e desafiadora, demonstra que a mulher tende a visualizar como possibilidade de trabalho e renda unicamente

o emprego formal na cidade, sendo que esta região tem como principais empregadores as prefeituras municipais e o comércio, os quais não conseguem atender toda a demanda e oferecem na maioria das vezes, contratos de trabalho temporários e sem garantias trabalhistas. O que pode fazer com esta mulher fique fora das oportunidades de trabalho.

Frigotto (2009), reforça que não se pode perder de vista que o objetivo fundamental é a crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação.

Nas últimas décadas do século XX, transcorreram transformações estruturais e tecnológicas, produtivas e organizacionais na economia mundial, resultando altas consequências nas relações de trabalho. Nos meados dos anos 60 e 70, com o surgimento dos movimentos sociais mundiais, a cultura da sociedade foi se transformando, a mulher começou a despontar ativamente na economia, aumentando consideravelmente sua participação. Porém longe da igualdade frente aos direitos trabalhistas entre homens e mulheres.

Antunes, (2000) destaca a importância da luta das mulheres por igualdade de direitos e condições de trabalho. Ele argumenta que a discriminação de gênero e a opressão das mulheres no mundo do trabalho são parte da estrutura do capitalismo, e que a luta das mulheres é uma parte importante da luta contra as desigualdades sociais e econômicas.

Ele também analisa a divisão sexual do trabalho, onde as mulheres são direcionadas para setores de trabalho menos remunerados e com menos oportunidades de ascensão profissional. Além disso, Antunes demonstra que as mulheres enfrentam barreiras ao acesso ao mundo de trabalho, incluindo discriminação salarial e dificuldade de conciliar trabalho e responsabilidades domésticas.

É inegável que houve avanços nas últimas décadas, mas alguns desafios ainda estão presentes quando o assunto é a presença das mulheres no mundo de trabalho. Isso porque a discriminação ainda existe e a igualdade ainda não faz parte da realidade da maioria. Considerando os dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2020, dispõem, sobre a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho era de 53,5% enquanto a dos homens era de 72,9%. A taxa de desocupação das mulheres foi de 16,4%, enquanto a dos homens foi de 11,9%. Assim, discutir nos espaços escolares, a relação da educação profissional e trabalho feminino, com vistas a conhecer as alternativas e possibilidades de trabalho e renda, a partir da compreensão da categoria de trabalho, reforça a importância da necessidade das teorias e práticas pedagógicas críticas e contextualizadas na formação complementar as estudantes, visto que após realizar a leitura e análise do documento institucional Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) dos cursos das instituições de formação

técnica e profissional, não dão ênfase nesta formação, embora assegure como política educativa a formação humana *omnilateral*, está ausente na matriz curricular a formação no âmbito da articulação entre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de superação dessa visão distorcida sobre o trabalho apenas como sinônimo de emprego.

Nessa perspectiva, compreende-se a importância da problematização da questão central e norteadora que foi pautada no desenvolvimento da disciplina Teorias e práticas de ensino-aprendizagem no Mestrado em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT 2022/2). E, fazendo-se necessário fortalecer as teorias e práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado, que possa facilitar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da formação educacional e profissional das alunas do Ensino Médio Integrado da EPT. Trabalhando de forma crítica e contextualizada, temas como: educação profissional; trabalho feminino e as possibilidades de inserção feminina digna no mundo do trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Freire (1987), a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade.

Dessa forma, a investigação baseada nos conhecimentos teóricos da disciplina Teorias e práticas de ensino-aprendizagem em Educação Profissional Tecnológica, no Mestrado em Educação Profissional Tecnológica (Profept 2022/2). Demonstra a necessidade de se transformar a visão de educação fragmentada entre teoria e prática do processo ensino aprendizagem, buscando através da formação crítica e contextualizada dos aspectos que envolvem questões sobre educação profissional e tecnológica, trabalho feminino e mundo do trabalho, voltada as estudantes do EMI do IFPA *Campus* Marabá Industrial. Como uma prática educativa transformadora, inserindo propostas educativas que levem as alunas a problematizar e analisar os fatores que ainda dificultam as mulheres de se inserirem no mundo do trabalho; e verificar se mesmo sendo qualificadas para profissões ainda sofrem discriminação apenas por serem mulheres. Visto que em relação à ocupação, as mulheres estão cada vez mais concentradas em algumas áreas, como serviços domésticos, educação e saúde. Já os homens estão cada vez mais presentes em áreas como construção, indústria e transporte. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2020, referente a faixa salarial entre homens e mulheres a desigualdade ainda é significativa. Em 2020, o rendimento mensal das mulheres era de R\$2.467,00, enquanto dos homens de R\$3.181,00. Isso significa que as mulheres ganham em média, 22,4% a menos que os homens.

A temática de gênero (mulher e exclusão social) está relacionada, para Rago (1997), às dificuldades encontradas pelas operárias: As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe

social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens – como naturalmente masculino. Esses obstáculos não se limitavam ao processo de produção; começavam pela própria hostilidade com que o trabalho feminino fora do lar era tratado no interior da família. Os pais desejavam que as filhas encontrassem um bom partido para casar e assegurar o futuro, e isso batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões.

A discussão dessa temática com a juventude feminina do EMI se revela preponderante nos espaços de formação do Ensino Médio Integrado campus industrial de Marabá IFPA, visto ser esta instituição formadora das futuras jovens profissionais que integrarão o mundo do trabalho, cada vez mais exigente e seletivo, das mais variadas formas possíveis. Nesta perspectiva, instrumentalizar os mesmos com elementos da realidade, discussão e compreensão das perspectivas, tensões e desafios que perpassam esta relação, educação profissional, mundo do trabalho e trabalho feminino se faz fundamental.

Dessa forma, no espaço da sala de aula, elas, alunas, através de práticas metodológicas críticas, contextualizadas e criativas podem possibilitar realizar escolhas mais adequadas, quando adquirem conhecimentos relacionados à educação profissional, trabalho feminino e mundo do trabalho, pautadas em novas opções, escolhas para o surgimento de oportunidades, ou mesmo estarem prontas para mudar.

Severino (2014, p.21),

O estudante tem de se convencer de que sua aprendizagem é uma tarefa eminentemente pessoal; tem de se transformar num estudioso que encontra no ensino escolar não um ponto de chegada, mas um limiar a partir do qual constitui toda uma atividade de estudo e de pesquisa, que lhe proporciona instrumentos de trabalho criativo em sua área. É inútil retorquir que isto já é óbvio para qualquer estudante. De fato, nunca se agregou tanto como hoje a importância da criatividade nos vários momentos da vida escolar. Mas o fato é que os hábitos correspondentes não foram instaurados e, na prática de ensino, os resultados continuam insatisfatórios

Trata-se de um trabalho que enfatiza a importância das práticas educativas integradoras revestidas pela autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, fomentando a capacidade dos indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também, como sujeito de sua história.

Araújo e Frigotto (2015, p. 74),

Projetos educacionais integradores reconhecem, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função do principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

Nesse sentido, os conhecimentos apresentam uma educação transformadora, quando dialógica, problematizadora e enraizada na vivência da aluna, possibilitando as mesmas o desenvolvimento do seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, um ensino e aprendizagem libertador em sala de aula, relacionado à educação para o mundo do trabalho.

Para se atingirem os objetivos propostos e, seguir com as fases seguintes do artigo, delineou-se aqui neste trabalho uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida na disciplina Teorias e Práticas de Ensino-aprendizagem em EPT (2022/2). As etapas posteriores: respectivamente um levantamento bibliográfico, visando a construção deste artigo, que foi realizada com abordagem qualitativa, através de um percurso metodológico que orientou as etapas de levantamento e coleta de dados.

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Assim pode-se afirmar que a pesquisa consistiu em um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados, textos e as informações que foram fontes para a base teórica da pesquisa e na investigação dos estudos dos textos que colaboraram no desenvolvimento da pesquisa.

Delineando os percursos da etapa do processo de investigação científica, de acordo com Severino (2007, p. 24) diz que a pesquisa assume três dimensões:

De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos [...] assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão [...].

Para o levantamento e coleta de dados foram realizadas pesquisas bibliográficas e documental, assim como análises do Projeto pedagógico institucional (PPC), legislação

relacionada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal do Pará – *Campus Industrial de Marabá*.

Para a compreensão dos dados obtidos nesta etapa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que de acordo com Vergara (2010) tem a finalidade de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa fez um panorama geral sobre educação profissional e trabalho feminino tendo como objetivo final produzir este artigo com elementos importantes para a compreensão do uso cotidiano das práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado, que facilitam o processo de ensino-aprendizagem no contexto da formação educacional e profissional das alunas do Ensino Médio Integrado da EPT, o qual abordou questões relacionadas às interfaces da educação profissional, trabalho feminino, mundo do trabalho, e seus desdobramentos no contexto da formação educacional, técnica e profissional para a mulher. Futuras profissionais em formação nos cursos do Ensino Médio Integrado no IFPA *Campus Marabá Industrial*.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi subsidiada pelas reflexões feitas por autores da educação técnica e profissional, trabalho feminino e gênero como Ricardo Antunes (2000); Marize Ramos (2005, 2008); Ronaldo Araújo e Gaudêncio Frigotto (2015); Rago (1997); entre outros, que discutem a perspectiva da educação profissional, formação integral e omnilateral e trabalho. Assim como nas reflexões categorias de análise do Materialismo Histórico e Dialético.

Verifica-se de forma a confirmar ou refutar-se o impacto do processo ensino e aprendizagem em sala de aula, relacionado à prática da educação profissional, mundo do trabalho e trabalho feminino, que traz um percurso de novas possibilidades ao desenvolvimento de habilidades e competências, assim como a compreensão do papel da mulher, frente aos desafios no mundo do trabalho. Por princípio pedagógico no processo ensino-aprendizagem destaca-se a mediação pedagógica entendendo que o ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção/construção. Parafraseando Freire (1996), como ensinar não é apenas transferir conteúdo, formar não é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Dessa forma, o papel da docência corresponde a responsabilização por ser um formador, ou mesmo orientador, em que educar é uma tentativa completa de formação, ou seja, para o educador Freire (1980), deve ser um problematizador, pois, o educador deve construir uma

relação em que educador é também educando através de um processo de humanização de si com o outro (educando).

O educador assim deve crer firmemente na sua capacidade e poder de criar, que possa proporcionar o diálogo a partir da realidade vivida pelo educando, dessa forma, não pretendendo transformar a realidade para o educando e sim com eles, buscando a investigação dos temas geradores, por meio da conscientização.

De acordo com a metodologia e forma de ensino e aprendizagem de Freire (1980, 2005e 2010), propõe-se um modelo de educação transformadora que permite a organização reflexiva de seu pensamento, um processo de conscientização e reconhecimento de si próprio como sujeito histórico e politizado, por conta de uma análise crítica da sociedade, visibilidade e percepção da sua importância como cidadão, uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como um objeto sem saber, onde mesmo sua vivência, sua realidade e seu modo ver o mundo, devem ser considerados, precisa se tornar autêntica. Para Freire (1987), o processo de educação não se completa na etapa de tornar claro o conhecimento de uma realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade, que podem realizar as suas próprias escolhas e inclusive, ser ator principal desta mudança.

Vale ressaltar a importância de relacionar o conhecimento prévio das alunas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará, *Campus Marabá Industrial*, como impacto que pode ocorrer, quando existe a relação clara entre o contexto do aluno e como ele pode refletir e realizar as melhores escolhas, que sentirá com a relação de metas que pretende alcançar e perceber que foi possível, pelo próprio esforço, sendo o sujeito de sua própria escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é contínua e sua abordagem trata de forma clara que uma aprendizagem é humanista e libertadora quando desenvolvida coerentemente pelo docente, que relaciona e diminui a distância entre o discurso e a prática. Por este motivo, concorda-se com Freire, que aponta ser fundamental “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2010, p. 23). A inclusão no contexto escolar no Ensino Médio Integrado, de temas como: educação profissional, trabalho feminino, mundo do trabalho ainda precisam ser mais trabalhados e inseridos no cotidiano dos espaços de discussão escolar. Com uma prática pedagógica inclusiva e transformadora. Que possibilite apresentar o contexto social em que a Mulher conheça sua história, sendo fundamental perceber a importância da inserção das mulheres no mundo do trabalho para as transformações no meio

social; uma vez que, elas passaram a fazer parte da população economicamente ativa e mudaram não só as suas vidas, mas também as das suas famílias e da sociedade em si, adquirindo assim, mais informações, e ocupando espaços nas ruas, trabalhando e estudando. Grande parte das conquistas das mulheres no mundo do trabalho está ligada ao maior nível de qualificação delas e participação nas lutas por conquistas dos direitos.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas, sejam elas aulas ou trabalhos presenciais, on line, nos espaços escolares, devem apresentar a percepção clara em relacionar a teoria com a prática, se tornando mais atraentes aos interesses individuais e coletivos, e possível de se conquistar a atenção e significação de ideias para as alunas, já que a aula estará diretamente relacionada com o cotidiano do mundo atual. Compreendendo o papel da Mulher e sua inserção no mundo do trabalho e a necessidade de se reconhecer a importância da participação da mulher na população economicamente ativa para a sociedade como um todo, uma vez que, as mulheres estão alcançando condições de agentes, ocupando seu espaço na sociedade, impondo as suas necessidades, assim, o debate sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho tornou-se essencial para as discussões contemporâneas, pois há que se discutirem ainda as desigualdades de gênero apresentados no trabalho, uma vez que a participação das mulheres é essencial para o desenvolvimento social.

Por fim, tentou-se mostrar a importância da educação profissional no Ensino médio integrado, como manifestação da necessidade histórica de articulação entre a educação profissional e prática pedagógica, com a oferta de itinerários profissionalizantes, sem perder de vista que a proposta do ensino médio integrado se fundamenta no trabalho como princípio educativo da formação integral, que pressupõe a superação da dicotomia entre formação científica básica e formação técnica específica, no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAÚJO, Ronaldo Araújo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

DADOS E ESTATÍSTICAS | Economia | Pesquisa de Mercado. Disponível em: <https://www.caravela-marabá>. Acesso em 08 de abr. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)2020**. Recuperado em: [https://145overnance.ibge.gov.br/visualização/instrumentos de coleta](https://145overnance.ibge.gov.br/visualização/instrumentos%20de%20coleta).

MELO, Hildete Pereira. **O trabalho industrial feminino**. Rio de Janeiro: IPEA. 2000.

RAGO, M. Trabalho Feminino e sexualidade. In: PRIORI, M. Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. 1941 – **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

APONTAMENTOS SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Lucas Dassaev Marinho de Freitas¹
Agassiel de Medeiros Alves²
Ivanilson Dantas da Silva³

RESUMO

Na Universidade há diferentes espaços de divulgação científica formais como museus, laboratórios, centros de ciência, e não formais, como sites, e-mail, blog, redes sociais, vídeos, dentre outros. Nessa pesquisa, focamos nos espaços não formais de divulgação científica na Universidade, com objetivo de problematizar formas de ampliar e melhorar a qualidade das informações referentes a produção acadêmica no ambiente virtual junto à comunidade acadêmica em geral. De caráter teórica, buscamos compreender os canais de divulgação científica não formais, capazes de garantir o acesso ao conhecimento pela sociedade em geral e contribuir com o acesso à informação. Por essa via de entendimento, estamos contribuindo com uma reflexão e problematização de uma educação científica, comprometida com o desenvolvimento social, na medida que favorece a participação da sociedade no processo de interação, inclusão e ocupação do ambiente virtual. Espera-se com essa pesquisa possa contribuir com o avanço do acesso ao conhecimento científico pela sociedade e promoção de um espaço privilegiado para o desenvolvimento, intercâmbio e troca de experiências nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Divulgação científica; Universidade; Redes sociais.

¹ Graduação em Ciência e Tecnologia, UFRSA/Campus Caraúbas. Bolsista de Desenvolvimento Regional para Técnico (BDRT Nível I) – FAPERN/UERN.

² Docente do Curso de Geografia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ORCID 0000-0001-5045-6442

³ Graduando em Gestão Pública/Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Técnico administrativo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Na Universidade há diferentes espaços de divulgação científica formais como museus, laboratórios, centros de ciência, e não formais, como sites, e-mail, blog, redes sociais, vídeos, dentre outros. Na presente pesquisa, focamos nos espaços não formais de divulgação científica na Universidade, com objetivo de problematizar formas de ampliar e melhorar a qualidade das informações referente a produção acadêmica no ambiente virtual junto à comunidade acadêmica e geral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A divulgação científica no Brasil, a partir da década de 1920, esteve mais voltada para a difusão de conceitos e conhecimentos da ciência pura e menos para a exposição e a disseminação dos resultados das aplicações técnicas dela resultantes. Nos anos subsequentes, as transformações foram lentas, embora tenham ocorrido alguns importantes eventos transformadores, especialmente do ponto de vista de sua institucionalização. Na década de 1960, ganham espaço as atividades experimentais no ensino de ciências, contribuindo assim, no processo de popularização da ciência (Massarani, Moreira, Brito, 2002). Nesse período, Reis (2018) já afirmava que a divulgação da ciência vinha, ao longo dos anos, ganhando importância e relevância como atividade organizada, sob o patrocínio das próprias instituições científicas, revelando o grande interesse dos cientistas e das instituições de pesquisa pelo trabalho da divulgação. Para esse autor:

É que a ciência, seja amparada diretamente pelos governos, seja patrocinada por entidades particulares, depende em última análise do apoio do público para sua manutenção, e tanto mais quanto mais dependente se torna ela de apurados meios de trabalho e caras instalações. Ora, aquele apoio só pode ser sinceramente dado quando haja, da parte do doador, profunda compreensão do valor da pesquisa científica; de outro modo seria ele precário, sujeito mais ao capricho ou à vaidade dos doadores do que à sua determinação de efetivamente servir à comunidade. E então os cientistas não passariam de casta apenas tolerada (Reis, 2018, p. 16).

Mais recentemente, nas últimas duas décadas, surgiram muitas atividades no campo da divulgação científica, como a criação de centros e museus de ciência, publicação de livros, revistas e jornais científicos, conferências públicas e eventos divulgativos. Porém, essas ações andam longe de atingir amplos setores da sociedade.

O ambiente virtual é uma forma de sociabilidade, enquanto vivência diversificada e desenvolvimento das habilidades e potencialidades individuais e coletivas. Nesse ínterim, se forma e se faz a divulgação científica, gestora de novas significações no ambiente virtual, em que se socializa e aprende, favorecendo um ambiente permanente de sensibilização e

engajamento da comunidade acadêmica em atividades a ela relacionada. Tendo em vista a importância de dar visibilidade às atividades, experiências e ações educativas, buscamos converter o conhecimento científico em linguagem fácil e acessível, por meio dos ambientes não formais, principalmente, sites e redes sociais da Universidade. Na Universidade há diferentes espaços de divulgação científica formais como museus, laboratórios, centros de ciência, e não formais, como sites, e-mails, blogs, redes sociais, vídeos, dentre outros. Nesse plano de trabalho, focamos nos espaços não formais de divulgação científica na Universidade.

METODOLOGIA

De caráter teórica, essa pesquisa busca compreender os canais de divulgação científica não formais, capaz de garantir o acesso ao conhecimento pela sociedade em geral e contribuir com o acesso à informação. O alcance das ações de divulgação científica depende diretamente de sua institucionalização, apoio sistemático e regularidade da divulgação científica. Dentre os autores estudados, destacamos Germano (2005), Massarani, Moreira e Brito (2002) e Mendonça (2010). Os estudos realizados dão conta de práticas de melhoria do processo de institucionalização e regularidade da divulgação científica na universidade, de maneira a contribuir para a pesquisa relacionada ao acesso à ciência pela comunidade. Para tanto, realizamos levantamentos bibliográficos, com base em: i) Identificação de ferramentas de divulgação científica em espaços não formais; ii) formas de alcance das ações de divulgação científica em ambiente virtual; iii) práticas de melhoria do processo de institucionalização e regularidade da divulgação científica na universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por essa via de entendimento, estamos contribuindo com uma reflexão e problematização de uma educação científica, comprometida com o desenvolvimento social, na medida que favorece a participação da sociedade no processo de interação, inclusão e ocupação do ambiente virtual.

Nesse sentido, essa pesquisa em nada comunga com uma perspectiva de simplificação e espontaneísmo do conhecimento produzido na Universidade, mas com as necessidades e características singulares de comunicar e divulgar a ciência.

Reconhece-se, portanto, uma perspectiva mais democrática da relação entre ciência e sociedade que são estreitadas por ações empreendidas nas formas de acesso e divulgação.

CONCLUSÕES

Espera-se com essa pesquisa contribua com o avanço do acesso ao conhecimento

científico pela sociedade e promoção de um espaço privilegiado para o desenvolvimento, intercâmbio e troca de experiências nas mais diferentes áreas do conhecimento. Uma educação científica efetiva-se quando se afirma como uma prática cultural, enquanto um processo em formação, orientadora de iniciativas e inovação.

Nesse contexto, há um fluxo de conhecimentos que garante uma formação cidadã favorecendo o viés coletivo e transdisciplinar nas áreas do desenvolvimento humano. Assim, as redes sociais se tornam mecanismos de fomento e fluxo de informações, servindo como centros difusores de divulgação científica, permitindo que a comunidade externa à Universidade, acessem e adquiram informação dos ganhos e dos desafios envolvendo a ciência.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadoras). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Popularização da ciência como ação cultural libertadora**. Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife-PE, 19 a 22-setembro 2005.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fatima (Orgs.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. 232 p.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Divulgação científica e educação: apresentação da série**. Salto para o Futuro. Divulgação Científica e Educação, ano XX, boletim 01, p. 3 – 5, abr. 2010.

REIS, Jose. Divulgação da ciência, Ciência e Cultura (1954). In: MASSARANI, Luisa. DIAS, Eliane Monteiro de Santana (org). **José Reis: reflexões sobre a divulgação científica**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM EGRESSOS DO PPGE/IFRN DE 2018 A 2022

Luis Claudio M. Ferreira¹
Artur Fabiano A. de Albuquerque²
Ana Lúcia S. Henrique³
Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares⁴

RESUMO

Como parte da pesquisa – Formação Docente para EPT e/ou EJA-EPT – um olhar sobre a formação inicial e continuada, considerando as dimensões ética, estética, técnica, epistemológica, política, perfil e locus de formação, o presente trabalho objetiva analisar e discutir criticamente os sentidos atribuídos pelos discentes/egressos do PPGE-IFRN sobre essas dimensões para a formação docente em EPT. Para isso, questionando: que sentidos são atribuídos sobre essas dimensões pelos discentes/egressos dos anos de 2018 a 2022, foi adotado como percurso metodológico uma pesquisa exploratória do tipo qualitativa e revisão bibliográfica, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada, cujos resultados foram analisados sob à luz da análise textual discursiva (ATD). Percebe-se que os achados se direcionam para uma formação que se alinha com a emancipação humana diante de um fazer ético e estético comprometido com uma Educação que está inserida nos modos de produção capitalista, reconhecendo que o principal papel do professor na educação profissional é a formação do cidadão crítico dentro da perspectiva da Politecnia.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação Inicial e Continuada; Educação Profissional.

¹ Mestrando em Educação Profissional, IFRN, 0000-0003-1927-6878, luis.ferreira@escolar.ifrn.edu.br

² Doutorando em Educação Profissional, IFRN, 0000-0002-4499-5439, artur.fabiano.@escolar.ifrn.edu.br

³ Doutora em Educação, Complutense (Madri), 0000-0002-1536-7986, ana.henrique.@ifrn.edu.br

⁴ Doutora em Educação, UFRN (Brasil), 0000-0001-6857-7947, andrezza.tavares.@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação profissional não há muito, pelo contrário, tem se constituído num campo de disputas, sendo vista de formas diferentes ao longo tempo. Este trabalho se justifica quanto a explanação do sistema de educação escolar de uma sociedade é historicamente datado e situado, sendo produto de um complexo movimento de construção e reconstrução, oriundo, por sua vez, de fatores socioeconômicos e político-culturais que definem o contexto em que os diferentes agentes sociais vão agir.

O presente trabalho, como parte da pesquisa: Formação Docente para EPT e/ou EJA-EPT – um olhar sobre a formação inicial e continuada, considerando as dimensões ética, estética, técnica, epistemológica, política, perfil e locus de formação, objetiva analisar e discutir criticamente os sentidos atribuídos pelos discentes/egressos do PPGE-IFRN sobre essas dimensões para a formação docente em EPT.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Autores como: Pegorini (2020), Moura (2014), Machado (2015), Ghedin (2009), dentre outros, serviram como base para análise e discussão do objeto em estudo. Apresentam, nas suas reflexões sobre as dimensões ética e estética, técnica, epistemologia, política, perfil e locus de formação, as principais inquietações que se alinham a EP diante das transformações e realidades sociais que são verificadas nos diversos contextos. Quando verificamos o perfil e locus da formação em Educação Profissional, desde a criação das “Escolas de Aprendizes Artífices”, observou-se a existência e ação desta EP a partir do período colonial, de acordo com Manfredi, (2016), Caires, (2016), Pegorini (2020), e, na atualidade, esta modalidade de Educação tem se tornado espaço de desafios e disputas no contexto socioeconômico vigente, um regime de acumulação capitalista e neoliberal, conforme mostram Moura (2014) e Kuenzer (2011).

Quando discorremos sobre ética e estética, não podemos esquecer que “o professor, no espaço da escola, de sua formação inicial e de sua formação continuada torna-se aquele sujeito que assume a responsabilidade ética com todo o processo formativo sob o qual a humanidade se atualiza e se reatualiza” (Ghedin, 2009, p. 12). A ética, portanto, será um dos principais alicerces do fazer docente, desde a sua formação, ao permanente aperfeiçoamento e ao constante exercício laboral. E por fim, mas não de forma conclusa, tratar sobre a técnica e política de formação docente para a EPT, Moura (2014) ao informar que importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação, dominando os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico

integrada a dimensão política da formação humana. Que, por sua vez, corrobora com esse discurso Saviani (2012) ao dizer que é isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político, não neutro e intencional. Pois:

[...] significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (Saviani, 2012, p. 02).

Dessa forma, é possível compreender que essas dimensões se alinham com um pensamento que nos traz, através das entrevistas realizadas, uma melhor compreensão sobre a praticidade com que as práticas docentes em EPT se preocupam com as questões sociais, políticas e os direitos fundamentais dos cidadãos.

METODOLOGIA

Partimos, inicialmente, da seguinte questão: que sentidos são atribuídos sobre essas dimensões – apresentadas acima – pelos discentes/egressos do PPGEP? Assim, adotou-se como percurso metodológico uma pesquisa exploratória do tipo qualitativa e revisão bibliográfica, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada, cujos resultados foram analisados sob à luz da análise textual discursiva (ATD). Tendo em vista que esta se apresenta como abordagem de análise de dados que permeia entre duas formas de análise de pesquisa, sendo elas: a de conteúdo e a de discurso e que “[...] tende a assumir entendimentos que a situam entre essas duas abordagens de análise, focalizando geralmente a profundidade e complexidade dos fenômenos” (Moraes & Galiuzzi, 2016, p. 182).

Os sujeitos da pesquisa foram discentes/egressos do programa dos anos de 2018 a 2022, haja visto que ser esse o período em que alunos da primeira e última turma foram graduados a nível de mestrado e/ou doutorado. Deu-se preferência àqueles egressos que atuam como docentes, por viverem as relações professor/aluno/sala de aula e a dialogicidade teoria e prática, educação e trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao apresentar sobre Perfil e Lócus da atuação Docente na EPT, foi possível destacar que é possível visualizar a necessária ampliação da oferta desta modalidade de Educação como política pública, bem como, a necessária formação do Educador para esta modalidade.

Ao tratarmos de Ética e Estética, há convergência para uma formação docente pautada na cidadania e respeito aos saberes dos educandos, tendo a práxis docente e a criticidade dos estudantes como elementos essenciais.

Na dimensão técnica, as relações e dinamicidade trabalhadas pelos docentes são instâncias fundamentais e a dimensão política, se concretiza com a formação crítica dos estudantes da EPT, principalmente quando se compreende que a finalidade desta modalidade é uma Educação Politécnica.

CONCLUSÕES

Este trabalho discute criticamente, a formação docente em EPT nas dimensões: perfil e locus de atuação, ética e estética, técnica e política e os achados se direcionam para uma formação que se alinha com a emancipação humana diante de um fazer ético e estético comprometido com uma Educação que está inserida nos modos de produção capitalista, reconhecendo que o principal papel do professor na educação profissional é a formação do cidadão crítico dentro da perspectiva da Politécnica.

É verificado, diante da realização desta investigação *in loco*, que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN, encontra-se alinhado com um pensamento reflexivo atual, no que diz respeito diz respeito a formação em nível *stricto sensu* de Mestres e Doutores para atuação em EPT.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma Pedagogia Integradora da Educação Profissional. **Trabalho e Educação**. Vol. 17, n. 02, p. 53 – 63, maio/agosto, 2008.
- BRASIL, **Histórico da EPT**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 17 de março 2023.
- CAIRES. Vanessa Guerra, **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 204-2024**, Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In. Conpef IV, **Anais...** julho de 2009, p. 1-28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- KUENZER. Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de mar de 2023.
- MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.

8–22, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 476p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. Ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2016.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. O Professor Licenciado na Educação Profissional: quais são os saberes docentes que alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 66–74, 2016.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O Professor da Educação Profissional enquanto sujeito da Práxis Revolucionária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 186-199, out./dez. 2019.

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

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun, 2008.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do Marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional: política, legislação e história**. 1. Ed. InterSaberes, 2020.

RIOS, Terezinha Azevêdo. Ética na Docência Universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **O Papel do Pedagogo como Articulador do Trabalho Pedagógico na Sociedade Capitalista**. Palestra – UENP – Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da UESP, 1996.

SILVA, Kátia Curado P. Cordeiro. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-libertadora. **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen – RS. Vol. 18, n. 2, p. 121 – 135, set./dez. 2017.

A POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PDDE NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL

Magnólia Margarida dos Santos Morais¹
Magna França²
Maria Aparecida dos Santos Ferreira³

RESUMO

O trabalho discute a política de descentralização financeira da educação básica e o PDDE no contexto da Reforma do Estado da década de 1990, visto que a condução das políticas públicas vem passando por importantes mudanças quanto à sua implementação, gestão, monitoramento e avaliação. Utiliza-se o método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético, e tomou-se como referências normas e instrumentos legais que regulamentam a política de financiamento da educação básica, a descentralização e o gerencialismo do Programa Dinheiro Direto na Escola. Conclui-se que o PDDE é uma política de caráter suplementar insuficiente que não visa superar as desigualdades na distribuição dos recursos financeiros da educação básica.

Palavras-chave: Reforma do Estado. Descentralização Financeira. Gerencialismo. PDDE.

¹ PPGED/UFRN magnoliamorais@gmail.com

² PPGED/UFRN magnafrn@yahoo.com.br

³ PPGED/UFRN maria.santos@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A redefinição do papel do Estado na perspectiva neoliberal, a partir dos anos de 1990, se desenvolveu no contexto de reestruturação do modo de produção capitalista, tendo, como eixo central, a globalização. Nesse contexto, o planejamento e o controle social sobre essas políticas têm assumido contornos diversos, seja com a criação e institucionalização de órgãos e instituições que assumem essa tarefa, seja com o desenvolvimento de novos modelos e ferramentas de gestão.

Nessa perspectiva, o trabalho objetiva discutir a Reforma do Estado de 1990, o financiamento da educação básica a partir da descentralização financeira e o gerencialismo por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O desenvolvimento do estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, nas análises bibliográficas, normas e documentos legais que fundamentam a Reforma do Estado, a política financiamento da educação básica e descentralização financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reforma do Estado e a redefinição do seu papel no provimento das políticas públicas, e dos programas governamentais foram determinantes para o planejamento, para a gestão governamental e o financiamento da educação básica, principalmente, no que se refere a descentralização de recursos e a desresponsabilização do Estado.

A reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando, para tanto (entre outras estratégias), a avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos (Castro, 2007, p. 124).

Para Cabral Neto e Almeida (2000), a descentralização que fundamenta as reformas realizadas pelo governo na década de 1990, e orientadas pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado – Mare- é a descentralização do processo de tomada de decisão e da gestão, em direção à base do sistema educacional, ou seja, a escola como instituição responsável direta pela prestação dos serviços à comunidade.

No caso das redes de serviços sociais públicos, a literatura aponta, entre suas bondades, o fato de que a descentralização supõe e simultaneamente reforça uma dada capacidade administrativa (*state capabilities*) e de governo (da *156governance*) das unidades para as

quais se delega ou se transfere poder, estimulando e transmitindo a esses níveis subnacionais ou instâncias as energias modernizadoras anteriormente monopolizadas pelos executivos centrais. Em resumo, descentralização, participação, *157*overnance e aprofundamento da democracia constituiriam dimensões de uma mesma e complexa equação (Draibe, 2005, p. 42).

A discussão sobre a descentralização do sistema educacional não é recente. Ela remonta ao Ato Adicional de 1834 e vem assumindo diferentes concepções conforme o com o cenário político econômico, cultural e social de cada época e no século XX, a partir dos anos de 1990 foi incorporado à Reforma do Estado. Nesse contexto, o modelo de descentralização é desenhado pelas políticas neoliberais que preconizam a redefinição do papel do Estado.

É importante considerar no conceito de descentralização, que esse termo se caracteriza enquanto processo que confere às estruturas político-administrativas locais autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas locais. Logo,

A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais. Nessa linha de visão, Arretche (1999) considera que a descentralização pode significar genericamente a institucionalização, no plano local, de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais (Novaes; Fialho, 2010, p. 5).

Nesse contexto da Reforma do Estado, o Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE foi instituído em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciando o processo de descentralização financeira, período marcado pelas profundas transformações conforme ideário neoliberal e trazia um novo modelo para o tratamento de questões sociais – envolvendo também a educação – que, em tese, buscava estimular a sociedade a participar da esfera pública, aproximando o financiamento e a administração, uma estratégia que transferiu as responsabilidades para os municípios e para as escolas.

Estudos de Valente (2011), evidenciaram que o financiamento suplementar por meio do PDDE, ganhou novos contornos no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007, 2007-2010). Os recursos advindos do PDDE e do PDE-Escola foram ampliados e articulados aos resultados do IDEB, explicitando-se, nesse programa, a relação direta entre os resultados da avaliação, financiamento e a gestão da escola. Contudo, quanto a esta relação, os resultados dos estudos da autora já alertavam, em 2011, que “as concepções de qualidade do ensino, gestão e avaliação não traduzem as expectativas de uma sociedade democrática” (Valente, 2011, p. 185).

CONCLUSÃO

Portanto, o PDDE, como uma política de descentralização dos recursos públicos destinados à educação, é uma política de caráter suplementar, visto que o governo federal não

assume o custeio total das atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas beneficiadas pelo programa, portanto, seus fins não visam superar as barreiras históricas impostas pela desigualdade na distribuição dos recursos financeiros na educação básica, ancorando-se nas contradições do modo de produção capitalista e, dessa forma, reproduzindo a injustiça social.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p.111-141, jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>. Acesso em: 20 março. 2020.

CABRAL, Neto Antônio. ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Revista em Aberto**. Brasília, v 17, p.34-45, jun, 2000.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. (org) Cabral Neto, Antônio [et al]. – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Virtudes e limites da cooperação descentralizada em prol da coesão social e do enfrentamento da pobreza: reflexões e recomendações. Campinas, SP: Unicamp, 2005. **Caderno de Pesquisa NEPP**, 64. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/index.php/publicacoes/cadernos-de-pesquisanepp/download?showall=&start=1>. Acesso em: 20 abril. 2020.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: RBPAE**, Goiânia, v. 26, n. 3, p.585-602, set./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19800/11538>. Acesso em: 15 maio. 2020.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Permanências e Mudanças na Organização do Trabalho Escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

AValiação da Política de Financiamento da Educação Básica e as Relações Federalistas Propostas pelo Decreto 10.656/2021

Maracy Oliveira de Santana¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo avaliar a política pública de financiamento da educação básica e as suas relações federalistas, por meio do previsto no Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa, com apreciação de recursos bibliográficos com apoio nos autores que discutem a temática, bem como da legislação. O financiamento da educação básica no Brasil passou a ser constituída por meio da política de fundos, sendo o último deles o Fundeb permanente. Após a criação do Fundeb permanente, houve a promulgação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, sendo após sancionado o Decreto nº 10.656/2021, que a regulamentou e previu convênios entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Estados (IFs) e os Estados. Concernente ao federalismo, o Brasil consagra uma forma cooperativa, sendo a existência de dupla matrícula com o uso de recursos do Fundeb permanente uma inovação do decreto.

Palavras-chave: Financiamento da Educação Básica; Fundeb Permanente; Decreto Federal nº 10.656/2021.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9802-2608>; E-mail: maracydesantana@gmail.com

² Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e docente do IFRN/PPGEP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>; E-mail: maria.santos@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta é parte de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O financiamento da educação básica no Brasil se constitui numa política pública que examina as suas despesas e receitas da educação em âmbito público.

Com a promulgação da CF/1988, o seu art. 212 previu reservas de percentuais mínimos a serem destinados à educação, sendo para a União, no mínimo, 18% (dezoito por cento) e os estados e municípios não menos de 25% (vinte e cinco por cento) de suas receitas resultante de impostos, para a MDE (BRASIL, 1988).

O objetivo da pesquisa consiste em avaliar a política de financiamento da educação básica, as relações federalistas e a previsão da instituição do Fundeb permanente, bem como a sua regulamentação por meio da incidência do Decreto nº 10.656/2021.

Partiu-se da seguinte questão de pesquisa: Qual a relação entre o federalismo, o Fundeb permanente na oferta da educação básica, e a previsão da dupla matrícula no Decreto 10.656/2021?

O estudo proposto contém: resumo; introdução; fundamentação teórica; metodologia; resultados e discussões; conclusões; e referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Política pública compreende as ações do Estado na implantação de um projeto determinado, mediante programas destinados à sociedade. Höfling (2001) diferencia políticas públicas e políticas sociais, representando aquelas as de responsabilidades públicas (do Estado) por meio das decisões adotadas, atinente a política pretendida; já a política social tem por fim a redução das desigualdades sociais resultado do desenvolvimento econômico e social.

No bojo da concepção de políticas públicas como fluxos de decisões e ações em que se interpõe a autoridade do Estado, para o setor educação, costumamos analisar: as interações entre os agentes governamentais situados em diferentes instâncias; as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional do Estado e da organização da educação; e o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições da escolarização (Farenzena; Luce, 2014, p. 196).

Dessa forma, a educação é uma política pública de caráter social que pode ser caracterizada pelo agir do Estado, e não apenas como estratégias de organização. Para isso, deve seguir os ditames do federalismo, com atribuições de responsabilidade dos entes subnacionais.

O federalismo é uma forma de organização estatal em que se partilha o poder do Estado soberano, para a sua distribuição entre os demais entes federais autônomos (FERREIRA, 2014). Nesse sentido, no âmbito educacional, por exemplo, é possível se verificar que há atribuições diferentes para os entes federativos, por meio de colaboração, consoante o art. 211 da CF/1988 (Brasil, 1988).

METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, porque utiliza fontes já produzidos pela ciência, com uma apreciação de recursos bibliográficos, uma vez que é realizada a partir de autores que dialogam com a temática estudada, especialmente, Farenzena e Luce (2014); e Ferreira (2014).

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, explicativa e exploratória, porque analisa as mudanças históricas e sociais nas políticas públicas educacionais, bem como considera o exame aos documentos legislativos, notadamente, a CF/1988, leis ordinárias e decretos, que dão o respaldo teórico a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da política de fundos para a educação depende da distinção entre Políticas de Estado e Políticas de Governo, sendo as primeiras com caráter de permanência e não devem ser substituídas por alterações no governo ou ideais político-partidárias. Já a de Governo é provisória e depende dos anseios de quem se encontra na administração executiva (FERREIRA, 2022).

Quanto as políticas de fundos, tem-se a instituição de fundos contábeis que subvinculam os recursos destinados à educação. Entende-se que o Fundeb permanente é uma política de Estado, pois incluído no texto da CF/88, com a criação do art. 212-A, fruto da aprovação da Emenda Constitucional 108/2020 e sem prazo de duração prefixado (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, houve a promulgação de lei infraconstitucional, Lei nº 14.113/2020 e a sua regulamentação pelo Decreto nº 10.656/2021. No Decreto nº 10.656/2020 se previu, em seu art. 25, o computo da dupla matrícula, com a oferta concomitante de cursos de educação profissional técnica de nível médio, que implique transferência de recursos do Fundeb, sendo permitida: aos alunos da educação regular pública de ensino com atendimento especializado; e aos alunos da educação profissional técnica de nível médio articulada e do itinerário de formação técnica e profissional (Brasil, 2021).

Nesse sentido, é possível a oferta pelo sistema público, bem como por instituições comunitárias, filantrópicas sem finalidade lucrativa e instituição confessional, cuja atuação se mostre na educação especial. Já para a educação profissional e tecnológica e de itinerário formativo, admite-se a contagem de dupla matrícula para fins de recursos (Brasil, 2021).

A questão do repasse de recursos do Fundeb permanente para os IFs, por meio de convênios, é importante e pode ser vista como positiva, pois traz um acréscimo de recursos públicos para os IFs, aumentando as suas receitas.

Todavia, isso pode comprometer a autonomia didática e científica dos IFs, uma vez que há a menção sobre o informe da capacidade de matrícula e concretização desses convênios, que se mostrarem obrigatórios traz consequências em referidas autonomias.

CONCLUSÕES

O estudo proposto teve por objetivo o exame da avaliação da política de financiamento da educação básica, sob o embasamento no federalismo e as mudanças instituídas pelo Fundeb permanente, com a sua regulamentação pelo Decreto nº 10.656/2021.

Nesse sentido, a política de fundos contábeis e a instituição do Fundeb permanente é resultado de uma política de Estado (e não de Governo), com a inserção do art. 212-A no texto da CF/1988.

Quanto ao Decreto nº 10.656/2021, que previu a dupla matrícula na oferta da educação básica, tem-se que tal previsão não foi inserta na CF/88 (com a EC nº 108/2020) e nem na Lei nº 14.113/2020, o que se apresenta como inovador. Além de se representar como um possível comprometimento a autonomia didática dos IFs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2021.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações. In: MADEIRA, Lígia Mori. **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre:UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério**: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014, 353 f. Tese – UFRN, Natal, 2014.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. **O Fundeb como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 10, n. 1, p. 262–279, jan./abr. 2021. DOI:10.14393/REPOD-v10n1a2021-57822. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57822>. Acesso em: 4 abril. 2023.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O Fundeb permanente como política de financiamento e de garantia do direito à educação**. In: Políticas de educação básica, avaliações de sistemas e financiamento / Organização: Allan Solano Souza, Magna França, Maria Edgleuma de Andrade, 2º Volume [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 06 abr. 2012.

**O IMPACTO DA FORMAÇÃO DOS DIRETORES NA EPT:
UM ESTUDO EM CINCO REALIDADES DAS ESCOLAS
FEDERAIS DA REGIÃO CENTRAL - RS**

Priscila Ritzel

RESUMO

O presente manuscrito tem como objetivo analisar quem são os diretores gerais, suas formações acadêmicas e, se no decorrer dos percursos formativos realizaram capacitação específica para atuar na EPT. O estudo se apresenta como pesquisa qualitativa e fez uso da pesquisa documental e bibliográfica, como também se aplicou um questionário a cinco diretores da Rede Federal da região central - RS. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Diante desta realidade, participaram cinco diretores gerais das instituições federais com ligação na educação profissional e tecnológica na região central-RS. Conclui-se, no estudo que os gestores pesquisados, não trouxeram na sua formação a base da gestão na totalidade, dos cinco sujeitos, somente um(a) deles traz a gestão como base em sua aptidão, as habilitações e formações acadêmicas são atributos relevantes para o enfoque e temática da pesquisa.

Palavras-chave: Gestão. Diretores. Impacto. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa busca realizar estudo sobre o impacto da formação dos diretores com o projeto da Educação Profissional e Tecnológica, isto é, de como se deu o início, na escola e, também, na comunidade escolar, para que possamos compreender as transformações, adotadas) pelas lideranças, e pelo (s) diretores em cada espaço compreendido na apropriada educação brasileira e gaúcha.

É importante salientar a afirmação orientada por Paro destacando que, diretor escolar é um educador ou gerente, quem realiza direção de escola é educador (Paro, 2015, p.39).

Os gestores trouxeram através da pesquisa a sua voz, justamente sobre o envolvimento das instituições no entendimento em conquistar os profissionais com a especificidade para a gestão, assim como a liderança (Mills, 1975). [...]Sejamos um bom artesão, evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica (Mills, 1975, p. 240).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se a pesquisa como um propósito “entendido como uma investigação em que tanto investigadores quanto interlocutores buscam compreender o seu fazer em um ambiente específico, revelado em seus discursos sobre este fazer” (Ferreira, 2017, p.562). Por isso, junto aos nossos interlocutores procurar-se-á compreender os desafios enfrentados pelos diretores da EPT.

Assim, salienta-se que poucas pessoas sabem explicar as atribuições do diretor nas instituições, o que de fato um diretor exerce dentro da instituição. “Parece unânime a preferência pela expressão “diretor escolar”, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo mais elevado numa unidade de ensino” (Paro, p.38, 2015).

A pesquisa teve como público-alvo os gestores gerais/diretores da EPT atuando na área da formação profissional dentro da educação profissional da região Central - RS. Dentre os locais de pesquisa delimitaram-se duas Escolas Profissionalizantes, assim como três Institutos Federais, localizados na região central - RS.

Neste momento da pesquisa, foram analisados a formação acadêmica dos gestores para conhecer melhor o público participante do estudo, assim, como se eles tiveram formação específica para atuar na gestão?

Diretor I	Bacharel em Ciências Contábeis; Doutorado
Diretor II	Filosofia; Mestrado
Diretor III	Psicologia; Pós-Doutorado
Diretor IV	Engenharia Elétrica; Mestrado
Diretor V	Administração; Mestrado

Fonte: Realizado pelas autoras (2023)

Conforme elencado no Quadro 1, apenas um dos sujeitos possui formação em Administração, assim, como a última formação ou a atual de três dos cinco sujeitos é o Mestrado, dois possuem Doutorado, e somente um deles tem Pós-Doutorado.

Salientando a necessidade do investimento no conhecimento, na prática, na pesquisa, para que ocorra a especialização direcionada a área em que o gestor atua, mas não a formação arbitrária a atuação destes profissionais da educação.

Ferreira (2017), coloca em destaque a expressão “prática social” como central e a relação entre esta e a “estrutura social”. O autor determina que a estrutura é consequência da prática, assim como uma condição. Dessa maneira, os sujeitos produzem discursos porque estão imersos no social e, ao produzi-los, organizam esse social. Então o discurso não seria práxis? E, se assim for, visa à transformação do sujeito.

A imagem do diretor carrega muita responsabilidade, ele é responsável por exercer uma função imprescindível no cotidiano escolar. Assim, a formação de gestores deve ser construída de forma contínua e permanente, uma vez que formar não se resume ao ato de gestar, mas constitui uma sucessão de ações.

Conforme destaca a diferença transformadora ser a gestão, no papel da direção a qual com a prática engajada, comprometida e com a visão de conhecimento o contágio positivo aos professores e estudantes para estudar é o poder do conhecimento e um saudável instrumento que pode ser amplamente utilizado sem moderação (Maraschin, 2015, p. 274). (Ver Quadro 2).

Quadro 02 – Resposta à pergunta: “Você teve formação específica para atuar na gestão? Qual(is)?”

Diretor I	“Minha formação, tem viés de gestão contudo, não especificamente na área de educação em especial administração pública.
Diretor II	“Específica, não.”
Diretor III	“No meu primeiro ano de gestão , em 2016, a instituição ofertou um curso de capacitação para gestores. Atualmente, realizo o curso de Gestão Pública Municipal (Ead) ofertado pela UFSM”

Diretor IV	“Nenhuma específica, mas algumas disciplinas no Curso de Formação de Professores para EPT”.
Diretor V	Não.

Fonte: Realizado pelas autoras (2023)

Nóvoa (2002. p.23) afirma que, “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como a gente, e a escola, como lugar de crescimento permanente profissional”.

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola.

METODOLOGIA

O presente estudo define-se como uma pesquisa qualitativa. Flick (2009) descreve a reflexão qualitativa como sendo uma análise de fenômenos concretos, relacionando com as particularidades de um determinado local e tempo. Além disso, objetiva-se encontrar sentidos no que vem sendo produzido e tematizado pelos pesquisadores da área da Educação Profissional e Tecnológica sobre o tema do estudo.

A metodologia envolve uma pesquisa bibliográfica-documental, além do levantamento e análise de subsídios teóricos e pesquisas recentes a respeito da escola, sua estrutura, organização e as múltiplas relações entre os envolvidos. A observação documental caracteriza-se pela obtenção de dados a partir de documentos e tem como “[...] objetivo extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (Kripka; Sheller; Bonotto, 2015, p. 58).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na curiosidade despertada pela compreensão desta pesquisa, identifica-se que na formação dos diretores para o projeto da EPT das escolas na região central - RS, destaca-se alguns recortes que aproximam e impactam a temática do estudo, assim como a resposta do diretor 2 “desenvolver um profissional mais amplo, humanizado e crítico, gerando uma consequente transformação social”; já o diretor 4 prioriza que “Engajar os servidores aos objetivos e finalidades da EPT”; por outro realidade o diretor 1 enfatiza que a “Valorização dos egressos e dos profissionais da EPT”, assim como o diretor 5 “Adequar às formações profissionais às necessidades do mundo do trabalho”, percebe-se a importância da formação de um diretor reflexivo/pesquisador para formação de um profissional capaz de analisar sua própria prática e através desta análise aprimorar sua prática pedagógica no sentido de formar

cada vez mais pessoas capazes de pensar, formar para o pensamento e não simplesmente para a recepção de informações.

Além de formar diretores críticos, autônomos e líderes na equipe da gestão na EPT, também sinalizam que são fundamentais pelas respostas dos sujeitos, pois desenvolvem um impacto e o realismo final de todo o processo de gestão e da formação humanizada e globalizada que a equipe necessita para o apoio das lideranças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões das ações, considerando que ocorre a falta da formação para as lideranças na EPT, assim como os resultados do questionário propiciaram a cobrança dos diretores ao estímulo gerado pela pesquisa, tornando a valorização da proposta na formação continuada por todo o processo assumido pelos diretores na função exercida.

Diante do exposto, este manuscrito buscou analisar e refletir de forma prática identificando o resultado da formação na gestão através da vivência dos diretores sobre a necessidade da consequência em conquistar ou não antes de assumir um papel tão especial perante a comunidade, respondendo ao esclarecimento e aprofundamento no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, L.S. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. In: **Educação em Revista**, UNESP, Marília-SP, v.8, n.1, 2007.

_____. FERREIRA, L. S. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 103-111, Jan./mar.2017.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.27949>»<https://doi.org/https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.27949>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, julio-diciembre, 2015. .

MARASCHIN, M.S. **Dialética das Disputas**: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Santa Maria, 2015.

MILLS, C.W. Do artesanato intelectual. In.: MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975 (apêndice)

NÓVOA, A.. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

PARO, Vitor. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez Editora, 2015.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NOTAS INTRODUTÓRIAS A PARTIR DO ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DOUTORAL

Rita de Cássia Rocha¹
Lenina Lopes Soares da Silva²
Maria Aparecida dos Santos Ferreira³

RESUMO

Este trabalho resulta de reflexões que permearam o fazer docente no estágio de docência doutoral. Busca apreender como caracteriza-se a prática pedagógica do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da educação nacional. Para responder ao questionamento, optamos por um estudo bibliográfico que fundamenta-se nas postulações apontada contribuições de Alarcão(2003); Araújo (2008); Candau e Lelis (1995); Gramsci(1991); Kuenzer (2011); Machado (2008), Morais e Henrique (2022); Moura (2008), Saviani(2009). Após a pesquisa bibliográfica foi possível afirmar que a caracterização da prática pedagógica na EPT perpassa compreender as bases epistemológicas que sedimentam a relação teoria e prática na apreensão da realidade social, histórica, cultural, política. Duas Epistemologias dominam as concepções dos processos formativos: A Epistemologia Pragmática e a Epistemologia da *Práxis*. De igual forma espelha tendências pedagógicas que se coadunam às epistemologias, além de orientar dois projetos que disputam os ideários de sociedade: um projeto educacional subordinado aos princípios mercadológicos do capital que se pauta na racionalidade científica e um ideário emancipador, socialista que vislumbra uma educação de base unitária, de formação humana e integral.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica; Educação Profissional; Teoria e Prática; Epistemologia.

¹ Doutoranda no Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), <https://orcid.org/0000-0002-5746-9948>, ritalajes@gmail.com

² Supervisora de Estágio / Prof^a. Dra. no Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), Instituição, <https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>, lenina.lopes@ifrn.edu.br

³ Orientadora / Prof^a. Dra. no Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), Instituição, <https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>, maria.santos@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte das reflexões que são pertinentes ao fazer docente quando adentramos a prática do estágio docente na formação doutoral. O estágio é parte do currículo proposto na Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Dentro desse escopo, destacamos a formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica, uma das inquietações científicas pertinentes as linhas de pesquisa, seja do ponto de vista da política e práxis, da relação teoria e prática, do currículo, da prática pedagógica ou mesmo da história e historiografia com ênfase na EPT. Nesta discussão a intenção é compreender como caracteriza-se a prática pedagógica do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da educação nacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Para desenvolver este estudo, optamos por um estudo bibliográfico que se fundamenta nas contribuições de Alarcão (2003); Araújo (2008); Candau e Lelis (1995); Gramsci (1991); Kuenzer (2011); Machado (2008), Morais e Henrique (2022); Moura (2008), Saviani (2009). Os estudos referenciados defendem que duas vertentes epistemológicas dominam o debate acerca da relação teoria e prática na compreensão da realidade (das coisas, da natureza e dos homens). Essas vertentes podem ser indicadas como: uma Epistemologia Pragmática e uma Epistemologia da Práxis. Essas epistemologias fundamentam a teorização da prática pedagógica docente.

A Epistemologia Pragmática ancora-se em bases paradigmáticas da Ciência Positivista e Empírica que postula uma visão dicotômica entre teoria e prática. Nesta, a compreensão da realidade se dá pela soma de fatores independentes – de forma dissociativa ou associativa - ou seja, “a prática está comandada desde fora pela teoria” (Candau e Lelis, 1995, p. 61). Nessa visão positivista, empiricista, dicotômica, perpassa a ideia de que o poder está no domínio de quem possui a ciência, o conhecimento, as ideias em relação aos que realizam as ações práticas.

A Epistemologia da Práxis, contradiz a Pragmática, fundamenta-se no pensamento dialético do Materialismo Histórico, cuja visão centra-se na unidade teoria e prática como elementos distintos, porém, indissolúveis, condição que a determina como práxis. Assim, a relação teoria e prática é una, se caracteriza pela reciprocidade e simultaneidade. Compreende-se, portanto, que não é possível existir um fazer sem pensar; assim sendo, a ação é gênese do pensamento e o pensamento é gênese da ação. Em sua essência a unidade teoria e prática revela que cada elemento da realidade é inseparável das determinações, contradições e mediações que

formam a totalidade que a constituem (Saviani, 2009). Ademais, ela é uma prática social, que reúne experiências ontocriativas, históricas, culturais, subjetivas, valorativas.

Abordar essas concepções acerca da teoria e da prática são essenciais quando nos propomos a debater a prática pedagógica no âmbito da educação profissional e tecnológica uma vez que uma das grandes inquietações que percebemos nos mais distintos trabalhos que foram consultados para a produção desta argumentação reside na complexidade que envolve o processo de formação do educador, considerando os saberes que, a depender da concepção epistemológica assumida, são definidos como basilares para o ser e o fazer deste profissional no espaço singular de sua atuação. Percebe-se que essas duas formas de compreender a relação teoria e prática produzem implicações a formação do profissional que atua na educação. Delas decorrem, segundo Candau e Lelis(1995) e Savianni (2009), diversas tendências/perspectivas que intervêm nos processos formativos dos educadores.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - ENTRE A EPISTEMOLOGIA PRAGMÁTICA E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

De acordo com os postulados de Candau e Lelis (1995), Veiga (2011) e Saviani (2009) assim, como há duas vertentes epistemológicas que dominam a relação teoria e prática a definição do ser e fazer do profissional da educação está diretamente relacionada com a concepção de educação e por conseguinte, com o projeto de sociedade almejado.

Antes de seguir torna-se imperativo explicitar o que se entende por prática pedagógica. Nesse sentido, tomamos por base a definição de Veiga (2011, p.10), que a define como uma “prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos inserida no contexto da prática social”, ou seja, ela se constitui “[...] dimensão da prática social”. Acrescenta a autora, é uma unidade e atividade teórico-prática indissolúvel, em que o lado teórico é “constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizadas a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho”. Defende que a finalidade da teoria pedagógica “é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima” (VEIGA, p.11). Essa reflexão nos conduz a afirmar que a prática pedagógica deverá estar diretamente conexa a realidade concreta da escola e aos determinantes sociais que a circundam; ela é práxis. A prática pedagógica da unidade teoria e prática.

Retomando Candau e Lelis(1986), não podemos esquecer que contrariamente à essa visão de totalidade, unidade teoria e prática temos a visão dicotômica, que defende uma prática pedagógica idealista, utilitarista, ou justaposta.

De acordo com Candau e Lelis (1995), Veiga, Saviani (2009), identifica-se duas perspectivas de prática pedagógica que estão diretamente relacionadas às formas de compreensão da relação teoria e prática. Assim, temos a perspectiva de uma prática pedagógica repetitiva e acrítica cujas bases ancora-se na visão dicotômica da teoria e prática, revelando um fazer pedagógico em que o professor é um mero repetidor de modelos pedagógicos; e com base, na visão de unidade teoria e prática, temos a perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, em que o fazer pedagógico assume o compromisso de intervenção na realidade por meio da consciência, da compreensão dessa realidade e da capacidade de transformação, pois professores e alunos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica se constitui respostas as necessidades da realidade educacional e social.

Tais perspectivas também revelam a concepção de educação e sociedade presente no ser e fazer social e profissional do educador.

Situando as discussões que perpassam a formação e a prática do professor no campo da educação profissional e tecnológica, apresentamos as contribuições dos estudos de Moraes e Henrique (2022) ao anunciarem que no contexto brasileiro, a partir dos anos 2000, a formação e a prática pedagógica na EPT têm se constituído campo fértil de investigações em função, sobretudo, das políticas educacionais adotadas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

No âmbito das pesquisas do PPGEP/IFRN os estudos sobre a educação profissional e tecnológica no cenário brasileiro ressaltam o debate sobre a dualidade estrutural que marca, historicamente, os projetos educacionais em nosso país: projetos que sustentam dois interesses básicos: um está diretamente relacionado a formação da classe que gerencia o capital, tem a dominialidade das riquezas e administra os meios de produção; o outro, centra-se na formação dos trabalhadores, daqueles que produzem a riqueza, mas não a possuem.

Essa dualidade estrutural evidencia dos dois projetos educacionais em disputa: uma educação profissional e tecnológica subordinada aos interesses do capital e uma educação que integre a formação para o trabalho e para a cidadania.

Essas disputas e essa dualidade estrutural da educação reflete o fazer pedagógico dos profissionais que atuam na EPT em nosso país. Ao retomar as perspectivas da prática pedagógica aqui discutidas, percebemos que a relação teoria e prática reverbera nas práticas pedagógicas na EPT, Moraes e Henrique (2022), bem como os estudos de Machado (2008), Moura (2008), Araújo (2008) e Kuenzer (2011), afirmam que é imperativo pensar a formação inicial e continuada dos profissionais para atuarem na EPT, destacando, que como modalidade de ensino que perpassa diferentes níveis e modalidades educacionais, a formação do professor para atuar na EP deve se realizar levando em consideração a realidade material e as

especificidades dessa modalidade de ensino, sem perder de vista a unidade teoria e prática, bem como a necessária transformação da realidade material e das contradições dos regimes de acumulação e do modo de produção capitalista.

Os estudos referenciados reforçam e anunciam a defesa de que a prática pedagógica na EPT é uma prática social.

Diante do exposto, compreende-se que a prática pedagógica na EPT expressa os dilemas, as características da realidade material da educação nacional e da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma breve, apresentamos as considerações finais que resultam dessa reflexão no ato em que se desenvolve um estágio curricular voltado a prática pedagógica docente.

Comprendemos que essa dualidade que se traduz nas concepções epistêmicas espelham as práticas pedagógicas, não sendo diferente na modalidade da educação profissional e tecnológica, ecoando práticas pedagógicas com características pragmáticas, mecânicas, acríicas, repetitivas, bem como, práticas pedagógicas reflexivas, críticas.

Esta última, nos convida a pensar em um movimento epistêmico utópico e urgente, pois idealiza-se que, na EPT, a formação e prática docente, ou mesmo, prática pedagógica se concretize na perspectiva da epistemologia da práxis, em que o educador seja concebido como um intelectual que procura intervir na intenção de formar sujeitos críticos, reflexivos, capazes de transformar. Uma prática que permita, ser a escola, o espaço privilegiado de ascensão ao saber transformador, emancipador.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima de. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.17, p 53-63, mai/ago.2008.

CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. IN: CANDAU, Vera Maria. **Rumo à uma Nova Didática**. Petrópolis, Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Organização da escola e da cultura. *In: Os intelectuais e a organização da cultura*. Cortez, São Paulo, 1991.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.667-687, jul, 2011.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de

professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p. 8, jan 2008.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, jan, 2008.

MORAIS, J.K.H. HENRIQUE, A.L.S. **Epistemologia da prática e da práxis**: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. Educação | Santa Maria | v. 47 |2022 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 10 de maio de 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: autores Associados, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESPANHA, EMPREGABILIDADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO LABORAL DOS EGRESSOS.

Shilton Roque dos Santos¹
Márcio Adriano de Azevedo²

RESUMO

A última década (2010-2020) corresponde a um período de alto crescimento do número de matrículas de *Formación Profesional* na Espanha como política pública para responder aos altos índices de desemprego juvenil nesse país e adequação às demandas políticas de organismos supraestatais como OCDE e Comunidade Europeia. Em que pese tais medidas e seu fundamento científico com base na teoria do capital humano, não houve ainda uma mudança significativa da realidade do desemprego no país. Nesses termos, o presente trabalho propõe-se a analisar, a partir das estatísticas de inserção laboral esse crescimento em número de matrículas face o contexto social do desemprego, e a validade da teoria do capital humano enquanto alicerce dessa política.

Palavras-chave: Educação Profissional; Desemprego; Capital Humano.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) – IFRN.
shiltonroque@gmail.com

² Doutor em Educação pela UFRN. Professor da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) – Doutorado em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Líder do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq, <http://orcid.org/0000-0003-1964-786X>, marcio.azevedoifrn@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante a última década a sociedade espanhola vivenciou um aumento de mais de 380% das matrículas em Educação Profissional (*Descubre la FP*, 2021), com sua maior oferta nos cursos de *Formación Profesional de Grado Superior*, tendo ultrapassado nesse período o número de matrículas dos cursos universitários (SIIU, 2023), possuindo mais que seu dobro.

Esse crescimento não é isolado, pareado a tal fenômeno, os índices de desemprego e desemprego juvenil na Espanha não deixam de ocupar o primeiro lugar dentro da comunidade Europeia, e atingem hoje a marca de mais de 13,26% e 30%, respectivamente, chegando em 2013 a 26,94% de índice geral e 56,9% de desemprego juvenil.

Desemprego e Educação Profissional apresentam um entrelaçamento não apenas nessa sociedade, a teoria do capital humano afirma que o investimento em formação profissional é um caminho para alterar a realidade social de um país e individualmente das pessoas. Essa mesma teoria é citada nos documentos legais referentes a Educação Profissional da Espanha, assim como nos documentos da Comunidade Europeia (Carvajal Muñoz, 2021), tratando-a como motor da empregabilidade juvenil, e pressionando o país a ampliar o investimento nesses cursos, como forma de solucionar esse problema social.

Todavia, apesar dos esforços, o referente acréscimo de matrículas não tem modificado a realidade de desemprego. Soma-se a isso uma contraditória ausência de vagas públicas nesses cursos (*Comisiones Obreras*, 2022), que se desdobram em transferência de recursos públicos para instituições privadas (Molino, 2022) que possuem mensalidades de alto valor.

Com base nesse fenômeno, o presente trabalho pretende analisar a inserção laboral dos egressos de tais cursos, a luz do fenômeno do desemprego e dos termos da teoria do capital humano, para discutir sua validade, bem como os resultados dessa política ao ser realizada nos termos dessa teoria.

METODOLOGIA

Para tanto, utilizaremos os dados das pesquisas de inserção laboral do *Instituto Nacional de Estadística* (INE, 2020), e do *Ministério de Educación y Formación Profesional* - MEFP (Espanha, 2022). Além dos dados estatísticos, far-se-á necessário uma pesquisa bibliográfica e documental para compreendermos os elementos que conformam educacionalmente os documentos legais sobre Educação Profissional (Muñoz, 2021), como os debates sobre as campanhas massivas de incentivo ao ingresso nos cursos ora estudados (Pareja, 2021), e a contraditória ausência de vagas apesar delas (Merino, 2013).

Soma-se a essas referências, trabalhos como o de Termes (2022), que analisam esse fenômeno face ao recorte social e de classe que divide a educação espanhola. Juntamente a bibliografia de Schultz (1973), Frigotto (1999), Alves (2018) que nos colocam a par da teoria do capital humano, e seus desdobramentos em empregabilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro aspecto a se analisar é o contexto histórico em que esse fenômeno do crescimento do desemprego e da formação profissional estão inseridos. Nisso, é importante destacar que a sociedade espanhola mais que dobrou sua taxa de escolarização entre 1975 e 1996 (San Segundo; Petrongolo, 2000), no que é conhecido pela literatura em educação naquele país como o grande voo educacional. Hoje, mais de 80% da sua população tem o Ensino Secundário Obrigatório.

É inegável a importância do crescimento da educação e da universalização desta em qualquer sociedade, tendo como horizonte a formação humana. Todavia, a educação não está isolada do modo de produção que fundamenta a sociedade, o capital, e como ele perpassa e influencia seus mais diversos campos.

Uma aproximação entre o capital e a educação está nos termos da teoria do capital humano, a qual seu fundador Schultz (1973) já brevemente apresentada. Em tempos de pós-fordismo (Máscaro, 2013), crise do capital, ascenso do neoliberalismo e surgimento do neoconservadorismo, tal teoria se desdobra no conceito de empregabilidade (Alves, 2018), o qual transfere para o âmbito individual a responsabilidade pela condição de emprego ou desemprego.

Do ponto de vista macro, a teoria do capital humano pode ser posta em xeque por meio de uma leitura da situação de desemprego da sociedade espanhola, pois, após tantos anos de investimento modificação da situação educacional daquela sociedade, essa ainda assim apresenta altos números de desemprego, figurando não só como o maior da comunidade Europeia, como um dos maiores do mundo (Alvarenga, 2021).

Mas, como explica Frigotto (1999), ao ser posta à prova, a supracitada teoria deslocou seu escopo teórico do âmbito macro das nações para o individual. Então, em nosso estudo, antes de discutir outros aspectos fundamentais, resolvemos analisar a inserção laboral dos estudantes de formação profissional, tendo em vista o crescimento dessa oferta face as grandes campanhas realizadas pelo Estado, apresentando esses cursos como caminho mais curto ao acesso a emprego (Figura 1).

Figura 1 – Propaganda *Formación Profesional*



Fonte: Acervo do Autor

Os dados da *Encuesta de Transición educativa-formativa e inserción laboral 2019* (INE, 2020) apontam que, a taxa de desemprego dos egressos dos cursos de *Formación Profesional de Grado Medio* (CFGM) em 2019 estava em 16%, e de *Grado Superior* (CFGS) em 12,6%, o que corresponde a índices muito próximos da taxa geral para esse ano, 14%, sendo o primeiro superior a esta inclusive.

Ademais, descobrimos que metodologicamente, esses resultados correspondem a um período de 4 anos depois da formação, ou seja, se esses índices que já são próximos da taxa geral após um considerável período, os mesmos pioram quando a leitura se aproxima da conclusão do curso. Por meio de dados do MEFP (España, 2022A), foi possível aferir que após o primeiro ano de conclusão a taxa de filiação é de 52% dos egressos em CFGS, e 39% em CFGM.

Apesar da leitura de que a teoria do capital humano, na realidade não condiz com seus pressupostos, ela ainda segue pautando o discurso da OCDE (Mon; Lombardia, 2021), que indica maior investimento nesses cursos, e os documentos da Comunidade Europeia que, conforme Carvajal Munhoz (2021), desloca o conteúdo desse cursos para os objetivos diretos do mercado:

El análisis de estos trece documentos confirma un mercado enfoque economicista de la formación profesional, descuidando los objetivos sociales, a pesar de que esta

formación está dirigida, principalmente, a los colectivos más vulnerables frente al mercado de trabajo [...] (Carvajal Munhoz, 2021, 0p.272).

E como resultados mais amplos, para além da manutenção do desemprego, esse crescimento de matrículas não tem sido acompanhado de um aumento de oferta pública, onde por exemplo em Madrid, mais da metade dos solicitantes de CFGS não obtiveram vagas públicas (*Comisiones Obreras*, 2022), o que resulta, segundo Pareja (2021) num crescimento de uma oferta privada, que mais que triplicou em uma década, e em transferência de recursos públicos para bolsas nessas instituições, que nos termos de Molino (2022), por vezes não cobrem o valor do curso. O que consideramos que propicia um cenário favorável ao aumento dos valores desses cursos, e dinamiza um mercado da educação.

Por fim, um outro resultado, do crescimento dessas matrículas, é que de alguma forma tais campanhas represam a demanda e o acesso à educação universitária, desestimulando-a, porém, face as condições sociais e o cenário de desemprego, essa contenção se dá tão somente a classe trabalhadora, o que reforça a dualidade educacional naquele país. Nos termos de Termes (2022):

El segundo resultado es que el aumento de matrícula de la FP (que se da en toda España) es paralelo al mantenimiento de las diferencias de perfiles de alumnado de vías académicas y de las profesionales [...] las probabilidades de cursar una u otra vía están fuertemente asociadas a determinados perfiles sociales (Termes, 2022 p. 157).

CONCLUSÕES

Em face da contradição entre a manutenção da teoria do capital humano como base para a ampliação da oferta de Formação Profissional na Espanha, como antídoto para o quadro de desemprego que assola o país por mais de décadas, e a situação de desemprego dos trabalhadores formados por esses cursos, concluímos que ainda que se prove a ausência de resultado prático dessa teoria, a mesma se mantém como veículo ideológico.

Essa manutenção está mais explicada no que tal teoria oculta do que pelo que ela afirma, que se trata de despistar a visão social para o fato de que quem produz riqueza e capital é a extração de mais-valia e não o investimento em capital humano (Filho, Andrade, 1989).

Com isso, é possível, em um cenário de luta de classes e capitalismo em crise, naturalizar as desigualdades e justificá-las e ainda dar sinal verde para a mercantilização da educação ao considerá-la como fator produtivo, distanciando-a de seu caráter formador e transformador (Frigotto, 1999).

No caso espanhol vimos essa teoria e política apesar de não gerarem empregos, mantiveram a situação de desigualdade no país, inclusive a desigualdade educacional ao reforçar a dualidade dessa, e por outro lado fomentam o crescimento de um mercado educacional na Formação Profissional por meio da transferência de recursos públicos para instituições privadas e da ausência de vagas públicas de cursos de formação profissional face a demanda estimulada pela propaganda governamental e privada.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Darlan. **Brasil tem a 4ª maior taxa de desemprego do mundo, aponta ranking com 44 países.** [Matéria disponibilizada em 22 de novembro de 2021, na internet] 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml>>. Acesso em: 21 jan. 2021
- ALVES, Giovani. A nova precariedade salarial: O sociometabolismo do trabalho no Século XXI. In: SOUSA, Antonia Abreu de; SALES, Francisco José Lima; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro (Org.) **Canto do Assum Preto**. Fortaleza: Edições UFC, 2018
- CARVAJAL MUÑOZ, M. R. *Formación profesional para desempleados/as y desarrollo sostenible: Factores que limitan el desarrollo económico y social.* **Revista Prisma Social**, [S. l.], n. 34, p. 267–297, 2021. Disponível em: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4238>. Acesso em: 5 abr. 2023
- COMISIONES OBRERAS. CCOO **Madrid denuncia falta de plazas en FP y exige al Gobierno regional un plan para incrementar la oferta.** [Matéria disponibilizada em 29 de junho de 2022, na internet] 2022. Disponível em: https://madrid.ccoo.es/noticia:631085--CCOO_Madrid_denuncia_falta_de_plazas_en_FP_y_exige_al_Gobierno_regional_un_plan_para_incrementar_la_oferta&opc_id=711af56c79ef209f3b5831a8b38f22b1 Acesso em: 03 jan. 2023
- DESCUBRE LA FP. **Aumentan las matriculaciones en FP gracias a la diversidad de titulaciones y especialidades.** [Matéria disponibilizada em 11 de março de 2021, na internet] 2021. Disponível em: < https://www.descubrelafp.org/noticias/matriculaciones-fp_20210309604a3a70094c980001e392d2.html> Acesso em: 9 mar.2022
- ESPAÑA. *Ministerio de Educación y Formación Profesional. I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022.* MEFP 2019. Disponível em: < <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrat-gico-de-formaci-n-profesional-del-sistema.pdf> Acesso em 01 abr.2023
- _____, *Jefatura de Estado. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.* 2022. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con> Acesso em 01 abr.2023
- _____, *Ministerio de Educación y Formación Profesional. Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. curso escolar 2019-2020. C2. Las transiciones y los resultados educativos.* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022A.

FILHO, Alípio de Souza; ANDRADE, João Maria Valença de. Estudar, Trabalhar e ficar Rico? A Teoria do Capital Humano e a Fábula da Ascensão Social. **Educação em Questão**. Natal, jul/88 - jun/89, p22 - 27.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. Boitempo: São Paulo: 2013.

MERINO, Rafael Pareja. *Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 66, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1222>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MON, Santiaó Alvarez de; LOMBARDIA, Pilar Garcia de. **El Reto de La Formación Profesional en La Españã**. IESE BUSINESS SCHOOL, 2021.

PAREJA, Rafael Merino. *Oferta y demanda de FP, ¿Ajustes de mercado o de política educativa?* [Matéria disponibilizada em 28 de setembro de 2021 na internet] 2021 Disponível em: < <https://agendapublica.elpais.com/noticia/17114/oferta-demanda-fp-ajustes-mercado-politica-educativa> Acesso em 01 abr. 2023

SAN SEGUNDO, M. J.; PETRONGOLO, B. *¿Estudias o trabajas? Los efectos del desempleo sobre la escolarización*. In: SÁEZ, F (Org.). **Formación y empleo**. Madrid: Fundación Argantaria-Visor Dis, 2000, p. 421-449

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIIU. **Estudiantes en las Universidades Españolas – Curso académico Avance 2021-2022**. 2023. Disponível em: https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Academica21_EEU/InfografiaEEU Acesso em 06 abr. 2023

TERMES, Andreu. *Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales*. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 178: 143-164. 2022.

PROCESSO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Rita de Cássia Rocha¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²

RESUMO

Por meio de uma estudo teórico, abordamos as políticas públicas, considerando as práticas e os processos assumidos pela governança pública no enfrentamento aos problemas sociais, diante da função do Estado Moderno. Os resultados direcionam-se à caracterização de um modelo, que do ponto de vista político administrativo, pode ser definido por etapas ou estágios sequenciais, estruturados como um ciclo de políticas públicas. Os teóricos ao abordarem o ciclo de políticas públicas, afirmam que as etapas ou estágios, embora definidos sequencialmente, na prática, muitas vezes não acontecem da mesma forma, mas, ressaltam, que tal prática evidencia todas elas.

Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas; Ciclo de Políticas Públicas.

¹ Doutoranda no Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), <https://orcid.org/0000-0002-5746-9948>, ritalajes@gmail.com

² Prof^a. Dra. no Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), Instituição, <https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>, maria.santos@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

As pesquisas no campo das políticas públicas têm apresentado as teorias e os modelos analíticos que auxiliam a pensá-las e operacionalizá-las, ressaltando que tais pesquisas são recentes. No Brasil, estes estudos se intensificam a partir dos anos de 1990, período reformista do Estado brasileiro. Nossa análise fundamenta-se em uma abordagem histórica que discute as políticas públicas conexas a função do Estado. Assim, intencionamos, por meio de um estudo teórico, abordar as políticas públicas, considerando as práticas e os processos assumidos pela governança pública no enfrentamento aos problemas sociais, diante da função do Estado Moderno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Discorrer sobre políticas públicas não é algo simples, exige um pensar histórico, no movimento em que transpassam as distintas formas de acumulação e conseqüentemente, nas transformações que se concretizam na forma de trabalho, sem desvinculá-lo da relação social na qual objetiva. Assim, o conceito de política pública não é algo que surge, mas ele resulta dos processos políticos, econômicos e sociais que transcorrem e se transformam na história, nos distintos projetos de sociedades vivenciados. Portanto, nosso estudo tem como caminho a pesquisa bibliográfica, cuja finalidade centra-se no aprimoramento e atualização do conhecimento, mediante investigação científica de obras socializadas e reconhecidas no mundo acadêmico, publicadas nos mais diferentes meios. Esse caminho metodológico permite consultar os teóricos que se situam no campo de estudo das políticas públicas e neles abstrair as respostas as inquietações que motivam essa argumentação, sendo consciente que um artigo não dará conta da totalidade, mas dará destaque ao que melhor conformar o presente objeto de estudo.

As ideias Keynesianas que direcionaram o Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), no período entre guerras e nos pós 2ª Guerra Mundial (1945), são basilares para que possamos compreender a concepção de políticas públicas sociais e sua relação com atuação do Estado Moderno.

A literatura revela que há muitas definições sobre o que são políticas públicas, diversos são os autores brasileiros que se propõem a contribuir na circunscrição da terminologia. Nesta argumentação, optamos pelas postulações de Azevedo (2005), Saravia (2006) e Secchi (2013).

Azevedo (2005, p.05) conceitualiza políticas públicas como a “materialidade da intervenção do Estado”, ou seja, é por meio das políticas públicas que o Estado traduz suas intenções para com a sociedade, assumindo uma forma coletiva de ação.

Com base nos dicionários de ciência política, Saravia (2006, p. 31) afirma que “a política é elaborada ou decidida por uma autoridade de forma legalmente constituída no âmbito de sua competência e é coletivamente vinculante”.

Secchi (2013, p. 02), afirma que a política pública se configura como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”.

Diante do exposto por Azevedo (2005), Secchi (2013) e Saravia (2006) é possível afirmar que o poder que emana do Estado é qualidade distintiva fundamental, ou seja, basilar nas definições que conformam o termo políticas públicas.

No entanto, a concepção de Estado não é estática e una, ela é histórica e se difere, dada a concepção de projeto societal. Neste estudo tomaremos como base, a crise do capital - na primeira metade do século XX - quando o Estado e o Mercado passam a promover em conjunto o desenvolvimento das sociedades. Neste momento, a ação política dos governos se caracteriza por duas ações básicas: pela *regulação* e pela *participação* direta nos serviços sociais e infraestrutura dessa sociedade. Essas ações do Estado, ditas ações de governos, são compreendidas como políticas governamentais e mais tarde, entendidas como políticas públicas. Nesta conjuntura, a ação governamental não é isolada ela é articulada as forças do mercado e está diretamente relacionada ao ideário de desenvolvimento da sociedade e exige decisões político-administrativas que necessitam de formulação e implementação, por conseguinte, se constituem em processos. É sobre processos que envolvem as políticas públicas que nos debruçamos, ao explorar o ciclo de políticas públicas, como um processo que sintetiza a ação Estatal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apoiando-se nos estudos *apud* de Dobuzinskis, Howlett e Laycock (2007)³, a autora Farah (2016, p. 962) explica que os estudos acerca de políticas se referem “à natureza das atividades do Estado, procurando entender e explicar o processo da política pública”, bem como como os modelos empregados por pesquisadores “para analisar o processo de formulação e implementação de políticas”.

Teóricos no campo das políticas sociais, acentuam que a construção de uma política pública é processual, dinâmica e compõe várias etapas. Para a literatura, Laswell (1951)⁴ foi

³ A autora Farah (2016) cita estes três estudiosos em seu trabalho que encontra-se nas referências como basilares na sua pesquisa.

⁴ Harold Lasswell (1951) *policy sciences* como um novo campo de conhecimento, argumentando que o processo de políticas públicas (*policy process*) deve ser tido como um objeto de estudo peculiar, observando que a delimitação dessa área específica de conhecimento implica o propósito de aumentar a racionalidade das decisões de organizações públicas.

um dos pioneiros na identificação de etapas de política pública, seus estudos contribuem para o que atualmente se conjectura-se na área, em que o processo político administrativo se desdobra em estágios, organizados como um ciclo - de política pública, que possui a seguinte sequência, conforme encontra-se exposto por Saravia (2006, p. 33 a 35): 1) AGENDA – trata-se do estudo, a explicitação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir status de “problema público”, transformando-os em objeto de debates e decisões; 2) ELABORAÇÃO – que versa sobre o processo de identificação do problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades; 3) FORMULAÇÃO- Esse é o momento que define a decisão adotada, determinando objetivos, marco jurídico, administrativo e financeiro; 4) IMPLEMENTAÇÃO - trata-se da preparação para pôr em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la; 5) EXECUÇÃO- temos o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política; 6) MONITORAMENTO - processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade; e 7) AVALIAÇÃO - Processo que consiste na mensuração e análise, a posteriori, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas. Por meio da avaliação é possível perceber as realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas em três diferentes etapas da implementação da política: antes (*ex-ante*), durante (*initinere* ou monitoramento) ou depois (*ex-post*).

Para Secchi (2013, p.35), o ciclo de políticas pública se configura como um “esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”.

Nesse sentido, podemos afirmar que o ciclo de políticas públicas além de um modelo analítico – para o campo científico, ele, também, pode ser definido como um processo que expressa as ações políticas (decisões) e administrativas (governança) de uma política pública no escopo da função e ações do Estado. Acrescenta-se, a relevância que o ciclo de políticas públicas possui, uma vez que, por meio dele, a complexidade das políticas públicas podem ser simplificadas, pois a sua esquematização detalha, conceitual e estrategicamente, as políticas públicas contribuindo para o fazer investigativo, científico e as práticas político-administrativas.

CONCLUSÕES

A exposição por estágios, etapas, descrita anteriormente, é colocada na literatura como uma esquematização teórica para compreensão do processo de política pública. Muito embora

na prática, ocorra de forma improvisada e desordenada. O processo, contínuo por vezes, identificado como ciclo de políticas (Ball e Mainardes et al, 2011, p. 256). Por sua vez, em dadas circunstâncias, é quebrado, não seguindo a sequência linear, no entanto “as etapas mencionadas e suas fases constitutivas estão geralmente presentes” (Saravia, 2006, p. 35).

Ao discorrer sobre o ciclo de políticas públicas, percebe-se que há diversos modelos de análise e sistematização das políticas públicas, que não é um artigo científico que dará conta da totalidade das inúmeras contribuições. No entanto a sequenciação e a interdependência dos estágios, etapas, fases, a depender do modelo analisado, é algo presente e pertinente nas discussões.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L.. Programas Federais para a gestão da educação básica: continuidades e mudanças. **RBPAE**. Porto Alegre., v. 25, n.2, p. 211-232. 2009.

BALL S.J. MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. 1 ed. Editora Cortez. São Paulo; 2011.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista de Administração Pública**, v. 50, p. 959-979, 2016.

SARAVIA, E. Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens. orientação para a leitura. Brasília: ENAP, 2006, p. 11 a 42. In: SARAVIA; FERRAREZI, E. (orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E NA ESPANHA: DIFERENTES TRAJETÓRIAS, PROBLEMAS SEMELHANTES.

Shilton Roque dos Santos¹
Márcio Adriano de Azevedo²

RESUMO

Apesar das diferenças em sua conformação histórica, quando se fala em educação, Brasil e Espanha apresentam o mesmo debate sobre distintas vias formativas de acordo com o pertencimento de classe. Nesse sentido, o presente trabalho pretende apresentar as semelhanças e distinções no debate acerca da educação profissional e da dualidade educacional entre ambos os países a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, concluindo que apesar de uma história parecida no que diz respeito a construção e desenvolvimento da Educação Profissional e industrialização, alguns fenômenos sociais como a universalização da educação e acesso ao ensino universitário são grandes traços de distinção.

Palavras-chave: Educação Profissional; Dualidade; Espanha.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) – IFRN.
shiltonroque@gmail.com

² Doutor em Educação pela UFRN. Professor da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) – Doutorado em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Líder do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq, <http://orcid.org/0000-0003-1964-786X>, marcio.azevedoifrn@gmail.com

INTRODUÇÃO

Brasil e Espanha, enquanto Estado-Nação, apresentam um trajeto histórico muito distinto até o século XIX, basta dizer que um deles no desenvolvimento do colonialismo ocupou o lugar de colônia e sofreu com saques, genocídio e dominação, enquanto outro exerceu o papel de metrópole justamente canalizando tais riquezas e exercendo domínio político, econômico e social.

Todavia, o século XX representa para ambos os países um período de industrialização tardia, com consequências semelhantes para o posicionamento desses países no capitalismo mundial, mas também para o desenvolvimento do seu conflito interno de classes (Oliveira, 2013; Furtado, 1998; Marini, 2022). Soma-se a isso, tal período foi marcado nos dois países por processos de ditadura capitalista, de caráter militar e fascista.

Essa semelhança se desdobra também na construção e desenvolvimento da Educação Profissional, tanto em sua origem, ao ser considerada uma formação para os excluídos da sociedade, quanto no presente, como uma educação considerada como via alternativa a formação acadêmico universitária, sendo parte de um processo de exclusão e determinação social de classes. No Brasil discutimos a necessidade de compreender a Educação Profissional como dimensão indissociável da Educação, na Espanha debate-se a necessidade de “dignificar” as ofertas de *Formación Profesional*. Sentenças e conceitos diferentes, mas que guardam em sua essência a busca e luta pela superação dessa dualidade educacional.

Nosso trabalho então discutirá e apresentará as características: semelhanças e diferenças no desenvolvimento Educação Profissional entre esses dois países, para uma melhor compreensão da raiz dessas dualidades, problemas e questões que enfrentamos no campo da educação, chegando em uma leitura de como tais processos são influenciados pelo desenvolvimento do capitalismo mundial, que apesar de se manifestar de diversas formas em cada país, não deixa de ser um só.

METODOLOGIA

Para tanto, realizaremos uma pesquisa bibliográfica para entendermos tanto o desenvolvimento histórico dessas ofertas de Educação Profissional na Espanha (Merino, 2013), como no Brasil (Manfredi, 2016; Cunha, 2005), além da conformação, justificativa e implicações sociais dos documentos legais que as regulamentaram e regulamentam – *Ley General de Educación* (LGE), *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), na Espanha (España, 1970;1990); e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação no Brasil (1996) – tais ofertas, o que corresponderá também a uma pesquisa documental.

Ademais, consultando uma bibliografia que nos coloca a par das questões e temas que perfazem o atual debate em Educação Profissional em cada um desses países.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro aspecto a se analisar é a semelhante constituição inicial e significado da Educação Profissional nesses países, se no Brasil Manfredi (2016) e Schwartz e Bomeny (2000) nos explica que a industrialização tardia e ademais rarefeita se traduziu em uma Educação Profissional que não era industrial, mas sim com mais características de assistência social aos órfãos, aos mais pobres, na Espanha Dávila Balsera et al (2014) nos explica que apesar da existência de algumas zonas industrializadas no início do século como a *Catalunya* e as Astúrias, a *Formación Profesional* estava mais próxima de um ensino de artes e ofícios, e com tal perspectiva de contenção social. Tendo em vista esse ponto de partida, podemos dizer que em ambos os países, a distinção de classes social que marca a Educação Profissional é um traço que já nasce junto a essa.

Além do desenvolvimento dos processos industriais em cada país, outro aspecto central para nosso trabalho é a constituição dos sistemas educacionais ao longo do século e a continuidade e consolidação desses processos de dualidade. No Brasil, com a Reforma Capenama (Brasil, 1942) e as suas Leis Orgânicas do Ensino Secundário, a formação de segundo grau técnica era reservada aos jovens que não conseguissem notas suficientes nos exames para seguir na oferta que encaminhava e preparava a educação universitária, inclusive, o diploma dos cursos técnicos não permitia aos estudantes prestar o exame vestibular (até a flexibilização e revogação desse dispositivo legal), demarcando educacionalmente a distinção de classe que formava o nosso quadro social.

Na Espanha tampouco tal processo foi diferente, além de a *Formación Profesional* ter sido relegada do sistema educacional, mesmo com a Ley General de Educación (Espanha, 1970), suas ofertas eram justamente voltadas aos jovens que não conseguiam concluir a educação primária (FP1), sendo essa última obrigatória (assim como a profissionalização do segundo grau no Brasil na mesma época), oferta apelidada inclusive como *basurero* (lixeiro) e, assim como no Brasil, tampouco permitia acesso ao ensino universitário, tendo caráter terminal, e recebendo um carimbo social de uma educação de segunda/terceira classe. Merino (2013) nos ilustra bem esse cenário:

Una de las innovaciones que supuso el decreto del año 1974, que comentamos en el apartado anterior, fue que hizo obligatorio para los jóvenes que no obtuvieran el graduado escolar (el título acreditativo al finalizar la escuela primaria) cursar la FPI. De hecho, la mayoría de chicos que estaban en esta situación fueron a la FPI,

aunque muchos no aguantaran los dos años que duraba. Por eso la FP se generó la imagen de que era una formación para los fracasados en la escuela. [...] el estigma de la FP como destino (algunos incluso lo llamaron “basurero”) del fracaso escolar se fue consolidando durante los años 70 y 80. Debido a este fenómeno, durante esos años se generó un discurso de la llamada “dignificación” de la formación profesional [...] (Merino, 2013, p.8, grifos nossos).

Durante esse período (que corresponde a ditadura franquista na Espanha e empresarial-militar no Brasil), outra aproximação interessante se desenvolve, os programas de formação acelerada, *Formacion Profesional Acelerada* (FPA) na Espanha e Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (Pipmo), que se tratou nos dois casos de grandes programas de formação em massa, de formação estreita, com carga-horária limitada e destinada justamente a classe trabalhadora. Não coincidentemente, são características de um dos programas editado nos anos 2010 no Brasil, o Pronatec. Para explicar um pouco como tais objetivos eram explicitamente classistas, tomo emprestado as palavras de Dávila Balsera et al (2014) sobre a FPA:

El objetivo de la FPA era «formar en seis meses obreros especializados, dejándoles ejecutar obras racionalmente seleccionadas, bajo la vigilancia de profesores monitores [...] «capacitar en cursos breves al mayor número de individuos procedentes de sectores de bajo desarrollo económico [...] (Dávila Balsera, 2014, p. 72).

Com o fim das ambas as ditaduras capitalistas a franquista na Espanha (1975) e da ditadura empresarial-militar no Brasil (1985), alguns processos no campo da educação começam a tomar rumos distintos nesses países. A Espanha realizou o famoso *vuelo* educativo, e teve sua taxa de escolarização modificada de 43% em 1975, para 83% em 1996 (San Segundo; Petrongolo, 2000), chegando a geração mais bem formada da história tendo mais de 40% dos jovens estudos universitários (Pineda-Herrero; Agud-Morell; Ciraso-Cali, 2016). Nesse período fora editada a LOGSE, que exigia os estudos de *bachirelatto* para o acesso tanto à Universidade quanto a Formação Profissional de Grau Superior, que buscava “dignificar” a FP, igualando os acessos aos cursos, ampliando o tempo de escolarização geral, e com vistas a reduzir a dualidade, porém tal ação foi bastante criticada ao não permitir o acesso direto dos cursos de FP de Grau Médio ao Superior.

Enquanto isso no Brasil, apesar da efervescência política e da construção popular de uma LDB por parte dos sindicatos, movimentos sociais e com inserção da academia, o avanço da forma política neoliberal que espalhava-se em toda América Latina pôs abaixo o referido projeto e junto a isso implantou uma contrarreforma da educação profissional, por meio do Decreto 2208/97 (Brasil, 1997) separando ainda mais as vias formativas, privatizando a educação profissional e reforçando de cima a baixo a dualidade Educacional em nosso país.

Ademais, não avançamos na universalização da nossa educação básica, que ainda hoje não chega à metade da população (IBGE, 2019), menos ainda em formação universitária, pois nossa modesta meta do PNE é de 33% de matrículas líquidas no Ensino Superior.

Apesar de tais distinções do ponto de vista do acesso a educação geral por parte da população, o cenário de crise do capital que se agudizou após a crise de 2008, ampliou vertiginosamente as matrículas em FP na Espanha (Termes, 2022; 2023; Merino, 2013) assim como no Brasil (Santos; Alves; Azevedo, 2021), nos dois com processos de privatização e mercantilização dessa educação, vendidas como instrumento de empregabilidade e afastando-se de uma formação humana e aproximando-se, assim, dos ditames estreitos do mercado (Carvajal Muñoz, 2021 e Santos; Alves; Azevedo, 2021).

CONCLUSÕES

A dualidade educacional nasce junto a Educação Profissional no Brasil e na Espanha, com características que se aproximam em diversos processos sociais e períodos históricos, de acordo com os resultados dos conflitos sociais e desenvolvimento do capitalismo.

O caso espanhol, que hoje mesmo com uma realidade educacional muito distinta do Brasil, apresenta fenômenos sociais parecidos como altos índices de desemprego, desindustrialização, e no campo da educação essa dualidade classista, que se configura no acesso distinto entre via acadêmica e via profissional, ensina-nos que esse é um processo inerente ao capital enquanto força social, que por sua vez subordina trabalho, educação e Estado, e, por mais que seja importante e necessário avançar em políticas no campo específico da educação, da integração da educação profissional, um movimento de superação da dualidade demanda não só de políticas educacionais, mas sim superação (não só) do sistema capitalista, mas também do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei N° 4.244**, de 9 de abril de 1942 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Gin%C3%A1sio%20ser%C3%A1%20o,dois%20cursos%20de%20segundo%20c%C3%ADclo. Acesso em 30 mai. 2023

_____. **Decreto 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em 25 de ago. de 2020.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 jun. 2023.

CUNHA, L. A.. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Flacso, 2005

DÁVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L. M.; MURUA CARTÓN, H. *La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones*. **Historia de la Educación**, v. 33, p. 43–74, 2014. Disponível em: <<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/12596>> Acesso em: 1 abr. 2023.

ESPAÑA. J. de Estado. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. 1990. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> Acesso em 01 jun.2023

_____, *Jefatura de Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto, de General de Educación y Fincanciamento de la Reforma Educativa*. 1970. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>> Acesso em 01 jun.2023

FURTADO, C.. **O Capitalismo Global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em 2 jun. 2023.

MANFREDI, S.. **A Educação Profissional Ontem e Hoje**. Paco Industrial: Jundiaí, 2016

MARINI, R. M.. **Dialética da Dependência e outros escritos**. Expressão Popular: São Paulo, 2022.

MERINO, R. P.. *Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 66, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1222> Acesso em: 1 abr. 2023.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica a razão dualista**. O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.

PINEDA-HERRERO, P. AGUD-MORELL, I., CIRASO-CALÍ, A. (2016) *Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña*. **Revista de educación**, Nº 372, 2016, p. 141-169, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5399793>

SAN SEGUNDO, M. J.; PETRONGOLO, B. *¿Estudias o trabajas? Los efectos del desempleo sobre la escolarización*. In: SÁEZ, F (org.). **Formación y empleo**. Madrid: Fundación Argenteria-Visor Dis, 2000, p. 421-449

SANTOS, S. R. dos; ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M. A.. Estado neoliberal e educação profissional no Brasil: transformações de paradigmas em nosso circuito histórico. **Direito Público**, [S.l.], v. 18, n. 98, jul. 2021. ISSN 2236-1766. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5000> Acesso em: 19 jan. 2022.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, M. H. B.; COSTA, V. M. R.. A Reforma da Educação. In: **Tempos de Capanema**. Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit6.htm>> Acesso em 28 dez 2020

TERMES, A.. *Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales*. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 178: 143-164. 2022

_____, *Vías distintas, itinerarios desiguales: la división entre FP y Bachillerato*. [Matéria disponibilizada em 31 de maio de 2022 na internet] 2022 Disponível em: <
<https://agendapublica.elpais.com/noticia/17114/oferta-demanda-fp-ajustes-mercado-politica-educativa> Acesso em 01 abr. 2023

A INFRAESTRUTURA PARA O ENSINO DE CIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO ¹

Edinalva Barboza da Silva ²
José Rodrigo de Lima Santos ³
Luciano Barbosa de Souza⁴
Suzane Bezerra de França⁵

RESUMO

O processo de aprendizagem é de fundamental importância para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, nesse processo é necessário relacionar a realidade dos alunos com o conteúdo trabalhado para que o ensino seja mais efetivo, além de oferecer recursos educacionais para que aconteça esse processo principalmente quando se trata de educação do campo que se observa nas escolas sucateadas. Diante disso, este trabalho tem por objetivo investigar a infraestrutura e o processo de ensino de ciências de uma escola no campo, para isso foi escolhido aplicar um questionário em uma turma de 9º ano, na escola municipal Pio Guerra que está localizada na cidade de São Vicente Ferrer, no sítio Chã do Esquecido, a pesquisa teve 28 participantes. Nela os estudantes foram questionados “Quais recursos educacionais você tem acesso para aprender ciências?”. As respostas obtidas indicam que 71,4% têm acesso ao livro didático para o ensino de ciências, 21,4% fazem uso de vídeos e 7,1% têm acesso a experiências práticas. em relação a como o professor aborda o conteúdo de ciências foi obtido como resposta que 42,9% dos professores ficam mais no livro e teriam. Portanto, esse estudo aponta que a ausência de materiais e equipamentos adequados para a realização de atividades práticas limita os alunos, pois impede a abordagem do conteúdo de maneira adequada.

Palavras-chave: Educação no campo, infraestrutura, qualidade de ensino.

¹ Adaptado do Evento Simpósio On-line de Educação, do IFRN-Campus Ipangaçu. Agradecemos a Comissão Organizadora pela cessão.

² Graduando do Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas da Universidade de Pernambuco - UPE, edinalva.barboza123@gmail.com ;

³ Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas da Universidade de Pernambuco - UPE, rodrigo.lsanatos@upe.br;

⁴ Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas da Universidade de Pernambuco - UPE, Luciano.barbosa@upe.br;

⁵ Doutora em ensino de ciências pela UFPE, no-reply@classroom.google.com

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade. No entanto, apesar dos avanços na área educacional, ainda existem muitas comunidades rurais que enfrentam grandes desafios em termos de acesso à educação de qualidade. Mesmo esse direito estando garantido na Resolução 1/2002 do CNE/CEB que estabelece diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, essa falta de infraestrutura adequada nessas regiões limita as possibilidades de aprendizagem e impacta diretamente no desempenho escolar dos alunos que estudam nessas escolas. “De fato, quando nos interrogamos sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais” (Hage, 2014, p.1174).

Diante desse cenário, é necessário que sejam estudados e identificados possíveis soluções para superar essas dificuldades e garantir que a educação chegue a todas as regiões do país. Neste contexto, este estudo tem como objetivo investigar a infraestrutura e o processo de ensino de ciências em uma escola do campo.

EDUCAÇÃO NO CAMPO CONTEXTO HISTÓRICO

A luta por uma educação no campo vem acontecendo a bastante tempo, através de movimentos para que os estudantes pudessem ter uma educação do campo e para o campo de qualidade e legalizada pela lei.

A partir do final dos anos 1990 e início do século XXI, aparece um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade” (Neto, 2010. p 152).

Esse foi um dos principais movimento que ajudou a impulsionar esse movimento, esse termo educação do campo é muito importante para a sociedade brasileira, pois se refere à educação voltada às populações que vivem no meio rural, segundo Kolling; Cerioli; e Caldart a educação do campo

[...] Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Kolling; Cerioli & Caldart, 2002, p. 13).

METODOLOGIA

Esse estudo de caráter quantitativo foi desenvolvido na escola Pio Guerra que fica localizada no Sítio Chã do Esquecido, zona rural do município de São Vicente Ferrer, zona da mata de Pernambuco. A escola onde foi realizada a pesquisa oferece do 1º ao 5º ano no período da manhã e do 6º ano ao 9º ano no período da tarde.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 9º ano, onde eles responderam um questionário com 9 questões fechadas que foram respondidas anonimamente para deixar os estudantes mais à vontade para dar sua opinião sobre o tema. As perguntas contidas no questionário eram relacionadas a infraestrutura da escola e como vem acontecendo o ensino de ciência nela. No total foram 28 participantes onde 44,4% eram do sexo masculino e 56,6% do sexo feminino e suas idades variavam de 14 a 18 anos.

Todas as informações contidas no questionário foram repassadas para um banco de dados no *Microsoft Office Excel*, também foi realizado levantamento de dados sobre esse tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados obtidos através do questionário aplicado, foram questionados aos estudantes quais recursos eles tinham acesso para aprender ciência, foi obtido como resultado que 71,4% se utiliza do livro didático para o processo de ensino de ciência em sala de aula, 21,4% falaram que tem experiências com vídeo para esse processo e apenas 7,1% têm acesso a experiências práticas. Essa situação tem impacto negativo no processo de aprendizagem dos alunos "Uma vez que o uso do livro didático é a principal ferramenta pedagógica em muitas escolas" (Lima; Sousa; Melo, 2018). E esses livros muitas das vezes demoram a ser trocados e o conteúdo de ciência fica desatualizado, visto que é necessário para o ensino de ciência ter experiências práticas "A aprendizagem de Ciências deve ser norteada por experiências práticas, pois estas permitem que o aluno construa seu conhecimento de forma significativa e contextualizada, tornando-se capaz de relacionar teoria e prática" (Santos; Oliveira, 2019, p. 43). E apenas 28,5% dos estudantes dessa escola do campo têm acesso a experiências e vídeos relacionados ao conteúdo.

Os principais problemas que os estudantes citaram que afetam o desenvolvimento da escola foi a falta de tecnologia onde 35,7% dos participantes do questionário apontam como problema. Uma abordagem educacional que enfatiza a utilização de experimentos e atividades práticas no ensino de Ciências pode levar a uma melhor compreensão e retenção dos conceitos científicos pelos alunos (Santos; Oliveira, 2019). Além disso, Silva *et al.* (2021) destacam que a falta de tecnologia educacional pode afetar negativamente o ensino de Ciências, tornando as aulas menos atrativas e menos significativas para os alunos. Outros pontos citados foram a falta

de recursos educacionais, falta de infraestrutura, falta de profissionais qualificados e 64,2% dos estudantes acreditam que isso afeta negativamente o seu desenvolvimento.

Os principais desafios enfrentados pelas escolas para melhorar o ensino de ciências incluem a falta de acesso a materiais educativos, a falta de investimento em recursos e infraestrutura, a falta de apoio para professores e a escassez de programas educacionais especializados (Costa; Ferreira, 2016).

Além disso, o uso de tecnologia ajuda no processo de ensino e aprendizagem e auxilia os estudantes que moram no campo.

Ações como o uso de tecnologias para o ensino de Ciências, o fornecimento de materiais didáticos, o acompanhamento dos alunos por profissionais e o envolvimento de parceiros externos são fundamentais para minimizar os impactos da falta de infraestrutura nos níveis de desempenho no ensino de Ciências nas escolas do campo (Martins, 2020).

CONCLUSÕES

Portanto, a falta de infraestrutura educacional no campo afeta diretamente o desempenho escolar dos alunos. A ausência de materiais e equipamentos adequados para a realização de atividades práticas limita os alunos, pois impede a abordagem do conteúdo de maneira adequada, reduzindo o interesse e o entendimento dos assuntos.

Sendo assim, ações como o uso de tecnologias para o ensino de Ciências, o fornecimento de materiais didáticos, o acompanhamento dos alunos por profissionais pode ajudar no desempenho do ensino de Ciências nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S.. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

COSTA, J. F.; FERREIRA, C. (2016). Desafios e tendências na educação científica: Ensino de ciências. **Educação & Sociedade**, 37(136), 7-25.

HAGE, S. A. M.. Transgressão do paradigma da multisseriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LIMA, D. A. S.; SOUSA, M. A. C.; MELO, M. A influência da infraestrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem em ciências. **Revista Brasileira de Educação**, 23(86), 15-30, 2018.

NETO, L. B.. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

MARTINS, R.. Ações para minimizar os impactos da falta de infraestrutura no ensino de Ciências nas escolas do campo. **Revista Brasileira de Educação**, 26(2), 12-17; 2020.

BRASIL, **Resolução 1/2002 do CNE/CEB** – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Brasília, 2002.

SANTOS, G. R.; OLIVEIRA, E. M. A importância das atividades práticas no ensino de Ciências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 4, n. 7, p. 36-45, 2019.

SILVA, E. M.. O uso das tecnologias educacionais no ensino de Ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 2, p. 125-138, 2021.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS PLANOS DOS CONSELHOS E COMITÊS ESTADUAIS PARA REFUGIADOS NO BRASIL: O CASO DO CERAM/RN

Fábio Soares da Silva¹
Acácia Zeneida Kuenzer²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um levantamento inicial sobre os planos estaduais de atenção a refugiados, apátridas e migrantes dos estados que integram o Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados e Migrantes, em especial sobre como o plano do Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte - Ceram/RN aborda as dimensões do trabalho e da educação. O estudo se insere num contexto de investigação mais amplo que compreende uma pesquisa de doutorado que se encontra em sua fase inicial e tem por objetivo investigar políticas de formação, reconhecimento e certificação de saberes profissionais de pessoas refugiadas no Brasil, que possuam formação profissional (equivalente a de nível fundamental ou médio) em seu país de origem. Quanto à metodologia, o estudo é de caráter exploratório e constitui-se a partir da análise documental.

Palavras-chave: Pessoas refugiadas; Comitês estaduais para refugiados; Planos de atenção a refugiados; trabalho e educação de refugiados.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, doutorando em Educação Profissional pelo PPGEPI/IFRN; Professor do IFRJ. <https://orcid.org/0000-0003-4322-5552> E-mail: fabio.silva@ifrj.edu.br

² Doutora em Educação. Professora do PPGEPI/IFR. <https://orcid.org/0000-0001-6429-9345> E-mail: acaciak4@gmail.com

INTRODUÇÃO

A atuação dos comitês e conselhos estaduais e municipais de atenção a refugiados é fundamental para se garantir a materialização dos direitos, por meio do desenvolvimento de políticas públicas.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - Acnur (2022), no caso brasileiro, “nos últimos anos, Estados e Municípios têm estabelecido comitês e conselhos para refugiados e migrantes, impulsionando políticas públicas locais e efetivas direcionadas para esta população”.

Este trabalho, de caráter introdutório, propõe uma reflexão a respeito da formulação de políticas para refugiados, apátridas e migrantes no âmbito das unidades federativas e tomando como referência a atuação dos comitês estaduais. O foco da investigação é compreender como os planos estaduais abordam as categorias trabalho e educação. Neste texto, o recorte de análise adotado é o plano que está sendo implementado pelo Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte - Ceram/RN.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ano após ano o deslocamento global forçado vem apresentando índices alarmantes e na última década alcançou o nível mais elevado, desde que começou a ser medido. Conforme atesta o relatório anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - Acnur, intitulado “Tendências Globais” e publicado em 2022, ao final do ano 2021 tínhamos 89,3 milhões de pessoas deslocadas em função de “guerras, violências, perseguições e abusos de direitos humanos” (Acnur, 2022). Tal quantitativo significa mais que o dobro daquele que foi verificado há dez anos. Hoje, com a Guerra da Ucrânia e emergências humanitárias na África, no Afeganistão e em outros países, a crise mundial de refugiados alcançou um grau que não se via desde a Segunda Guerra Mundial, atingindo a marca de 100 milhões de pessoas em deslocamento forçado (Acnur, 2022).

Para compreender com maior profundidade tal crise é necessário situá-la num contexto analítico mais amplo, que considere as transformações ocorridas no capitalismo com a crise da década de 1970, bem como o regime correspondente ao seu estágio atual, em desenvolvimento, qual seja, o da acumulação flexível. Neste sentido, a análise se vale de categorias metodológicas do materialismo histórico dialético para desvelar as determinações do fenômeno da atual crise mundial dos refugiados e de seu conseqüente arcabouço jurídico internacional, que visa à garantia de direitos e constitui-se como objeto deste estudo. Nesta abordagem o método de pesquisa parte da aparência para a essência. E o conhecimento teórico produzido é o

conhecimento do objeto (estrutura e dinâmica) tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva. Ou dito de outra maneira, a teoria é a representação ideal, realizada pelo sujeito-pesquisador, do movimento real do objeto estudado (Netto, 2011).

Convém destacar, em relação à crise de refugiados, o fato de que ela atinge majoritariamente a classe que vive do trabalho, posto que a classe dominante, em geral, possui condições favoráveis de vida em seu próprio país.

Num cenário mundial de globalização, em que o neoliberalismo preconiza o enfraquecimento do Estado, os organismos internacionais de defesa dos direitos humanos, numa atitude aparentemente controversa, atribuem aos estados nacionais a missão de garantir os direitos sociais, incluindo o direito e a proteção ao trabalho, para refugiados acolhidos em seus territórios.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia, o estudo é do tipo descritivo-exploratório. Os dados foram coletados a partir de levantamento realizado em sites de órgãos estaduais relativos à gestão de políticas para pessoas refugiadas, apátridas e migrantes nos estados da federação e também por meio de consulta ao plano do Plano Estadual de Atenção a Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte. Além disso, o pesquisador realizou visita e diálogo inicial com o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acolhimento e a integração das pessoas refugiadas acontecem nos estados e municípios. São eles os entes federativos que estão na linha de frente do atendimento a refugiados, apátridas e migrantes. De acordo com dados do Acnur, existem hoje no país, 13 comitês/conselhos estaduais e 16 comitês/conselhos municipais.

Neste contexto e com o objetivo de promover “maior articulação conjunta para a integração de pessoas refugiadas e migrantes” (AcnuR, 2022), no ano de 2022 foi criado o Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados e Migrantes. A reunião de criação aconteceu virtualmente e reuniu representantes de comitês de dez estados da federação, além de representantes do ACNUR, de pesquisadores e da sociedade civil.

No segundo semestre de 2022, o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte (Ceram/RN) sediou a primeira

reunião do Fórum Nacional, que teve como temática: Documentação e Acesso a Direitos – Desafios e Boas Práticas.

Dos dez comitês que compõem o Fórum, verificou-se que apenas três deles possuem plano de políticas de atenção a refugiados, são eles dos seguintes estados: Paraná, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Além deles, os estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul encontram-se em processo de elaboração/tramitação dos seus planos.

No caso do Rio Grande do Norte, conforme esclarece o próprio documento, o plano estadual (2021-2024) foi elaborado por uma comissão especial, instituída pela Portaria nº 18/2020 – GS/SEMJDH, de 24 de setembro de 2020. Tal comissão contou com “a participação de representantes de órgãos da Administração Pública direta e indireta, organizações da sociedade civil, universidades, agências e organismos internacionais, bem como de liderança dos refugiados venezuelanos indígenas Warao” (Ceram, 2021, p.12). Além de elaborar o plano, “com objetivo de articular e definir políticas públicas voltadas à promoção e proteção dos direitos dessas populações”, a comissão também tem como atribuição “monitorar sua implementação para o período de 2021-2024” (Ceram, 2021, p.12).

A formulação do plano levou em consideração o Plano Plurianual do Estado (PPA) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Sua estruturação se dá a partir de nove eixos que visam ao desenvolvimento da política.

O Eixo 2, relativo à educação, ciência e tecnologia está fundamentado nos ODS 4 e 9 da Agenda 2030 e se remete, respectivamente, a garantia do direito à "educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" e a iniciativa de “fomentar a inovação, fortalecer a pesquisa científica e aumentar o número de trabalhadoras/es de pesquisa, sobretudo nos países em desenvolvimento” (Ceram, 2021, p. 16). Foram estabelecidas quinze metas para este eixo.

De forma mais geral, como se pode verificar, as metas do eixo estão relacionadas à promoção do acesso ao ensino, à formação para a diversidade e a aceitação dos refugiados, apátridas e migrantes, ao ensino de línguas e às questões documentais.

Já em relação ao Eixo 6 – Trabalho, emprego e renda, que reconhece como indispensável “a inclusão e permanência no mercado do trabalho, sobretudo das mulheres, por intermédio da educação, da qualificação profissional, do fortalecimento das organizações produtivas e do acesso à renda” (Ceram, 2021, p. 24), tomou-se como referência o ODS 8 e determinou-se as treze metas.

As metas relativas ao trabalho, emprego e renda passam pelo incentivo à contratação de profissionais refugiados, pelo fomento ao empreendedorismo, bem como pela indicação da oferta de cursos de qualificação profissional e também pelo reconhecimento de experiências profissionais nos países de origem.

CONCLUSÕES

Este trabalho, de caráter introdutório, buscou realizar um levantamento inicial sobre as políticas de atenção a refugiados, apátridas e migrantes, que estão sendo desenvolvidas no âmbito dos estados brasileiros, em especial àquelas relativas à educação e ao trabalho. Tomou-se como ponto de partida a atuação dos comitês estaduais que integram o recém-criado Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados e Migrantes e de forma particular o plano de atenção a refugiados, apátridas e migrantes que está sendo implementado pelo Ceram/RN.

Ao se analisar o referido documento, verifica-se que: não há indicação de estratégias para o alcance das metas estabelecidas; também não foi explicitada composição da comissão de elaboração do plano e a consequente atribuição de responsabilidade das Secretarias envolvidas, para o atingimento das metas. Da mesma forma não se esclarece como se dará o monitoramento e avaliação do plano. Tanto as concepções de educação, quanto de trabalho estão fortemente marcadas pela perspectiva mercadológica. Em determinada medida o documento evidencia as contradições que perpassam as políticas sociais brasileiras.

A existência de um plano de políticas para refugiados, apátridas e migrantes, em âmbito estadual, deve ser considerado como um avanço, contudo a materialização dos direitos desses sujeitos ainda se constitui como um desafio na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **ACNUR: deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década, 2022.** Matéria disponível em: [MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.](https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20%E2%80%9CTend%C3%Aancias%20Globais%20do%20ACNUR%20%C3%A9%20divulgado,e%20tamb%C3%A9m%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial%20reconhecida%20como%20ap%C3%A1trida. Acesso em 20 maio. 2023.</p></div><div data-bbox=)

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CERAM. Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte. **Plano de Atenção a Refugiados, Apátridas e Migrantes.** Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em:
<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/SETHAS/DOC/DOC000000000269996.PDF> Acesso 20 maio 2023.

AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE GÊNERO: O CASO DO PROGRAMA MULHERES MIL

Sandyeva Francione Silva Araújo¹
Márcio Adriano de Azevedo²
Daniela Cunha Terto³

RESUMO

Este trabalho representa um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do PPGEP/FRN. Apresenta como objetivo expor uma breve revisão de literatura a partir do acervo selecionado para desenvolvimento da dissertação que reúne estudos de diferentes periódicos. Como ponto central, as pesquisas expostas tomam a forma de avaliação, uma das etapas do ciclo da política pública. Verificamos o êxito do programa em alguns dos objetivos apresentados nos seus documentos, o que nos dá um quadro geral acerca do PMM. A partir disto, esperamos definir resultados em uma perspectiva específica na pesquisa principal, que enxerga a mulher como trabalhadora e, como tal, seja valorizada, com possibilidades de realizar seu trabalho de forma digna e organizada.

Palavras-chave: Programa Mulheres Mil; Trabalho; Avaliação.

¹ Mestranda em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, <https://orcid.org/0000-0003-2002-9217> , sandyevasilva15@gmail.com

² Doutor, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, <https://orcid.org/0000-0003-1964-786x> , marcio.azevedo@ifrn.edu.br

³ Doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, <https://orcid.org/q=0000-0003-0307-6572> , danielaterto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ressaltamos que, trata-se do recorte da pesquisa de dissertação em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – IFRN.

Provocados pelo desenvolvimento do campo de avaliação de políticas públicas, percebemos a necessidade de analisar os resultados sociais promovidos pela execução da política de qualificação profissional para as mulheres que vivenciam a organização do trabalho defendida por um movimento que difere do mercado de trabalho tido como convencional, vinculado ao modelo capitalista de produção; e experimentam o cooperativismo solidário.

Ao trabalhar com a particularidade das políticas de gênero precisamos levar em consideração diversos campos de exclusão deste público que podem se prostrar como fatores determinantes para o acesso, a permanência e o êxito das metas propostas no desenho político do Programa Mulheres Mil (PMM). Encontramos na cartilha metodológica do Programa como ação do Plano Brasil Sem Miséria (Brasil, 2014). um arranjo associativo de políticas pontuais que visam fortalecer a formação do programa em todo seu ciclo de execução.

O PMM visa qualificar os conhecimentos profissionais das mulheres a partir da potencialidade territorial de inclusão produtiva, enxergando nessa possibilidade o alcance do seu bem viver. Para que se efetue este cenário, torna-se necessário que suas metas se tornem um resultado concreto, e é a partir da avaliação que conhecemos a realidade de um dos grupos mais vulneráveis e invisibilizados, em todas as esferas. Suas vozes precisam ser ouvidas. A investigação é conduzida tendo como norte a perspectiva de trabalho discutida na economia solidária qual seja, o trabalho digno, organizado e que tem o trabalhador/trabalhadora no centro de seus processos. Como objetivo buscamos expor uma revisão de literatura evidenciado a avaliação de estudos acerca do PMM.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PMM teve seu projeto piloto em 2007, em 2011 passou a fazer parte das ações intersetoriais do Plano Brasil Sem Miséria e em seguida, foi integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Sua execução objetiva a qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social, promovendo a elevação de sua escolaridade.

A partir das experiências do projeto piloto foi sistematizado o Guia para os módulos de Acesso, Permanência e Êxito do PMM, apontando como metodologia a construção coletiva, o reconhecimento dos saberes das mulheres, a valorização humana e a promoção cidadã na formação para o trabalho de forma que encontramos a relação com as práticas da Economia

Solidária uma vez que “[...]traz em suas raízes os valores da construção coletiva, do diálogo, da ética do cuidado, da solidariedade e da cooperação” (MEC, 2011, p. 32).

A política do PMM se fundamenta na articulação de três eixos - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Estando esse processo dialógico presente na formação das mulheres almeja-se, de acordo com os objetivos do Programa, o reconhecimento e exercício pleno da cidadania e o acesso ao trabalho digno e a qualidade de vida (Brasil, 2014). Dito isso, o significado de trabalho que norteia nossa investigação é postulado associando às faculdades do *ser, fazer, criar*, como uma ação de transformação e humanização. E, engloba a compreensão de que o trabalhador possa ter para si os frutos de seu trabalho, nos diferentes arranjos de propriedade e inserção dos avanços tecnológicos (Arruda, 2005).

Singer (2002; 2005a; 2005b) sistematiza para nós uma proposta de humanização do trabalho e de possibilidades de superação das amarras mercantis, uma racionalidade que visa uma nova estrutura de sociedade, de economia e de poder, é um movimento de resistência dos trabalhadores por uma nova vida.

METODOLOGIA

Compreendendo as conexões entre o objeto de pesquisa e as variáveis do fenômeno social, que se apresenta no movimento da realidade, pressupomos que uma política como o PMM nos possibilita filtrar diversas particularidades, apreendidas nos diferentes estudos acerca do mesmo objeto, e na perspectiva em que nossa investigação se desenvolve construímos também a concepção de trabalho na qual ancoramos nosso objetivo.

Assim, desenvolvemos este trabalho seguindo uma revisão de literatura que teve como fonte um acervo particular reunindo estudos de diferentes periódicos como o repositório da Capes, o Banco de Dados da SciELO, a partir de estudos selecionados na pesquisa principal que resultará na dissertação, como ponto central, as pesquisas expostas aqui tomam a forma de avaliação, uma das etapas do ciclo da política pública. Neste sentido, Carvalho (1998) apresenta como características da avaliação participativa a centralização de sua prática na incorporação do sujeito beneficiário das ações públicas, afirmando-se como uma representação legítima dos resultados naquele espaço-tempo delimitados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como um parâmetro, temos resultados apresentados em pesquisas como Cardoso (2015), Ferreira (2016), Gomes (2015), dentre outros autores e outras autoras que tratam do mesmo objeto; indicando que o PMM se mostra uma política importante também em outras dimensões que não podemos mensurar como um resultado quantitativo de mobilidade

econômica, mas que fazem parte de um conjunto de fatores influenciadores e até determinantes, na vida das mulheres egressas.

Ao contextualizar sobre o Programa Mulheres Mil, Avena e Lovatti (2011) analisam sua execução salientando a importância da conexão entre a educação profissional, construção cidadã e a valorização dos sujeitos. É perceptível que, ao alcançar posições melhores na geração de renda, as mulheres melhoram significativamente a qualidade de vida de todo o núcleo familiar. Sendo esta mobilidade recorrente e progressiva, estes efeitos poderão ser vistos como uma contribuição consistente à sociedade.

Visualizando o enlace dos três eixos mencionados, observamos a partir do trabalho de Azevedo, Duarte e Araújo (2022), que a participação nos cursos ofertados pelo Programa, de maneira geral, contribui para a elevação da escolaridade, para a sociabilidade e principalmente para a valorização da autoestima das mulheres.

CONCLUSÕES

A partir da literatura, verificamos o êxito do programa em alguns dos objetivos apresentados nos seus documentos. No entanto, para a nossa pesquisa principal, esperamos definir resultados em uma perspectiva específica que enxerga a mulher como trabalhadora e como tal, seja valorizada com possibilidades de realizar seu trabalho de forma digna e organizada.

Para além, que possamos contribuir para a produção do conhecimento acerca desta política que tem se mostrado relevante na vida de tantas mulheres.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. **Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos.** In: KRUPPA, Sônia M. Portella (org). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Inep, 2005.

AVENA, Biagio M.; LOVATTI, Regina Cele Cotta. **IFBA, 100 -Mulheres, 1000:** educação profissional, cidadania e valorização da mulher. In: BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres Mil - Artigos e Relatos, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano. DUARTE, Tathyane Torres. ARAÚJO, Sandyeva Francione Silva Araújo. O Programa Mulheres Mil como política pública de Educação Profissional: levantamento e descritores das produções acadêmicas em nível stricto sensu (2013-2021). **Revista Vértices.** V. 24, n. 2, 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil. 2014.

CARDOSO, G. L. **Políticas Públicas de Apoio à Inclusão Socioeconômica de Mulheres em Situação de Vulnerabilidade:** a Visão dos Gestores sobre o Programa Nacional Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, Elizabete Melo. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**, São Paulo: Cortez, 1999. v. 3.

FERREIRA, S. M. **“Mulheres Mil” Como Política Pública de Inclusão Social: uma Análise do Empoderamento Feminino**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016

GOMES, C. N. B. **Programa Mulheres Mil: uma Oportunidade de Reinserção Social Cidadã às Reeducandas da Penitenciária Feminina do Distrito Federal**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SINGER, Paul. **Introdução a Economia Solidária**. 1 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, Sônia Maria Portella (org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005a.

SINGER, Paul. **A Economia Solidária como ato pedagógico em economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005b.



IISIG AEP

SIMPÓSIO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

