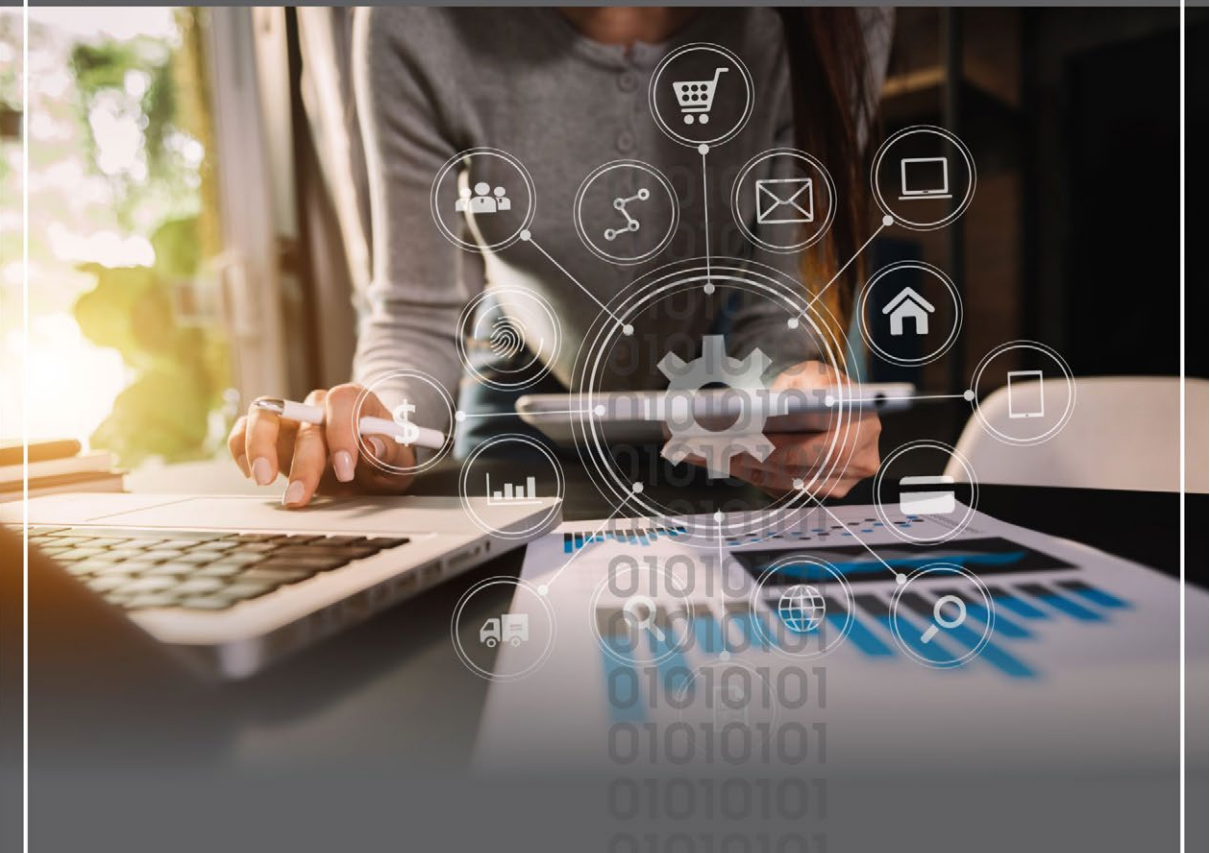


PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ORGANIZADORES

Mariglei Severo Maraschin

Claudemir de Quadros

Angela Isabel dos Santos Dullius

Alejandro Javier Lezcano Schwarzkopf

Eno Renato Geiss

2023



UFSC

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ORGANIZADORES

Mariglei Severo Maraschin

Claudemir de Quadros

Angela Isabel dos Santos Dullius

Alejandro Javier Lezcano Schwarzkopf

Eno Renato Geiss



UFSM

SANTA MARIA

2023

P564 Pesquisas em educação profissional e tecnológica / organizadores:
Mariglei Severo Maraschin, Claudemir de Quadros,
Angela Isabel dos Santos Dullius, Alejandro Javier Lezcano
Schwarzkopf e Eno Renato Geiss. – Santa Maria: UFSM, 2023.
311 p.: il.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-88403-89-1

1. Educação. 2. Educação profissional. 3. Tecnologias
educacionais. I. Maraschin, Mariglei Severo. II. Quadros,
Claudemir de. III. Dullius, Angela Isabel dos Santos. IV.
Schwarzkopf, Alejandro Javier Lezcano. V. Geiss, Eno Renato.

CDD:378.013

Ficha catalográfica elaborada por Luciana Mara Silva CRB14/948

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro	
Capítulo 1: MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRODUÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	12
Eliane Quincozes Porto; Patrícia Zanon Peripolli.	
Capítulo 2:AS PESQUISAS SOBRE EJA EPT – FORMAÇÃO CONTINUADA: DA REDUÇÃO A NECESSIDADE DE NOVOS ESTUDOS.....	34
Rosimara Cargnin; Giselda Mesch Ferreira da Silva; Vanessa Dias Espíndola; Mariglei Severo Maraschin.	
Capítulo 3:MODALIDAD DOCENTE EN LA ESTP COMO REFERÊNCIA PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA PROFESIONAL (ESTP).....	52
Marcelo Ubal; Eloísa Bordoli; Leila Maria Araújo Santos.	
Capítulo 4:A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	65
Tainan Silva Garcia; Priscila Rostirola Ritzel; Mariglei Severo Maraschin; Claudia Smaniotto Barin.	
Capítulo 5:ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA CARREIRA DOCENTE DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO SOB A BUSCA JURISDICIONAL NA VISÃO JURISPRUDENCIAL.....	87
Carina Deolinda da Silva Lopes; Marcelo Freitas da Silva; Leila Maria Araújo Santos.	
Capítulo 6:CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA NO BRASIL: UM RECORTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	107
Gabrielle Assunção Minuzi; Roselene Pommer.	
Capítulo 7:A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL E OS GOVERNOS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DE CINCO DÉCADAS.....	126
Mareliza Fagundes de Araújo Duarte; Mariglei Severo Maraschin.	

Capítulo 8:ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REGIÃO CENTRAL DO RS.....	147
Priscila Rostirola Ritzel; Mariglei Severo Maraschin; Raquel Bevilaqua.	
Capítulo 9: AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	174
Nathalie Assunção Minuzi; Leila Maria Araújo; Cláudia Smaniotto Barin.	
Capítulo 10: PANORAMA DO USO DE JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE PCD EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	192
Francéli Dalberto de Moraes; Luciane Müller Heusner; Marcela Martins Nunes; Ricardo Machado Ellensohn.	
Capítulo 11: PROPOSTA DE UM JOGO COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CURSO TÉCNICO DE ELETROMECCÂNICA.....	223
Juliane Vanessa Rippel Silveira; Nirvan Hofstadler Peixoto; Ricardo Machado Ellensohn; Leila Maria Araújo Santos.	
Capítulo 12: SISTEMA DE NOTAÇÃO MUSICAL ALTERNATIVA MÉTODO DO Ó E O SM-LEGO: UM TRADUTOR DE PARTITURAS COM ACESSIBILIDADE PARA A PRÁTICA E O ENSINO DE MÚSICA.....	243
Rafael Ecke Bisogno; Guilherme Döhler Machado; Leila Maria Araújo Santos; Rogério Correa Turchetti; Celio Trois.	
Capítulo 13: ARTE E PRODUÇÃO CULTURAL NA INTERFACE COM O ENSINO TÉCNICO.....	263
Jacqueline Myanaki	
SOBRE OS AUTORES.....	287
ÍNDICE REMISSIVO.....	306



PREFÁCIO



UFSC

PREFÁCIO

Historicamente a Educação Profissional (mais tarde, Educação Profissional e Tecnológica) no Brasil foi destinada aos “desvalidos da sorte”, em sua dimensão moralizante e à formação de trabalhadores, atendendo demanda da indústria brasileira. Nessas duas finalidades, a marca social está posta: vincula-se aos pobres. Torna-se a “oportunidade” mais viável para aqueles que precisam manter a sua vida nos limites da sobrevivência. Essa natureza vai determinar os tipos de políticas e escolha teórica e pedagógica a ela destinada. O treinamento, o adestramento das mãos (e por agora, também da subjetividade dos trabalhadores), a padronização da aprendizagem são oriundos dos processos produtivos e não educativos. Por isso, não raramente a Educação Profissional, esteve/está submetida a outras secretarias que não a da educação. Há uma instrumentalização da prática pedagógica nos limites do que pode fazer para melhorar a atividade do trabalhador nos setores produtivos sob a égide da sociedade capitalista. Nesse contexto, princípios educativos e pedagógicos para quê? O fundamental é adestrar corpos e mentes para realizar bem e melhor o trabalho, possível de ser feito por meio de uma formação instrumental, dadas em doses homeopáticas. Esse é o objetivo ainda hegemônico, apesar das narrativas mais “gourmetizadas”.

Contudo, no constructo histórico a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) evidencia uma dinâmica contraditória, fruto da disputa entre as classes sociais nas diversas manifestações da vida social, dentre elas, a educacional. Afinal, como bem nos lembra Marx e Engels, em 1848, no Manifesto Comunista, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. A relação entre educação e trabalho é elaborada e praticada em outra perspectiva, que evidencia a natureza ontocriativa do trabalho, ou seja, aquela que o compreende como edificador da humanidade em todas as suas dimensões, afirmando a realização emancipatória da

espécie e a superação dos processos sociais, dentre eles os educativos, pautados na alienação. A proposição é o desenvolvimento de uma educação e ensino que recusem a domesticação do fazer, do pensar e do conviver.

A perspectiva contra-hegemônica acima colocada se realiza em uma sociedade em que a divisão do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e a apropriação do mais valor também estejam superadas. É uma educação emancipada para uma sociedade emancipada. A construção desse projeto é obra de todos, todas e todes, mas como diz Marx, no escrito *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, de 1852, “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. Ao mesmo tempo que já devemos construir essa outra relação entre educação e trabalho – fundamento da Educação profissional e Tecnológica – é preciso considerar que sua realização está vinculada ao rompimento com todas as dimensões que produzem a alienação e exploração. É preciso aprender a caminhar em outras direções e, ao mesmo tempo, compreender que são caminhos feitos por disputas, que reproduzem permanências e ao mesmo tempo, produzem rupturas, de níveis e graus que serão delimitados pelas forças políticas em conflito.

A formação profissional e tecnológica, portanto, é campo disputado pelas perspectivas emancipatórias que buscam criar outros caminhos, em outras direções. Experiências formativas do movimento anarco-sindicalista do início do século XX, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica dos anos de 1980, retomada no início do século XXI e da Pedagogia da Alternância, iniciada a partir da década de 1970 constituem alguns caminhos. Em termos de legislação, ainda prevalecem predominantemente orientações de cunho instrumental para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Contudo, o avanço da luta de classes, a disputa e propostas de uma educação emancipatória, o desenvolvimento de práxis pedagógicas nesse sentido e a

formulação de estudos e pesquisas que desvelam o caráter pragmático e alienado, ainda fortemente presente nessa modalidade educativa, indicam que o caminho continua a ser construído.

Nessa perspectiva encontra-se o conjunto de trabalhos apresentados nesse livro. Esses são frutos de pesquisas e reflexões que contribuem para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil pois discutem os desafios postos e socializam práxis pedagógicas desenvolvidas no processo educativo. Para além dessas, colaboram para a afirmação de que a EPT é parte importante da educação brasileira, principalmente quando fundamentada por perspectivas emancipatórias.

Os trabalhos ‘Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica: produções acerca da formação de professores de Eliane Quincozes Porto e Patrícia Zanon Peripolli e ‘As pesquisas sobre EJA-EPT – formação continuada: da redução a necessidade de novos estudos’ de Rosimara Cargnin, Giselda Mesch Ferreira da Silva, Vanessa Dias Espíndola e Mariglei Severo Maraschin apontam para a necessidade de realização de pesquisas sobre a temática EPT e EJA-EPT e formação de professores. Esse último apresenta uma diminuição de pesquisa sobre a EJA integrada à Educação Profissional, que vem acompanhada da redução da oferta de cursos nessa modalidade. Também sobre a formação de professores, o estudo ‘Modalidad docente en la ESTP como referencia para el análisis de las prácticas y la construcción de una identidad docente en la Educación Superior Tecnológica Profesional (ESTP)’, de Marcelo Ubal indica que o estudo da modalidade docente na Educação Superior Tecnológica pode levantar elementos para análise e compreensão de temas sobre a implantação e desenvolvimento das instituições de Educação Superior assim como produzir conhecimentos sobre o campo de estudos pedagógicos e didáticos vinculados a esse nível e modalidade de educação. O escrito intitulado ‘A formação docente frente à inclusão na Educação Profissional’ de Tainan Silva Garcia, Priscila Rostirola Ritzel, Mariglei

Severo Maraschin e Claudia Smaniotto Barin discute o processo de inclusão de pessoas deficientes na Educação Profissional e conclui que a formação de professores se constitui como um dos principais requisitos para que essa ação se efetive. Já o trabalho ‘Análise da trajetória da carreira docente do ensino básico técnico e tecnológico sob a visão jurídica jurisprudencial, de Carina Deolinda da Silva Lopes e Marcelo da Silva Freitas destaca a necessidade da busca jurídica para garantir os direitos da carreira docente vinculada à EBTT. Por fim, no âmbito da docência na Educação Profissional e Tecnológica, o escrito ‘Avaliação de competências digitais para a docência na Educação Profissional e Tecnológica’ de Nathalie Assunção Minuzi, Leila Maria Araújo e Cláudia Smaniotto Barin evidencia a relação da docência com as tecnologias educacionais e indica que a maioria dos profissionais estão em nível intermediário no uso desses recursos.

Dois trabalhos discutem a Educação Profissional ofertada no Rio Grande do Sul: ‘A oferta da educação profissional na rede estadual e os governos do Rio Grande do Sul - Uma análise de cinco décadas’ de Mariglei Severo Maraschin e Mareliza Fagundes de Araújo Duarte e ‘Análise das propostas de currículos de cursos de ensino médio integrado na região central do RS, de Priscila Rostirola Ritzel; Mariglei Severo Maraschin; Raquel Bevilacqua. O primeiro destaca que em nenhum governo no período pesquisado foi implantado uma política própria de governo em relação à Educação Profissional, apesar dos governos populares terem dado maior atenção a essa modalidade. O segundo, que trata dos currículos da formação profissional integrada, apontou para a necessidade das instituições e professores conhecerem os fundamentos dessa formação e organizarem as disciplinas, o aproveitamento de estudos, o estágio supervisionado e a incorporação da cultura, ciência e tecnologia como eixos de discussão dos diversos conhecimento para atender esses pressupostos.

Por fim, cinco trabalhos que apresentam possibilidades de práticas

pedagógicas e reflexões sobre a área formativa na Educação Profissional e Tecnológica, são eles: ‘Cursos Superiores de Gastronomia no Brasil: Um recorte da Educação Profissional e Tecnológica’ de Gabrielle Assunção Minuzi e Roselene Pommer, ‘Panorama do uso de jogos digitais e gamificação para a Inclusão de PcD em tempos de pandemia’ de Francéli Dalberto de Moraes, Luciane Müller Heusner, Marcela Martins Nunes e Ricardo Machado Ellensohn, ‘Proposta de um jogo como elemento de mediação pedagógica em um curso técnico de eletromecânica’, de Juliane Vanessa Rippel Silveira, Nirvan Hofstadler Peixoto, Ricardo Machado Ellensohn e Leila Maria Araújo Santos, ‘Sistema de notação musical alternativa Método do ó e o SM-LEGO: um tradutor de partituras com acessibilidade para a prática e o ensino de música’ de Rafael Ecke Bisogno, Guilherme Döhler Machado, Leila Maria Araújo Santos, Rogério Correa Turchetti e Celio Trois e ‘Arte e produção cultural na interface com o ensino técnico’ de Jacqueline Myanaki.

Os escritos desse livro nos animam com um esperar prático, como diz Paulo Freire, para continuar na defesa de uma Educação Profissional e Tecnológica feita e escrita por mãos, mentes e convívio integrados. E o produto desse trabalho é mais um tijolo que ajuda a construir esse caminho.

Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro
Professora Titular do Instituto Federal de Goiás



CAPÍTULO 1



UFSM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRODUÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eliane Quincozes Porto

Patrícia Zanon Peripolli

RESUMO

No contexto das investigações acerca da formação de professores, a Educação Profissional e Tecnológica constitui um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação. Este artigo apresenta um mapeamento sistemático das dissertações produzidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFMS), na linha de pesquisa formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (Linha de Pesquisa 2). Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica que tem por objetivo mapear e descrever as dissertações acerca da formação de professores no recorte temporal de registro das publicações de 2017 a 2022. Inicialmente, para delimitação do corpus documental, foi realizado um levantamento das dissertações no Manancial - repositório digital da UFMS, no referido período. A partir da leitura dos resumos, ampliamos a análise dos trabalhos selecionados para o mapeamento sistemático da produção, quanto à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica e os principais dados emergentes dessas pesquisas. Nesse sentido, argumenta-se sobre a necessidade de outras investigações que busquem aprofundar a temática, sobretudo quando consideramos o alcance da Educação Profissional e Tecnológica e da formação de professores, no

atual cenário da educação e do trabalho docente no Brasil.

Palavras-chave: Formação de docente. Educação profissional e tecnológica. Mapeamento sistemático.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil vem passando por mudanças estruturantes ao longo dos anos. Compreender a ação docente e seus trajetos formativos no contexto da educação Profissional e Tecnológica, nos moveu a aprofundarmos as discussões acerca das produções realizadas no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), no referido período.

Nesse sentido, justificamos a escolha pelas pesquisas vinculadas à Linha de Pesquisa 2 - Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por ocuparem nosso interesse e atenção, uma vez que se referem às investigações que realizamos durante o Mestrado neste referido programa.

Definimos como objetivo mapear e descrever as dissertações acerca da formação de professores no recorte temporal de registro das publicações de 2017 a 2022. Diante disso, reconhecemos a complexidade do profissional professor desenvolver sua práxis em diferentes níveis de ensino, numa mesma instituição e procuramos apontar a relevância da formação de professores para a EPT, bem como o entrelaçamento teórico e prático na constituição docente.

De acordo com Machado (2008), o docente da educação profissional precisa ser também o profissional reflexivo e pesquisador, que contempla o trabalho coletivo e cooperativo, numa atualização permanente de formação.

Para a realização da pesquisa foram localizados, inicialmente, os

resumos das dissertações hospedadas no banco de dados da UFSM. Desses trabalhos, selecionamos os que fazem parte da linha de pesquisa formação de professores para a EPT e, por fim, realizamos a leitura de tais resumos no propósito de obtermos os dados requeridos por esta pesquisa.

Proseguimos com a descrição dos dados obtidos, a representação no quadro específico e a categorização suscitada pela nuvem de palavras. Entendemos que o mapeamento sistemático das pesquisas poderá apontar indicadores de temas essenciais para a formação docente, bem como promover a inspiração para estudos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica ocupou, durante longo período de tempo, um lugar menor ou mesmo invisível nos cursos de Licenciatura. Percebemos que alguns professores não tiveram a possibilidade de encontro com a EPT, nem mesmo na formação inicial. Com o evento da expansão e desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio dos Institutos Federais em 2008, que impulsionam a verticalização do ensino e a promoção dos cursos de formação de professores, houve destaque para a relação teoria e prática, com relevância para a formação inicial e continuada, dos próprios sujeitos, para a atuação na EPT.

Na busca pela dissolução da dualidade teoria e prática, os professores atuantes na EPT demandam um perfil de trabalho voltado a formar cidadãos aptos ao mundo do trabalho, por meio de um processo de emancipação e consciência de seu lugar no contexto sócio-histórico. Para Ciavatta (2007):

A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura em geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho,

para produção, o produtivismo e a competição sem limites - hoje mais grave, diante da mundialização do capital (CIAVATTA, 2007, p. 15).

O espaço de atuação dos professores corresponde a um lugar plural, diverso, com multiplicidade de saberes. A mera transmissão de conhecimentos, adquiridos durante a graduação, já não sustenta motivações que emergem do campo social dos estudantes. Faz-se necessária uma formação que atenda a participação, a luta contra a exclusão e a discriminação, quer seja inicial e continuada.

Ao considerarmos o contexto de atuação do professor, entendemos seus saberes. Alguém que atuará com seres humanos e que é oriundo de diferentes espaços formativos para além da escola, ou seja, um sujeito marcado pela diferença e pelas construções que faz ao longo da vida. Atuar na EPT exige saberes e conhecimentos específicos, que orientam para a formação continuada. De acordo com Pimenta (2012, p. 95) “[...] a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística”.

Diante disso, os cursos de Licenciatura na Educação Profissional constituem um espaço significativo na formação inicial de professores. As trocas de experiências e a reflexão sobre a prática - *a práxis*, estão intimamente relacionadas ao propósito de ensino, pesquisa e extensão (MACHADO, 2008).

Ao considerarmos que o professor se constitui pelo trabalho, como princípio educativo, Moura (2008) sinaliza que uma formação docente específica precisa atrelar disciplinas da formação geral e da formação profissional, não visando apenas a formação para o mercado de trabalho. Apoiadas no autor, compreendemos que a formação do professor precisa contemplar o desenvolvimento tecnológico com vistas a produção de bens

para mudanças e melhoria nas condições de vida das pessoas e da sociedade como um todo (MOURA, 2008).

METODOLOGIA

A proposta deste trabalho é apresentar um panorama das dissertações, produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que abordam a formação docente na EPT. Nesta investigação utilizamos a abordagem qualitativa descritiva, como procedimento metodológico usamos o mapeamento sistemático, em que a preocupação central é a caracterização dos estudos e não a realização de análise e inferências de qualidade. Conforme Fiorentini, et al. (2016) é uma técnica sistemática de levantamento e descrição das informações em relação a pesquisas desenvolvidas acerca de um campo específico de estudo, de modo a abranger um determinado espaço e período de tempo.

O cenário da pesquisa é constituído pelas dissertações, disponibilizadas no portal Manancial - repositório digital da UFSM (<https://repositorio.ufsm.br/browse?type=program>), publicadas no período de 2017 a 2022.

Este mapeamento obedeceu a execução de duas etapas. Na primeira etapa foi feito o levantamento de dissertações publicadas neste período, totalizando 70 dissertações. Na segunda etapa foi realizada a leitura dos resumos, com o intuito de identificar e selecionar as produções que estavam ligadas a linha de pesquisa: formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, as quais foram identificadas 27 que atendiam a esse critério e estavam disponíveis na íntegra.

A partir disso, visando caracterizar os enfoques das dissertações para a formação de docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Foi realizada a leitura flutuante dos textos e fichamento, evidenciando as

principais características das pesquisas, como sujeitos da pesquisa, escolhas metodológicas e os objetivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1, apresentado a seguir, caracteriza as publicações conforme seus autores, ano de publicação, título e sujeitos da pesquisa.

Quadro 1: Informações das pesquisas

Autor e ano	Título	Sujeitos da pesquisa
Miranda, Pauline Vielmo (2017)	A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução	Docentes atuantes no IFFar, campus São Vicente do Sul, egressos do PEG
Teixeira, Betina Waihrich Marim (2017)	Formação permanente de professores de língua portuguesa e o ensino de produção textual, no contexto da educação básica, técnica e tecnológica	Professores de língua portuguesa
Becher, Paula Rochele Silveira (2017)	O ensino de história no proeja: reflexões sobre o ensino integrado pelo viés da formação omnilateral	_____
Machado, Daiana de Avila (2017)	A formação docente e o ensino da leitura na Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas, desafios e reflexões	Professoras de Língua Portuguesa do Instituto Federal Farroupilha
Corrêa, Lucinara Bastiani (2017)	Trajetos formativos de docentes de libras do Ensino Superior: dentre saberes e significações	Professores de Libras que atuam em Instituições de Ensino Superior;
Santos, Juliani Natalia (2017)	Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação	Seis professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS,

Soares, Aline Bairros (2017)	O uso pedagógico de podcast na Educação Profissional e Tecnológica	Alunos PEG - Estágio II do Curso Especial de Formação de Professores da Universidade Federal de Santa Maria.
Silveira, Alessandra Schopf (2018)	Experimentação através da resolução de problemas como ferramenta metodológica para formação de professores para o ensino de ciências na EPT	Professores de Ciências Naturais, atuantes ou em formação, de instituições de ensino Profissional e Tecnológico.
Carvalho, Luiz Eduardo Diaz de (2018)	Formação do professor de educação física no Brasil: as contribuições da capoeira para a educação integral	_____
Porto, Eliane Quincozes (2018)	Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professoras da EBTT	Professoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica
Peripolli, Patrícia Zanon (2018)	SPOC: uma alternativa para a formação continuada de professores de matemática para a Educação Profissional Tecnológica	Licenciandos, licenciados e professores atuantes em matemática
Ramos, Thanise Beque (2019)	A resolução de problemas e a experimentação: metodologias para o ensino de química na educação profissional e tecnológica	Alunos e um curso Técnico em Farmácia, na disciplina Química Instrumental.
Andrade, Juliano Molinos de (2019)	Formação de professores de física na educação profissional e tecnológica: o uso de jogos didáticos como ferramenta mediadora para a prática docente	24 licenciandos de física
Vieira, Luciana Rodrigues (2019)	A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para a emancipação	Docentes professores, estudantes e técnicos/as administrativos
Miranda, Fernanda Machado (2019)	Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na Educação Profissional e Tecnológica	29 professores de uma Instituição privada do Interior do Rio Grande do Sul, atuantes em diferentes cursos técnicos, assim como na EJA.

Iensen, Angélica Medianeira (2019)	Escola municipal de aprendizagem industrial: uma proposta de formação profissional para jovens e adultos em Santa Maria - RS	_____
Lira, Valdoir Dutra (2020)	Trajeto formativo e significações da docência na Educação Profissional Técnica de nível médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Cinco professores de uma escola técnica estadual do Estado do Rio Grande do Sul
Biazus, Paula Hosana Silveira (2020)	Trajeto formativo na EBPT: significações imaginárias de docentes LGBT	Autoidentificação LGBT e ter exercido ou estar exercendo a profissão docente em instituição EBPT por pelo menos dois anos.
Vasconcellos, Renata Nasinhaka Tex (2020)	Existência e permanência: um estudo das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica	Mulheres docentes na Educação Profissional nos cursos do CTISM
Piovesan, Josiane Bertoldo (2020)	Percurso formativo de docentes atuantes em um curso técnico: tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento profissional do professor técnico	Docentes atuantes no Curso Técnico em Cuidados de Idosos de diferentes formações.
Schollmeier, Ana Maria da Luz (2020)	Práticas pedagógicas na integração entre educação básica e a educação profissional e tecnológica: a experimentação no ensino de química	25 professores de química, que atuam na educação profissional no nível médio. 42 estudantes de um curso de graduação em ciências rurais
Minuzi, Gabrielle Assunção (2021)	Para o que formamos? Considerações sócio alimentares do curso superior de tecnologia em gastronomia da UNISC	_____
Anzolin Filho, Edisson (2021)	Formação docente: investigando possibilidades e desafios de uma disciplina EaD	29 estudantes de um curso de graduação de Ciências Biológicas
Oliveira, Wagner de Moura (2021)	Auto (formação) e saberes de docentes de cursos Técnicos Profissionalizantes de nível médio	Professores do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

Rodrigues, Jairo Manzoni (2022)	Formação de professores da educação profissional e tecnológica: a inclusão de pessoas com deficiência	Professores da Educação Profissional e Tecnológica
Damasceno, Adão Antônio Pillar (2022)	Trabalho, tecnologia e educação do campo: as experiências pedagógicas do curso normal de nível médio (magistério) do IEJC	Curso Normal do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), situado em Veranópolis, Rio Grande do Sul.
Neves, Daniela Tatsch (2022)	Percepções e ações docentes frente às dificuldades de aprendizagem de estudantes na educação profissional e tecnológica	Professores da área de Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Politécnico e Colégio Técnico Industrial, da Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foi possível verificar nos trabalhos que compõem essa investigação, que há uma variedade de sujeitos pesquisados. Quinze das pesquisas desenvolvidas, investigam docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica bem como, estudantes de cursos técnicos, de licenciatura ou graduação de diferentes áreas, que futuramente podem ser docentes na EPT, contabilizando cinco trabalhos, da autoria de Damasceno (2022), Anzolin Filho (2021), Ramos (2019), Andrade (2019), Soares (2017). Já quatro pesquisas, preocupam-se em observar tanto os docentes quanto os estudantes, conforme Schollmeier (2020), Vieira (2019), Peripolli (2018), Silveira (2018).

Enquanto isso, as dissertações de Minuzi (2021), Iensen (2019), Carvalho (2018) e Becher (2017) direcionam o seu olhar para o estudo de documentos e bibliografia pertinente no contexto da EPT.

Ao realizar investigações abrangendo a formação docente, os sujeitos da pesquisa são fundamentais, constituídos por pessoas ou grupo de pessoas que fazem parte de um coletivo, cuja suas características,

percepções, experiências, condições de vida, diferentes realidades, entre outros, despertam o interesse dos pesquisadores em realizar investigações. Dessa forma, busca apresentar resultados que possam contribuir com o avanço da educação, do ensino e aprendizagem e em especial, da própria formação docente.

Apresentamos no quadro 2, a síntese das escolhas metodológicas realizadas pelos pesquisadores: pesquisa ação (4), pesquisa de campo (2), estudo de caso (2), pesquisa bibliográfica (5), *Design Based Research* (DBR) (4), Narrativas orais de vida (4), pesquisa descritiva/exploratória (3), bola de neve (1), análise discursiva (1) e problematização com arco de Maguerz (1).

Quadro 2: Escolhas metodológicas dos pesquisadores

Escolha metodológica	Trabalhos
Pesquisa ação	Soares (2017), Silveira (2018), Andrade (2019), Anzolin Filho (2021),
Pesquisa de campo	Miranda (2017), Piovesan (2020),
Estudo de caso	Teixeira (2017), Vasconcellos (2020)
Pesquisa bibliográfica	Becher (2017), Carvalho (2018), Iensen (2019), Minuzi (2021), Damasceno (2022)
<i>Design Based Research</i> (DBR)	Peripolli (2018), Ramos (2019), Rodrigues (2022), Schollmeier (2020)
Narrativas orais de vida	Corrêa (2017), Porto (2018), Lira (2020), Santos (2017)
Pesquisa descritiva e/ou exploratória	Neves (2022), Oliveira (2021), Vieira (2019)

Bola de neve	Biazus (2020)
Análise discursiva	Machado (2017)
Problematização com arco de Maguerez	Miranda (2019)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação aos aspectos metodológicos é possível perceber que todas as pesquisas utilizam uma abordagem qualitativa. Considerando que o contexto e os sujeitos dos estudos são instituições, professores e estudantes da EPT, as metodologias utilizadas são as que possibilitam melhor visualização para os aspectos a serem investigados. Ficam evidentes os diversos tipos de metodologias adotadas pelos pesquisadores do programa, possibilitando diversificar as perspectivas a serem exploradas nas pesquisas.

Ao analisarmos os objetivos gerais das dissertações, organizamos em forma de nuvem de palavras, de modo a ressaltar as principais palavras abordadas nestas investigações, conforme é apresentado na Figura 1.

Figura 1: Síntese dos objetivos das pesquisas



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A partir disso, organizamos os trabalhos em categorias que, conforme as palavras mais destacadas, foram sistematizadas como: Professores foco central das pesquisas, trajetos formativos, estratégias de ensino na EPT, recursos digitais, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e estudo bibliográfico.

Inicialmente, a palavra que mais se destaca é a de professor e o foco central das investigações está direcionada à formação de professores. Conforme apresentado na análise anterior, a maioria das pesquisas tem como sujeitos os professores atuantes na EPT.

Assim, ao analisar os objetivos das investigações, percebemos que sete trabalhos direcionam a sua análise para os trajetos formativos

dos docentes de diferentes áreas, que estejam vinculados à Educação Profissional e Tecnológica. Buscaram identificar os saberes e disposições necessárias para o ensino profissional, além de evidenciar suas percepções de como as trajetórias acadêmicas e formativas podem repercutir em sua prática pedagógica na EPT. O trajeto formativo é olhado na perspectiva dos percursos de formação, em desenvolvimento, por isso não finitos e em constante vir a ser (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017).

As pesquisas de Porto (2018) e Vasconcelos (2020), enfatizam o trajeto formativo na perspectiva dos estudos de gênero, investigando as implicações de ser mulher em sua construção profissional.

Outra ênfase dada pelos pesquisadores são as possibilidades de integração de diferentes estratégias de ensino na EPT. Silveira (2018), Ramos (2019) e Schollmeier (2020), averiguam as potencialidades da experimentação apoiada na resolução de problemas, como uma alternativa viável para potencializar o ensino de ciências e química na EPT. A experimentação é uma metodologia usada para demonstrar e reiterar os conceitos já trabalhados, porém ao utilizar a experimentação associada a resolução de problemas torna-se a ação do educando mais ativa. Para isso acontecer, é fundamental desafiar o aluno com problemas da sua realidade e fazer com que ele busque propostas de solução a partir de pesquisas (SILVEIRA, 2018; SALESSE, 2012).

Já a dissertação de Andrade (2019) aborda a importância de introduzir os jogos didáticos como ferramenta complementar para a formação de professores de Física. Destaca que o jogo, na sua função educativa, oportuniza a aprendizagem do indivíduo, incluindo seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (ANDRADE, 2029).

Os trabalhos de Soares (2017), Peripolli (2018) e Miranda (2019), buscaram desenvolver cursos e oficinas de formação, com o intuito de proporcionar aos docentes conhecer, explorar recursos digitais, e com

isso, verificar as potencialidades e desafios desse modelo de formação e desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica dos docentes participantes das pesquisas.

Atualmente a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é considerado como elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, Kenski (2007) destaca que elas oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos estudantes e docentes em todos os níveis de ensino.

Rodrigues (2022), dá ênfase na sua investigação para as potencialidades e desafios da formação de professores para a prática inclusiva na EPT, utilizando o curso online. Segundo Pletsch e Leite (2017) apontam que a utilização de novas tecnologias de ensino na formação de professores pode auxiliar no exercício da inclusão, pois possibilitam não apenas novos espaços de diálogo, como também podem contribuir para mediação e flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos Teixeira (2017), Machado (2017), Carvalho (2018), Minuzi (2021), Oliveira (2021) e Azzolin Filho (2021) tem como foco central o processo de formação (inicial, continuada, autoformação), de modo a investigar como auxiliam os professores de diferentes áreas no aprimoramento de sua prática na EPT.

As dissertações de Côrrea (2017), Miranda (2019), Schollmeier (2020) e Damasceno (2022) dão ênfase em sua análise para a prática pedagógica, investigando como os professores mobilizam e articulam o seu trabalho para o desenvolvimento dessa práxis. Segundo Schollmeier (2020) as práticas pedagógicas são vistas como práxis, quando as práticas docentes apresentam intencionalidades, de maneira consciente e participativa, como exemplo uma aula torna-se uma prática pedagógica quando houver reflexão contínua e coletiva.

Ressalta-se a importância desses trabalhos no sentido de investigar como é dada atenção para a prática pedagógica nas instituições da EPT e o quanto essa prática pode contribuir para a formação de pessoas críticas e independentes.

O trabalho de Becher (2017) faz um estudo, com o objetivo de situar historicamente e conceitualmente, a inserção e o desafio do ensino de história nos cursos técnicos. A investigação de Iensen (2019) busca compreender o processo histórico e analisar a proposta pedagógica desenvolvida na primeira Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI) ao oferecer cursos Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível fundamental integrado à formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca inicial revelou 70 trabalhos no período compreendido entre 2017 e 2022, relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria. Dessa maneira, o mapeamento sistemático apresentou 27 trabalhos referentes à Linha de Pesquisa Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente sistematizamos os dados no quadro.

Em seguida realizamos a análise das estratégias metodológicas adotadas nas pesquisas e após, a categorização suscitada a partir da nuvem de palavras, possibilitou elencar as sete categorias: professores, trajetórias formativas, estratégias de ensino na EPT, recursos digitais, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e estudo bibliográfico.

O principal destaque foi para os professores, elemento central das investigações. Após, trajetórias formativas que dão ênfase para as percepções dos professores de como essa trajetória repercute em sua prática.

Quanto às estratégias de ensino os trabalhos apresentam, possibilidades para aperfeiçoar o ensino na EPT utilizando diferentes estratégias como experimentação a partir de problematização e jogos didáticos.

Os recursos digitais foram destacados nas pesquisas disponibilizaram oficinas e cursos para professores da EPT, de modo a possibilitar aos docentes conhecerem, explorarem e produzirem seus próprios materiais didáticos utilizando diferentes recursos digitais e com isso incentivar o desenvolvimento da fluência dos professores. As investigações que orientaram a formação inicial e continuada, bem como a autoformação, sinalizam que os professores das diferentes áreas precisam aprimorar sua prática na EPT.

Os trabalhos que abordaram as práticas pedagógicas visam averiguar como é dada atenção para a prática pedagógica nas instituições da EPT e o quanto ela pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e autônomos. No tocante aos estudos bibliográficos, os trabalhos buscaram situar historicamente e conceitualmente o seu foco de pesquisa.

Após a análise do mapeamento foi possível observar que as pesquisas utilizam diversas metodologias, as quais o pesquisador precisa de um amparo dos seus orientadores para aplicá-las. Este movimento demanda do docente do programa um amplo conhecimento para auxiliar no desenvolvimento da investigação.

São evidenciadas contribuições como a relevância da formação específica de professores para a EPT uma vez que, sendo licenciados ou bacharéis, todos estão implicados no contexto da formação profissional para o mundo do trabalho, para a autonomia e a tomada de consciência de seu lugar no mundo. No entanto, representam um contexto que precisa cada vez mais ser pesquisado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. **Formação de professores de Física na Educação Profissional e Tecnológica**: o uso de Jogos Didáticos como ferramenta mediadora para a prática docente. 2019. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ANZOLIN FILHO, E. **Formação Docente**: Investigando Possibilidades e Desafios de uma disciplina EAD, 2021. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BECHER, P. R. S. **O ensino de história no PROEJA**: reflexões sobre o ensino integrado pelo viés da formação omnilateral. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BIAZUS, P. H. S. **Trajeto formativo na EBPT**: significações imaginárias de docentes LGBT. 2020. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CARVALHO, L. E. D. **Formação do professor de educação física no Brasil**: as contribuições da capoeira para a educação integral. 2018. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CIAVATTA, M. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina. Faperj, 2007.

CORRÊA, L. B. **Trajeto formativo de docentes de libras do ensino superior**: dentre saberes e significações. 2017. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria,

Santa Maria, 2017.

DAMASCENO, A. A. P. **Trabalho, tecnologia e educação do campo: as experiências pedagógicas do curso normal de nível médio (magistério) do IEJC.** 2022. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FIORENTINI, D. et al. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Org.) **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001 – 2012.** São Paulo: FE/UNICAMP, 2016, p. 17-41.

IENSEN, A. M. **Escola Municipal de Aprendizagem Industrial: uma proposta de formação profissional para jovens e adultos em Santa Maria-RS.** 2019. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias.** 3a Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIRA, V. D. **Trajeto formativo e significações da docência na educação profissional técnica de nível médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** 2020. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

MACHADO, D. A. **A formação docente e o ensino da leitura na educação profissional e tecnológica: perspectivas, desafios e reflexões.** 2017. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.br>

edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862. Acesso em: 28 dez. 2022.

MINUZI, G. **Para o que formamos? Considerações sócio alimentares do curso superior de tecnologia em gastronomia da UNISC**. 2021. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MIRANDA, P. V. **A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução**. 2017. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MIRANDA, F. M. **Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na educação profissional e tecnológica**. 2019. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NEVES, D. T. **Percepções e ações docentes frente às dificuldades de aprendizagem de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 70 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

OLIVEIRA, W. M. **Auto (formação) e saberes de docentes de cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio**. 2021. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

PERIPOLLI, P. Z. **SPOC: uma alternativa para a formação continuada de professores de matemática para a Educação Profissional Tecnológica**. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) -

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIOVESAN, J. B. **Percurso formativo de docentes atuantes em um curso técnico: tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento profissional do professor técnico.** 2020. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe. 3, p. 87-106, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000700087&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.

PORTO, E. Q. **Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professoras da EBTT.** 2018. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

RAMOS, T. B. **A resolução de problemas e a experimentação: metodologias para o ensino de química na educação profissional e tecnológica.** 2019. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RODRIGUES, J. M. **Formação de professores da educação profissional e tecnológica: a inclusão de pessoas com deficiência.** 2022. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SALESSE, A. M. T. **A experimentação no ensino de química: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem.** Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira. 2012.

SANTOS, J. N. **Trajeto formativo de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação.** 2017. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SCHOLLMEIER, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Integração entre Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica: a experimentação no Ensino de Química.** 2020. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

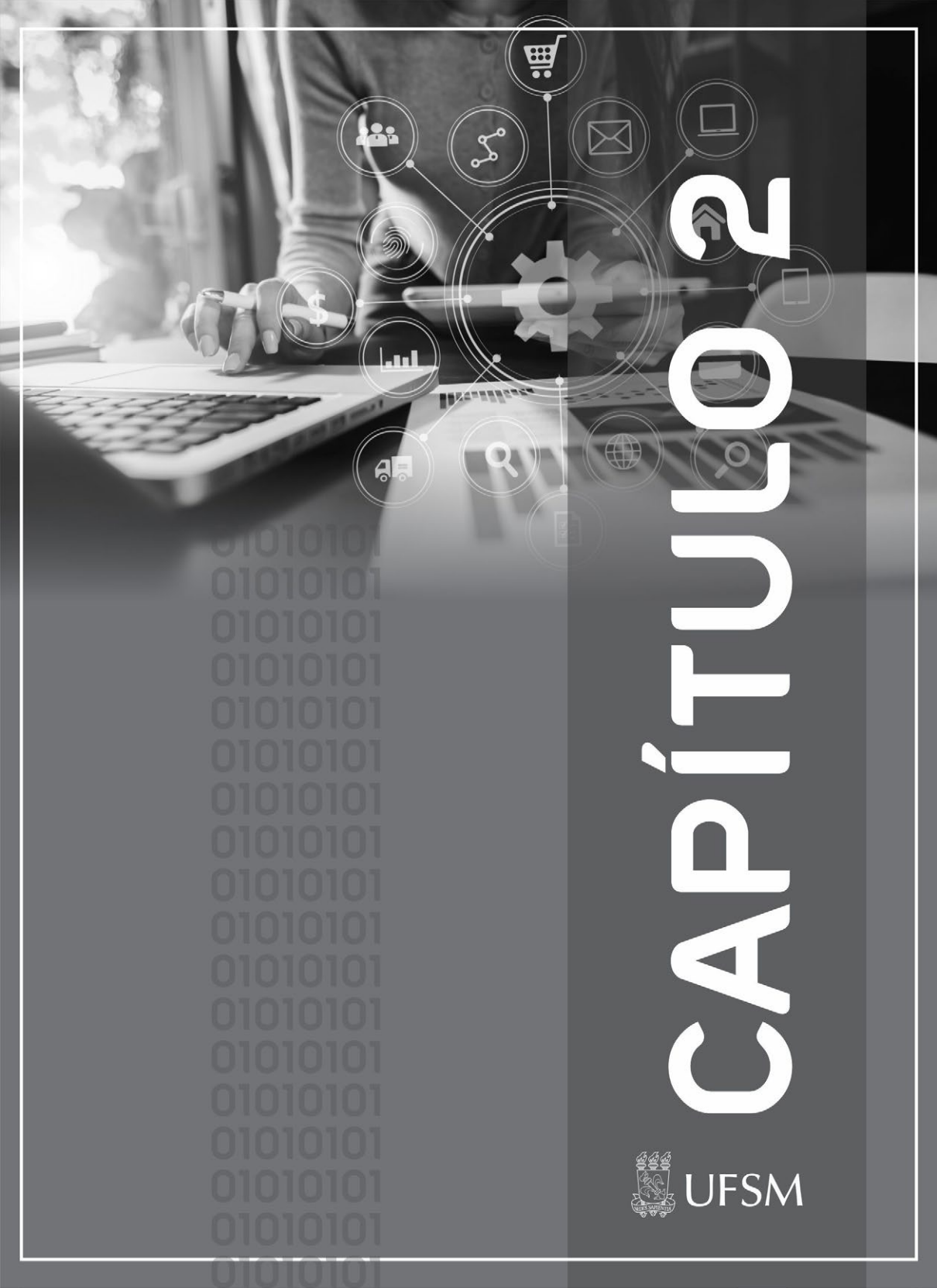
SILVEIRA, A. S. **Experimentação através da resolução de problemas como ferramenta metodológica para formação de professores para o ensino de ciências na EPT.** 2018. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SOARES, A. B. **O uso pedagógico de podcast na educação profissional e tecnológica.** 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

TEIXEIRA, B. W. M. **Formação permanente de professores de língua portuguesa e o ensino de produção textual, no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.** 2017. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VASCONCELLO, R. N. T. **Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica.** 2020. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

VIEIRA, L. R. **A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para a emancipação.** 2019. 57 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.



CAPÍTULO 2



UFSM

Capítulo 2

AS PESQUISAS SOBRE EJA EPT – FORMAÇÃO CONTINUADA: DA REDUÇÃO A NECESSIDADE DE NOVOS ESTUDOS

Rosimara Carginin

Giselda Mesch Ferreira da Silva

Vanessa Dias Espíndola

Mariglei Severo Maraschin

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento da produção científica acumulada em dissertações e teses acerca da EJA-EPT FIC. Para isso, tem-se como processo de produção de dados o Catálogo de Teses e Dissertações no portal da CAPES, no qual buscaram-se os estudos que abordaram a temática da EJA-EPT FIC, utilizando como descritor o termo PROEJA FIC por ser o programa pelo qual se vincula a política estudada. Sem acrescentar nenhum filtro para a realização da busca, foram encontrados um total de trinta e nove trabalhos publicados. Sobre estes estudos, extraíram-se os seguintes elementos: dados descritivos da pesquisa: ano, instituição e programa de pós-graduação. Num segundo momento, foram analisados dados qualitativos das pesquisas presentes nos resumos, baseando-se em algumas categorias de análise. Do total de estudos encontrados, sete não possuem o resumo disponível por serem trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, sendo feita a busca em trinta e dois resumos. Diante dos estudos apresentados, pode-se perceber uma queda nas pesquisas que envolvem a temática, indicando, assim, a falta de investimento que esta importante política pública educacional vem sofrendo no espaço político brasileiro. Urge,

desta forma, que a academia produza material com a temática apresentada, visando fixar na memória dos leitores a história da modalidade de educação, que tem como proposta resgatar uma dívida social com os excluídos deste país. Neste sentido, busca-se que tal percurso não se perca e mantenha-se vivo na lembrança de todos os envolvidos com a modalidade.

Palavras-chave: EJA-EPT. Estudos Anteriores. Formação Inicial e Continuada. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A integração da Educação Básica (EB) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a denominada EJA-EPT, teve, inicialmente, sua oferta vinculada ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA foi criado, em 2005, pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), via decreto. No ano seguinte, o referido programa foi ampliado em abrangência e finalidades através do Decreto Nº. 5840/2006. A partir deste Decreto, o PROEJA passa a atuar em duas frentes principais: uma que corresponde à oferta do Ensino Médio (EM) integrado a Cursos Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio e outra de oferta do Ensino Fundamental (EF), anos finais, articulado à Formação Inicial e Continuada (FIC) – qualificação profissional, ambos na modalidade de EJA (BRASIL, 2007).

Em 2009, é enviado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o Ofício Circular Nº. 40/2009, que faz um convite à implantação do PROEJA na FIC com o EF, o chamado PROEJA FIC. Essa oferta se estabelece a partir de parcerias realizadas entre as instituições da RFEPCT e as redes municipais de ensino ou

estabelecimentos penais. Maraschin (2015) aponta a importância da criação dos IFs no cenário educacional brasileiro e a abertura de cursos de EJA-EPT como decorrentes desta política pública:

O PROEJA busca aliar aumento da escolaridade com formação profissional, oportunizando ao cidadão alternativas para o mundo do trabalho. [...] Da mesma forma, através do PROEJA, busca-se a criação de itinerários formativos e uma maneira de atrair os jovens e adultos para a escola. Nesse sentido, a instalação dos Institutos Federais de Educação e a crescente criação de campus em todo o Brasil demonstram a possibilidade de as pessoas, independentemente da idade, construir itinerários formativos e oportunidades de formação profissional. (MARASCHIN, 2015, p. 108).

Pelo apontamento de Maraschin (2015), a ampliação da RFEPECT e a criação dos IFs, em âmbito nacional, no ano de 2008, traz para o cenário nacional uma ressignificação educacional. Assim, nesses termos, o PROEJA teve uma significativa ampliação na oferta de cursos. Neste período de fomento ao PROEJA, outras ações também foram importantes para que esta política pública educacional tivesse suas ações fortalecidas.

Cabe salientar que, ainda em 2007, houve a publicação, via MEC/ SETEC, do Documento Base do PROEJA e PROEJA FIC. Importante documento para a construção e a consolidação desta proposta educacional, partindo de uma política de inclusão social emancipatória:

Nesse contexto, a integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA é uma opção que tem possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (BRASIL, 2007,

Busca-se, assim, a qualificação profissional, sem nunca perder o objetivo maior da elevação da escolarização numa perspectiva ousada de que estes estudantes continuem seus estudos no EM e, inclusive, possam almejar acessar o Ensino Superior. Para tanto, ancoradas nas significações que o PROEJA FIC possui para os sujeitos demandantes desta política educacional, objetiva-se neste estudo realizar um levantamento da produção científica acumulada em dissertações e teses acerca da EJA-EPT FIC.

METODOLOGIA X ANÁLISE E PRODUÇÃO DE DADOS

Mattar e Ramos (2021) consideram que a pesquisa com abordagem quanti-quali ou pesquisa de métodos mistos incorpora elementos das abordagens qualitativas e quantitativas, procurando, assim, gerar uma perspectiva mais completa dos fenômenos estudados. Nesse sentido, com relação ao desenvolvimento, este estudo possui abordagem quantitativa e qualitativa, pois apresenta dados numéricos relacionados com elementos subjetivos para a compreensão do tema.

Este artigo pesquisou, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações no portal da CAPES, os estudos anteriores que abordaram a temática do PROEJA FIC. As buscas foram realizadas sem recortes, no lapso temporal e com abrangência de todo território nacional.

A plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações faz parte do portal da CAPES/MEC, sendo de domínio público. Segundo dados que constam no site oficial, a mesma foi criada em 2002 como forma para facilitar o acesso às produções das Pós-Graduações brasileiras, como teses e dissertações. Assim, a plataforma permite buscas com diversos filtros, tais como: palavra-chave, ano, nome do autor, orientador, instituição, programa de pós-graduação,

dentre outros.

Nesse sentido, utilizando como descritor a palavra-chave “PROEJA FIC” e sem acrescentar qualquer outro filtro para a realização da busca, foram encontrados um total de trinta e nove (39) trabalhos publicados relativos à temática pretendida. Sendo sete (7) teses de doutorado, vinte e sete (27) dissertações de mestrado acadêmico e cinco (5) dissertações de mestrado profissional.

Após esta observação inicial, optou-se por apresentar esses dados, partindo de algumas categorias, como os dados descritivos da pesquisa: ano, instituição, programa de pós-graduação e dados qualitativos da pesquisa, onde serão relatadas discussões sobre as temáticas abordadas nesses estudos.

DESENVOLVIMENTO

Inicia-se a apresentação dos dados descritivos presentes nos estudos anteriores, sobre PROEJA FIC, encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações, com dados quantitativos: Ano de defesa x Quantidade publicada, conforme o Gráfico 1.

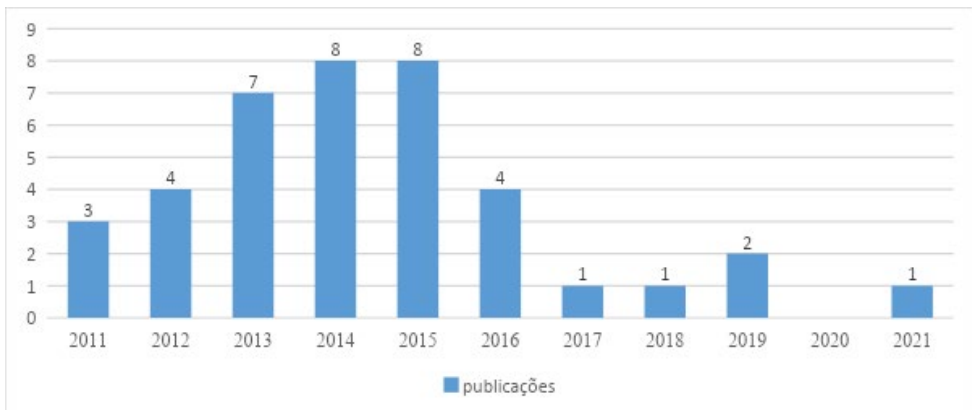
Como se pode observar, as pesquisas tiveram seu início a partir de 2011, tendo como provável fator de incentivo o envio pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), o Ofício Circular Nº. 40/2009, às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), o qual convidava as referidas instituições a implantarem cursos de PROEJA FIC. O documento previa abertura de cursos de PROEJA FIC a partir de julho de 2009.

As pesquisas permaneceram apresentando índices um pouco mais elevados até 2016, tendo seu ápice no período correspondente aos anos de

2014 e 2015, época em que observou-se oito (8) publicações em cada ano. Entretanto, os números tiveram uma queda significativa a partir de 2017, sendo que no ano de 2020 não foi localizada nenhuma defesa de trabalho de dissertação e tese.

Para compreensão destes percentuais, corrobora-se as palavras de Saviani, em uma entrevista concedida para Hermida; Lira (2018, p.784), quando o renomado educador diz que “agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.” Para tanto, é válido mencionar o *impeachment* sofrido pela Presidenta, eleita democraticamente, Dilma Rousseff, em 2016, denominado pelo mesmo educador, na supracitada entrevista, como tendo sido um “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (HERMIDA; LIRA, 2018, p.782), bem como a sua representação no financiamento à educação pública e às pesquisas brasileiras.

Gráfico 1: Ano de defesa das pesquisas x quantidade de publicações (2011 a 2021).

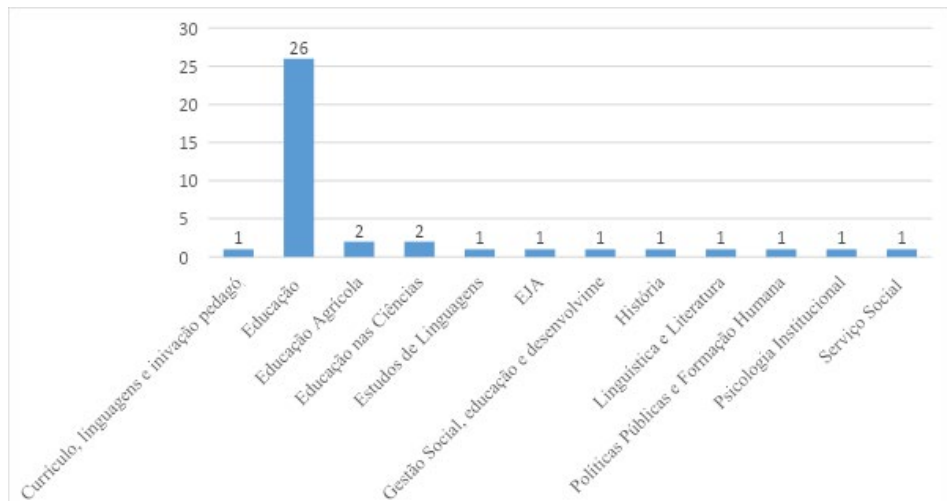


Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses (2022).

Um segundo resultado obtido se relaciona ao programa de pós-

graduação em que a pesquisa foi desenvolvida. Desse modo, os percentuais podem ser observados no Gráfico 2, logo a seguir:

Gráfico 2: Programa de pós-graduação das pesquisas x quantidade de publicações (2011 a 2021).



Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses (2022).

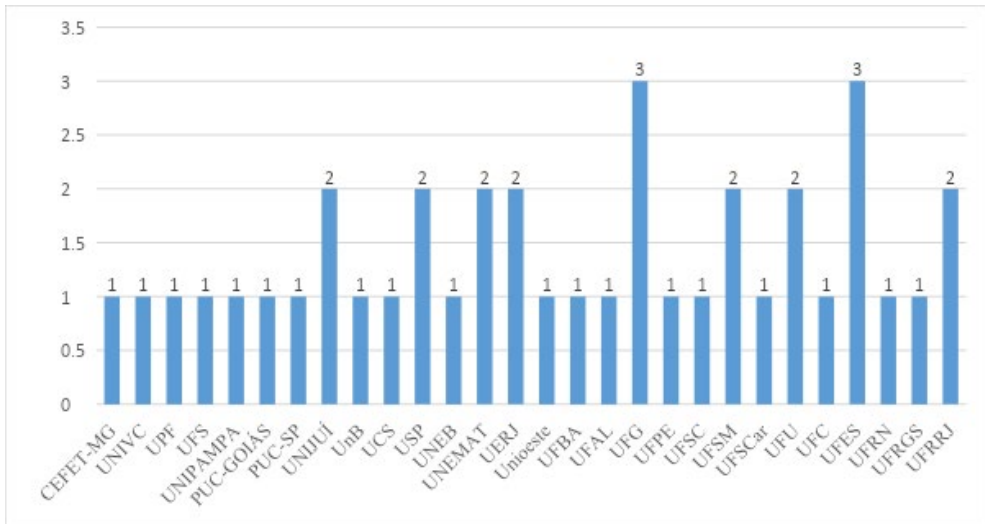
Os números apresentados no gráfico mostram a preponderância das pesquisas com relação temática à EJA-EPT EF/FIC em programas de mestrado e doutorado em Educação. A Educação Agrícola e Educação nas Ciências, com dois (2) resultados cada um, somam o segundo maior resultado dos estudos. Os demais programas apresentam uma pesquisa para cada programa de pós-graduação.

Destaca-se o fato de que os programas de pós-graduação em EPT não desenvolveram nenhuma pesquisa com a temática PROEJA FIC. Apresenta-se este dado devido ao fato de o programa corresponder, como

o seu próprio nome já diz, à integração da EB com a EPT.

O terceiro dado descritivo apresentado se relaciona com a instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada e é exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3: Instituições educacionais em que foram realizadas as pesquisas.



Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses (2022).

Obteve-se como resultado, por meio da plataforma da CAPES, 28 (vinte e oito) instituições de ensino em que foram desenvolvidas pesquisas sobre o PROEJA FIC. As instituições são as seguintes: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), Fundação Universidade de Passo Fundo (UPF), Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS), Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade

de Brasília (UnB), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSCar), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ao analisar as instituições, observou-se que destas, dezesseis (16) são públicas federais, cinco (5) públicas estaduais e sete (7) são particulares. Do total de publicações, trinta e uma (31) ocorreram em instituições públicas (federais e estaduais) e oito (8) em estabelecimentos privados.

Geograficamente, o Brasil é dividido em cinco (5) regiões, organizadas a partir do agrupamento de unidades federativas com características semelhantes. As regiões são: sul, sudeste, centro-oeste, nordeste e norte. Quanto à localização, no território nacional, das instituições em que foram realizadas as pesquisas, tendo como base as regiões do Brasil, observou-se que dez (10) pesquisas foram realizadas na região sul do Brasil, quinze (15) na região sudeste, sete (7) na região centro-oeste, sete (7) na região nordeste e nenhuma na região norte.

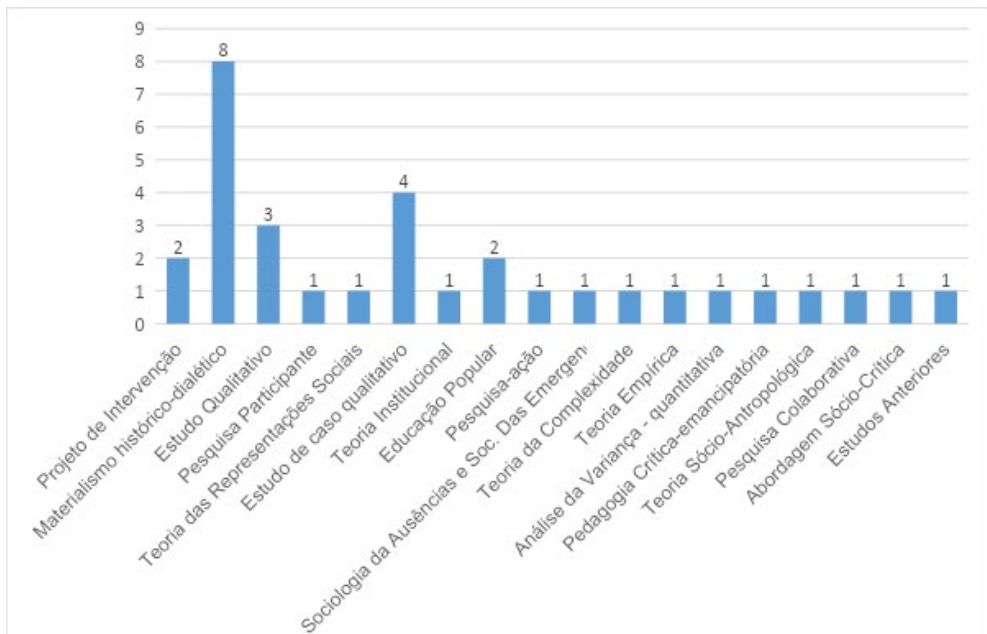
Feita a verificação dos dados descritivos das pesquisas, passou-se para o segundo momento, em que serão analisados dados qualitativos das pesquisas, os quais estão presentes nos resumos resultantes da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações. Nesta seção, como já exposto anteriormente, apontar-se-ão algumas discussões sobre as temáticas

encontradas nos estudos anteriores, baseando-se em algumas categorias de análise.

Dos trinta e nove (39) estudos encontrados, sete (7) não possuem o resumo disponível por serem trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira e, desta forma, não serão analisados, pois não constam dados suficientes para a análise qualitativa da temática. Sendo, desse modo, feita a busca em 32 (trinta e dois) resumos.

Quanto aos fundamentos teóricos metodológicos, tem-se o Gráfico 4, que apresenta, nitidamente, quais as propostas metodológicas encontradas nas pesquisas estudadas.

Gráfico 4: Fundamentos Teóricos Metodológicos.

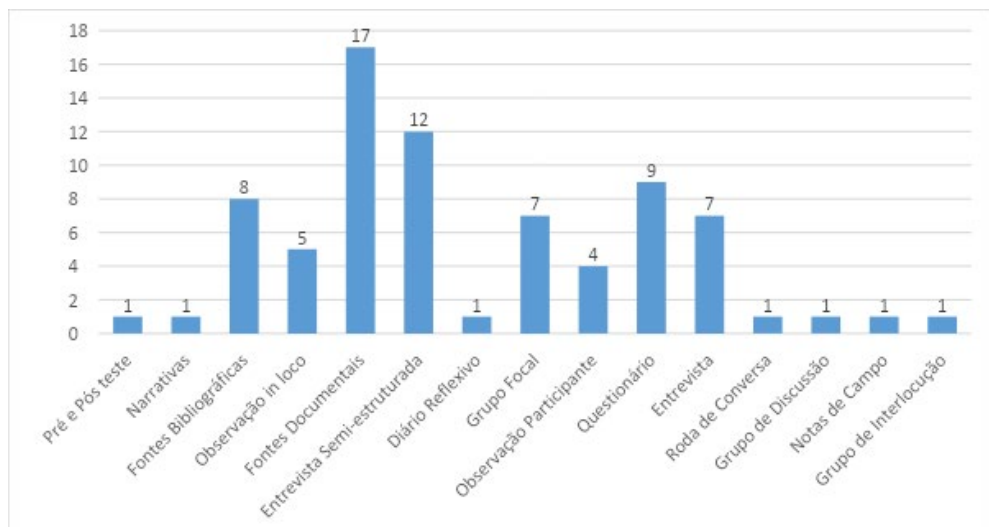


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Por meio dos princípios de pesquisa utilizados nos trabalhos, foi possível observar grande variedade de informações, conforme dados do gráfico, sendo que, em alguns estudos, permanecem nebulosas as informações sobre este item analisado.

Quanto aos instrumentos de produção de dados, foi observada uma gama diversa, os quais são apresentados no Gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5: Instrumentos de produção de dados.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Pontua-se, que em dois (2) trabalhos não foi possível encontrar, no resumo da pesquisa, informações sobre a produção dos dados. Logo, após a leitura dos resumos das trinta e duas (32) pesquisas, as mesmas foram organizadas em seis (6) categorias, conforme as características presentes nos resumos e nos títulos. Ei-las:

- 1. Formação de professores e trabalho docente:** esta categoria foi

encontrada em oito (8) trabalhos. Os temas variam desde análises sobre a formação continuada de professores, que atuam/atuaram nos cursos de PROEJA FIC, como proposta de reconstrução de suas práticas na busca de proporcionar um currículo integrado que propicie elevação de escolaridade e possibilidades reais de acesso ao mundo do trabalho. Outro aspecto presente nessa categoria diz respeito à avaliação e à construção de reflexões acerca do trabalho desenvolvido pelos professores junto aos cursos de PROEJA FIC.

2. Acesso, permanência e êxito: nesta foram encontrados quatro (4) estudos. Estes trazem reflexões sobre evasão dos estudantes nos cursos de PROEJA FIC, elementos que colaboram para a permanência dos estudantes nos cursos e estudos de casos sobre abertura de cursos. Basicamente, são trabalhos que retratam uma realidade específica dos *lócus* em que as pesquisas foram realizadas.

3. Políticas Públicas: nesta foram caracterizadas sete (7) pesquisas. É uma categoria com características mais amplas, que apresenta diversos elementos significativos. Por exemplo, um dos trabalhos problematiza as políticas públicas educacionais da Rede CERTIFIC e do PROEJA FIC, fundamentado na Educação Popular e na compreensão da educação como prática social. Outro estudo traz elementos sobre a construção do currículo, na perspectiva da integração, em uma escola do campo que ofertava o PROEJA FIC e passou a receber o financiamento do PROEJA FIC/PRONATEC. Ora, em um terceiro trabalho, a análise apresenta uma perspectiva emancipatória dos Projetos Pedagógicos dos cursos PROEJA FIC ofertados por um determinado IF. Nesta categoria, também temos pesquisas sobre a implantação, a implementação e a oferta de cursos de PROEJA FIC, sejam eles em espaço prisional ou não.

4. Transformações decorrentes da escolarização: encontraram-se sete (7) trabalhos, em que os autores buscaram compreender as mudanças que ocorreram na vida dos estudantes, nos aspectos profissional e pessoal decorrentes da participação em cursos de PROEJA FIC. Os trabalhos se basearam em relatos de um local específico e trazem experiências de todos os níveis do Ensino Fundamental, desde a alfabetização ao letramento e até aos anos finais. Observou-se que, do total de trabalhos classificados, três (3) foram realizados com comunidades de pescadores. Esse dado permite inferir que tais comunidades eram formadas por sujeitos com baixa escolaridade, os quais puderam, então, beneficiarem-se da escolarização integrada proporcionada pelos cursos do PROEJA FIC. A categoria apresenta cursos nos quais foi possível observar transformações significativas através da volta à escolarização e da integração curricular e, também, traz experiências de cursos que não atingiram totalmente seus objetivos;

5. Análise de um componente curricular ou da prática de um profissional: classificaram-se, nesta categoria, cinco (5) pesquisas. Elas apresentam estudos realizados com enfoque na corporeidade/educação física, produção oral e escrita/português, operações matemáticas, narrativas no ensino da História e prática profissional do Assistente Social, em cursos de PROEJA FIC;

e

6. **Estudos anteriores:** esta categoria apresenta um único trabalho, no qual o autor realizou uma análise dos estudos anteriores sobre o PROEJA e o PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, na região sudeste do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados, pode-se perceber uma queda significativa nas pesquisas que envolvem a temática, indicando a falta de investimento que esta importante política pública educacional vem sofrendo no espaço político brasileiro. Uma das hipóteses que se julgou necessário ponderar e que ajudam a entender a diminuição das pesquisas na área deve-se ao cenário político instaurado no país nos últimos quatro anos, em que a extrema direita assumiu o poder em âmbito federal. Instalou-se um clima, promovido, em especial, pelo Governo Federal, de meritocracia, de descrédito nas instituições educacionais, sobretudo nas universidades, desvalorização da ciência e dos profissionais envolvidos com a educação, como também a falta de credibilidade das pesquisas científicas. Esse clima tenso que recaiu sobre as instituições e seus profissionais estiveram aliados a uma forte redução de investimentos no âmbito educacional.

Muito desse declínio de recursos, além da vontade política evidente do Governo Federal, Gestão 2019/2022, respondeu à Emenda Constitucional - EC Nº 95/2016, elaborados pós golpe organizado para derrubar a legitimada Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente pelo povo brasileiro. A referida emenda, assinada pelo então Presidente Michel Temer, foi considerada, por especialistas da área econômica, a Lei do Teto dos Gastos Públicos. Esta reduziu, radicalmente, os investimentos públicos nas áreas da educação, da saúde e da assistência social.

Uma segunda hipótese parte do pressuposto que, aliado a todo esse descaso com a educação está o forte movimento reacionário, devido

a uma desmedida e violenta perseguição às minorias. Entende-se, que as minorias neste país são os pobres, os negros, as mulheres, as pessoas com deficiência e os sujeitos que compõem o grupo LGBTQIA+. Este grupo, na sua grande maioria, é frequentadora dos bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos deste país por terem seu direito à educação impedido, devido a aspectos do mundo do trabalho, ao longo de sua trajetória enquanto humanos/inumanos (ARROYO, 2017). Ora, para que investir em estudos e pesquisas que têm o foco em tais cidadãos que tampouco são considerados humanos, quiçá sujeitos de direitos?

Outra constatação é o fato de não haver nenhuma pesquisa realizada com esta temática no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica oferecido pelos IFs, o PROFEPT, aliás em nenhum programa de EPT. Como se esta modalidade ficasse na marginalidade dos estudos, dentro das próprias instituições de ensino. Por que esta invisibilidade da EJA-EPT nas instituições que têm a integração entre Educação Básica e a Educação Profissional como sua “vitrine”?

A pesquisa demonstra, através do gráfico 3, que a política EJA-EPT pode ser objeto de pesquisa de diferentes programas de pós-graduação, não apenas ligado ao de educação ou por profissionais docentes. Essa política possui aspectos sociais, econômicos, políticos e perpassa por várias temáticas, podendo ser abordada por diversos olhares que defendem e aclamam por transformações através da educação. Observou-se, nos dados produzidos, que programas ligados às áreas como Serviço Social, Psicologia, Gestão Educacional, Desenvolvimento Social, Políticas Públicas e Formação Humana trabalharam a EJA EPT na perspectiva de suas categorias profissionais.

Em fevereiro de 2022, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), publicou no Diário Oficial da União (DOU) o Edital 17/2022, o qual tem como objeto o chamamento público de Adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação

Profissional - Programa EJA Integrada – EPT na forma de submissão de projetos voltados para a oferta de novos cursos. As instituições da RFEPCT são elegíveis neste edital para a oferta de cursos da EJA para o EF e/ou EM. Acredita-se na possibilidade de a proposição do edital 17/2022 estimular novas pesquisas acerca da temática da EJA-EPT, seja ela ofertada na Educação Técnica ou na FIC – Qualificação Profissional. Considera-se, também, que tal proposta, assim como a empreendida em 2009, será uma nova oportunidade para o desenvolvimento de cursos de EJA-EPT EF/FIC.

Por fim, reitera-se a importância de pesquisas referentes à modalidade de ensino EJA EPT não apenas para debater e fortalecer a política, mas também para que esta modalidade permaneça viva não apenas nas memórias de seus sujeitos, mas que perdure na memória histórica das produções acadêmicas e se perpetue como uma política de suma importância para se consolidar a cidadania e garantir o direito à educação a todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5840/2006**. Institui o PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 10 jan. 2023. BRASIL.

BRASIL. Programa Nacional de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base do Proeja**. SETEC. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC**. Convite às instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para implantação do Proeja Fic. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-

[proeja&Itemid=30192](#). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União - Edital nº 17/2022**. Adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - Programa EJA Integrada - EPT. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-17/2022-380222474>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)2014-2024**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 962/2021 de 1 de dezembro**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada – EPT. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

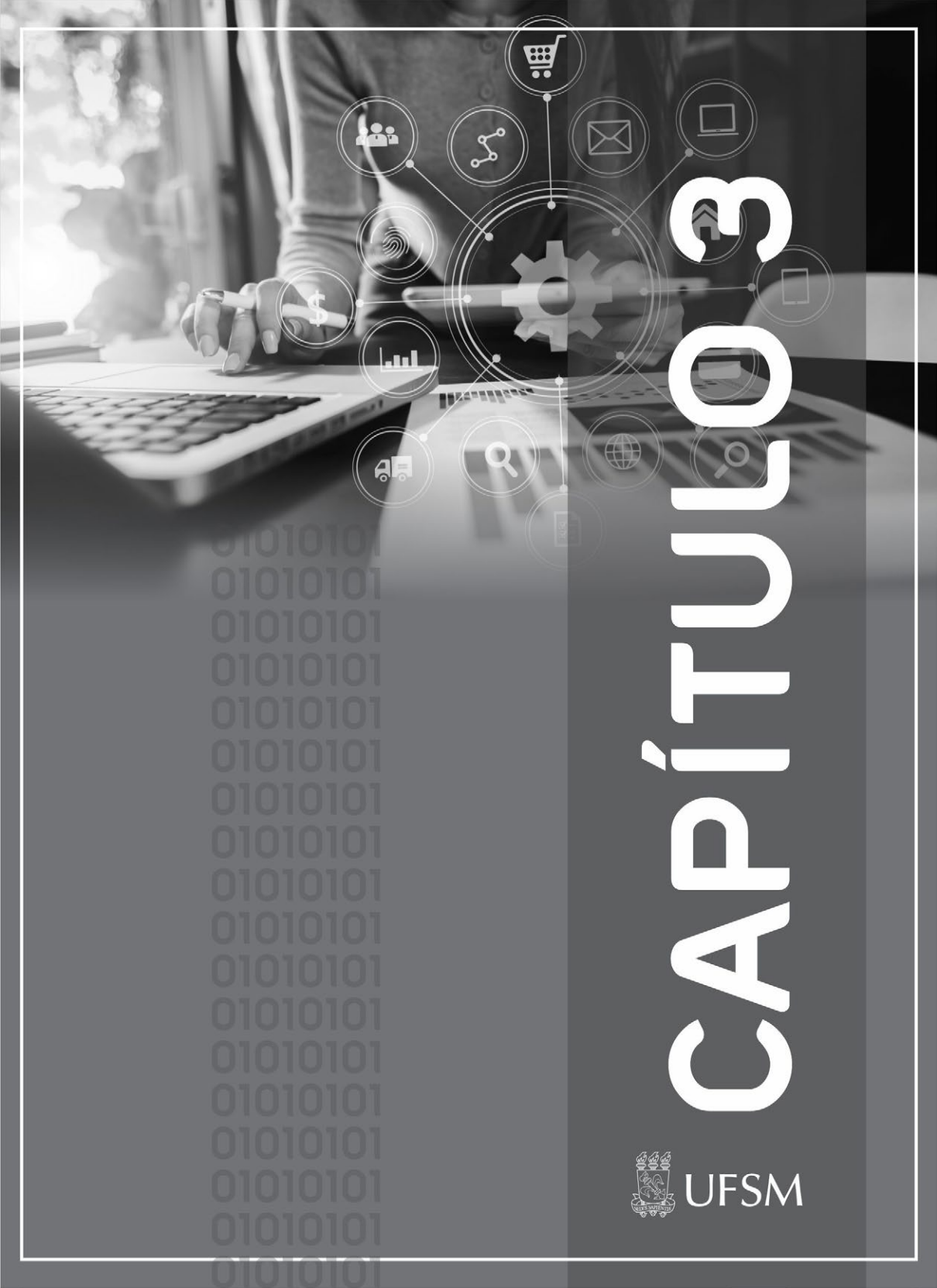
HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista com Demerval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFvVJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. 316 páginas**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**.1 ed. São Paulo: Edições 70, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

REIS, Toni., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. ISBN: 978-85-66278-11-8. Disponível

em: <https://www.trt4.jus.br/portais/media-noticia/465957/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em 11 jan. 2023.



CAPÍTULO 3



UFSM

Capítulo 3

MODALIDAD DOCENTE EN LA ESTP COMO REFERÊNCIA PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA PROFESIONAL (ESTP)

Marcelo Ubal

Eloísa Bordoli

Leila Maria Araújo Santos

RESUMEN

El presente artículo aborda y propone un modelo analítico de las Modalidades de los Docentes en la Educación Superior Tecnológica Profesional. La estructura analítica se basa en la Pedagogía Integrada y se centra en los siguientes componentes: la relación teoría y práctica, el vínculo del saber con problemas éticos y sociales, la interacción de la enseñanza con la investigación y la extensión, el vínculo con el conocimiento de punta por medio de la internacionalización, la participación en las definiciones de política institucional por medio del cogobierno o mecanismos análogos. En cada uno de los puntos señalados se proponen orientaciones analíticas que permiten analizar experiencias y perfiles institucionales con el fin de conocer, diagnosticar y proyectar las políticas que rigen las mencionadas experiencias e instituciones vinculadas a la Educación Superior en general y la Educación Superior Tecnológica Profesional en particular.

Palabras claves: Modalidades Docentes. Relación teoría y práctica. Articulación entre enseñanza, investigación y extensión. Internacionalización. Participación docente.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del trabajo de tesis doctoral titulado *“Modalidades Docentes en la Educación Superior Tecnológica Profesional: análisis de las carreras de grado de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTECH)”*. El problema que abordará el trabajo de tesis son las modalidades de enseñanza en la ESTP y de los docentes de UTECH, enfatizando la relación teoría y práctica, el vínculo del saber y la universidad con los problemas éticos y socioproductivos, la interacción de la enseñanza con la investigación y la extensión, el vínculo con el conocimiento de punta por medio de la interinstitucionalidad e internacionalización, la participación en las definiciones de política institucional y universitaria.

Dicho trabajo investigativo tiene como objetivo generar conocimiento que contribuya a la conformación de un modelo de análisis de la Educación Superior Tecnológica Profesional desde una perspectiva pedagógica integrada (Frigotto, Ciavetta y Ramos, 2005; Araújo 2013) y analizar desde dicha perspectiva las modalidades de enseñanza de los docentes de la ES en general y de la ESTP en particular, enfatizando la relación teoría y práctica, el vínculo del saber con problemas éticos y sociales, la interacción de la enseñanza con la investigación y la extensión, el vínculo con el conocimiento de punta, la participación de docentes en las definiciones de política institucional. Las preguntas orientadoras del presente artículo son las siguientes: ¿Cuáles son los componentes identitarios que pueden caracterizar un abordaje pedagógico integrado de la ESTP? ¿Cuáles son los elementos constitutivos de un abordaje pedagógico integrado para el análisis de la ESTP?

El abordaje de esta problemática de investigación, brindará elementos exploratorios para la comprensión de temas asociados al proceso fundacional y de desarrollo histórico de instituciones de Educación Superior, así como aportar conocimiento al campo de estudios pedagógicos/didácticos sobre la ESTP.

LOS COMPONENTES DE LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA EN LA ESTP

Para definir Modalidad Docente en los ámbitos de Educación Superior Tecnológica Profesional (ESTP) recurriremos a una conceptualización de educación concebida como praxis en cuanto puede ser entendida como un proceso de circulación cultural que tiene lugar porque los seres humanos se relacionan, lo cual reproduce el status quo o generan nuevos sentidos, horizontes o utopía. (Ubal, Píriz, 2010; Ubal, 2013). Esta conceptualización de Modalidad Docente como forma de praxis implica la enseñanza pero como veremos no se reduce a ella.

El concepto de educación que nos sirve como base para la conceptualización de Modalidad Docente, integra tres componentes: un currículo (recorte cultural o saber que circula), la relaciones educativas (todas las humanamente posibles) y el sentido de dichas prácticas. (Idem.)

Para dar cuenta de Modalidades Docentes en ámbitos de ESTP, priorizaremos el componente “relación” del concepto de educación planteado y a partir de dicho componente ubicaremos las otras dos categorías: el “sentido” y el “currículo”.

La primera relación a ser valorada en los ámbitos de ESTP es la que tiene lugar entre la teoría y la práctica (Araújo, Rodríguez, 2011; Da Cunha, Lucarelli, 2006). Proponemos distinguir para esta relación con el saber priorizado para ser enseñado (currículo), al menos cinco formas:

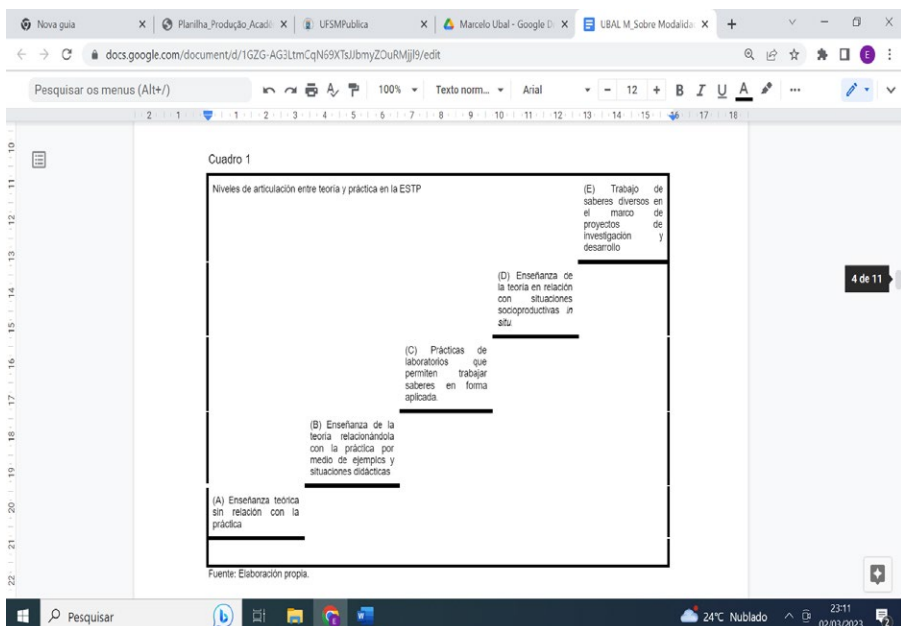
- a. Presentación del conocimiento teórico sin interés o acciones que busquen relacionar dicho saber con la práctica o el entorno social, cultural, productivo, económico, etc.
- b. Presentación del conocimiento teórico vinculándolo con ejemplos o situaciones didácticas diseñadas para enseñar el saber a ser enseñado en el aula.
- c. Una variante de (b) se relaciona con las prácticas de laboratorios

desde el momento que son situaciones que simulan a nivel áulico acontecimientos que se dan en los ámbitos extra áulicos, permitiendo simular y relacionar los saberes con situaciones concretas.

d. Se trabaja el saber a ser enseñado en relación con un problema concreto del sistema productivo o entorno social *in situ*. Esta forma de relación no asegura, necesariamente, la posibilidad de trabajar todos los saberes previstos a ser enseñados en cada unidad curricular.

e. Este nivel de relación de teoría y práctica se vincula con la generación de conocimiento que comprende problemas más complejos y conecta a docentes y estudiantes a líneas de investigación de comunidades nacionales, regionales o internacionales. En este sentido es importante que los docentes participen de proyectos vinculados con las áreas de las carreras y de las asignaturas que dictan, lo cual permitirá relacionar los saberes más complejos con problemas y situaciones concretas.

Cuadro 1: Niveles de articulación entre teoría y práctica en la ESTP



Fuente: Elaboración propia.

De estos cinco niveles de posibilidades de relación entre teoría y práctica los nivel (B) y (C) emergen como un espacios de convergencia de los demás niveles desde el momento que las aplicaciones prácticas pasan a ser insumos para el aula y el conocimiento teórico es un componente necesario para la concreción del nivel (B) y (C).

La distinción de los niveles o formas de relación entre teoría y práctica que proponemos no impone a ninguna situación como ideal, sino más bien como complementarias desde el momento que hay saberes que necesitan ser enseñados en forma aislada de situaciones concretos, lo cual es necesario a los efectos de poder concretar los demás niveles, así como hay saberes que son mejor comprendidos cuando los relacionamos con situaciones didácticas o en relación con problemas *in situ*.

Por otro lado, hemos constatado que no siempre es posible encontrar en el entorno socioproductivo situaciones que permitan trabajar todos los saberes previstos en las unidades curriculares. En este sentido no podemos confundir aplicabilidad inmediata con pertinencia de los saberes a ser enseñados, desde el momento que estamos formando a personas que deben estar suficientemente preparadas para enfrentar diversos problemas o situaciones, las cuales no pueden -ni deberían- ser predecidas por el docente a la hora de enseñar.

La segunda relación que propondremos es la del saber que integra cada unidad curricular con las aristas éticas y sociales del tema que se está abordando. Si bien este nivel puede formar parte del nivel (B) y (C) de la taxonomía anterior, su relevancia justifica que los tratemos en forma independiente, a los efectos de distinguir los aspectos técnicos específicos, los cuales si bien son necesarios no son suficientes. Al decir de Florestan Fernandes sobre la escuela divorciada de la realidad expresa:

La escuela divorciada del entorno, neutral delante de los problemas sociales y de los dilemas morales de los seres humanos, incapaz de integrarse en el ritmo de vida de una “civilización en transformación” solo puede actuar como un foco de mantenimiento del *status quo* (“conservantismo”) sociocultural. Ella no puede funcionar como un factor de cambio e innovación, porque ella misma está organizada para ser un foco de estabilidad social y de retención del pasado en el presente (Fernández F., 1966, p. 81)

Esta dimensión no sólo es central en pedagogías críticas, sino que además es fundamental para enriquecer la finalidad de la Educación Superior en general y la ESTP en particular en coherencia con una propuesta humanizadora. De lo que se trata es de concretar históricamente una Educación Superior que construya y/o contribuya a construir una sociedad más justa y democrática, lo cual implica un desarrollo integral, sostenible y ecológicamente sustentable (Arocena, Goransson y Sutz, 2017).

La tercera relación que debe tener lugar en un ámbito de ESTP es entre la práctica de enseñanza, la investigación y la extensión. Las universidades históricamente se han distinguido de otras instituciones terciarias por el aporte a los procesos de generación de conocimiento, y en el caso de las universidades públicas latinoamericanas por la extensión como forma de contribuir y retribuir a la sociedad por medio de la difusión y aplicación del conocimiento enseñado y generado (Maggiolo, 2009). Ambas dimensiones de la formación universitaria deben estar estrechamente unidas a las prácticas de enseñanza, las cuales deben promover instancias de sensibilización sobre la dinámica del conocimiento científico, además de formar en la necesaria rigurosidad racional y metódica que caracterizan los ámbitos científico y de desarrollo tecnológico.

Un cuarto componente vinculado con lo anterior son los procesos de internacionalización. Estos procesos deben darse con la región, el continente y el mundo en general. Esta interacción no sólo nutre las funciones

universitarias planteadas, sino que además permiten conectarnos con los últimos desarrollos del conocimiento vinculada a las áreas de estudio de cada docente o comunidad universitaria. En el caso de Uruguay la interacción con la región y el continente Latinoamericano entendemos que es condición imprescindible para fortalecer la generación de un conocimiento pertinente para nuestros países, además de permitir generar una comunidad con identidad y desarrollos propios y autónomos que permitan dialogar con otras regiones o comunidades académicas del mundo.

A los aspectos vinculados al concepto de modalidades docentes mencionados anteriormente -relación teoría y práctica, vínculo de problemas éticos y sociales, interacción de la enseñanza con la investigación y la extensión, vínculo con el conocimiento de punta-, la experiencia latinoamericana integra la participación directa de los docentes en las definiciones de política institucional por medio del cogobierno o dispositivos análogos (CRES, 2018; Tunnermann, 1998; Ribeiro, 1971; Salazar 1973). Este aspecto nos permite concretar una universidad auténticamente autónoma y contribuir a la formación de docentes dialógicos y en interacción con otros actores tales como: estudiantes, egresados, trabajadores, empresarios, organizaciones sociales, entre otros. Esta dinámica de trabajo permite una praxis que fortalece la formación democrática, a la vez de que se transforma en un dispositivo para enseñar una forma de ser ciudadano, construir sociedad, ser promotores y garantes de derechos así como aportar al fortalecimiento republicano.

Si bien varios de estos componentes pueden ser comunes a otras prácticas educativas que no estén vinculadas a la ESTP, la primera es condición *sine qua non*. El presente trabajo propone justamente dar cuenta de las relaciones señaladas y priorizadas, subrayando la relevancia para la ESTP de los niveles de relación entre la teoría y la práctica.

PERTINENCIA DEL ANÁLISIS DE MODALIDADES DE ESTP DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA INTEGRADA

La pertinencia de analizar las modalidades docentes repercute sobre varios aspectos fundamentales de los contextos educativos en general y el superior tecnológico en particular. Veamos a continuación algunos ejemplos de posibles aportes:

a. **La relevancia de construir una identidad o perfil docente de la ESTP.** Si a las características anteriores, las cuales están vinculadas a una modalidad de hacer docencia en la ESTP (en cuanto parte de la ES), las complementamos con otros elementos y definiciones propias de cada institucionalidad, podríamos aportar a la construcción y visualización de un perfil docente de dichas instituciones, aspecto sustancial para la construcción de una identidad propia que contribuya, por ejemplo, a identificar las notas comunes de las universidades públicas.

La relevancia de tener un perfil docente orientador es fundamental a la hora de poder concretar acciones de formación y acompañamiento de los docentes, así como la definición de lineamientos de política institucional que permitirán o no el logro de los objetivos institucionales. El docente emerge como una clave fundamental de cualquier institución educativa en general de la superior en particular para la construcción de aspectos cotidianos de mediano y largo plazo.

b. **Los itinerarios de formación docente.** Una mayor o menor claridad de las modalidades docentes que se acuerdan o se define incentivar, así como el perfil docente impacta directamente en las políticas de formación docente, tanto iniciales como permanentes. Sin referencias orientadoras como las que estamos proponiendo o análogas, la formación inicial o permanente carece de objetivos claros y objetivables que permitan definir un elemento clave de la política de formación y desarrollo docente y por lo tanto institucional.

c. **La posibilidad de identificar buenas prácticas.** Al identificar las notas que nos permiten dar cuenta de las modalidades docentes en la ESTP, podemos deducir un modelo de análisis de las prácticas en los ámbitos de ESTP definiendo el grado mayor o menor de presencia de los componentes priorizados, a saber: relación teoría y práctica; vínculo del saber con aspectos éticos y sociales del tema tratado; articulación entre enseñanza, investigación y extensión; relación con la generación de conocimiento a nivel nacional, regional y mundial; participación docente en las definiciones estratégicas.

Finalmente, y no por eso menos importante, haremos dos puntualizaciones. En primer lugar aclaramos que el planteo propuesto no pierde de vista la relación estudiantes docente explicitada en el concepto de educación. Muy por el contrario fomenta dicha relación desde el momento que es la relación con el saber y del saber con su entorno lo que caracteriza la relación educativa en los ámbitos de ESTP y es de esperar que tenga un impacto positivo en el aprendizaje. En segundo lugar, esta formación integrada propone a los estudiantes una actitud científica que trascienda lo evidente y busque comprender la complejidad subyacente del conocimiento científico y tecnológico, así como de la vida social e histórica de los seres humanos.

A MODO DE CIERRE

Hemos propuesto en forma sintética un modelo de análisis de las propuestas de ESTP, lo cual pretende ser un aporte en un marco de escaso desarrollo sobre el tema. Una segunda contribución del presente trabajo se relaciona con la posibilidad de profundizar en el estudio de la Educación Superior Tecnológica Profesional desde la Pedagogía Integrada, la cual ha estado centrada fundamentalmente en el estudio de la Educación Media Superior.

La relevancia de este y otros abordajes son fundamentales a la hora de contribuir al desarrollo y promoción de diversos relatos pedagógicos sobre lo educativo, lo cual es sumamente necesario en la actualidad debido a la hegemonía de la pedagógica cómo la de las competencias y la casi exclusiva correlación y funcionalidad de lo educativo al mercado de trabajo y al mantenimiento de un sistema profundamente desigual, en especial en nuestro continente.

Nos queda cómo desafío discutir las ideas planteadas y avanzar hacia

la implementación del análisis de experiencias y políticas institucionales desde el modelo analítico que se propone, lo cual nos permitirá ajustarlo y enriquecerlo.

BIBLIOGRAFÍA

ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.) (2011) *Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissional*. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados. v. 3000.

ARAÚJO, R. M. de L. (2013) Práticas pedagógicas e ensino integrado. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. En línea http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf Consulta realizada el 16 de mayo de 2018.

AROCENA, R., GÖRANSSON Bo, SUTZ Judith (2017). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South* (Posición en Kindle 195-199). Springer International Publishing. Edición de Kindle.

CRES (2018). *Declaración. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. En línea <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610/27543> Consulta realizada el 14 de abril de 2021.

DA CUNHA M. I., & LUCARELLI, E. (2006). *Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)*

FERNÁNDEZ F. (1966). Grifos do autor. Os escritores e a escola pública. En "O Estado de São Paulo" (21/11/1959). En Educação e sociedade no Brasil. Dominus Editora. p. 374 - 381. São Paulo.

FRIGOTTO G., LIMA Araujo R. (2015) *Práticas Pedagógicas e ensino integrado*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago.

GASPARIN, J. L. (2020). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Autores Associados. Autores Associados. Campinas (SP)

LUCARELLI, E. (2005). *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Ficha de cátedra. OPFYL. Bs.As

MAGGIOLO O. (2009). Reflexiones sobre la investigación científica. Selección de artículos. Udelar. Montevideo.

PELUFFO LINARI G. (s/d). *Pedro Figari: Arte e industria en el novecientos*. Montevideo. Ministerio de Relaciones Exteriores. C.E.T.P.-UTU.

RAMOS M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. Coleção formação pedagógica. V 5. Paraná. Br. Instituto Federal do Paraná.

RAMOS, Marise (2001) *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Cortez. São Paulo.

RIBEIRO, D. (1971) *La universidad latinoamericana*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

SALAZAR BONDY A (1973). *Dominación y extensión universitaria*. Universidades. n.o 51, UDUAL. México.

SAVIANI D. (2012) *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. En: Colóquio Internacional Marx e Engels. 7mo ed., 2012. Campinas. IFCH/ UNICAMP. En línea: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf Consulta realizada el 27 de febrero de 2021.

TEIXEIRA da SILVA L. (2018) *Didática coerente como a pedagogia histórico-crítica: Elementos de Aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador*. Rio de Janeiro. RPC Editora.

TÜNNERMANN C. (1998) *La reforma universitaria Córdoba*. Revista Educación Superior y Sociedad, V. 9, n. 1.

UBAL M., PÍRIZ S. (2010), *¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?* En Revista Voces, Año XIII, Abril 2010, N° 33, Montevideo.

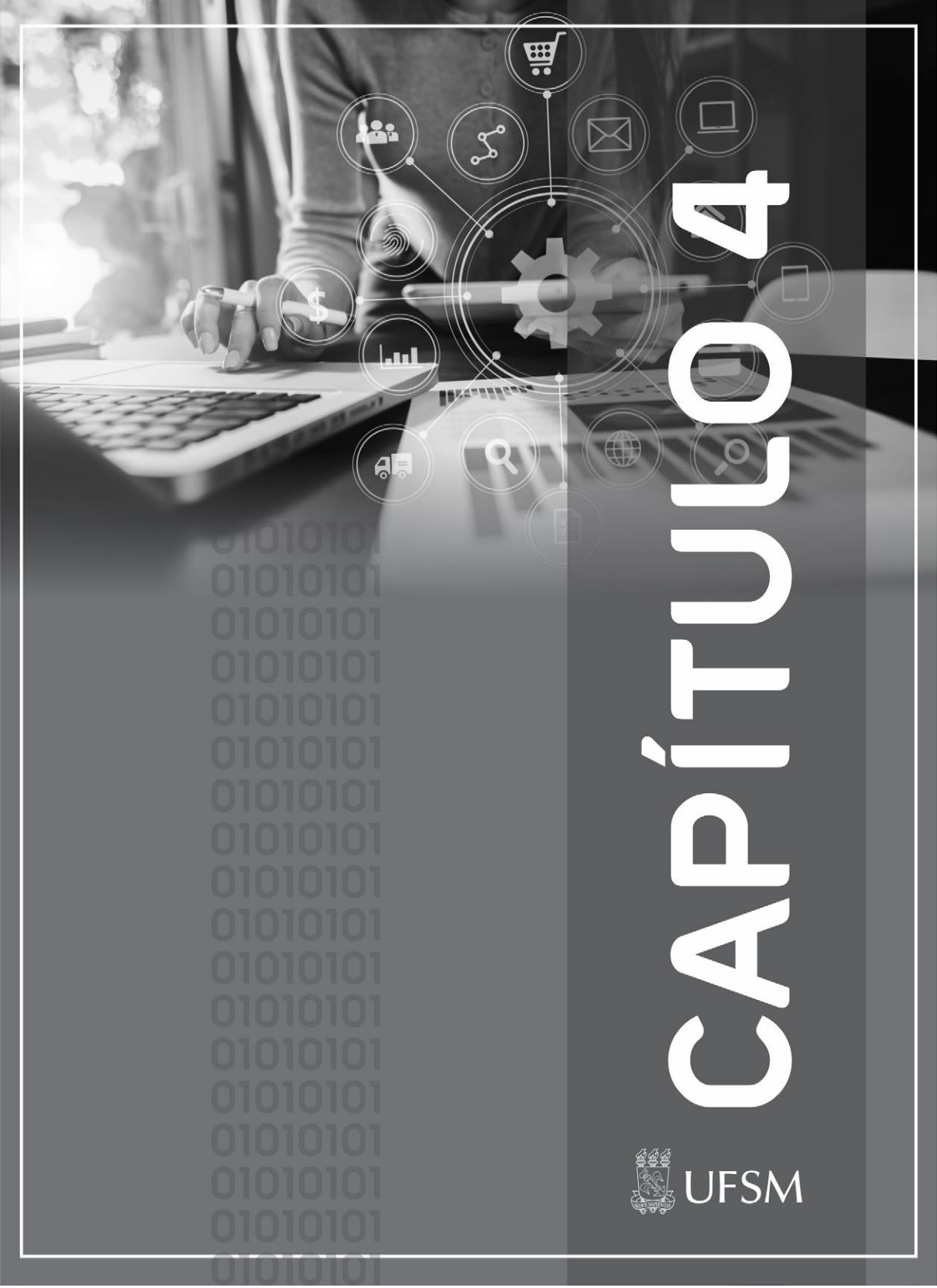
UBAL M., PÍRIZ S. (2013), *La relación teoría-práctica en la Carrera de Tecnólogos de la ANEP/CETPUTU-Udelar*. Claves para una pedagogía de la Educación Superior Tecnológica. En línea tesis_marcelo_ubal_2017.pdf (udelar.edu.uy) Consulta realizada el 18/12/2022. (pags. 47-126; 217-221)

VEDIA, L. A. (2014). *Introducción a la filosofía de la ciencia y la tecnología*. Buenos Aires. Eudeba.

FUENTES

Ley 19.043 del 28 de diciembre de 2012. *Creación de la Universidad Tecnológica*. República Oriental del Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19043-2012/17>

Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios (1918). Manifiesto Liminar de 1918. Córdoba. En línea <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar> Consulta realizada el 03/04/2021.



CAPÍTULO 4



UFSC

Capítulo 4

A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tainan Silva Garcia

Priscila Rostirola Ritzel

Mariglei Severo Maraschin

Claudia Smaniotto Barin

RESUMO

O ensino é o caminho para assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o meio imprescindível para progredir na sociedade. Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência inicia-se na escola, principalmente na socialização em um espaço heterogêneo de aprendizagem, que deve promover o acesso ao conhecimento historicamente construído a todos. Porém, a inclusão de pessoas com deficiência tem sido um desafio no espaço escolar, agravado pelo Decreto 10.502, de 2020. Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos os brasileiros, o objetivo desta pesquisa foi conhecer os estudos que têm sido realizados sobre formação de professores e práticas inclusivas em uma modalidade particular da educação: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica, realizada na Base de Dados dos Periódicos CAPES, tendo como descritores os termos “formação de professores” e “práticas inclusivas”. Foram critérios de inclusão: periódicos revisados por pares, artigos, período entre 2017 a 2022, em língua portuguesa. Como critérios de exclusão foram definidos duplicidade, pesquisas fora do período definido, estudos realizados fora do

Brasil e artigos que não tratavam de formação e/ou práticas pedagógicas no contexto da inclusão. Retornaram da base de dados 24 artigos, os quais foram lidos e analisados conforme os critérios de inclusão e exclusão, restando para análise oito artigos. Os resultados mostram que é preciso estar atento às condições necessárias para a efetivação do processo inclusivo de pessoas com deficiência, sendo que a formação de professores se constitui como um dos requisitos fundamentais para que o referido processo se torne efetivo. No entanto, a formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino profissional e tecnológico. O estudo aponta o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como abordagem promissora pela literatura sobre inclusão escolar, mas pouco explorada no contexto nacional. Logo, o estudo possibilitou verificar a escassez de pesquisas direcionadas à formação de docentes da EPT, e o quanto se tornam relevantes estudos sobre inclusão.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação de professores. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ensino é o caminho para assegurar a todos e todas a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o meio imprescindível para progredir na sociedade, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 22 (BRASIL, 1996). Qualquer pessoa, independentemente de sua cor, raça, religião, etnia, classe social ou deficiência, merece ser respeitada igualmente, sem nenhuma distinção, pois todos e todas possuem capacidades e habilidades. Especificamente, em relação a pessoas com deficiências, foco deste estudo, independente da limitação imposta por sua deficiência, faz-se importante a garantia de direitos e de políticas públicas que possibilitem sua inclusão no ambiente educacional.

Desse modo, a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade inicia-se na escola, principalmente quando há socialização em um espaço heterogêneo de aprendizagem, o qual deve promover o acesso ao conhecimento historicamente construído pela sociedade. As reflexões realizadas neste texto partem do princípio de que a instituição de ensino deve estar preparada, com recursos adequados e uma formação contínua dos professores para o atendimento das pessoas com deficiência.

Assim, a educação profissional e tecnológica (EPT) surge como uma modalidade educacional prevista na LDB, com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2018).

A EPT, no âmbito do sistema federal de ensino, é denominada Rede Federal, ademais, deve seguir as normativas gerais que orientam a educação básica. Dessa forma, deve possibilitar o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais, por meio da adequação estrutural, metodológica, capacitação de recursos humanos e a flexibilização do currículo, conforme consta na Resolução 02/01 da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001). Na Rede Federal, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), “local destinado às práticas do AEE, tendo, entre outras propostas, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas que auxiliassem também a efetivação da inclusão do público da educação especial na rede dos institutos federais”. (RODRIGUES, 2019, p. 19).

Para este estudo, parte-se dos seguintes questionamentos: como tem ocorrido a inclusão de estudantes com deficiência em instituições da EPT? Em que medida docente essa modalidade de educação tem sido preparada

para acolher e ensinar estudantes com deficiência? Para responder a esses questionamentos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na base de dados dos periódicos da CAPES, cujo período pesquisado refere-se aos últimos cinco anos (2017-2022).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a proposta da educação para todos e todas começou a se constituir com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a garantia da igualdade de acesso e permanência nas escolas, e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sistema regular de ensino. (AGOSTINI; RENDERS, 2021). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, passou a orientar os sistemas de ensino para a proposta inclusiva, reafirmando-a como essencial para romper com o modelo de exclusão de pessoas com deficiência.

Mantoan (2018) esclarece que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), compreende a deficiência a partir do modelo social, que a considera não como um problema individual, mas como algo também produzido pelo contexto social. Sendo assim, exige-se que as barreiras existentes nos ambientes sejam removidas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu artigo 27, assegura “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida”. Com isso, dentre os objetivos das instituições educacionais inclusivas está o de possibilitar desenvolvimento abrangente à pessoa com deficiência no que diz respeito às habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Isso posto, o artigo 28, inciso II, especifica que os sistemas educacionais devem garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todo o público-alvo, ou seja, os estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Contudo, a inclusão de pessoas com deficiência tem sido um desafio no espaço escolar, agravado pelo Decreto 10.502, de 2020, o qual confronta conquistas importantes alcançadas no último século. Esse decreto institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, prevê a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas (BRASIL, 2020). Portanto, entende-se que o decreto prevê que alunos com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determinará se esse aluno deverá ou não estar em uma escola comum, o que, de fato, torna-se um retrocesso para a educação inclusiva.

Cordão & Moraes (2020) mencionam que a educação inclusiva deve proporcionar não apenas acesso do aluno com deficiência à educação, mas possibilitar que esses sujeitos consigam desenvolver ao máximo seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, como determina o capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

É dever da Educação Profissional, como qualquer outra modalidade de ensino, proporcionar condições de acesso a todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas ou mentais. Considerando que para se ter uma inclusão de fato e não apenas uma “integração”, caracterizada pela inserção de alunos com deficiência em sala de aula regular, a formação docente é uma necessidade que precisa ser suprida, seja a partir do interesse do docente ou proporcionada pela instituição (HARANI; FARIA; JUNIOR, 2021). Dessa maneira, o papel dos professores é de estimular seus alunos, proporcionando condições favoráveis à busca

da autonomia e da criatividade, tornando-os críticos e reflexivos na prática educativa. A responsabilidade do professor, assim, é de grande importância na formação desse aluno. Pimenta (2005, p. 29) defende que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2005, P. 29).

A formação de professores se faz ainda mais necessária quando se pensa no processo de inclusão e de aprendizagem de estudantes com deficiência. Para Mittler (2003), o docente necessita ter um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência, a fim de se capacitar constantemente, buscando novas possibilidades de agir para que seja possível participar e auxiliar no desenvolvimento desse aluno. Assim, com a participação ativa neste processo, possibilita uma intervenção mais efetiva, fazendo com que esse sujeito consiga ser inserido no ambiente educacional junto com outros alunos, sem qualquer tipo de preconceito, inovando nos recursos pedagógicos e buscando novas alternativas de convívio entre todos da classe.

Azzi (2005) defende a importância da formação e capacitação desses profissionais, pois é uma questão bastante desafiadora, em virtude aqueles profissionais que zelam por uma escola e um ensino de qualidade terão também um cuidado maior com sua formação e a didática utilizada em sala. Dessa forma, conseqüentemente, buscarão alcançar maiores resultados com seus alunos, pois o trabalho docente necessita autoavaliar-se no processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2005), não basta só os docentes estarem em processo de capacitação em sua formação, mas também as instituições de

ensino precisam estar preparadas para atuar com a inclusão. Diante disso, Ribeiro (2003, p. 41) afirma que “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação”.

O fazer docente passa por diferentes teorias e métodos, sempre revisados e atualizados, visando responder problemas da educação escolar na atualidade. Por isso, a importância de reafirmar a necessidade de articulação entre as etapas de formação inicial e continuada, que possibilite ao professor ampliar seus saberes, sendo um dever ético formar-se e capacitar-se incessantemente para o exercício da docência (FREIRE, 1997).

Conforme Silva (2003), esses profissionais que participam de programas de formação em educação inclusiva necessitam, além da parte teórica, também da prática, de experiências vividas com pessoas com deficiência, pois só a teoria não é suficiente. Há a necessidade de formação continuada, de procurar saber quais as dificuldades existentes e de tentar ver uma nova forma de pensar e de agir diante dessas pessoas. Assim, grandes resultados na perspectiva inclusiva poderão ser atingidos.

A equidade no sistema de ensino torna-se um desafio para o desenvolvimento profissional docente, pois os professores precisam ser capazes “de colocar em prática os mecanismos de diferenciação pedagógica” (NÓVOA, 2006, p. 8), abandonando as ideias de uma pedagogia tradicional, que trata todos os alunos como se fossem iguais, ao entender que cada um é diferente e, por isso, aprende de formas diferentes.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EPT E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica surgiu a partir da prática e do fazer profissional. Logo é perfil dos seus

professores o saber fazer. Nesse sentido, vale ressaltar que na EPT há tantos professores licenciados, graduados em nível superior ou apenas técnicos de nível médio que tenham recebido uma preparação pedagógica em caráter excepcional, no entanto, considerando os cursos de nível técnico, é exigida formação mínima em nível de graduação (HARAMI, 2021).

A qualificação dos docentes que atuam na EP ocorre historicamente na prática, caracterizando o seu fazer pedagógico como um fazer que se constrói a partir da experiência profissional específica da área, não vinculada aos conhecimentos pedagógicos, o que leva à discussão de que esse conhecimento pedagógico pode ser considerado como um conhecimento pedagógico tácito (HARAMI, 2021). Assim, a prática pedagógica no contexto da inclusão pode ser compreendida como as ações dos agentes educacionais, gestores da educação, professores, orientadores educacionais, psicólogos, entre outros, com vistas a garantir o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a prática pedagógica docente é o núcleo central do processo de ensino e aprendizagem, no cotidiano da sala de aula, promovendo a mediação, a interação entre professores e estudantes a partir do conhecimento, envolvendo um fazer com múltiplas dimensões: relacional, intencional e sistematizada (GUEDES; LEITÃO, 2016).

Existe uma presença acentuada de um fazer pedagógico tradicional no cotidiano das salas de aula. Estratégias de ensino como aulas expositivas e pouco protagonismo do estudante, o uso de uma pedagogia mais de transmissão com poucas adequações curriculares, além da indisponibilidade de materiais pedagógicos, limitam uma ação pedagógica significativa para a aprendizagem de todos os estudantes (BRIANT; OLIVER, 2012; SANTOS; MARTINS, 2015).

A construção de oportunidades de ensino e aprendizagem, com metodologias diversificadas, as quais envolvam participação dos estudantes e interações em sala de aula, bem como o diálogo e trabalhos em pequenos

grupos, são práticas fundamentais para garantir a inclusão. De todo modo, de acordo com os autores, este processo só é possível quando o professor compreende que o seu papel é de mediação da aprendizagem. Assim, incluir diz respeito a uma prática pedagógica mais dialógica e que promova mais protagonismo estudantil (GOMES; MORTIMER, 2008). Nesse contexto, as redes sociais são maneiras, possibilidades de operacionalizar os pressupostos da educação inclusiva para a participação e a aprendizagem dos alunos na escola inclusiva. Por isso, “a formação não termina pelo curso” (ROPOLI, 2010, p. 30).

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e exploratório. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído preferencialmente por livros e artigos científicos. Tal pesquisa permite, ao investigador, uma ampla abordagem, através de fatos já descritos por autores em diferentes situações vivenciais já pesquisadas. A vantagem da pesquisa bibliográfica, no caso deste estudo em particular, é conhecer o tema sob ótica de vários autores, tendo uma percepção de como tem ocorrido a inclusão de alunos com deficiência em instituições escolares profissionalizantes, além das ações pedagógicas dos docentes diante desse processo.

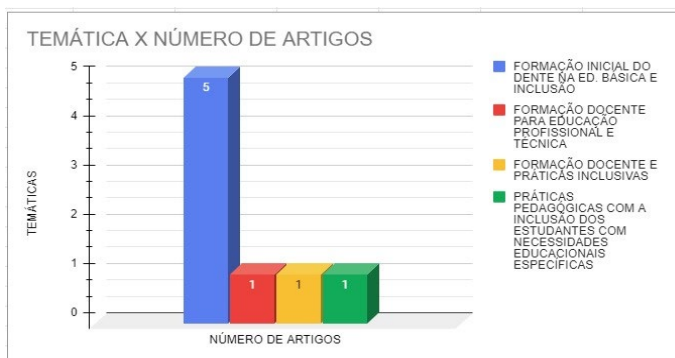
A busca dos artigos ocorreu no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através dos descritores “formação de professores” e “práticas inclusivas”. Foram critérios de inclusão: periódicos revisados por pares, artigos, período entre 2017 a 2022, em língua portuguesa. Como critérios de exclusão, foram definidos duplicidade, pesquisas fora do período definido, estudos realizados fora do Brasil e artigos que não tratavam de formação e/ou práticas pedagógicas no

contexto da inclusão. Foram encontrados um total de 24 artigos, dos quais, após uma leitura flutuante dos resumos, resultou na seleção de 8 artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo iniciou-se a partir do interesse em investigar o processo de formação docente diante da inclusão de estudantes com deficiência, além de analisar as ações pedagógicas utilizadas pelos professores da educação profissional. Dos 24 artigos encontrados, conforme critérios de seleção descritos na seção anterior, foram analisados oito artigos, sendo um publicado em 2017, quatro em 2018, um em 2019 e dois em 2021, principalmente em periódicos de educação. Dos artigos selecionados, as temáticas são apresentadas da seguinte maneira: cinco destes apresentam a formação inicial do docente na educação básica e a inclusão; um apresenta a formação docente para a educação profissional técnica; um tem por foco a formação docente a partir das práticas inclusivas e um apresenta práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Gráfico 1).

Gráfico 1: Temática de acordo com o número de artigos



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Os resultados da pesquisa serão apresentados a partir de um quadro representativo, em que será exposto o total de artigos selecionados, com autor, título, ano e natureza dos estudos. Dessa forma, a discussão será conduzida a partir de duas temáticas, sendo a primeira: os desafios que os docentes encontram quando se deparam com o processo de formação e de inclusão de alunos com deficiência, e a segunda: as práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

Quadro 1: Estudos Anteriores.

AUTOR	TÍTULO	ANO	NATUREZA
I. A. C. Guedes, L. B. Sanchez.	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SUA INFLUÊNCIA NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ CAMPUS MACAPÁ: UM ESTUDO DE CASO.	2017	ESTUDO DE CASO
Lidianne Mota de Aguiar ; Denize de Melo Silva; Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim; Liduina Lopes Alves.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO.	2018	R E V I S Ã O BIBLIOGRÁFICA
Fernanda Vilhena Mafra Bazon; Elaine Gomes; Matheus Furlan; Paulo Cezar de Faria; Daniele Lozano; Claudia Gomes.	FORMAÇÃO DE FORMADORES E SUAS SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	2018	PESQUISA QUANTI/ QUALITATIVA
CASTRO, Paula Almeida de ALVES; Cleidiane de Oliveira Sousa.	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.	2018	P E S Q U I S A BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

SOUZA; Amaralina Miranda.	ASPRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.	2018	P E S Q U I S A QUALITATIVA
Taisson Pedrozo Cogo; Josete Bitencourt Cardoso; Vantoir Roberto Brancher.	FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSORADO: NOVAS TENDÊNCIAS.	2019	RESENHA CRÍTICA
Adriana de Jesus Arroio Agostini; Elizabete Cristina Costa Renders.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS E DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.	2021	P E S Q U I S A NARRATIVA E DE DESENVOLVIMENTO
Ana Paula Zerbato; Enicéia Gonçalves Mendes.	O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS.	2021	P E S Q U I S A COLABORATIVA

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Na primeira seção, verificaram-se os desafios que os docentes encontram quando se deparam com o processo de formação e a inclusão de alunos com deficiência. Na atualidade, a presença de alunos em turmas do ensino regular ainda provoca, à escola e a seus professores, muitos desafios, no sentido de se adequar para responder à diversidade de suas demandas educacionais, que são diversas e singulares, e que, por isso mesmo, estão a exigir uma escola cada vez mais preparada para exercer o seu papel na sociedade (SOUZA, 2018).

As escolas precisam estar à frente da inclusão, pretende-se novas formas de interação com esses indivíduos, garantem uma educação de qualidade, planejada, organizada, almeja recursos pedagógicos, além de profissionais especializados para trabalharem em parceria, repensa a prática

pedagógica, demonstra que esses indivíduos merecem ser respeitados e que a escola precisa fazer o seu papel (AGUIAR, et al, 2018). É preciso estar atento às condições necessárias para a efetivação do processo inclusivo, sendo que a formação de professores se constitui como um dos requisitos fundamentais para que o referido processo se torne efetivo. (BAZON, et. al, 2018).

São transformações fundamentais que vão desde a ação do professor em seus espaços de trabalho, ou seja, o fazer pedagógico, até a proposta de reformulação da política educacional brasileira. Pensar numa perspectiva de Educação Inclusiva pressupõe repensar um novo modelo de instituição escolar, de formação inicial de professores e um novo modelo de sociedade (CASTRO; SOUZA, 2018). A formação baseada em problemas da escola atende as necessidades reais dos professores. Nessa perspectiva de trabalho, abandona-se a formação enquanto treinamento e passa-se a organizá-la a partir de projetos ou “pesquisas-ações”, nas quais a escola ou os espaços educativos passam a ser o foco dos mesmos (COGO; CARDOSO; BRANCHER, 2019).

É possível observar a carência de pesquisas no que tange ao ensino da educação profissional. Além disso, no que se refere à inclusão de alunos neste nível de ensino, não foram encontrados materiais. Porém, o artigo selecionado, que faz menção à influência da formação pedagógica no trabalho de professores de educação profissional, contribuiu para a discussão de forma geral sobre a formação docente e não especificamente para a formação docente na educação inclusiva.

A formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. Os professores que contribuem para este pensamento acreditam que dominam a prática pelos anos que a repetem ao entrar em sala de aula. Observa-se, que esse cenário é comum na esfera da educação profissional, por isso o reconhecimento

da necessidade de superação das políticas de formação docente de caráter pontual e emergencial, a fim de que o professor possa, de fato, compreender as peculiaridades e as especificidades da educação profissional, aproximando-se da problemática das relações entre educação e trabalho, estabelecendo, no ato de lecionar, as conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica (GUEDEZ; SANCHES, 2017).

Na segunda seção, verifica-se como ocorrem as práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Contudo, também é possível evidenciar carência de pesquisas que abordem esse assunto na educação profissional. A investigação apresenta apenas uma pesquisa, no que se refere às práticas pedagógicas e à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, porém não é direcionado para a educação profissional. Ainda assim, o estudo aponta o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como abordagem promissora pela literatura sobre inclusão escolar, mas pouco explorada no contexto nacional (ZERBATO; MENDES, 2021).

A proposta de ensino baseada no DUA visa o planejamento do ensino e o acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender (ZERBATO; MENDES, 2021). A partir dos estudos da neurociência cognitiva, afirmam a existência de variações nos estilos de aprendizagem de cada indivíduo, desmistificando a existência de um aluno definido como médio, comum ou padrão. Isso coloca o planejamento de ensino e o ambiente de aprendizagem como o problema, não o aluno (AGOSTINI; RENDERS, 2021).

Quando o ambiente de aprendizagem é flexível, a variabilidade é considerada desde o início, e a diversidade é esperada, pois ocorre “[...] tanto entre indivíduos quanto dentro de indivíduos, ao longo do tempo e em diferentes contextos, acontece de muitas maneiras, impacta e é impactada

pelo jeito como aprendemos e ensinamos [...]” (AGOSTINI; RENDERS, 2021). A abordagem fornece um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca por caminhos educacionais para o aprendizado sem barreiras (ZERBATO; MENDES, 2021).

A estrutura do DUA apresenta três princípios orientadores para apoiar a elaboração dos objetivos de ensino, seleção dos métodos, estratégias e escolhas de ferramentas, com vistas a minimizar as possíveis barreiras presentes no ambiente de ensino e aprendizagem para todos os alunos. São eles: princípio I - utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo; princípio II - utilizar múltiplos meios de ação e expressão; princípio III - oportunizar múltiplas formas de engajamento (AGOSTINI; RENDERS, 2021). Para cada princípio, foram desenvolvidas diretrizes que funcionam como uma lente de aumento, com o intuito de auxiliar o professor na organização dos conteúdos e das propostas de ensino, permitindo a visualização da sala de aula a partir da variabilidade dos alunos. Para cada diretriz, são elencados pontos de verificação, que ampliam a percepção dos professores acerca dos múltiplos meios que podem ser utilizados no planejamento para possibilitar o acesso e a participação de todos os alunos (AGOSTINI; RENDERS, 2021).

Ressalta-se, portanto, a necessidade de investimentos em espaços de formação inicial e continuada, que se voltem para o diálogo e para a reflexão do que ocorre no ambiente educacional, possibilitando a troca de experiências e a construção coletiva de novas ações pedagógicas. Além disso, é extremamente relevante valorizar e estabelecer uma cultura de trabalho colaborativo, em que a formação docente estivesse fundamentada no conceito e nos princípios do DUA, a fim de planejar, implementar e avaliar suas práticas pedagógicas, assim, conseguirá promover a participação e o aprendizado de todos em sua sala de aula, inclusive do

estudante público-alvo da Educação Especial (ZERBATO; MENDES, 2021). Tais ações, trabalhadas em conjunto, favorecem não só para um saber/fazer pedagógico, mas também para uma prática pautada no respeito, na singularidade e na empatia, o que refletirá em um olhar global e não fragmentado diante de um diagnóstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados na revisão bibliográfica para elaboração desta pesquisa, ainda em andamento, foi possível constatar que existem grandes desafios a serem enfrentados pelos docentes e pela instituição de ensino quando deparam-se com o processo de inclusão. O objetivo de conhecer os estudos realizados sobre formação de professores e práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) evidenciou a necessidade de formação e de práticas pedagógicas condizentes com o tempo e o processo de ensino para o aluno incluído. Porém, percebe-se uma resistência dos professores em mudar o modelo de ensino tradicional, pois as estratégias pedagógicas observadas são direcionadas para as condições físicas e cognitivas do sujeito, ou seja, o seu diagnóstico clínico. Todavia, nem mesmo neste contexto, o docente encontra-se preparado para atuar, pois os estudos mostram o despreparo desses profissionais para desempenhar suas ações pedagógicas, a fim de que ocorra o ensino-aprendizagem da pessoa incluída.

Ademais, o estudo possibilitou verificar a escassez de pesquisas direcionadas à formação de docentes do ensino profissional de nível técnico, e o quanto se torna relevante estudos sobre inclusão. Dessa forma, é importante refletir sobre o papel dos Núcleos de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, que devem ser facilitadores e disseminadores de ações inclusivas, afinal, eles, de fato, estão auxiliando

nesse processo? Nesse prisma, de acordo com IBGE, há 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população (IBGE, 2012). Portanto, não faz sentido atentar-se apenas para o processo de formação de profissionais da educação básica, enquanto, num futuro próximo, esses mesmos alunos do ensino regular encontrarão espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a excluí-los novamente.

Por fim, é necessário salientar que a maioria dos professores atuantes na Educação Profissional tem formação técnica e carecem de formação pedagógica, o que implica uma necessidade que precisa ser suprida, seja por interesse do docente ou proporcionada pela instituição. Assim, novos estudos nesta área irão contribuir para o processo de formação desse profissional.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. J. A.; RENDERS, E. C. C. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS E DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM. **Prax. Educ.** Vitória da Conquista , v. 17, n. 46, p.488-505, julho de 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300488&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2023. Epub em 24 de janeiro de 2023. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8759>.

AGUIAR, L. M. de *et al.* EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 44-49, sep. 2018. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2189>. Acesso em: 08 jan. 2023 doi: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v7i1.2189>.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZON, F. V. M.; FURLAN, E. G. M.; FARIA, P. C. de; LOZANO, D.; GOMES, C. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. e176672, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844176672. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157340>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, DE 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**, 2018. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65251:educacao-profissional-etecnologica-ept>. Acesso: 21 ago. 2022

BRASIL Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Educação profissional e tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016**. Elaborado pela SETEC/MEC, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui o Código civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed.189, p.6, 01 out, 2020.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CASTRO, P. A. de; ALVES, C. de O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 7, n. 16, p. 3-25, fev. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786>. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.38786>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORDÃO, F. A., MORAES, F. de. **Educação Profissional no Brasil: síntese história e perspectivas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2023.

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

GOMES, M. de F. C.; MORTIMER, E. F. **Histórias sociais e singulares de inclusão: exclusão na aula de química**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 237-266, 2008. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100011>. Acesso em: 28 dez. 2022.

GUEDES, M. G. de M.; LEITÃO, E. S. S. A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 35-55, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26348>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GUEDES, I. A C.; SANCHEZ, L. B. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SUA INFLUÊNCIA NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ: UM ESTUDO DE CASO. **HOLOS**, [S. l.], v. 7, p. 238–252, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. doi: 10.15628/

holos.2017.6093. Acesso em: 22 dez. 2022.

HARAMI, F. F. **Inclusão na educação profissional: um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência**. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

MANTOAN, M.T.E. (org.). **Em defesa da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas: Laped / FE-Unicamp, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MATHIAS, M. **Quem é o docente da educação profissional?** [pdf]. Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?rea=Noticia&Num=535>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo, São Paulo: SINPRO/SP, 2006, p. 5-20. Palestra. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C. de; RIBEIRO, M. L. S. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, R. A. C. **Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNEs)**. 2019. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/604>. Acesso em: 19 dez. 2022

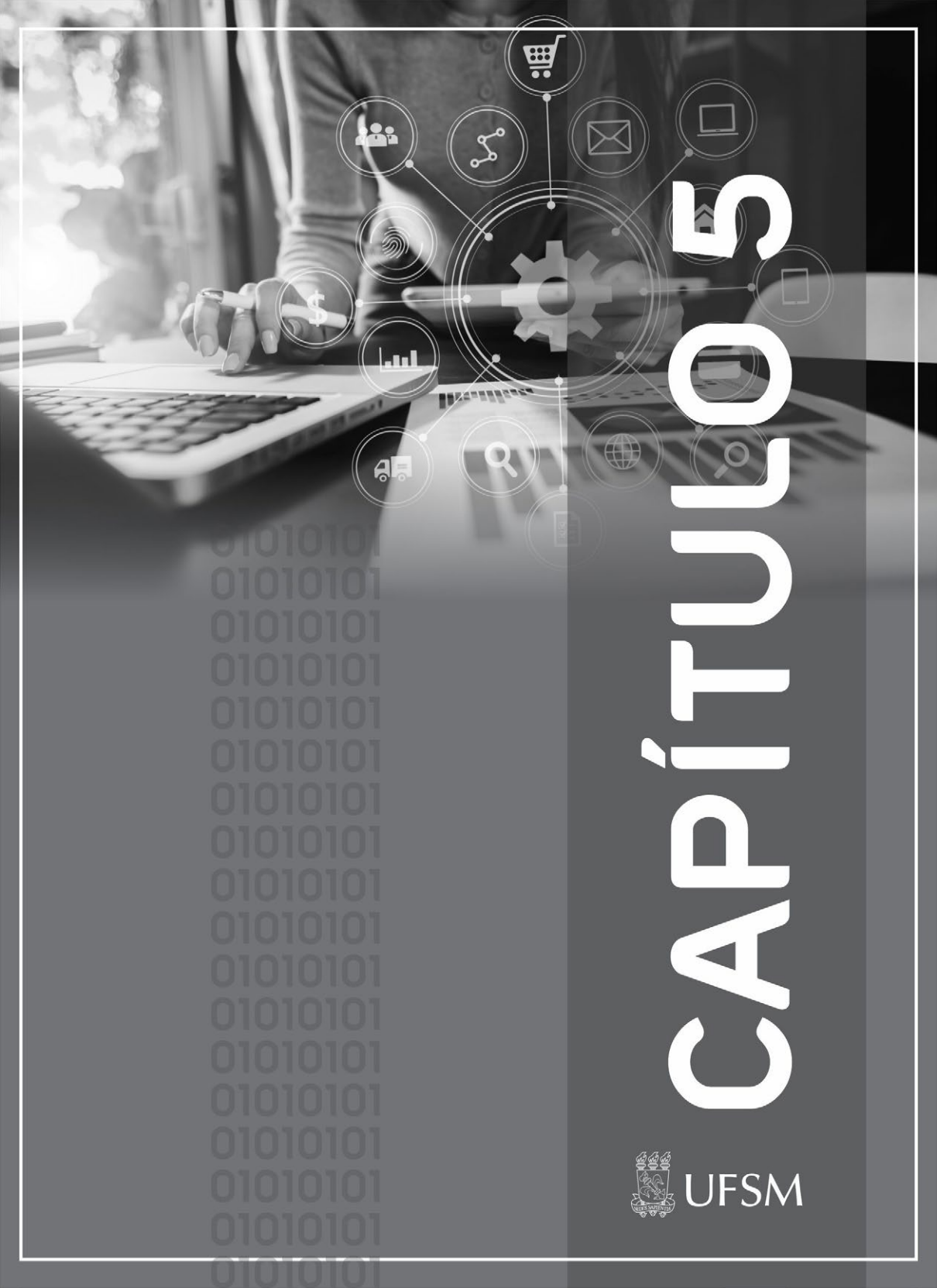
RAPOLI, E. A. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva**. Fortaleza: UFC, 2010.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru-SP, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, M. O. E. D. A necessidade na formação continuada de professores: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. *In*: BAUNEL, R. C. R. C. de; RIBEIRO, M. L. S. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SOUZA, M. A. Las prácticas pedagógicas y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). **Tendências Pedagógicas**, Madrid, v.31, 97-112, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.005>

ZERBATO, A. P.; MENDES, E.G.. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. doi: 10.1590/S1678-4634202147233730. Acesso em: 09 jan. 2023.



CAPÍTULO 5



UFSM

Capítulo 5

**ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA CARREIRA DOCENTE DO ENSINO BÁSICO,
TÉCNICO E TECNOLÓGICO SOB A BUSCA JURISDICIONAL NA VISÃO
JURISPRUDENCIAL**

Carina Deolinda da Silva Lopes

Marcelo Freitas da Silva

Leila Maria Araújo Santos

RESUMO

O artigo busca contextualizar a importância da carreira dos docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), tendo em vista sua complexidade no que tange as demais carreiras docentes. Observa-se que a carreira docente está sempre ligada com aspectos da história e da política de nosso país, porém possui também várias circunstâncias que desaguam no Poder Judiciário de âmbito Federal. Na trajetória do Ensino profissional verificam-se inúmeras mudanças, entre elas a trajetória da formação docente, das formações dos cursos, das propostas que melhor adequavam as exigências sociais e com isso uma diversidade de normativas que contribuem para discussões sobre os direitos dos docentes junto da Carreira. Neste ínterim, a proposta é analisar o viés histórico e crítico da carreira do professor da Educação Profissional. A carreira EBTT, objeto do nosso estudo, caminhou em meio a percalços, lacunas e contradições que fazem surgir a problemática principal deste trabalho que é apresentar algumas interpretações legais da carreira do magistério do EBTT e quais são suas consequências práticas nas situações que a envolvem. A pesquisa será realizada por meio de levantamento de dados sobre os contornos das legislações, bibliografias e descrição de

casos de jurisprudência, que possibilitem desenvolver e apresentar uma interpretação acessível a todos sobre a carreira dos profissionais do EBTT.

Palavras-chaves: Carreira. Docente. Jurisprudência. Interpretação.

INTRODUÇÃO

Quando tratamos do Ensino Profissional os contornos doutrinários e realidades percorridas por esta modalidade de ensino são impares e singulares no cenário social. Este artigo busca contextualizar a importância da carreira dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no que tange a sua complexidade.

Para isso verificamos em um primeiro momento como a carreira docente está sempre ligada com aspectos da história e da política de nosso país, porém possui também várias circunstâncias que desaguam no Poder Judiciário de âmbito Federal.

Na trajetória do Ensino Profissional verificam-se inúmeras mudanças, entre elas a trajetória da formação docente, das formações dos cursos, das propostas que melhor adequavam as exigências sociais e com isso uma diversidade de normativas que contribuem para discussões sobre os direitos dos docentes junto da Carreira.

Neste ínterim, a proposta é analisar o viés histórico e crítico da carreira do professor da Educação Profissional. O artigo se propõe de forma breve, mas objetiva, demonstrar que a carreira EBTT, caminhou em meio a percalços, lacunas e contradições que fazem surgir a problemática principal deste trabalho que é apresentar algumas interpretações legais da carreira do magistério do EBTT e quais são suas consequências práticas nas situações

que a envolvem.

A pesquisa será realizada por meio de levantamento de dados sobre os contornos das legislações, bibliografias e descrição de dois casos de jurisprudência, um proveniente do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e outro do final do ano de 2022, proveniente do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, possibilitando desenvolver e apresentar uma interpretação acessível a todos sobre a carreira dos profissionais do EBTT, nos pontos de maior aporte ao Judiciário no que tange aos direitos da referida carreira.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SEUS PRIMÓRDIOS

A Educação Profissional no cenário social brasileiro sempre possuiu desafios e uma visão de amparar o sujeito “pela qualificação do seu trabalho perpassando vários eixos históricos desde os povos primitivos com práticas cotidianas da socialização e de convivência entre as tribos”. (MANFREDI, 2002, p. 40), através da prática cotidiana, da observação e participação (Observar/ repetir e aprender), desta forma, o processo educativo integrava saberes e fazeres, sendo esses os primeiros educadores de muitos ofícios.

Neste interim, verifica-se que a educação profissional e tecnológica (EPT) tem acompanhado o ser humano desde os tempos mais remotos, na transferência dos saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição, no passar de geração em geração dos conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça favorecendo o funcionamento das sociedades, e a sobrevivência pela aprendizagem por ensaio e erro, praticando os saberes acumulados pela história. (VIEIRA; JUNIOR, 2016, p. 156)

O itinerário da Educação Profissional é desafiador e dentre seus desafios ainda existe a questão que perpassa historicamente desde o período

do Brasil colônia onde a economia era agroindustrial (plantation), com um sistema escravocrata, onde nos engenhos prevaleciam práticas educativas informais com uma educação no próprio ambiente de trabalho, sendo que os Colégios jesuítas formavam os primeiros núcleos de formação profissional, em que os alunos aprendiam ofícios de carpintaria, ferraria, construção, pintura, louças, remédios. (MANFREDI, 2002, p. 42).

No decorrer do tempo histórico a Educação Profissional veio no caminho da discussão entre a sua direção para a classe social trabalhadora ou dando viés científico cognitivo, nesta esteira a Carreira Docente também acabou por ter reflexos significativos em relação as suas atribuições e estruturação.

O magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) teve sua criação para substituir à carreira anterior, de magistério de 1º e 2º Grau, ocorre que nem todos os professores da carreira aderiram à proposta do governo brasileiro, o que ocasionou atualmente a existência de duas carreiras, porém com pequenas diferenças, pois uma atua em magistério referido, neste sentido na educação básica,

A nova carreira se dá em razão do magistério EBTT que tem permissão legal de atuação, na educação básica, técnica e tecnológica, abrangendo desta forma não apenas a educação básica (infantil, fundamental, médio e técnico), mas também para a superior (graduação e pós-graduação).

Sendo assim, a carreira do antigo magistério de 1º e 2º grau foi instituída junto das Escolas Técnicas Federais (ETF), Colégios Militares e Colégio Pedro II, que posteriormente após nova estruturação deu continuidade nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). E por fim, os docentes do EBTT atualmente atuam igualmente na educação superior, em função da oferta de ensino superior em suas modalidades.

Neste sentido, com tantas mudanças e nuances de uma carreira

carregada de responsabilidades e discussões, sobre estrutura funcional e do trabalho, muitos docentes da referida carreira acabaram prejudicados, o que possibilitou várias ações judiciais por falta de progressão, promoção e alcance das garantias funcionais adequadas, o que será visto no próximo tópico.

ANÁLISE INTERPRETATIVA A RESPEITO DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO DO EBTB A PARTIR DOS TEXTOS LEGAIS E DA JURISPRUDÊNCIA

Não obstante, se compararmos o caminho percorrido das legislações educacionais até os dias atuais, iremos observar que a última legislação demonstra muitos avanços e melhorias em relação aos textos legais mais remotos, porém a Carreira docente de maneira mais específica, muitas vezes, não tem atenção que merece, principalmente no que tange ao clareamento e a interpretação de sua trajetória histórica e contornos legais.

Corriqueiramente os docentes acabam confusos, desamparados e cheios de dúvidas que envolvem a sua carreira, a exemplo disso é a forma como se alocam estes profissionais em suas respectivas lotações, tendo em vista também:

Um elemento, geralmente despercebido pelos estudiosos da Educação, mas altamente elucidativo dos temas que estamos estudando, diz respeito aos termos que passaram a ser usados na legislação. Em primeiro lugar, é preciso reparar que o termo educação profissional é a categoria mais abrangente da lei, englobando as suas três divisões hierárquicas: formação inicial e continuada de trabalhadores, profissional técnica de nível médio e profissional tecnológica. Perceba-se que os termos técnica e tecnológica são apresentados como adjetivos da educação profissional, qualificando-a segundo o seu nível de formação. Esta conceituação irá mudar no tempo, chegando ao estado atual de indefinição destes conceitos. (MORAES, 2016, p. 195)

A base deste trabalho é buscar de forma breve abranger alguns dos ditames históricos, legais e jurídicos com apresentação e comentário

de jurisprudências que perpassaram até os dias atuais no que tange aos docentes do EBTT, modalidade de ensino ímpar dentro da construção de uma educação de qualidade e do desenvolvimento nacional.

Tudo isso é percebido quando se faz uma análise histórica, social e econômica, da elaboração e construção dos diplomas legislativos, a qual a efetividade de ações do poder público, voltadas para a inserção de todo o conjunto da população brasileira no contexto da educação formal, carece das orientações normativas emanadas da legislação, notadamente de caráter constitucional, pois se trata de direito fundamental do homem.

Dessa forma, o conhecimento da evolução desses direitos nos textos legislativos brasileiros viabiliza maior compreensão sobre o conteúdo das normas educacionais e do trabalho e carreira docente, bem como, permite inferir os espaços carentes da ação governamental por determinação constitucional.

Destacamos que o grau de educação é base para sua existência da sociedade e o exercício pleno da cidadania, uma vez que esta é a portadora da consciência para que se tenha conhecimento dos direitos e deveres individuais e coletivos tão necessários aos nossos dias, sendo o papel docente fundamental.

Porém, percebemos que na realidade existe muito a ser concretizado ainda. Esperamos auxiliar neste estudo com a análise interpretativa das leis e decretos que embasam o EBTT e a carreira docente, para que em alguns anos possamos falar que a nossa educação foi determinante para construir as respostas positivas das futuras gerações, sempre lembrando que o papel desempenhado pelo professor é de suma importância, uma vez que de nada adiantam lindas legislações, muito bem redigidas, sem ter aqueles que as façam sair do papel.

Percebemos que desenvolvimento legal da carreira de 1º e 2º graus

caminha junto com a trajetória histórica profissional brasileira. No que tange ao contexto legal os docentes do EBTT são servidores e agentes públicos ligados a administração pública conforme a Lei 8.112/90 em seu artigo 2º, sendo que dentro deste âmbito existe um plano de classes profissionais que pode abranger diversas carreiras e cargos do magistério federal, tanto como livre-docente do ensino básico, técnico, tecnológico e ensino superior, regidos atualmente pela Lei 12.772 de 2012.

No que tange a carreira da Educação Profissional Federal é importante destacar o conjunto legal que acompanhou essa trajetória inicialmente destacando o ano de 1970 com a Lei 5.645, com alterações em 1981.

Tal legislação estabeleceu diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, classificando os cargos do serviço público federal, enquadrando-se, basicamente, o magistério de forma geral nos de provimento efetivo, uma vez que em seu artigo 3º, IV, determina que engloba no “Magistério: os cargos com atividades de magistério de todos os níveis de ensino”.

Com a revolução civil militar de 1964, ocorreram significativas modificações por meio da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), com a reforma do ensino do 1.º e 2.º grau e tentou impor o ensino médio profissionalizante para todos, com destaque como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, onde:

o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2.º

grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital” (Escott & Moraes, 2012, p. 1496).

Entre os anos de 1987 e 2006, temos o PUCRCE (Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos) lei 7.596/87, que tratava de um plano único de cargos e empregos, salienta-se que na dissertação serão abordados os pontos específicos, porém é importante salientar que esta legislação, por exemplo, trata dos professores do magistério superior federal, englobando servidores das autarquias, fundações públicas, mas não faz menção específica aos docentes do EBTT, o que demonstra a falta de critérios legais diretos a esta Carreira.

Foi com a aprovação da Medida Provisória 431, de 2008, onde é criada a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), fazendo a inédita equiparação, de funções, entre os professores do Ensino de 1º e 2º graus com os da carreira do Magistério Superior, a partir daí muitas mudanças perpassaram a carreira desde cargos em extinção para os profissionais que de ensino de 1º e 2º graus.

Na época esta mudança não se deu de forma automática e o professor interessado em optar pelas mudanças da nova Carreira assinava um Termo de opção, para além desta metamorfose na Carreira advinda em 2008, outros aspectos eram temidos como as mudanças na inativação e denominações, porém, o art. 109, § 1º, estabeleceu que:

Art. 109. Os atuais cargos ocupados e vagos e os que vierem a vagar de Professor da Carreira de Magistério de 1o e 2o Grau de que trata o Decreto no 94.664, de 23 de julho de 1987, pertencentes aos Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, passam a denominar-se Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a integrar a carreira de que trata o inciso I do art. 106.

§ 1o A mudança na denominação dos cargos a que se refere o

caput e o enquadramento na Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o art. 108 não representam, para qualquer efeito legal, inclusive para efeito de aposentadoria, descontinuidade em relação à carreira, ao cargo e às atribuições atuais desenvolvidas pelos seus titulares.

§ 2o Os cargos de Professor da Carreira de Magistério de 1o e 2o Grau, que integram os Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, vagos em 14 de maio de 2008 ou que vierem a vagar, serão transformados em cargos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Assim, percebe-se que em um primeiro momento em relação à carreira, ao cargo e às atribuições atuais desenvolvidas pelos seus titulares, não acarretou mudanças criteriosas na aposentadoria daqueles que ocupam o cargo de Professor de Ensino de 1º e 2º Graus.

No decorrer dos anos de 2008 e 2012, o plano de carreira abrangeu os cargos do EBTT com a lei 11.784/08, que traz uma seção específica para as determinações da Carreira, Seção XVI, onde se estabelece no Art. 105, a estruturação, a partir de 1º de julho de 2008, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do EBTT, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1ºe 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987.

Desta forma, verificamos bases mais sólidas evidenciadas a partir da referida legislação que dão conta de organizar a Carreira transpondo para a Carreira de Magistério do EBTT, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1ºe 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, observado o disposto no art. 109 desta mesma legislação.

No que tange a mudança da estruturação da Carreira, nesta época em específico, ficou inclusive determinado que para os atuais cargos ocupados e vagos e os que vierem a vagar de Professor da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus de que tratava o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, pertencentes aos Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, passando a denominar-se Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a integrar a carreira de que trata o inciso I do caput do art. 106 da Lei de 11.784/08, revogada posteriormente pela Lei nº 11.784/08, cabendo ressaltar que aqueles que não aderiram a opção trazida pela Medida Provisória referida, teve suas adequações como cargo em extinção, conforme art. 108, §3º:

§ 3º O servidor que não formalizar a opção pelo enquadramento no Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no prazo estabelecido no § 2º permanecerá na situação em que se encontrar em 14 de maio de 2008 e passará a integrar quadro em extinção, submetido à Lei nº 7.596, de 1987.

Através da Lei nº 8.948/94, o processo de transformação das ETF em CEFET, passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 2.406/97, efetivando autonomia às instituições de educação profissional para dar ênfase a criação cursos de nível superior.

Tal possibilidade deu significativo avanço para a expansão deste modalidade educacional, porém, de acordo com Brandão (2009, p. 6), a questão da autonomia gerou reflexões, esclarecidas com o advento do Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, que, alterou o Artigo 8º, do Decreto nº 2.406/00, autorizando que:

Artigo 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei no 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. (BRASIL, 2000).

Assim, conforme os atos normativos apresentados com o advento do Decreto nº 5.224/04, se estabeleceu os objetivos e finalidades dos CEFET. Que possuíam como características básicas a oferta de ensino superior de graduação e pós-graduação na área tecnológica. Fincando ainda, na referida legislação, delineados os objetivos dos referidos Centros, no quais ampliava para o oferecimento de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado na área tecnológica, para além do ensino médio e técnico, FIC, EJA e outros.

No itinerário deste cenário legal e social, dada a autonomia dos CEFET, no que tange a criação e extinção de cursos dois impasses surgem, que para Dominik são:

O primeiro: Os CEFET, gozando de sua autonomia, começaram a oferecer cursos que não eram exatamente na área tecnológica pretendida pelo Governo. O segundo: apesar de várias instituições federais de ensino profissional passarem a oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação, a carreira dos seus docentes ainda era de Magistério de 1º e 2º Graus. DOMINIK (2017, p.87).

Ressalta DOMINIK (2017, p.87), que essas atinentes no caminho da Carreira docente Técnico profissional permeiam grandes discussões na medida em que podem afetar, conforme verificar-se-á também neste estudo, discussões no âmbito previdenciário, administrativo na tentativa de isonomia em relação à percepção de vantagens recebidas pela carreira do Magistério Superior, ao qual muitos docentes fazem parte, desta especialidade, não são abrangidos.

Assim resulta a criação da Carreira EBTT, bem como se cria os Institutos Federais. A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, quando ocorre a criação de um Plano de Carreira, incluindo o Ensino Tecnológico, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério da EBTT, além do Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal. Ambos integravam ainda o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) do

Governo Federal.

Necessário esclarecer que para além da questão do número de mudanças e de leis que envolvem o assunto, cada uma dessas mudanças provoca diferenças estruturais que refletem diretamente no contexto do professor envolvido na área, sendo que em 2006, ocorreram mudanças estruturais e em 2008 a definição da carreira do EBTT.

Em resumo a carreira docente do EBTT perpassou por inúmeras legislações, como a Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; a Lei No 12.772, de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; bem como o Decreto No 94.664, de 23 de julho de 1987 que Aprovou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos do magistério de 1o e 2o Grau, Lei Nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Por fim, a carreira de Professor do EBTT, atualmente amparada pela lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 está estruturada por classes, sendo composta pelas classes: DI, D II, D III, DIV e Professor Titular.

Segundo a referida legislação a porta de ingresso na carreira que se dá por concursos de provas e títulos e se inicia pelo nível 1 da Classe DI. Porém, nos primórdios da criação da carreira cada classe tinha a composição por quatro níveis, mas, após discussões em razão da própria categoria entender que ocasionaria a demanda de muito tempo para atingir-se o final da referida carreira, o último nível da última classe, sindicatos e governo

entraram em entendimento a fim de reduzir dois níveis das duas primeiras classes ficando, portanto, as classes com dois níveis.

Ponto que chama atenção de forma igualitária é que antes da regulamentação, se deu em razão do tempo de serviço para progressão horizontal, para a mudança de um nível ou referência para outra imediatamente superior dentro da mesma classe, uma vez que havia entendimentos que seria um ano e meio, outros que seriam dois anos.

Desta forma, alguns profissionais docentes progrediram com um ano e meio, mas posteriormente todos passaram a progredir de dois em dois anos, conforme ocorre com os professores do magistério superior e que se encontra regulamentado atualmente.

Assim, o objetivo a partir da apresentação desta caminhada legal pela qual perpassou a carreira EBTT é apresentar a partir do exposto em relação aos contornos legais apresentar casos reais que decorreram na vida cotidiana prática funcional dos servidores, no que tange a incansável busca pelas reparações aos prejuízos causados por mudanças e observações face as mudanças legais, o que apresentamos a seguir.

A VISÃO JURISPRUDÊNCIAL FACE AOS DIREITOS ABRANGENTES JUNTA DA CARREIRA EBTT A PARTIR DA BUSCA JURISICIONAL

Quando os cidadãos não possuem garantidos os seus direitos amparados legalmente, a solução mais adequada é solicitar via judicial dentro dos parâmetros administrativos e se negados deve ser buscada a via judicial para alcance da sua tutela jurisdicional, ou seja, seu direito.

Dentro da esfera prática, ocorre também na vida do docente do EBTT, por vezes as dúvidas pairam na busca e salvaguarda jurídica de seus direitos, necessitando o professor de buscar a tutela do Judiciário para ter o

alcance jurisdicional, sendo que um dos direitos que aparece com frequência no contexto jurisprudencial foi a controvérsia dos autos sobre progressão funcional de servidor público federal integrante da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, atualmente regida pela Lei 11.784/08.

Dentro deste viés o Superior Tribunal de Justiça (STJ) já decidiu em caso de recurso especial interposto contra acórdão do Tribunal Regional Federal da 4ª Região que, em demanda ajuizada por servidor integrante da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico, visando ao reconhecimento do direito à progressão funcional por titulação, independentemente de interstício, manteve a sentença de procedência, conforme ementa de primeiro grau:

ADMINISTRATIVO. SERVIDOR. PROGRESSÃO FUNCIONAL. CARREIRA DO MAGISTÉRIO DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO. INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO. LEI Nº 11.784/08. CONDIÇÃO DE EFICÁCIA. NECESSIDADE DE REGULAMENTAÇÃO. LEI Nº 11.344/06. 1. O § 5º do artigo 120 da Lei nº 11.784/08 contém nítida cláusula de suspensão da eficácia, condicionando a incidência dos dispositivos pertinentes à progressão funcional e desenvolvimento na Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das IFES à edição de regulamento. 2. Enquanto não preenchida tal condição, aplica-se, por expressa remissão legal, a legislação anterior, artigos 13 e 14 da Lei nº 11.344/06, admitindo-se a progressão funcional por titulação, independentemente da observância de interstício. (STJ, 1.343.128 – SC)

A principal discussão na época a respeito da progressão se dava no entorno de que a pretensão do demandante não encontra respaldo legal, tendo em vista que as regras de progressão para a carreira de docente carecem de regulamentação e a progressão por titulação precisa ser normatizada, principalmente porque na nova carreira não está previsto o ingresso na classe intermediária, e ainda:

o demandante ingressou na carreira quando já em vigor a Lei 11.784/08, ou obteve a titulação após a implantação e adesão ao novel plano de carreira; (c) as promoções, tecnicamente chamadas de progressões funcionais, se dão por dois critérios:

ou por titulação acadêmica, ou por desempenho acadêmico; e, de uma ou outra forma, há que se cumprir, pela lei atual, um interstício mínimo de dezoito meses no nível respectivo; (d) até a edição do regulamento a que se refere o caput do artigo 120 da Lei 11.784/08, somente é possível a promoção por desempenho acadêmico; (e) enquanto não estabelecida a equivalência entre as diversas classes (pelo regulamento), a única progressão possível é a progressão por desempenho acadêmico; e esta se dá dentro do prazo do § 1º do artigo 13 da Lei 11.344/06 (interstício de dois anos no respectivo nível ou quatro anos de atividade em órgão público); (f) ao fazer referência somente, e tão-somente, aos artigos 13 e 14 da Lei 11.344/06, o legislador deixou expressamente de fora a antiga equivalência entre títulos acadêmicos e classes. (STJ, 1.343.128 – SC)

Nestes casos o STJ vem atribuindo direitos aos docentes na medida em que garantiam a sua progressão funcional por titulação sem contagem de período em razão de falta de previsão legal, onde:

O detentor do título de especialista, ingressou na carreira na Classe D-I e pretende a progressão para a Classe D-II, situação prevista no inciso II do art. 13 da Lei 11.344/06 (“Art. 13. A progressão na Carreira do Magistério de 1º e 2º Grau ocorrerá, exclusivamente, por titulação e desempenho acadêmico, nos termos de portaria expedida pelo Ministro de Estado da Educação: (...) II - de uma para outra Classe”), o que se fará independentemente de interstício, tal como preceitua o § 2º do mesmo art. 13 (“§ 2º - A progressão prevista no inciso II far-se-á, independentemente do interstício, por titulação ou mediante avaliação de desempenho acadêmico do docente que não obtiver a titulação necessária, mas que esteja, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva Classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público, exceto para a Classe Especial”). Precedentes: AgRg no REsp 1.336.761/ES, 2ª T., Min. Herman Benjamin, DJe 10/10/2012; REsp 1.325.378/RS, 2ª T., Min. Humberto Martins, DJe 19/10/2012 REsp 1.325.067/SC, 2ª T., Min. Eliana Calmon, DJe 29/10/2012; AgRg no REsp 1.323.912/RS, 2ª T., Min. Humberto Martins, DJe 02/04/2013. (STJ, 1.343.128 – SC)

Passados pouco mais de dez anos da construção de uma estruturação da carreira ainda existem discussões pertinentes aos contornos entre as garantias de paridade, dos direitos dos servidores aposentados e ativos, para que haja assegurado o direito à análise de pedido de avaliação administrativa

do implemento dos requisitos necessários para a obtenção da vantagem do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), neste sentido:

ADMINISTRATIVO. CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO. RETRIBUIÇÃO POR TITULAÇÃO. RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS. LEI Nº 12.772/2012. SERVIDOR PÚBLICO APOSENTADO. APELAÇÃO IMPROVIDA. Ao servidor público aposentado/pensionista, integrante da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que se inativou antes da produção dos efeitos da Lei n.º 12.772/2012, em 01.03.2013 (art. 1º), e tem a garantia de paridade, deve ser assegurado o direito à análise de pedido de avaliação administrativa do implemento dos requisitos necessários para a obtenção da vantagem ‘Reconhecimento de Saberes e Competências’, aproveitando as experiências profissionais e a titulação obtidas durante o exercício do cargo até a inativação (que nesse período reverteram em proveito da Administração), com base na regulamentação vigente a época do requerimento. (TRF4, AC 5010245-97.2019.4.04.7104, QUARTA TURMA, Relator ANA RAQUEL PINTO DE LIMA, juntado aos autos em 13/12/2022).

Verificamos que a controvérsia decorre da possibilidade de aplicação dos critérios niveladores do RSC, para fins de concessão de Retribuição por Titulação (RT), aos servidores aposentados/pensionistas que possuem direito à paridade e se aposentaram antes do advento da Lei nº 12.772/12, que instituiu o RSC.

Desta forma, a já referida Lei nº 12.772/2012, dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, que abrange, dentre outras, a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e por mais que tenha entrado em vigor na data de sua publicação (31.12.2012 - art. 49 da Lei nº 12.772/12), os seus efeitos financeiros são devidos a partir de 1º de março de 2013, nos termos de seu art. 1º. conforme seu art. 16, onde a estrutura remuneratória dos integrantes do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal abrange Vencimento Básico e Retribuição por Titulação – RT.

Tais entendimento produziram importantes efeitos e garantias

a carreira docente como a posição de que o servidor público docente do Magistério Federal de Ensino, que teve a inativação previamente aos efeitos da Lei n.º 12.772/2012, faz jus ao processamento administrativo para averiguação do cumprimento dos requisitos necessários à percepção da vantagem denominada Reconhecimento de Saberes e Competências, para fins de acréscimo na Retribuição por Titulação, aproveitando-se as experiências profissionais obtidas ao longo do exercício do cargo até a sua inativação.

Além da legislação em apressa faz expressa menção que a apresentação de atividades para obtenção do RSC independe do tempo em que foram realizadas, desta forma o reconhecimento por parte da Administração das experiências profissionais que o servidor inativo adquiriu até a data da inatividade não viola a finalidade contida no art. 17, § 1º da Lei nº 12.772/12, porquanto foram realizadas durante o período em que o servidor esteve na ativa. (TRF4, AC 5010245-97.2019.4.04.7104).

Os aportes jurisprudenciais apresentados neste tópico e que foram utilizados para dar embasamento ao contexto da realidade legal que abrange o contorno histórico de formação da Carreira EBTT possui inúmeras ramificações, porém as duas apresentadas são as com maior incidência no contexto dos pedidos de alcance da tutela jurisprudencial do Estado, o que demonstra a complexidade da carreira e da construção de suas garantias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo observamos que a educação profissional e tecnológica tem acompanhado o ser humano desde os tempos mais remotos, na transferência dos saberes e técnicas profissionais pela observação, praticando os saberes acumulados pela história, o que criou a necessidade de profissionais para a ensinagem das práticas profissionais.

Surge assim a Carreira dos docentes do ensino profissional que até o presente momento já passou por modificações significativas em suas legislações e buscas por amparar direitos.

Neste sentido, com tantas mudanças e nuances de uma carreira carregada de responsabilidades e discussões, sobre estrutura funcional e do trabalho, muitos docentes da referida carreira acabaram prejudicados, o que possibilitou várias ações judiciais por falta de progressão, promoção e alcance das garantias funcionais adequadas.

Dentro da esfera prática, ocorre também na vida do docente do EBTT, por vezes as dúvidas pairam na busca e salvaguarda jurídica de seus direitos, necessitando o professor de buscar a tutela do Judiciário para ter o alcance jurisdicional, sendo que um dos direitos que aparece com frequência no contexto jurisprudencial foi a controvérsia dos autos sobre progressão funcional de servidor público federal integrante da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, regida pela Lei 11.784/08

Outro ponto é a questão do servidor público docente do Magistério Federal de Ensino, que teve a inativação previamente aos efeitos da Lei n.º 12.772/2012, faz jus ao processamento administrativo para averiguação do cumprimento dos requisitos necessários à percepção da vantagem denominada Reconhecimento de Saberes e Competências, para fins de acréscimo na Retribuição por Titulação, aproveitando-se as experiências profissionais obtidas no decorrer da efetividade no cargo até a sua inativação.

Os aportes jurisprudenciais apresentados neste tópico e que foram utilizados para dar embasamento ao contexto da realidade legal que abrange o contorno histórico de formação da Carreira EBTT possui inúmeras ramificações, porém as duas apresentadas são as com maior incidência no contexto dos pedidos de alcance da tutela jurisprudencial do Estado, o que demonstra a complexidade da carreira e da construção de suas garantias.

REFERÊNCIAS

Escott, C. M. & Moraes, M. A. C. de. (2012). **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. (pp. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba

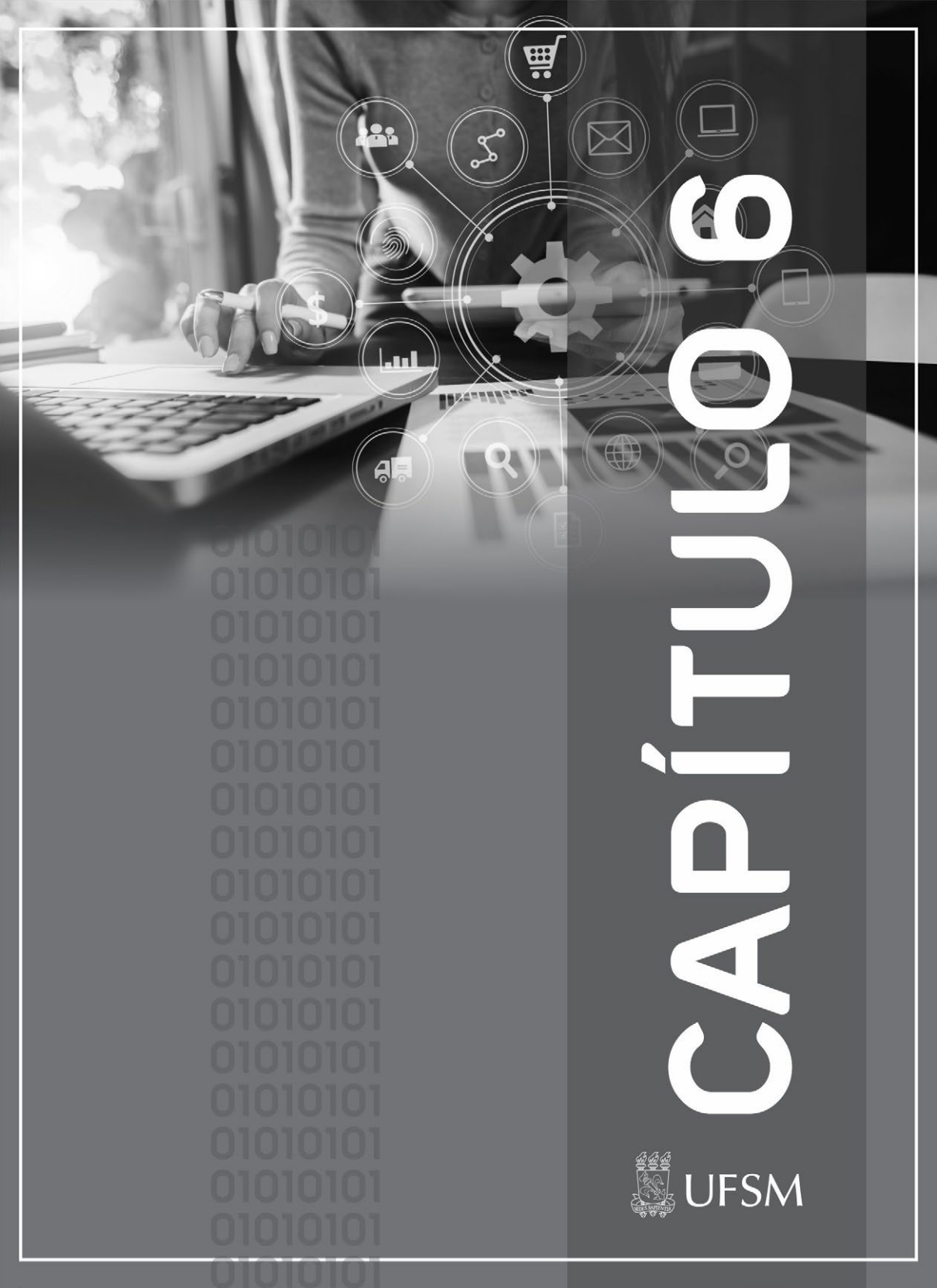
MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica e vontade de universidade.** A formação da Identidade dos Institutos Federais. Orientador Bernardo Kipnis. -- Brasília, 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TRF4. **AC 5010245-97.2019.4.04.7104.** QUARTA TURMA, Relator ANA RAQUEL PINTO DE LIMA, juntado aos autos em 13/12/2022. Disponível em: <https://jurisprudencia.trf4.jus.br/pesquisa/citacao.php?doc=TRF430176778>. Acesso em: 10. Jan. 2023.

STJ. **RECURSO ESPECIAL Nº 1.343.128 - SC (2012/0189062-3).** RECURSO ESPECIAL Nº 1.343.128 - SC (2012/0189062-3). Disponível em: https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=29462085&numero_registro=201201890623&data=20130621&tipo=5&formato=PDF. Acesso em: 26. Dez. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Políticas educacionais no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Plano Editora, 2003.



CAPÍTULO 6



UFSC

CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA NO BRASIL: UM RECORTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gabrielle Assunção Minuzi

Roselene Pommer

RESUMO

A presente pesquisa é o resultado de revisões de bibliografias referentes ao surgimento dos cursos de gastronomia no cenário da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, compreendida histórica e socialmente como uma educação para a formação dos trabalhadores. Para compreensão sobre o processo de constituição dos cursos de gastronomia no Brasil é necessário, primeiramente, analisar o surgimento do ofício de cozinheiro, ou seja, de que forma a profissionalização objetivou suprir uma demanda da sociedade, bem como os fatores que tornaram a gastronomia um campo em profícuo desenvolvimento na atualidade. Para tanto, buscou-se, através de pesquisas em livros, artigos científicos e documentos, compreender o papel social do profissional da gastronomia e de que forma os cursos desta área preparam-o para o mundo do trabalho. Ao pesquisar os caminhos que a Educação Profissional e Tecnológica percorreu, no Brasil, percebe-se que a evolução do curso trilhou um percurso voltado para profissionalizar aqueles que almejavam, muitas vezes, o prestígio social de chefiar uma cozinha. No entanto, percebe-se que a atuação destes profissionais, em sua maioria, dá-se nos espaços das cozinhas, como cozinheiros e/ou auxiliares.

Palavras-chave: Gastronomia. História. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Para compreensão sobre o processo de constituição dos cursos de gastronomia no Brasil é necessário, primeiramente, analisar o surgimento do ofício de cozinheiro, ou seja, de que forma a profissionalização supriu uma demanda da sociedade. Além disso, é necessário analisar os fatores que tornaram a gastronomia um campo em profícuo desenvolvimento na atualidade.

Para tanto, o marco temporal delineado é o da década de 1950, quando o Brasil passou por mudanças estruturais que refletem a adequação do capitalismo nacional dependente ao contexto mundial do pós II Guerra. Durante o Governo de Juscelino Kubitschek (JK), responsável por uma nova política desenvolvimentista com ações de gestão que priorizam a técnica, a ciência e a economia, o país viveu um período de intensa abertura aos capitais e interesses internacionais.

Para Caires e Oliveira (2015) este foi um período de expansão econômica acelerada. O plano de metas implantado por JK pretendia fazer o país crescer 50 anos em 5 anos de governo. E para que este objetivo fosse alcançado, foi necessária a formação de profissionais de nível técnico.

Assim, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Estas escolas pretendiam, entre outros objetivos, proporcionar uma base cultural de formação geral e uma iniciação técnica para que os sujeitos pudessem integrar-se à comunidade e participar do trabalho produtivo, ou prosseguir seus estudos no nível superior. Tratava-se do preparo técnico para a realização de uma determinada atividade especializada, ou seja, de uma formação operativa (BRASIL, 1959).

Foi nesse contexto que surgiram, no país, os primeiros cursos voltados à preparação de profissionais para a área gastronômica. Em 1951

foi implantado o curso de especialização para garçom ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (MIYAZAKI, 2006).

A partir de 1957 o SENAC passou a ofertar cursos de treinamento e habilitação profissional para o ramo de hotelaria e, “Em 1964, iniciou os cursos de Garçom, Cozinheiro, Barman, Porteiro-Recepcionista, Secretário de Administração de Hotéis e Restaurantes, entre outros, na Escola SENAC Lauro Cardoso de Almeida” (RUBIM; REJOWSKI, 2013, p. 03), em São Paulo, capital.

O processo de viabilização dos cursos de cozinheiros e sua transformação em cursos de gastronomia é o objeto de reflexão deste artigo. Para tanto, fez-se uso de referenciais bibliográficos e documentais da área, em especial, aqueles relativos à sociologia e à história da formação técnica profissionalizante.

METODOLOGIA

Para Demo (1995), a pesquisa é “a atividade científica pela qual descobrimos a realidade” (p.23). Com base no conceito proposto pelo autor, compreende-se a pesquisa como um processo interminável e processual, ou seja, nunca se esgota.

Ao estabelecer a defesa das referências, o autor acima citado considera as fontes bibliográficas como fundamentais pois, para além dos resultados já obtidos, ainda existem as intermináveis discussões que são possíveis graças à leitura assídua. Além disso, o domínio das obras e autores pode auxiliar na criatividade do pesquisador. (Idem. p.24)

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, de abordagem bibliográfica exploratória. Para Gil (1991), este tipo de pesquisa é realizado a partir de um material já elaborado. Embora quase todos os estudos apresentem algum tipo

de trabalho de natureza bibliográfica, desde as pesquisas sobre ideologias, até aquelas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, elas costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (Idem, p.48)

Para construção deste estudo a pesquisa bibliográfica foi a que melhor correspondeu aos objetivos de exploração e de compreensão da temática.

OS PRIMEIROS CURSOS DE GASTRONOMIA NO BRASIL

Em 1966 foi criado o primeiro curso de formação para o que viria a constituir a área da gastronomia no Brasil. No final daquela década houve o aumento da oferta dos cursos para suprir as necessidades da rede hoteleira, como por exemplo:

[...] por meio da cessão em comodato pelo governo do estado do Grande Hotel de Águas de São Pedro e convênios firmados com escolas internacionais (o Lycée Technique Hôtelier Jean Drouant, da França e a École Hôtelière de Lausanne, da Suíça), a oferta de cursos se amplia e intensifica. (Rodrigues et. al., 2009, p.3)

O precursor dos primeiros cursos para o ramo hoteleiro, no Brasil, foi o SENAC. Para Manfredi (2016), a relevância social do Sistema S, ao qual o Senac já pertencia na época, estava nos

[...] diferentes níveis e modalidades de educação profissional, mantendo ações que vão desde a educação inicial e continuada (iniciação e qualificação profissional) [...]. Possui uma série de estabelecimentos de ensino e estruturas formativas, nacionalmente distribuídas pelas várias regiões e estados do país. Cada um dos subsistemas [...] que formam o Sistema S está organizado regional e nacionalmente, possuindo organização, gestão e financiamentos próprios coordenados nacionalmente. Constitui, portanto, um sistema privado com identidade própria, que se adequa às normas e diretrizes nacionais. [...] desenvolve ações gratuitas junto aos setores populares, recebe recursos estatais, mas a gestão e o funcionamento são de

responsabilidade dos grupos empresariais que historicamente o sustentam. Nesse sentido, as ações de educação profissional que desenvolvem refletem a visão e a perspectiva do projeto político de desenvolvimento econômico e social desses grupos. Situa-se, portanto, no campo social dos empresários [...]. (2016, p.351)

Nota-se que os cursos oferecidos iam ao encontro dos interesses das classes empresariais dos setores de hotelaria e gastronomia em detrimento das necessidades dos estudantes que buscavam formações profissionais nas áreas. Por isso, é importante destacar que o propósito da oferta de um curso profissionalizante para garçons esteve vinculado ao aumento da demanda apresentada pelo setor de turismo e hotelaria, em especial nas grandes cidades do Sudeste, as quais vivenciavam o processo de desenvolvimento estimulado pelo Plano de Metas do presidente JK. Miyazaki (2006) lembra que, em 1957, o SENAC ofereceu os primeiros cursos de treinamento e habilitação profissional para profissionais de Hotelaria em Ribeirão Preto e São José do Rio Preto.

Ainda sobre aquele período, Manfredi (2016) destaca a importância do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO). Através deste programa os treinamentos ministrados eram executados pelas instituições que ofereciam formação profissional e pelas escolas técnicas da Rede Federal, objetivando a capacitação rápida e imediata dos trabalhadores.

Os projetos de desenvolvimento fortaleceram o Sistema S por intermédio do PIPMO e da Lei n.6.297/75, que concedeu incentivos fiscais para que as empresas oferecessem cursos de formação profissional para os seus trabalhadores (Manfredi, 2016). Porém, foram os cursos superiores de curta duração, os quais ofereciam um conteúdo reduzido, prático e operacional, que se mostraram mais apropriados para as necessidades do mercado de trabalho da época.

Nesta linha de pensamento, Brandão (2007) defende que é necessário analisar o cenário econômico e político do país, nas décadas de

1960 e 1970, para a compreensão da oferta dos cursos de profissionalização superior aligeirada. Para a autora, a ampliação da EPT, naquela época, se deveu à necessidade de qualificação da classe trabalhadora para o atendimento das demandas empresariais, e não a partir dos interesses dos futuros trabalhadores, repetindo a lógica estabelecida anteriormente durante o governo de JK.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, editada em 1961, em seu Artigo 104 possibilitou que os cursos ou escolas experimentais fossem organizadas, estimulando a expansão do ensino profissionalizante de nível superior. Porém, para Brandão (2007),

[...] é a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que implanta uma Reforma Universitária que irá “coroar” formalmente todo este processo [...] “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Artigo 23, Parágrafo 1º), isto é, *cursos superiores de curta duração* de uma maneira geral, em diferentes áreas, para “fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional” (Artigo 18). Já nos primeiros anos da década de 1960 se fortalece o debate acerca da necessidade de se reformular nosso sistema universitário [...] a pressão, por parte dos jovens, quanto ao acesso aos níveis de educação [...] a constatação de que nosso sistema universitário estava desvinculado da realidade nacional, não sendo capaz de formar os jovens para enfrentar o processo de desenvolvimento urbano e industrial que ocorria. (Brandão, 2007 p.03)

Isso indica que havia um setor da sociedade brasileira que postulava por maior acesso aos níveis superiores de educação, por uma universidade que fosse educacionalmente criativa, crítica e atuante, aberta ao povo, capaz de exprimir as necessidades mais profundas dos sujeitos (FLORESTAN FERNANDES *ibid.*, 1975, p.60 apud. BRANDÃO, 2007, p.4).

Além do tempo de duração dos cursos, havia outras distinções. Os cursos de curta duração ofereciam formações práticas, habilitando para a inserção rápida ao mercado de trabalho. Já os cursos de longa duração

formavam profissionais com conhecimentos teóricos mais sólidos, os quais atendiam as necessidades demandadas pela pesquisa acadêmica.

Percebe-se então, a dualidade presente entre os cursos superiores de tecnologia e os cursos superiores tidos como “tradicionais”. Os primeiros formavam profissionais alienados, no sentido marxista do termo, sem concepções críticas acerca do trabalho e do papel social deste, um sujeito formado para reproduzir e suprir as demandas empresariais e industriais e para a manutenção das tecnologias que o país importava. Já os segundos formavam profissionais com arcabouço teórico e prático sólidos, cientificamente embasados. Por isso,

[...] percebe-se claramente que o objetivo desta nova política de educação no nível superior – política iniciada antes do golpe militar de 1964, mas reafirmada a partir daí – era formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava, principalmente, dos Estados Unidos da América. (BRANDÃO, 2007, p.5)

Historicamente, outro momento que deve ser considerado relevante para a Educação Profissional ocorreu durante os governos militares, quando houve a reforma dos ensinos fundamental e médio através da Lei n.5.692/71, a qual instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário” (MANFREDI, 2016 p.81). A mudança aconteceu no momento em que o Brasil se atrelava, ainda mais, à economia internacional de forma dependente. Então, foi delegado para o sistema educacional a função de adestrar os trabalhadores para as novas relações de trabalho que se apresentavam.

Naquela época, os cursos superiores de curta duração já eram realidade no cenário brasileiro. Eles se ligavam a uma política educacional que atendia ao modelo econômico capitalista dependente, oferecendo formação aligeirada de nível superior. Porém, esses cursos também estavam

sendo ofertados a fim de “diminuir as pressões populares por vagas nas universidades, assim como fornecer mão-de-obra adequada ao capital.” (BRANDÃO, 2007, p.09)

Mas as mudanças ocorriam em diversos setores do país, além da educação e da indústria, os setores de serviços também tiveram forte ascensão, como aqueles que necessitavam de pessoas qualificadas para atuarem na área de hotelaria. Por isso, em 1964, foi ofertado pelo SENAC o primeiro curso profissional para cozinheiros que se tem registros no Brasil. Isso ocorreu na cidade de São Paulo, na Escola Senac “Lauro Cardoso de Almeida”.

Os cursos eram gratuitos, com duração de 6 meses, com o objetivo profissionalizar pessoas que integravam classes sociais tidas como marginalizadas, como era o caso dos jovens recém-saídos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). O destaque do curso estava na sua forma de internato, na sua gratuidade e na remuneração recebida por parte dos estudantes (MIYAZAKI, 2006).

Nota-se a associação entre o ofício de cozinheiro e o público que a instituição pretendia atingir, ou seja, pessoas pobres, integrantes das classes populares, incentivadas a fazer o curso pela remuneração e pelo acesso às técnicas necessárias para se tornarem cozinheiros profissionais e alcançar, rapidamente, um lugar no mercado de trabalho. Eram, pois, jovens cujas famílias não possuíam condições econômicas para comprar o tempo de estudos dos filhos, necessitando que os mesmos contribuíssem, prematuramente, com a renda familiar. Era para este grupo social que os cursos técnicos e tecnólogos, de rápida profissionalização foram, originalmente, destinados.

Sobre a forma como eram ensinadas as técnicas dentro de restaurantes, Rodrigues et al. (2009) apontam para o fato de que, por muito

tempo, esta formação profissional, no Brasil, ficou por conta da aprendizagem nos próprios ambientes de trabalho, ou seja,

Os jovens à procura de emprego começavam a trabalhar em restaurantes em funções como lavador de pratos ou ajudante geral e, através da observação ou com ajuda de algum Chef ou cozinheiro com mais paciência, iam aprendendo os segredos da profissão e pouco a pouco alcançando cargos mais importantes. (p. 02 e 03)

Embora a demanda por cozinheiros qualificados para trabalhar nestes restaurantes fosse uma realidade, no Brasil a profissão não era prestigiada nem valorizada. Relacionava-se ao trabalho doméstico, o que, em um país com mais de trezentos anos de escravismo, era considerado atividade de escravos. Muito por conta disso, historicamente, a profissão sofreu muita discriminação e dificuldades de profissionalização.

A DEMANDA POR PROFISSIONAIS QUALIFICADOS

No final da década de 1980, ocorreu um fenômeno relevante para a Gastronomia no Brasil que foi a expansão dos restaurantes por quilo, os chamados *self service*, inicialmente concentrados nas grandes e médias cidades. Entre os frequentadores destes estabelecimentos destacaram-se os trabalhadores e estudantes que, por falta de tempo para almoçar em casa, necessitavam fazer uma refeição rápida, barata e próxima dos locais de trabalho. Até então, todas as refeições eram feitas em casa, especialmente nas pequenas e médias cidades brasileiras (ABDALA, 2009).

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e o Decreto Federal n. 2.208/97 foram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. As reformas verificadas tanto no ensino médio, quanto no ensino profissional, significaram o resultado de diversas disputas político-ideológicas que originaram diversos projetos propostos por

diferentes grupos sociais (MANFREDI, 2016).

Segundo Kuenzer (1997), nesta linha de raciocínio, as políticas do então governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços, repousaria em uma forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia. (KUENZER 1997, p.40, apud MANFREDI, 2016 p.90 e 91).

Na década de 1990, houve um crescente aumento no número de restaurantes no Brasil, não apenas os restaurantes tipo *self service* mas, também, restaurantes requintados. Este aumento foi causado da mesma forma pela transformação no hábito de fazer as refeições fora de casa. Antes daquela década, os sujeitos que frequentavam os restaurantes eram trabalhadores e estudantes que dispunham de pouco tempo para realizar suas refeições. Porém, o hábito de comer fora de casa também passou a ser adquirido por sujeitos que faziam desta atividade um tipo de lazer, fazendo crescer essa prática.

Em vista disso, em 1994 foi ofertado, pelo SENAC, o primeiro curso pago para qualificação profissional de cozinheiro. Intitulado Cozinheiro Chefe Internacional (C.C.I) o curso foi criado em parceria com o *The Culinary Institute of America* (C.I.A), uma instituição de renome internacional no ensino de culinária na América (MIYAZAKI, 2006). Porém,

A mensalidade do C.C.I custava aproximadamente 700 dólares americanos e, diferentemente do curso de Cozinheiro, não estava incluído o alojamento; portanto, como a maioria dos alunos não residia na cidade, esse curso aumentava com as despesas de moradia, alimentação e transporte. Tal fato demonstra a mudança significativa da valorização dessa categoria profissional. (MIYAZAKI, 2006, p.18)

O curso em questão era composto por um corpo de docentes variados, alguns vindos dos Estados Unidos e portadores de vasta experiência

profissional. Outros eram chefes de cozinha brasileiros renomados, ou chefes estrangeiros que viviam no Brasil. Este curso, certamente, representou uma referência importante para os cursos de Gastronomia que surgiram depois, contribuindo para elevar o status da profissão.

Sob o aspecto da formação profissional em Gastronomia, Menezes (2011) apresenta aspectos importantes que devem ser considerados, como a de que

A investidura na formação para o exercício profissional em Gastronomia idealiza uma educação que eleva o sujeito aos andares mais altos da pirâmide social. Entretanto, a porta de frente deve ser aberta por um conjunto complexo de engrenagens intimamente relacionadas e imbricadas, tecidas ao longo da vida. (p. 49 e 50)

A autora destaca a Gastronomia como um negócio capaz de oferecer ao profissional que opta por seguir este caminho uma forma de se manter, compreender seu espaço no mundo ao expressar o que uma pessoa pode criar e recriar e, assim, vender seu produto. Porém, reconhece sua complexidade, ao afirmar que a arte aprendida e desenvolvida é transformada, mas ela também carrega a diferenciação social e cultural entre as pessoas.

A autora reflete, também, sobre a importância da formação continuada, que deve ser compreendida diariamente, pelo aluno e pelo professor, como a procura pelo novo e pelo diferente. Assim, o que poderá definir se um profissional da gastronomia irá conseguir o cargo de chefia é sua experiência profissional, a sua capacidade de administrar, a liderança e os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória. Para tanto, também o profissional da gastronomia deve ter um posicionamento crítico, consciente e libertador, pois,

Esta é a formação que estamos perseguindo: técnica, geral e humanística [...] a concepção de educação que tem por finalidade precípua e restrita a preparação das pessoas para um desempenho eficiente e eficaz no sistema produtivo é empobrecedora. A

educação deve se voltar para a realização do ser humano em sua omnilateralidade. Ou seja, de acordo com este conceito formulado por Marx, o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, por meio de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética. Só assim o ato pedagógico pode ser emancipador e libertar os seres da espécie, seja da ignomínia, da ignorância e da miséria, seja da estupidez e da dominação. (ROMÃO, 1992, apud. MENEZES, 2011, p. 51, 52)

Logo, os princípios de uma educação omnilateral, voltada para a formação geral e integral dos grupos humanos deveriam ser aplicados à formação dos tecnólogos em gastronomia, pela necessidade de estes estarem capacitados para a superação dos obstáculos produzidos pela recente reconfiguração do capitalismo no mundo do trabalho.

Os cursos Superiores de Tecnologia são compreendidos como Cursos de Graduação e obedecem às características especiais contidas no Parecer CNE/CES nº 436/01. Dentre as especificidades previstas, o parecer destaca que o diploma de graduação deverá conter as competências profissionais definidas no perfil profissional do respectivo curso e a sua carga horária. Além do que, os planos de realização do estágio e do trabalho de conclusão de curso deverão estar especificados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Segundo o parecer supracitado,

A educação profissional passou, então, a ser concebida não mais como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (2001, p. 02)

Acresce-se a isto o fato de que os Cursos Superiores de Tecnologia podem estar organizados em módulos equivalentes às qualificações profissionais desejáveis para atuação dos sujeitos no mundo do trabalho. Ao concluírem todos os módulos, os profissionais estarão aptos a obterem o Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico.

No que concerne à organização curricular dos cursos superiores de tecnologia, a Resolução CNE/CP nº3, de 18 de dezembro de 2002 preconiza que eles devem contemplar o desenvolvimento de competências profissionais. A organização curricular deverá compreender as habilidades profissionais tecnológicas gerais e específicas, além dos fundamentos científicos e humanísticos necessários para a atuação profissional.

A mesma Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Segundo este documento, a Educação Profissional Tecnológica,

[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. (2002, p.01)

Ao que o documento indica, os cursos superiores de tecnologias devem estar voltados para uma formação tecnicista, prática, aligeirada e operativa de novas tecnologias aplicadas à produção em geral e não para uma formação omnilateral, preocupada com a integralidade formativa do profissional.

Para garantir que as diretrizes fossem seguidas, o MEC lançou, e mantém atualizado, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Por isso, este documento se propõe a:

[...] organiza e orienta a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual. Configurado, desta forma, na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em uma determinada área profissional e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade. (2006, p.07)

Segundo a orientação do MEC, o curso Superior de Tecnologia em Gastronomia encontra-se no eixo Hospitalidade e Lazer. Este eixo abrange as tecnologias que se relacionam com os processos de recepção, entretenimento e interação, e abarcam os meios tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação dos serviços e produtos pertencentes à hospitalidade e ao lazer.

Nesta estrutura, compreende-se as atividades referentes ao lazer, relações sociais, turismo, eventos e a gastronomia. Estas atividades estão incorporadas ao cenário das relações humanas nos mais distintos espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais (2006, p.107). Segundo o catálogo, o Tecnólogo em Gastronomia

[...] concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias atuando nas diferentes fases dos serviços de alimentação, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais. Empresas de hospedagem, restaurantes, clubes, catering, bufês, entre outras são possibilidades de locais de atuação desse profissional. O domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países e da ciência dos ingredientes, além da criatividade e atenção à qualidade são essenciais nessa profissão, onde o alimento é uma arte. (2006, p.110)

O MEC editou até agora três catálogos: 2006, 2010 e 2016, sendo que os dois últimos representam adequações necessárias feitas sobre o de 2006. Uma dessas adequações relaciona-se ao perfil do tecnólogo em

Gastronomia. O último deles, do ano de 2016, destaca que esse profissional

[...] concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias nas diferentes fases dos serviços de alimentação. Cria preparações culinárias e valoriza a ciência dos ingredientes. Diferencia e coordena técnicas culinárias. Planeja, controla e avalia custos. Coordena e gerencia pessoas de sua equipe. Valida a segurança alimentar. Planeja, elabora e organiza projetos de fluxo de montagem de cozinha. Identifica utensílios, equipamentos e matéria-prima em restaurantes e estabelecimentos alimentícios. Articula e coordena empreendimentos e negócios gastronômicos. Identifica novas perspectivas do mercado alimentício. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação. (2016, p.152)

Ainda em 2010, o documento defendia que

O tecnólogo em Gastronomia concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias, atuando nas diferentes fases dos serviços de alimentação, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais. Empresas de hospedagem, restaurantes, clubes, catering, bufês, entre outras, são possibilidades de locais de atuação deste profissional. O domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países e da ciência dos ingredientes, além da criatividade e atenção à qualidade são essenciais nesta profissão, em que o alimento é uma arte. (2010, p. 44)

Percebe-se que, segundo o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia, nos anos de 2006 e 2010, o tecnólogo em Gastronomia era o profissional que deveria atuar em diferentes etapas dos serviços de alimentação, saber os aspectos técnicos e culturais e históricos do alimento também consta no perfil.

Já no ano de 2016, além de possuir o domínio técnico, este profissional também deveria gerenciar a equipe, controlar os custos, coordenar empreendimentos gastronômicos e ser capaz de identificar novas perspectivas do mercado alimentício. Assim, nota-se uma ênfase no atual perfil deste profissional, para suprir as demandas do mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar historicamente como as mudanças na sociedade apresentaram demandas por profissionais qualificados para atuarem no segmento alimentar, e, considerando que esta profissionalização teve início através de cursos de curta duração, observa-se que os mesmos são ofertados para atender os lugares sociais que o capitalismo reserva às classes populares.

Ao pesquisar os caminhos que a Educação Profissional e Tecnológica perpassou no Brasil percebeu-se que a evolução dos cursos de gastronomia, trilhou um percurso voltado para profissionalizar aqueles que almejavam, muitas vezes, o prestígio social de chefiar uma cozinha. No entanto, percebe-se que a atuação destes profissionais, em sua maioria, restringe-se aos espaços das cozinhas, como cozinheiros e ou/ auxiliares de cozinha.

Compreende-se que os primeiros cursos referentes à área de alimentação no Brasil eram cursos técnicos, de curta duração. Com as mudanças que ocorreram nos hábitos e consumos alimentares, o número de pessoas que passaram a fazer suas refeições fora de casa aumentou e, em consequência, os profissionais que atuavam nestes espaços passaram por mudanças em suas formações, com vistas a atender a demanda que segue transformando-se e carecendo de profissionais cada vez mais qualificados.

Conclui-se que esta profissão é caracterizada por atividades repetitivas e pelo domínio de conhecimentos técnicos operativos em detrimento de conhecimentos teóricos reflexivos. Outra questão que deve ser considerada é que a Gastronomia é uma área que abrange esferas para além da alimentação, ela perpassa a sociedade de forma abrangente, engloba hábitos, escolhas, rituais e símbolos, além do âmbito nutricional, biológico, químico e físico. Cabe ao profissional da Gastronomia aprender a compreender sua grandiosidade e complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala, M.C. (2005). *Do tabuleiro aos self-services*. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, v.13, n.16, p 97-118.
- Brandão, M. (2007). Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?. *Revista Trabalho Necessário*, v.5, n.5, p.1-15.
- Brasil, MEC (2001). *Parecer do CNE/CES nº 436/2001*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>
- Brasil, MEC (2002). *Diretrizes Curriculares - Nível Tecnológico Parecer CNE/CP nº 29, de 03/12/2002*. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf
- Brasil, MEC (2006). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia*. <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/41331-catalogo-nacional-superior-tec-20-pdf>
- Brasil, MEC (2010). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7237-catalogo-nacioanl-cursos-superiores-tecnologia-2010&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil, MEC (2014). *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014*. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Brasil, MEC (2016). *Catálogo nacional dos cursos superiores de Tecnologia*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf1&Itemid=30192
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 1ª ed. Atlas. 1995.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 1ª ed. Atlas. 1991.
- Lei nº 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959. *Nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/1959*. <http://>

www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil: Atores e Cenários ao Longo da História. 1ª ed. Paco Editorial. 2016.

MENEZES, Maria Cristina Pinto. A preparação e o encaminhamento ao mercado de trabalho. In: FURTADO, Silvana Mello.; TOMIMATSU, Carlos Eiji. Formação em Gastronomia: aprendizagem e ensino. 1ª ed. Editora Boccato. 2011.

Miyazaki, M.H. (2006). Ensinando e aprendendo Gastronomia: percursos de formação de professores. [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação]. Biblioteca Digital UNIMEP. http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NTg=

Oliveira, C.V.; Monteiro, M.A. (2015). Educação profissional brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024. 1ª ed. Editora Vozes.

Rodrigues et. al. (2009). Tecnologia em Gastronomia em São Paulo: docentes práticos em atuação na Universidade Anhembi Morumbi. In: Seminário ANPTUR, 6, 2009, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18064672-Tecnologia-em-gastronomia-em-sao-paulo-docentes-praticos-em-atuacao-na-universidade-anhembi-morumbi.html>

Rubim, R.; Rejowski, M. (2013). O ensino superior da Gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). *Revista Turismo – Visão & Ação*, v. 15, n. 02, mai./ago. <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/3781>

A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL E OS GOVERNOS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DE CINCO DÉCADAS

Mareliza Fagundes de Araújo Duarte

Mariglei Severo Maraschin

RESUMO

O artigo discorre sobre as propostas e as ações para a Educação Profissional, no período de 1971 a 2021, nos Governos Estaduais do Rio Grande do Sul, através da pesquisa documental em Planos de Governos e Mensagens à Assembleia Legislativa com o objetivo de verificar se houve propostas para a Educação Profissional, nos planos de governo para o pleito majoritário estadual e, na condição de governo, quais foram as ações desenvolvidas no período compreendido de 1971 a 2021. O estudo nos Governos do Estado (de Euclides Triches a Eduardo Leite) é parte de um estudo de dissertação de Mestrado no PPGEPT - UFSC/CTISM e do Grupo de Pesquisa Transformação. Foi possível observar que várias ações foram desenvolvidas em todos os governos estudados com relação à Educação Profissional e, de acordo com o governo, as ações estavam em perfeita consonância com o governo federal como, por exemplo, os governos sob Regime Civil-Militar de Euclides Triches a Jair Soares, outros governos, os populares, desenvolveram mais ações para a educação profissional, cita-se o governos de Alceu Collares, Olivio Dutra e Tarso Genro. No entanto, governos da direita e centro realizaram importantes ações como criação da SUEPRO - Superintendência de Educação Profissional do Estado, em 1998, no governo de Antônio Britto. Assim sendo, é possível o entendimento de que foi nos governos populares houve maior atenção para

a Educação Profissional, embora em nenhum dos governos estudado, tenha sido implantado uma política própria de governo com relação à Educação Profissional.

Palavras-Chaves: Educação Profissional. Rede Estadual de Educação. Governos do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

O estudo é sobre o tema Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, pesquisa, essa, documental, desenvolvida como parte integrante de uma Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM-UFSM). Estudo vinculado à Linha de Pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, de abordagem dos grupos de pesquisa Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O locus da pesquisa foi a Secretaria Estadual de Educação do Estado. Assim, através dessa Secretaria, órgão central e administradora do Sistema Estadual de Ensino, também conhecida como Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, criada pela Lei 5.751/1969, tem sua competência estabelecida, na atualidade, pela Lei nº 14.733, de 15 de setembro de 2015, modificada pela Lei nº 14.984, de 16 de janeiro de 2017 e, em conformidade com o decreto 54.015, de 10 de abril de 2018, no caput, do art. 1º as suas atribuições:

I - Administrar o Sistema Estadual de Ensino, garantindo a observância da legislação e normas complementares, articulado ao Sistema Nacional de Educação;

II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino mantidos pelo poder público;

III - estabelecer metas, planejar, programar, executar e fiscalizar às obras escolares; IV - executar, promover, financiar e fiscalizar as políticas de educação do Estado na Educação Básica e em suas modalidades de ensino;

V - Promover e fortalecer o regime de colaboração entre os entes públicos e demais instituições públicas e privadas;

VI - Promover e estabelecer políticas de prevenção de acidentes e de violência no ambiente escolar e no entorno dos estabelecimentos de ensino; e

VII - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos e a educação especial. (DECRETO LEGISLATIVO, N 54.015/18, ART.1º)

Dentre as atribuições da Secretaria de Educação, no parágrafo único do art. 3º, a supervisão pela referida Secretaria, assim se refere:

Parágrafo único. A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha – FELSV, instituída pelo Decreto Estadual nº 18.418, de 28 de janeiro de 1967, e na conformidade da Lei Estadual nº 5.444, de 23 de janeiro de 1967, e a Superintendência da Educação Profissional– SUEPRO, instituída pela Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998, são entidades supervisionadas pelo Secretário de Estado da Educação. (DECRETO LEGISLATIVO, N 54.015/18, ART 3º)

Observa-se que a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha - FETLSVC e a Superintendência da Educação Profissional do Estado - SUEPRO, são supervisionadas pela Secretaria de Estado de Educação com responsabilidade para orientar e inspecionar em instância superior as atividades realizadas pelos referidos órgãos. Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação é a Goianiense, professora Raquel Figueiredo Alessandri

Teixeira.

A Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO, criada em 1998 no Governo de Antônio Britto, através da Lei 11.123/1998, com competência para:

I - realizar contratos ou outros acordos entre o Poder Executivo e as entidades de Educação Profissional no Estado, visando a promover a Educação Profissional de forma regionalizada, com o objetivo de formar recursos humanos para atender às carências de profissionais em cada região do Estado; II - propor políticas, formular diretrizes e coordenar ações para a Educação Profissional no Estado; III - coordenar e exercer as atividades executivas relativas ao implemento e acompanhamento das políticas estaduais para a Educação Profissional; IV - incentivar o desenvolvimento na área de Educação Profissional, visando a aprimorar a aprendizagem e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador; V - propor a criação, alteração e extinção de habilitações plenas e parciais que não atendam às exigências do mercado, após consulta às câmaras setoriais pertinentes; VI - articular a cooperação entre os órgãos públicos e privados no processo de implantação de novas iniciativas na área do ensino profissional; VII - diagnosticar, avaliar, coordenar, organizar e acompanhar cursos profissionalizantes formais e não formais, de acordo com as demandas locais ou regionais; VIII - relacionar-se com entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras, congêneres ou complementares, para a execução e o aprimoramento de suas atividades; IX - identificar fontes e mobilizar recursos para o desenvolvimento da Educação Profissional; X - utilizar os bens móveis e imóveis afetos aos estabelecimentos públicos de ensino do Estado que ofereçam cursos de Educação Profissional; XI – fiscalizar a execução de contratos, convênios e outros acordos, entre as entidades voltadas para a formação de recursos humanos e os órgãos públicos aos quais está afeta a Educação Profissional (RIO GRANDE DO SUL, 1998, art.6º).

A Suepro tem por finalidade “proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (<https://educacao.rs.gov.br/suepro>). Na Rede Estadual de Educação do Estado do RS, a Suepro, na atualidade, apresenta-

se como um *setor* dentro da Secretaria de Educação do Estado, com pouquíssimos servidores para atender às demandas de todas as escolas em que é ofertada a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e, atualmente, a oferta é de 63 Cursos Técnicos de Nível médio para 25.238 estudantes, conforme consta no Portal da Secretaria de Educação do Estado do RS (SEDUC/RS).

A oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM é através da modalidade Articulada e Subsequente ao Ensino Médio, sendo que a primeira é integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Educação Profissional é oferecida, de forma gratuita e pública, em 157 escolas, localizadas em regiões pontuais do estado, dentre elas, 25 técnicas agrícolas e duas de agronegócios (SEDUC/RS).

Com relação aos eixos temáticos, a oferta de cursos:

A maioria dos cursos está concentrada nos eixos Gestão e Negócios e em Recursos Naturais, sendo que Gestão e Negócios apresentam maior número de ofertas em escolas da Rede. Os cursos técnicos estão organizados na modalidade Integrada ao EM e Subsequente. Gusmão et al (2020) no texto “Os cursos técnicos subsequentes na Rede Estadual do RS: notas sobre a realidade” apresentam uma consideração importante sobre os cursos com oferta maiores: “existem desde o início da implantação dos cursos técnicos e têm resistido às transformações e mudanças da legislação” (GUSMÃO, et al, 2020, p. 82).

Dessa forma, os cursos permanecem como “fundamentais para atender às demandas e aos anseios daqueles que neles veem uma forma de qualificação profissional e mudança de vida” (GUSMÃO, et al, 2020, p. 84).

Com relação aos governos estaduais, listou-se os compreendidos entre 1971 a 2021, num total de treze governos. A escolha do Plano de Governo é justificada por ser documento obrigatório para todo candidato à majoritária, ou seja, podendo ser identificado com outra nomenclatura, mas que traga no escopo, as principais propostas para governar o Estado.

Em razão do cenário pandêmico, o estudo ocorreu no formato digital, pela internet, através de material localizado em sites oficiais do governo brasileiro e estadual, entre outros. Assim, no site do Palácio Piratini, foi possível conhecer a história do Administração do Estado Gaúcho e seus representantes, como também os Planos de Governo e Mensagens encaminhadas à Assembleia Legislativa; no site do Tribunal Regional Eleitoral do RS, foi possível acessar às Prestações de Contas dos Governadores e Planos de Governo dos Candidatos à Eleição Majoritária. Por fim, na própria Assembleia Legislativa, foi localizado material de cunho histórico de grande relevância para a pesquisa.

Com relação ao Rio Grande do Sul, Ferreira (2020) em - *Considerações sobre a Educação Profissional Contemporânea*, registra uma “diferença entre a Educação Profissional da classe trabalhadora e o ensino propedêutico, acirrando a separação entre quem executa e quem gerencia, planeja ou regula o trabalho”, (2020, p.31). Sobre a observação, nos registros da autora:

Para aqueles, seria ofertada uma “formação prática” restrita a aprender tarefas, sem necessariamente, fundamentos para tanto (SAVIANI, 2007a, p. 159). Em contrapartida e diferentemente, para os “gerentes”, ou seja, para os que pensam e planejam o trabalho, uma ampla fundamentação teórica, para que deles se sobressaísse a classe dirigente da sociedade (FERREIRA, 2020, p. 31).

Esta característica é fator determinante para as políticas educacionais da EPT, (FERREIRA, 2020, p. 31), ou seja, não poderia ser diferente em um país marcado por relações em contínuas dualidades dos que detêm os meios de produção contra os que detêm somente a força de trabalho (idem, p. 31) e, “de maneira não declarada, coube ao projeto de EPT implantado no Brasil e, em corolário, no Rio Grande do Sul, a função de sustentar a dualidade” (idem, p. 31).

OS GOVERNOS ESTADUAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

É importante a compreensão de como o Governo Gaúcho trata o tema Educação Profissional na sua Rede Estadual de Educação e, para isso, vários questionamentos são realizados. Há o devido preparo para o trabalho? Há política pública para a Educação Profissional? Há propostas e ações para a Educação Profissional para Rede Estadual de Educação e há oferta por parte do governo estadual?

A pesquisa se desenvolveu em torno do questionamento de “como se configuraram as propostas e as ações dos governos do Estado do Rio Grande do Sul para a Educação Profissional, no período compreendido entre os anos de 1971 a 2021?” (DUARTE, 2022) Através da análise documental e bibliográfica de documentos denominados Plano de Governo e documentos denominados de Mensagens à Assembleia Legislativa, nos primeiros, buscou-se localizar as propostas para a Educação Profissional nos Governos pretendidos e nas Mensagens as ações que foram realizadas pelo Governo eleito. Durante a análise, percebeu-se a necessidade da interação com a historicidade do período analisado, não somente a do RS como do Brasil, isto é, como a Política Educacional para a Educação Profissional se constituiu no cenário.

Observa-se que o estudo, de abordagem qualitativa, apresenta uma proposta de pesquisa “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”, (FLICK, 2009, p. 20), assim como, “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995b, p. 21). Assim sendo, a pesquisa prosseguiu após análise documental dos documentos, principalmente catalogando e identificando fontes e origens em documentos discriminados e catalogados nos sites oficiais do Tribunal Regional Eleitoral do RS ou no próprio acervo

digital do Palácio Piratini- Sede do Governo do Estado do RS, como, também, documentos sob denominação de Mensagens entregues à Assembleia Legislativa. Os documentos citados na pesquisa estão localizados no acervo digital da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa objetivou analisar as propostas e as ações dos governos do Estado do Rio Grande do Sul para a Educação Profissional, no período compreendido entre os anos de 1971 a 2021, e os específicos: historicizar a política de EPT no Brasil e no RS; contextualizar as propostas e as ações do governo do Estado no que se refere à Educação Profissional no RS, no período de 1971 a 2021, e compreender como se constituiu a política educacional e a oferta de Educação Profissional no período pesquisado nos Governos e Planos de Governo abaixo discriminado:

Quadro 1: Relação dos Planos de Governo do RS/Governo

GOVERNADOR (A) DO RS	PERÍODO QUADRIÊNIO	DOCUMENTO(S) Planos de Governo* O que diz na capa?	Nº
Euclides TRICHES	1971 - 1974	Projeto Grande Rio Grande Diretrizes para a ação do Governo do Estado	57
Sinval GUAZZELLI	1975 - 1978	Estratégia de Ação Governamental	75
Amaral de SOUZA	1979 - 1982	Política de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul	222
Jair SOARES	1983 - 1986	Programa de Governo O Rio Grande somos nós. Faça a sua parte.	211
Pedro SIMON	1987 - 1990	Diretrizes de Ação	54
*Sinval GUAZZELLI	1990 - 1991		

Alceu COLLARES	1991 - 1994	Projeto Povo Grande do Sul Frente Progressista Gaúcha	146
Antônio BRITTO	1995 - 1998	Diretrizes para o Governo Movimento Rio Grande Unido e Forte	27
Olívio DUTRA	1999 - 2002	Proposta de Governo da Frente Popular	parte A - 119 parte B - 109
Germano RIGOTTO	2003 - 2006	Diretrizes para o Governo	56
Yeda CRUSIUS	2007 - 2010	Plano de Governo Um novo jeito de governar	62
Tarso GENRO	2011 - 2014	Programa de Governo -Caderno de Propostas-	60
José SARTORI	2015 - 2018	Plano de Governo O novo caminho para o Rio Grande	52
Eduardo LEITE **Ranolfo Junior	2019 - 2022 2022	Programa de Governo Vamos Rio Grande	48

Fonte: (DUARTE, 2022)

Optou-se analisar a última Mensagem encaminhada à Assembleia, de cada governo estudado, por conter, nela condensadas, as ações realizadas no decorrer da gestão.

No quadro 2, a relação das Mensagens de acordo com o governo, quadriênio e ano. Nas Mensagem analisou-se a área da Educação.

Quadro 2: Relação de Mensagens selecionadas

GOVERNADOR (A)	QUADRIÊNIO	MENSAGEM/ANO	Nº de páginas
Euclides TRICHES	1971 - 1974	Mensagem 1974	37
Sinval GUAZZELLI	1975 - 1978	Mensagem 1979	182
Amaral de SOUZA	1979 - 1982	Mensagem 1983	451
Jair SOARES	1983 - 1986	Mensagem 1987	274
Pedro SIMON	1987 - 1990	Mensagem 1991	365
Sinval GUAZZELLI	1990- 1991		
Alceu COLLARES	1991 - 1994	Mensagem 1995 parte I (educação)	290
Antônio BRITTO	1995 - 1998	Mensagem 1999	261
Olívio DUTRA	1999 - 2002	Mensagem 2003	579
Germano RIGOTTO	2003 - 2006	Mensagem 2006	405
Yeda CRUSIUS	2007 - 2010	Mensagem 2010	457
Tarso GENRO	2011 - 2014	Mensagem 2014	568
José SARTORI	2015 - 2018	Mensagem 2018	158
Eduardo LEITE	2019 - 2022	Mensagem 2022	153

Fonte: DUARTE (2022)

A pesquisa apontou que, desde a sua criação em 1969, a FETLSV, é referência Educação Profissional de Nível Médio pelo Estado por apresentar *status quo* de escola pública e técnica, perpassando todos os governos estudados. Os Cursos Técnicos inicialmente ofertados eram os de Química, Eletrotécnica e Mecânica.

Convém relembrar que, no período de 1971 a 1985, o Brasil viveu sob Regime Civil-Militar.

No governo de Euclides Triches (1971- 1974), houve prioridade para os setores agropecuário, industrial e educacional. As propostas desenvolvidas

em harmonia com o Governo Federal e no plano de governo, não há indicação de Política para Educação Profissional própria do Estado.

Na Mensagem à Assembleia Legislativa (1974), as ações procuraram executar as propostas do Plano de Governo como: organizar o Sistema Educacional, resultando na descentralização administrativa, criação de Coordenadorias Regionais, implantação do ensino de 1º e 2º graus, inclusive com extensões entre outras ações.

Em 1974, havia 2.165.505 estudantes matriculados nos diferentes níveis educacionais. Houve compra de 516.282 vagas em 863 escolas, para alunos do ensino de 1º grau e 24.679 vagas, em 231 escolas, para alunos dos 2º graus. Houve a compra de Unidades Móveis para operar em municípios do interior do Estado, objetivando fomentar técnicas e métodos visando fortalecer o meio rural.

Importante marco para o Magistério Estadual foi a implantação do Estatuto e da Carreira do Magistério Público do Estado através da Lei 6.672/74, fundamentado nos quatro pilares: profissionalização, paridade remuneração, progressão na carreira e valorização da qualificação, deu visibilidade e valorização da profissão de professor.

Na Mensagem à Assembleia, durante o governo de Euclides Triches, houve atenção com a legislação e dificuldades em implantar a legislação que obrigava o ser 2º grau profissionalizante, devido a vários fatores como falta de professores especializados, espaço físico e equipamentos, a fim de poder atender à demanda sem detalhar muito, na Mensagem, as ações.

No Governador Triches, durante seu quadriênio, não foi possível observar uma política própria para Educação Profissional, mas, sim, propostas do Governo Federal, em especial, as relacionadas à implantação de Legislação Específica - Lei 5692/71, que exigia a adoção do ensino de 2º grau profissionalizante.

Com relação ao governo de Sinval Guazzelli (1975-1978), seu Plano de Governo propôs a qualidade do ensino, a implantação de novas tecnologias, a integração do setor público estadual com as instituições de ensino com relação às reais necessidades de mão-de-obra qualificada e o planejamento de política de motivação de emprego e tecnológica.

Assim, pode-se perceber que, no documento Mensagem à Assembléia, o governo procurou descrever ações que fossem ao encontro das propostas elencadas no Plano de Governo. A Educação Profissional foi ofertada, embora não tenha havido uma política própria proposta pelo Governo, nem uma atenção prioritária, embora tenha sido considerada a educação, de forma geral de grande atenção por parte do governo.

Na Mensagem pesquisada de Guazzelli, não havia o registro de como se deu a educação profissional nem em quais escolas foi ofertada, como também, o número de matrículas para este tipo de educação. O governo estadual apresentava as medidas impostas pelo governo federal e as ações desenvolvidas procuraram estimular o crescimento econômico, a preparação para o trabalho e a mão-de-obra qualificada, em harmonia com os planos de governos federal, por se encontrar em Regime Civil-Militar.

No que se refere ao Governo de Amaral de Souza (1979-1982), houve preocupação da Secretaria de Educação do Estado em priorizar o ensino de 1º e 2º graus e a preparação de recursos humanos para atender à demanda. Também houve a promoção da integração com administrações municipais e federais e instituições privadas, como, também, vinculadas à Fundação Riograndense de Atendimento ao Excepcional, à Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha e à Fundação Televisão Educativa.

Assim, no ano de 1981, a Secretaria de Educação do Estado tinha, na Rede Estadual, 715.122 matrículas do primeiro grau; 136.937 matrículas do segundo grau; 26.985 matrículas do supletivo de 1º grau; 23.879 matrículas

dos pré-escolares. Foram realizados exames supletivos em nível de 1º e 2º graus de Educação Geral para 10.047 matrículas do primeiro grau e 14.886 matrículas do segundo grau, como, também, de Suplência Profissionalizante em 5 cursos técnicos.

Na mensagem de 1982, condizente com as diretrizes curriculares, houve ações voltadas para assistência do estudante com dificuldade financeira, com oferta de atendimento odontológico, médico, diagnósticos com relação à aprendizagem do estudante, distribuição de livro didático e material, alimentação e, inclusive, aparelhos para surdez.

É importante salientar que, neste governo, houve a implementação e a implantação da formação profissionalizante básica, e oferta de atualização para os professores de 1º e 2º graus, e concessão de bolsa de estudos para professores da Rede Estadual. (DUARTE, 2022)

No governo de Amaral de Souza, buscou-se sistematizar o processo de municipalização do Ensino, concedendo auxílio financeiro para infraestrutura do 1º grau, entre outras ações, também sobre o Ensino Rural e as extensões. Também, houve investimento na construção, ampliação e reforma de escolas, compra de equipamentos, com o objetivo de atender a política de desenvolvimento do Estado. Em síntese, não há no Plano de Governo e nas Mensagens políticas educacionais específicas para a Educação Profissional ofertada pela Secretaria de Educação do Estado.

Com relação ao Governo de Jair Soares (1983-1986), a educação foi considerada prioridade, de forma geral, pelo governo, no entanto, no Plano de Governo e na Mensagem à Assembleia, não houve registro de política específica ou projetos que contemplassem a Educação Profissional para todas as escolas que ofertavam a modalidade. Alguns registros envolvendo a preocupação com a qualificação profissional, através da oferta de supletivos de 2º grau profissionalizantes, programa voltado para educação rural,

incentivando a qualificação da mão-de-obra do setor primário, através de parcerias e convênios com municípios, embora não se tenha registro detalhado, na Mensagem, em quais escolas houve a educação profissional e de que forma foi ofertada, com exceção da Fundação Liberato Salzano que se pôde concluir ser um caminho utilizado pelo estado para referendar com destaque a educação profissional.

Do Governo de Pedro Simon ao Governo Popular de Olívio Dutra (2003), houve uma diversidade de partidos políticos que assumiram a administração do Estado e, com isso, a descontinuidade de ações. A terminologia Educação Profissional veio a ser registrada na Constituição Estadual de 1989, somente em 2022, através da Emenda Constitucional n.º 82, de 10/08/22. (Duarte, 2022)

Com relação ao governo Pedro Simon/Guazzelli (1987-1990), não foi localizada a terminologia educação profissional no Plano de Governo. Na Mensagem à Assembleia, houve o relato da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha como importante papel com relação à Educação Profissional, delegado pelo Governo do Estado, além de representar a oferta de educação profissional de forma geral, pois não há registros das escolas técnicas e das profissionalizantes, em específico. A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha esteve à frente na Coordenação do Projeto de Reorientação do Ensino Técnico para o Estado do Rio Grande do Sul, criado pelo Decreto Estadual n.33.487/89 cuja duração foi prevista para cinco anos (1989/1993). embora, não houve proposta de política própria para educação profissional na Rede Estadual.

Em relação ao Governo de Alceu de Deus Collares (1991-1994), o Plano de Governo referiu-se sobre Trabalho e Educação, a Implantação de CIEPs profissionalizantes, escolas de turno integral que oferecessem formação de mão- de- obra qualificada a nível de 1º e 2º Graus; reativação das escolas técnicas, ampliação das escolas de 2º grau, tornando-as centro

de profissionalização, geograficamente distribuídas para atender à realidade sócio-política-culturais da comunidade; utilização dos prédios e equipamentos das antigas escolas polivalentes. A implantação do CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) é resultado do entendimento de que, em comunidades muito pobres, a escola pública consegue atender com educação eficiente e eficaz se garantir condições integrais com relação ao ambiente social do estudante. Assim, nos Centros, pensou-se em “ter de tudo um pouco”. Da alimentação ao lazer e a formação técnica. no entanto, não foi localizada no período uma política própria para a Educação Profissional.

Com relação ao governo de Antônio Britto (1995-1998), o Plano de Governo traz algumas expressões que comunicam à Educação Profissional. No entanto, foi no seu Governo, através da Lei 11.123, de 27 de janeiro de 1998, que se criou a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS. Mesmo assim, não há indicativo de que tenha construído uma Política para Educação Profissional no Estado, uma vez que, nas ações desenvolvidas, há o indicativo de projetos e programas que contemplam a EP na Rede Estadual de Educação.

Já no governo de Olívio Dutra (1999- 2002), no Plano de Governo, está inserida, pela primeira vez, uma proposta para EP, ou seja, a Frente Popular cria um Projeto para Educação Profissional na tentativa de integrar Secretarias de seu governo para implantar um projeto voltado à qualificação profissional. Embora tenha dado maior atenção à Educação Profissional do que os demais governos estaduais que o antecederam, Olívio Dutra não implementou uma política de Educação Profissional própria para o Estado na Rede Estadual de Educação.

No governo de Germano Rigotto (2003- 2006), seu Plano apresentou a proposta de expansão e diversificação da Educação Profissional, em função das exigências do mercado de trabalho. A SUEPRO, em 2003, contava com 133 Cursos Técnicos de Nível Médio e 08 Cursos de Nível Fundamental

com componentes profissionalizantes, em 97 Municípios do Estado, correspondendo a 26.359 matrículas de Nível Médio e 1.407 matrículas em Cursos de Agropecuária, em Nível Fundamental. Alguns projetos e ações, convênios, foram realizados a fim de garantir a oferta Educação Profissional na Rede Estadual. No entanto, não houve política de Educação Profissional própria para o Estado.

Já no governo de Yeda Crusius (2007-2010), primeira e única mulher a governar o RS, trouxe, no Plano de Governo, a proposta de diversificar a oferta de cursos técnicos, intensificar parcerias com o setor privado e consolidar a UERGS como uma Universidade com oferta de Cursos Superior Técnicos, os Tecnólogos. (DUARTE, 2022) Na Mensagem encaminhada à Assembleia, informa a oferta da Educação Profissional através de projetos e programas desenvolvidos em parceria e com repasse de verbas públicas, como também inclui a FETLSVC como referência de oferta de Educação Profissional no Estado. No entanto, não há descrição de uma Política de Educação Profissional própria.

O governo popular de Tarso Genro (2011-2014), compromissado com a Democracia e com a Participação Popular na construção de uma educação com qualidade e a qualificação do Ensino Médio e Profissional, pois defendeu, no Plano, o direito à educação e à preparação para o trabalho. Defendeu uma política geral onde a democratização da Educação ocorreria em três dimensões: democratização da gestão, acesso ao ensino (escola) e acesso ao conhecimento com qualidade (profissional e intelectual). Essas dimensões deveriam garantir a oferta, o acesso e a permanência na Escola. No Plano de governo, Tarso trouxe “uma forte Política Pública de Estado de Educação Profissional, em conjunto com a sociedade, articulada com as Políticas de Desenvolvimento, Educação Básica e Superior, Trabalho e Renda, Ciência e tecnologia, Agricultura e Inclusão Social” (PROGRAMA DE GOVERNO TARSO GENRO, 2011). No entanto, na Mensagem encaminhada para Assembleia

Legislativa, há relatos de projetos e programas indicando uma atenção mais estreita com a Educação Profissional. Porém, não se percebeu a descrição de uma Política Pública de Educação Profissional própria do Estado. (DUARTE, 2022).

No governo de Ivo Sartori (2015-2018), em seu Plano de Governo, havia o indicativo de que haveria alta prioridade para ações da Superintendência de Ensino Profissionalizantes da Secretaria Estadual de Educação - SUEPRO, e no decorrer do tempo, com a crise financeira no setor público, modificou o cenário proposto. Na Mensagem à Assembleia Legislativa, o governo explica a crise financeira, embora não explique, como implantou o Ensino Técnico Integrado ao Médio na Rede Estadual. Também, atribui a FETLSVC a oferta da Educação Técnica ao explanar inclusive o número de matrículas da Fundação. No governo de Sartori, não se visualizou uma política própria para a Educação Profissional.

Por fim, no governo de Eduardo Leite (2019-2021), seu Plano de Governo utilizou-se de quatro programas e na educação propôs uma educação de qualidade para todos, embora no seu Plano não tenha sido localizada a terminologia Educação Profissional, nem referência à SUEPRO, órgão superintendente que coordena a Educação Profissional na Rede Estadual. Na Mensagem à Assembleia, onde estão as ações desenvolvidas durante seu governo, não há informações sobre política Educacional própria e, sim, o desenvolvimento de projetos e programas vinculados à SUEPRO.

Feitas essas considerações, é importante observar que a pesquisa sobre Educação Profissional apontou a necessidade de conhecer a política e o contexto histórico em que as propostas e as ações estavam inseridas. O terreno era fértil e novo, razão de encontrar pouco material para suporte bibliográfico. Os documentos encontrados apontavam para estudo político partidário, embora importantíssimos para a compreensão de como se construiu ou não a Educação Profissional na Rede Estadual, por esse viés.

Observa-se que os Planos de Governos, em sua maioria, foram construídos dando uma ideia geral do que o candidato pretendia desenvolver, se eleito. Não se pode deixar de refletir, novamente, que o candidato ao governo apresenta uma estrutura de campanha, agremiação partidária e um comitê que o auxilia a elaborar, inclusive suas propostas para governar. O questionamento, aponta para outro debate: como esses Planos foram elaborados e qual seu real propósito?

A Educação Profissional de modo geral, nas Mensagens à Assembleia, é explicada de forma generalizada raras vezes que os nomes das escolas foram citados, inclusive os programas e projetos desenvolvidos, geralmente só era citado o nome do projeto, não havendo explicações mais detalhadas. Entretanto, a pesquisa não ficou prejudicada, porque tinha como objetivo o de verificar se houve propostas e ações, fato às vezes confirmado quando havia referência à Educação Profissional.

É possível considerar que várias políticas educacionais de governo foram implantadas no decorrer do tempo. No entanto, nos governos estaduais, não houve referência a uma política de Educação Profissional e, sim, desenvolvimento de programas e projetos, e também o desenvolvimento de políticas de educação provocadas pelo governo federal, em vários momentos da história Administrativa do Estado do RS. Convém observar que a Educação Profissional é associada ao desenvolvimento econômico, nos governos capitalistas, de direita e centro; já, nos governos populares, apresenta-se dentro de um contexto de Gestão Democrática, numa Educação Profissional que se preocupa com a qualidade do que oferece ao trabalhador e trabalhadora, no que se refere a promoção pessoal e dos familiares.

Nos Planos de Governo de Olívio Dutra e de Tarso Genro, houve previsão para a Educação Profissional na Rede Estadual, embora tenham desenvolvidos ações através de projetos e programas com mais propriedades e estímulos por parte do governo, não houve política própria para a Educação

Profissional nesses governos. (DUARTE, 2022). Portanto, é compreensível o entendimento de que nos governos estaduais de 1971 a 2021, de Euclides Triches a Leite, não houve uma proposta de Política de Governo para a Educação Profissional aplicada na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.154 De 23 de Julho De 2004**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CEEed-RS. **Parecer Nº 156/2012**. <https://ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165706-1339683703pare-0156.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

DUARTE, Mareliza Fagundes de Araujo et al. Política de educação profissional nos governos do Rio Grande do Sul: que tijolos a (des) constroem? 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. et al. **Educação Profissional e tecnológica: cenários e perspectivas**. Curitiba, CRV, 2020 266p.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul**. Curitiba, CRV, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Fundação Getúlio

Vargas, Escola de Administração de Empresas de S.Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/20594>>. Acesso em 05 nov. 2021.

GUSMÃO, Martina Bernabeth Isnardo. **Política e trabalho pedagógico da EJA EPT: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja–RS**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Colégio Técnico Industrial. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21612>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENSAGEM A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (1971 a 2021). Disponível em: www.planejamento.rs.gov.br. Acesso em: 20 de nov.2021.

PLANOS DE GOVERNO (EUCLIDES A GENRO) de 1950 a 2014. Disponível em:<https://planejamento.rs.gov.br/undefinedplanos-de-governo-periodo-1950-2014>. Acesso em 20 set. 2021.

PLANOS DE GOVERNO EDUARDO LEITE. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/central/2018/BR/RS/2022802018/210000622367/proposta_1534355431161.pdf. Acesso em 15 out. 2021.

PLANOS DE GOVERNO JOSE IVO SARTORI. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/RS/2022802018/210000606873/proposta_1534523287231.pdf. Acesso em 10 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 1989. 4. ed. atual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995.

Capítulo 8

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REGIÃO CENTRAL DO RS

Priscila Rostirola Ritzel

Mariglei Severo Maraschin

Raquel Bevilaqua

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar as concepções de currículo e de integração de conhecimentos na perspectiva da política de Ensino Médio Integrado (EMI) a partir do estudo de projetos pedagógicos de cursos técnicos profissionalizantes de duas instituições públicas da cidade de Santa Maria, RS. O embasamento teórico deu-se a partir da concepção de currículo integrado, fundamentada no trabalho como princípio ontológico, especialmente a partir dos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ramos (2008) e Ciavatta (2014). Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, e contou com a pesquisa documental como método. A análise foi realizada a partir de categorias indicadoras das concepções curriculares presentes nos documentos investigados. Os resultados apontam para concepções curriculares constituídas por aproximações, mas especialmente por distanciamentos em relação aos princípios e fundamentos de integração curricular conforme apontados pelos teóricos do assunto. Concluiu-se que cabe às instituições e aos professores reconhecerem os fundamentos da formação profissional integral de seus estudantes para que o currículo oficial e o currículo real possam ser guiados pela mesma perspectiva.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Currículo Integrado, Currículo Oficial e Currículo Real

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional conta com mais de 100 anos de história no Brasil, tendo sua origem formalizada no início do século XX, com as escolas de aprendizes artífices. Quase 100 anos depois, mais precisamente em 2008, o Governo Lula instituiu, em âmbito federal, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT) por meio da Lei 11.892, que promoveu uma significativa expansão dessa modalidade de educação e esteve orientada por um projeto de ampla profissionalização e inclusão social de trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. As instituições de ensino que compõem esta rede estão diretamente ligadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a qual é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica.

Além dessa esfera, a Educação Profissional também pode ser ofertada pelos sistemas de ensino de estados e municípios. No caso do Rio Grande do Sul (RS), a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO), criada em 1998 e vinculada à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), é responsável pela proposição de políticas, formulação de diretrizes e coordenação de ações para a Educação Profissional no âmbito da rede pública estadual de ensino. Embora possa ocorrer em esferas distintas, a oferta desta deve orientar-se pelas diretrizes apresentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2020), o qual visa padronizar a oferta de cursos técnicos tanto em nível federal quanto nos níveis estadual e municipal.

Passada mais de uma década desde a significativa expansão da rede EPT e da formulação e atualização do Catálogo, faz-se necessário avaliar, dentre outros elementos, a qualidade do processo dessa profissionalização a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento contínuo. Em vista disso, este artigo objetiva analisar de que modo as concepções curriculares oriundas da política de Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional são manifestadas em projetos pedagógicos de dois cursos dessa modalidade ofertados por duas instituições públicas de ensino profissionalizante, sendo uma Federal e outra estadual, ambas na cidade de Santa Maria, RS.

As bases teóricas para a análise estão calcadas em estudos relacionados ao currículo escolar e, especialmente, ao currículo integrado, isto é, um currículo que tem o trabalho como princípio educativo, juntamente com a ciência, a tecnologia e a cultura, e no qual os diferentes conhecimentos estão articulados de tal forma que compõem um todo significativo às demandas e complexidades contemporâneas do mundo do trabalho e da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, o currículo integrado não constitui um mero acréscimo de componentes de áreas profissionalizantes a um currículo de formação geral (RAMOS, 2008); sua integração pressupõe, antes, uma superação da tradicional fragmentação das áreas do conhecimento e da histórica separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A política de EMI constitui-se historicamente como um campo de disputas ou dialética das disputas (MARASCHIN, 2019) políticas e ideológicas que buscam orientar um projeto de sociedade, que ora avança, ora retrocede. Desde a aprovação da Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, tal política passou a sofrer novas disputas e tentativas de desmantelamento. Muito diferente dos princípios e preceitos que fundamentam uma educação emancipadora e superadora de dualidades históricas defendidos pelos idealizadores do EMI, o Novo Ensino Médio caracteriza-se, de forma geral,

pela estrutura de itinerários formativos que, em vez de possibilitar aos estudantes dessa modalidade a construção de conhecimentos relevantes para sua formação omnilateral, acabam por precarizar essa construção em um modelo que busca aligeirar sua formação sob a pretensa promessa de inserção mais célere no mercado de trabalho.

Mesmo com a recente Lei que institui o Novo Ensino Médio, Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas a universidades e demais instituições profissionalizantes têm dado continuidade à oferta de cursos profissionalizantes na modalidade de EMI. É o caso das duas instituições investigadas neste estudo. Por ter como seu fundamento basilar o conceito de omnilateralidade, isto é, “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190), entendemos ser a política de EMI uma proposta política coerente com as necessidades de formação profissional e cidadã de jovens brasileiros. É nessa perspectiva que buscamos oferecer reflexões sobre como a política do EMI vem se efetivando na prática em duas instituições de ensino profissionalizante de Santa Maria.

DA PROPOSTA DE CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO DOS SABERES

Para iniciarmos esta seção, partimos de duas indagações propostas por Silva (2021) ao discorrer sobre o currículo e as teorias do currículo. A primeira, bastante óbvia, mas não por isso irrelevante, está relacionada ao que é o currículo. A essa pergunta, Silva (2021, p. 15) responde: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção.” Decide-se que saberes, pertencentes a um universo mais abrangente do conhecimento humano, serão selecionados para compor um currículo. Mas não só. Decide-se também que estratégias de ensino e aprendizagem serão adotadas, a carga horária dos componentes

curriculares, entre outros.

A segunda pergunta, nem sempre tão óbvia como deveria ser, tem a ver com o que se tornarão as pessoas que aprendem os saberes previamente selecionados para compor o currículo. Nas palavras de Silva (2021, p. 15), esta segunda pergunta é colocada da seguinte forma: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” A essa pergunta, complementamos: E que tipo de sociedade almejamos construir? Um currículo é sempre um projeto de sociedade. Por meio dele, busca-se formar pessoas, subjetividades e sociabilidades que vivem, atuam e constroem suas experiências coletivamente por meio do trabalho, desempenhando diferentes papéis sociais.

Por essa razão, analisar uma proposta curricular é, em última instância, buscar compreender o projeto de sociedade a ela inerente. Mais do que um simples instrumento de seleção e organização de saberes e disciplinas, todas as atividades desenvolvidas por uma instituição de ensino é resultado de um currículo: atividades em sala de aula, gincanas e feiras de ciência, peças de teatro, apresentações musicais ou exposições de obras produzidas por estudantes, reuniões pedagógicas, estágios profissionalizantes, estratégias de uso da biblioteca, visitações a museus, parques ou empresas e indústrias, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, entre outras.

Na formação básica, especificamente na etapa do ensino médio, o currículo historicamente tem sido projetado para contemplar projetos distintos de sociedade. Mais recentemente, foram registradas pela história da educação brasileira duas propostas diferenciadas de currículo na etapa da educação básica: uma voltada para a formação mais “geral” de estudantes a fim de lhes possibilitar a continuidade dos estudos em nível universitário, e a outra destinada à formação imediata para o trabalho (Decreto 2.208/97). Longe de ser uma questão de escolha ou “vocação” por parte do estudante, os

dois tipos de currículo buscavam atender públicos distintos, determinados e separados por sua condição de classe (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Enquanto a formação geral era destinada a filhos e filhas da classe dirigente com o claro objetivo de continuação de seus estudos em nível superior, a Educação Profissional teve em sua origem a incumbência de garantir a filhos e filhas da classe trabalhadora brasileira a reprodução das condições econômicas e de trabalho de seus pais (RAMOS, 2008). Essa dualidade é característica da forma discordante com que a educação em seus diferentes currículos projetou um modelo de sociedade: hierárquica, rigidamente estruturada e desigual. A proposta de Ensino Médio Integrado, retomada no governo Lula em 2004, representa a busca pela superação dessa dualidade.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

O EMI representa uma estratégia política fundamentada na luta pela superação de uma condição desigual na formação de trabalhadores e trabalhadoras na educação brasileira, tendo, mais recentemente, como marco regulatório o Decreto nº 5.154/2004. Esse Decreto revogou a legislação que impedia a integração curricular entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante (Decreto 2.208/97), fruto de um projeto de sociedade que visava manter incólume a injusta estrutura de classes sociais. O EMI é uma busca pelo “[...] direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país” (CIAVATTA, 2014, p. 3), ou seja, está ancorado no princípio da omnilateralidade na formação humana.

Oferecida a estudantes concluintes da etapa fundamental do ensino básico, o EMI possibilita uma habilitação profissional técnica de nível médio para imediata atuação no mundo do trabalho, se este for seu desejo, ou a

possibilidade de continuidade dos estudos na educação superior.

Para além de acrescer e sobrepor disciplinas das áreas profissionalizantes à do Ensino Médio, numa lógica de simples adição, o EMI representa a busca pela integração, na qual o todo é maior do que a soma das partes. As habilidades e os conhecimentos disciplinares historicamente fragmentados são pensados sob uma nova ótica. Integração não é adição. Integrar, na perspectiva que compreendemos e defendemos juntamente com Ramos (2008) e Ciavatta (2014), implica desenvolver uma visão holística do processo de formação, tendo como orientação o projeto de sociedade que se almeja construir. Implica transformar saberes por meio do diálogo, mas também por meio dos tensionamentos, embates e disputas, aspectos desafiadores, porém fundamentais no processo de reflexão e construção do currículo que integra saberes em prol de uma formação omnilateral dos sujeitos. Nesse processo, é fundamental também relacionar o projeto de currículo em formação com o contexto social, político e econômico não apenas local, dialogando com a comunidade em que a instituição de ensino está inserida, mas também mais amplo.

O EMI tem no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007, uma referência que, por meio dos princípios e fundamentos que o constituem, subsidia a implementação dessa política nas instituições de ensino profissionalizantes. Nesse documento, os fundamentos sobre os quais o EMI está erigido são: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; e relação parte-totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007).

Da origem latina “currere”, que sugere, etimologicamente, corrida, curso ou carro de corrida (GOODSON, 1995, p. 7), o termo “curriculum”

significa trajeto, percurso, rota, caminho. Currículo é o caminho que as instituições de ensino traçam para realizar sua tarefa de educar (SILVA, 2021). Estando permeados de disputas por diferentes projetos de sociedade, o trabalho pedagógico e a seleção dos saberes que compõem o currículo são resultado de forças que, na luta por hegemonia, sobrepõem-se às demais forças que compõem uma sociedade. A política de EMI torna visíveis essas forças, e toma claramente partido da classe trabalhadora.

De acordo com Libâneo e Oliveira (2003), o currículo formal, isto é, aquele predeterminado pelos sistemas de ensino e que estão estabelecidos nas normas, diretrizes, resoluções e na legislação vigente, concorre com outros dois tipos de currículo que também participam do trabalho pedagógico: o real e o oculto (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 2003). O primeiro é aquele que acontece de fato dentro das quatro paredes de uma sala de aula. Segundo Libâneo (2004):

É o currículo que de fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e um plano de ensino. É a execução de um plano e a efetivação do que foi planejado, a menos que neste caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças e significados. (LIBÂNEO, 2004, p.172).

Já o currículo oculto, como a própria nomenclatura sugere, está tão submerso nas práticas cotidianas da instituição de ensino que se torna difícil identificá-lo. É “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2021, p. 78). Atravessado pelo oficial, pelo real e pelo oculto, o currículo integrado é constituído e posto em prática nas instituições de ensino, sofrendo diferentes interferências, ajustes e acomodações. Em nosso trabalho, por razões de espaço, centraremos nossa análise no currículo integrado oficialmente apresentado pelas instituições de ensino investigadas.

Com o epíteto que ressalta a necessidade de uma robusta interconexão entre diferentes saberes e práticas, o currículo integrado é fruto da política pública da integração entre ensino médio e ensino técnico. Sua finalidade é promover a integralização entre os saberes historicamente produzidos pela sociedade e objetivos adicionais de uma formação profissional, tendo a “ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes” (BRASIL, 2007, p. 24). Em uma sociedade fundada na histórica dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, tal objetivo é ambicioso e projeta um modelo de sociedade pautado pela busca por igualdade e justiça social. Conforme o Documento-Base, o que se busca com a educação integrada é que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (BRASIL, 2007, p. 41).

O trabalho, um dos eixos estruturantes do currículo integrado, é concebido em seu sentido ontológico, isto é, inseparável da formação humana integral, inteira, e não reduzido à esfera econômica exclusivamente. A concepção de um currículo integrado, nesse sentido, subverte a concepção equivocada de simples acréscimo ou sobreposição de disciplinas ou componentes curriculares para a formação de trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Essa concepção tampouco tolera a ideia de se acrescentar um ano letivo voltado à educação profissional a três anos letivos de formação geral ou, ainda, de ofertar um curso profissionalizante concomitante ao ensino médio, perspectivas claramente equivocadas no que tange à integração proposta por essa política.

Ramos (2012) afirma que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2012, p.110). Isso exige da comunidade escolar a (re)construção coletiva

e contínua desse currículo, a qual deve ser movida pelo desejo genuíno de “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2007, p. 41). Para isso, concordamos com os teóricos que debatem a questão (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) que seja necessário investimento em formação continuada de docentes e gestores, com espaços institucionais para estudos, discussões e reflexões, além de discussão com outros participantes da comunidade escolar, como estudantes e técnicos administrativos. Para além do espaço educacional, é necessária ainda análise e compreensão dos arranjos produtivos locais e comprometimento de todos e todas com uma educação que privilegie um modelo de sociedade mais justa e participativa politicamente.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura e análise de documentos institucionais das duas instituições de ensino profissionalizante da cidade de Santa Maria, conforme caracterização a seguir.

Caracterização Das Instituições

Para esta pesquisa, foram selecionadas duas instituições de ensino profissionalizante do município de Santa Maria, localizado no interior do Rio Grande do Sul, a cerca de 270 km da capital gaúcha. A primeira instituição, denominada Instituição A, pertence à esfera federal de ensino da Rede EPT, subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação.

Os cursos ofertados pela Instituição A são de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Na modalidade de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, a Instituição A disponibiliza os seguintes cursos:

- Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio;
- Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio;
- Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio;
- Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA-EPT);

Dos cursos ofertados, o Curso Técnico em Informática para Internet foi o escolhido para o presente estudo, pois, assim como o curso da Instituição B, está localizado sob o eixo tecnológico Informação e Comunicação, possibilitando uma análise mais equânime entre ambos. Os demais cursos integrados da Instituição A estão sob o eixo Controle e Processos Industriais.

O Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, ofertado desde 2014, está organizado em três anos, tendo aulas e demais atividades didáticas em turno integral, e perfaz uma carga horária total de 3466 horas-aula, incluindo o estágio profissional obrigatório.

A segunda instituição, denominada de Instituição B, pertence à esfera estadual de ensino, estando vinculada à Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO), a qual está submetida à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Esta instituição oferece apenas um curso técnico integrado ao ensino médio desde 2016: curso Técnico em Informática, do eixo tecnológico Informação e Comunicação, também desenvolvido em três anos, distribuídos em 3900 horas-aula. Como a

Instituição A, esta instituição oferece outros cursos técnicos, porém, na modalidade subsequente ao ensino médio.

Os dados para a análise foram gerados a partir do Plano Pedagógico de Curso (PPC) dos dois cursos selecionados de ambas as instituições. Para analisá-los, foram propostas as seguintes categorias: 1) concepção de integração; 2) objetivos dos cursos; 3) matriz curricular; 4) carga horária dos cursos e aproveitamento de estudos; 5) estágio profissionalizante; e 6) estratégias pedagógicas. Entendemos que essas categorias podem fornecer indícios relevantes sobre as concepções de integração curricular presentes nestes documentos, uma vez que contêm informações pertinentes que materializam, no texto institucional, a busca pela integração entre conhecimentos tradicionalmente atribuídos à formação geral e conhecimentos adicionais voltados à preparação para o exercício profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As concepções de integração curricular materializadas em um currículo são analisadas, neste trabalho, por meio das seis categorias mencionadas na seção anterior e apresentadas a seguir. Seu levantamento quantitativo e análise do conteúdo dos excertos em que são mencionadas nos PPCs dos cursos Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio (Instituição A) e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Instituição B) possibilita-nos identificar concepções de integração curricular, em nível de currículo oficial, construídas pelas duas instituições pesquisadas.

Quadro 1: Concepção de integração

Instituição A	Instituição B
<p>Integração: sete ocorrências</p> <p>EXCERTOS DO PPC#1:</p> <p>“Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, princípio III)” (2020, p. 11)</p> <p>“(…) contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012, princípio VIII)” (2020, p. 11)</p> <p>“Incentivar ações que visem a integração entre as disciplinas do currículo” fica a cargo da coordenação do curso reunir os professores no início do semestre letivo e planejar em conjunto estratégias de integração. Essas estratégias devem ser elaboradas em conjunto com o Departamento de Ensino e serão acompanhadas pela Equipe Pedagógica.” (2020, p. 12)</p> <p>“integração escola-empresa” (2020, p. 13)</p> <p>“Integração com linguagens de programação web” (2020, p. 72)</p> <p>“Integração de tecnologias” (2020, p. 76)</p>	<p>Integração: quatro ocorrências</p> <p>EXCERTOS DO PPC#2:</p> <p>“No momento em que se verifica uma revolução na vida e no trabalho, a Escola precisa oferecer cursos que possibilitem a participação e integração do estudante no mundo do trabalho” (2019, p. 462)</p> <p>“O profissional deve ser capaz de articular os conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, sócios históricos, baseados no princípio da ética e da cidadania, buscando o aperfeiçoamento e a integração no mundo do trabalho.” (2019, p. 465)</p> <p>“A organização curricular segue as condições necessárias à integração entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares, organização e sequência, de acordo com o perfil traçado, visando garantir as condições de empregabilidade e laboralidade ao estudante concluinte.” (2019, p. 465)</p> <p>“PHP 5 – Conceitos, Programação e Integração com Banco de Dados”. (2019, p. 520)</p>

Fonte: As autoras, com base nos PPCs dos cursos analisados.

A análise dos excertos revela que a concepção de integração é especialmente constituída pelo eixo do trabalho em ambos os PPCs. O foco na busca pela integração das disciplinas, ou áreas do conhecimento, é revelador do objetivo de formar o estudante para que possa ter condições de se colocar e atuar no mundo do trabalho. Ainda que extremamente relevante, a ênfase no eixo do trabalho deve ser acompanhada pela ênfase nos demais eixos necessários à formação omnilateral do sujeito, como os eixos da ciência, tecnologia e cultura, mencionados apenas uma única vez nos excertos de ambos os documentos.

Quadro 2: Objetivos dos cursos

Instituição A	Instituição B
EXCERTOS DO PPC#1:	EXCERTOS DO PPC#2:
“O Curso Técnico Integrado em Informática para Internet, presencial, tem como objetivo geral capacitar profissionais para o desenvolvimento de sistemas computacionais para Internet.” (2020, p. 8)	“Formar profissionais em Informática com possibilidades de avançarem os estudos, ao mesmo tempo em que exercem atividades profissionais qualificadas” (2019, p. 464) “Formar profissionais capazes de identificar os elementos básicos de informática, bem como os sistemas operacionais, as diferentes linguagens de programação para atuar na instalação e na configuração de softwares, computadores e de rede de computadores”; (2019, p. 464) “Formar profissionais em informática, capazes de suprir as demandas regionais quanto à prestação de serviço, analisando, desenvolvendo e implementando sistemas de informação.”(2019, p. 464)

Fonte: As autoras, com base nos PPCs dos cursos analisados.

Por meio da análise de um elemento importante e estruturante que orienta a produção do currículo, observamos no objetivo de ambos os PPCs um enfoque predominante no aspecto profissionalizante e operacional do curso (o saber-fazer). Embora seja um objetivo fundamental para a formação, ele não pode ser exclusivo sob pena de caracterizar o processo de formação como unilateral, e não integral, inteiro, omnilateral, conforme proposta do EMI (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Quadro 3: Matriz Curricular das Instituições

Instituição A	Instituição B
As disciplinas profissionalizantes podem ser facilmente identificadas por sua nomenclatura e encontram-se distribuídas ao longo dos três anos do curso, localizadas após o elenco das disciplinas tradicionalmente atribuídas ao ensino médio.	As disciplinas estão rigidamente divididas em dois blocos distintos nos três anos do curso, um relativo ao ensino médio e o outro, ao profissionalizante.

Fonte: As autoras, com base nos PPCs dos cursos analisados.

A concepção de integração curricular pode ser observada por meio da composição estrutural dos componentes curriculares dos dois cursos. No PPC#1, há uma maior aproximação entre as disciplinas do ensino médio e do ensino profissionalizante, as quais compõem um mesmo espaço de apresentação das disciplinas, ainda que separadas por uma aparente hierarquia: primeiro são apresentadas as disciplinas do ensino médio; em seguida, as do ensino técnico. No PPC#2, essa divisão é ainda mais aparente, uma vez que as disciplinas se encontram confinadas e apartadas por dois

blocos distintos: o do ensino médio e o do técnico. A escolha pelo *layout* de apresentação das disciplinas é um indicativo da concepção de integração que subsidia a construção dos currículos integrados em ambas as instituições.

Quadro 4: Carga Horária dos cursos e Aproveitamento de Estudos

Instituição A	Instituição B
<p>EXCERTOS DO PPC#1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3466 horas <p>De um total de 3066 horas (desconsiderando o estágio obrigatório), as disciplinas profissionalizantes somam 1200 horas ao longo dos três anos do curso, superando em 200 horas o mínimo exigido pela legislação para este curso (BRASIL, 2020)</p> <p style="text-align: center;"><u>Aproveitamento de estudos</u></p> <p>“Os cursos técnicos integrados ao ensino médio seguem a Legislação Nacional Vigente e a Organização Didática do das instituições Federais. A promoção do aluno à etapa seguinte do curso ocorrerá obrigatoriamente após a aprovação na totalidade das disciplinas ou componentes curriculares da etapa atualmente cursada. O aluno deverá ter frequência mínima de 75% da carga horária total das disciplinas ou componentes curriculares da etapa. Desta forma, no processo de migração de currículo, para alunos reprovados, não haverá a possibilidade de aproveitamento das disciplinas já cursadas.” (2010, p. 114)</p>	<p>EXCERTOS DO PPC#2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3900 horas <p>Do total de 3900 horas, 1760 horas são direcionadas às disciplinas profissionalizantes, 560 horas acima das 1200 horas exigidas pela legislação para este curso (BRASIL, 2020)</p> <p style="text-align: center;"><u>Aproveitamento de estudos</u></p> <p>“Para confirmar este aproveitamento, uma equipe formada pela Equipe Pedagógica e equipe docente realiza uma avaliação do estudante, devendo utilizar-se de instrumentos, de acordo com a necessidade de cada situação. No caso de confirmação do conhecimento ou experiência o estudante é dispensado do Componente Curricular correspondente.” (2019, p. 493)</p>

Fonte: As autoras, com base nos PPCs dos cursos analisados.

Regida por legislação, a carga horária das disciplinas referente tanto ao ensino médio quanto ao profissional deve seguir normas vigentes. No caso das disciplinas profissionais, o mínimo a ser ofertado é descrito pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2020). Observamos que ambas as instituições extrapolam esse mínimo exigido, provavelmente como resultado da constatação da necessidade de uma formação profissional mais robusta.

Já o aproveitamento de estudos não tem o mesmo tratamento nas duas instituições. O aproveitamento de estudos deve considerar uma avaliação rigorosa do que o estudante já domina em termos de conhecimento, possibilitando-lhe ser dispensado de uma determinada disciplina. Na Instituição B, quando a equipe multidisciplinar se reúne para realizar essa verificação, o que se observa é uma concepção fragmentada do rol de disciplinas que compõem um currículo integrado. A análise das disciplinas de forma individual sugere não haver integração significativa entre elas; estas são entendidas como independentes umas das outras. Já na Instituição A, o aproveitamento de estudos não é possibilitado, o que indica um entendimento de que as disciplinas do curso são interdependentes, apontando para uma possível maior integração entre estas.

Quadro 5: Estágio Curricular Supervisionado

Instituição A	Instituição B
400h O estágio curricular supervisionado pode ser realizado a partir do terceiro ano do curso, e conta com o acompanhamento de um professor orientador, por parte da Instituição A, e um supervisor, da empresa que recebe o estudante para estágio. Seu término exige a produção de um relatório das atividades que foram realizadas durante o período de estágio.	0h Não há possibilidade de estágio curricular supervisionado. Em vez disso, os estudantes devem realizar um Trabalho de Conclusão de Curso em uma das seguintes áreas: Programação, Banco de Dados ou Web.

Fonte: As autoras, com base nos PPCs dos cursos analisados.

O trabalho, em seu sentido ontológico e, portanto, impossível de redução ao nível mercadológico, é um dos eixos estruturantes do EMI. Nesse sentido, a preparação para o mundo do trabalho não se restringe à aprendizagem de conhecimentos relativos ao saber-fazer apenas; tampouco às atividades teóricas aprendidas no contexto escolar exclusivamente, ainda que estas sejam indispensáveis, é preciso que se diga. A participação ativa do estudante em formação em um estágio curricular supervisionado representa uma oportunidade ímpar para que este possa ir além do óbvio “colocar-em-prática-o-que-aprendeu”. Representa uma oportunidade de experienciar de fato o contexto laboral para além dos muros da escola, vivenciando situações específicas que de outro modo talvez jamais tivesse a oportunidade de vivenciar, ao mesmo tempo em que pode contar com a interlocução experiente e o apoio de um orientador e de um supervisor em sua caminhada. Representa, em última instância, a oportunidade de experimentar novas sociabilidades, de conhecer-se melhor e expandir sua

subjetividade, aprendendo mais sobre suas capacidades de trabalho e de transformação do real, bem como de convivência com outras pessoas em situações reais do mundo do trabalho.

Embora seja uma escolha de cada instituição optar por incluir o estágio curricular supervisionado em seu currículo, tal escolha pela Instituição A sugere que a concepção de integração curricular, tendo o trabalho como um dos eixos estruturantes, está mais significativamente embasada na indissociabilidade entre formação básica e formação para o trabalho.

Quadro 6: Estratégias Pedagógicas

Instituição A	Instituição B
EXCERTOS DO PPC#1:	EXCERTOS DO PPC#2:
<p>“O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, princípio III); (2020, p.11)</p> <p>“A indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2012, princípio VI); (2020, p.11)</p> <p>“O educador assumirá o papel orientador e o estudante o papel ativo da aprendizagem.”(BRASIL, 2012, princípio III); (2020, p. 11)</p>	<p>“Contribuir no processo de reflexão e avaliação, e reorientar, de acordo com a necessidade, o planejamento e a ação pedagógica. Trabalha pela perspectiva da prática docente fundamentada na ação-reflexão-ação.” (2019, p. 492)</p> <p>“Possibilitar ao estudante desenvolver horas de prática pedagógica orientada articuladas às aprendizagens adquiridas durante o curso.” (2019, p. 491)</p>

Fonte: As autoras, com base nos PPCs dos cursos analisados.

Considerando as estratégias de ensino e aprendizagem, os excertos de ambos os PPCs ressaltam a inter-relação entre teoria e prática, priorizando a agência do estudante diante de seu próprio processo de aprendizagem. Enquanto o PPC#1 realiza uma citação direta dos princípios do documento orientador da educação profissional (BRASIL, 2012), o PPC#2 as elabora com suas próprias palavras. Em ambos, o papel ativo do estudante é mencionado, e este é fundamental, pois implica considerá-lo como sujeito daquilo que aprende, interferindo, adaptando, produzindo reflexões que o transformam enquanto pessoa. No PPC#2, além do estudante, é feita referência explícita ao docente cuja prática deve ser oriunda de um processo de reflexão. No PPC#1, essa referência está apenas implícita.

No entanto, apesar da ênfase na relação teoria e prática, apenas o PPC#1 faz alusão, por meio de citação direta, às demais dimensões estruturantes do EMI (ciência, tecnologia e cultura). O foco na integração entre teoria e prática não é garantia de ampliação e superação de um saber-fazer prático, operacional, como desejável e buscado na perspectiva ontológica do trabalho. O pensar sobre o trabalho produzido, suas condições históricas e seus efeitos sobre a realidade exige a relação íntima entre esta dimensão e as demais, como a dimensão científica, a qual pode “explica[r] a realidade e permit[ir] a intervenção sobre esta” (RAMOS, 2008, p. 4). Nesse sentido, observamos que materializar as demais dimensões no texto de um currículo é relevante na busca por garantir qual concepção de trabalho (e de prática também) deve fundamentar e orientar a *práxis* pedagógica.

Na próxima seção, apresentamos as conclusões da análise realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um *currículo oficial* pode não ser representativo do *currículo real* que

é construído no dia a dia da rotina de uma instituição de ensino (LIBÂNEO, 2004). No entanto, a oficialização de um currículo construído a várias mãos certamente é indicadora de perspectivas e concepções sobre educação e sociedade que uma determinada comunidade escolar tem, ainda que não consensuais. E não apenas. O currículo é também o direcionamento que se pretende dar para as atividades desenvolvidas na instituição, incluindo a *práxis* docente. Como já afirmamos, o currículo é a materialização, em palavras, de um projeto de sociedade. Ainda que no *currículo real* haja práticas, intervenções, tangenciamentos do que é preconizado pelo *currículo oficial*, a análise deste último pode ser bastante instigante no que se refere ao modo como ideias, concepções e políticas educacionais mais amplas são entendidas, absorvidas, recontextualizadas e textualizadas pelas instituições de ensino.

Por meio da análise realizada, observamos que os currículos oficiais das duas instituições apresentam certas aproximações, mas especialmente distanciamentos em relação à concepção de EMI (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Resultante dos distanciamentos identificados, podemos observar que a proposição do currículo integrado por ambas as instituições não parece ter sido pensada tendo como base o princípio da omnilateralidade na formação do estudante. Conforme já apresentados, os principais elementos que nos ajudam a identificar esse tangenciamento são cinco. O primeiro deles está relacionado aos objetivos de formação de ambos os cursos, os quais apresentam um enfoque mais predominante na formação profissional como preparatória para atuação no mercado de trabalho. O segundo elemento está relacionado ao modo como as disciplinas que compõem o currículo são articuladas. Embora haja nos textos analisados referência à integração das áreas, o *layout* da matriz curricular de ambos os PPCs e, mais visivelmente no PPC#2, aponta para uma separação estanque entre as disciplinas consideradas do Ensino Médio e as da esfera profissional.

Um terceiro elemento relevante que sinaliza esse distanciamento é o aproveitamento de estudos. Enquanto na Instituição A não há essa possibilidade, na Instituição B, essa prática é possível. A possibilidade de se aproveitarem os conhecimentos já adquiridos pelo estudante, embora represente uma estratégia bastante interessante em outras modalidades de ensino, é indicadora de que a concepção de integração da Instituição B é mais distanciada dos princípios do EMI.

Essa questão também pode ser observada em um quarto elemento, a oferta ou não do estágio curricular supervisionado. Este deve propiciar ao estudante a oportunidade de experienciar o mundo do trabalho não apenas pelo fazer prático, mas também pela reflexão sobre esse fazer, pela compreensão sobre as condições que geraram a necessidade social e histórica desse fazer, bem como pelas possibilidades de transformá-lo e de transformar-se a si por meio da realização laboral. Diferentemente da Instituição A, que prevê a realização do estágio, na Instituição B, o estudante deve produzir um trabalho teórico sobre uma das áreas profissionalizantes, tendo diminuída, portanto, a oportunidade de vivenciar, elaborar e reelaborar os sentidos do trabalho durante a sua formação.

Por fim, como quinto elemento sinalizador dos distanciamentos, as estratégias pedagógicas enfocadas nos dois PPCs não parecem considerar os eixos da ciência, tecnologia e cultura em seu texto. Embora sejam mencionados no PPC#1, esses eixos não são abordados de forma suficiente para compor um todo significativo junto ao eixo trabalho, o que poderia fornecer as bases de uma concepção de currículo integrado mais vigorosa e condizente com a proposta discutida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ramos (2008).

Sobre as razões das dificuldades para propor um currículo que reflita uma integração genuína, oferecemos algumas conjecturas baseadas

em nossas experiências e reflexões sobre essa modalidade. Acreditamos que os desafios que obstam a construção de um currículo integrado são tanto de caráter interno quanto externo às instituições educacionais. De caráter externo, que certamente tem impactos sobre as instituições de ensino, podemos citar as pressões de ordem social, econômica e política. A necessidade de formação de mão-de-obra orientada para suprir demandas exclusivas do mercado e o entendimento de parte da sociedade mais ampla de que esta deva ser a prioridade a ser considerada ajudam-nos a refletir sobre as pressões às quais as instituições de ensino estão submetidas, sem contar as políticas de Estado, que podem mudar abruptamente de direção a cada eleição.

De caráter interno, docentes e gestores podem não ter tido ainda entendimento suficiente sobre os princípios que devem embasar esse currículo e, por isso, podem apresentar até algumas resistências a ele quando de sua construção. Construir esse entendimento com docentes e gestores é, por si só, bastante desafiador. Isso requer a participação e o engajamento dos educadores que trabalham nessa modalidade de ensino, os quais têm perfis de formação bastante diversos e que refletem em suas próprias concepções do que deve ser o processo de ensino e aprendizagem. A própria concepção de trabalho é um indicador desse desafio: nem todos os docentes compreendem a ideia do que seja o trabalho em seu sentido ontológico.

Para a proposição de um currículo integrado na perspectiva do EMI, o trabalho precisa ser de fato concebido como princípio educativo, e não apenas como aplicação prática de um saber-fazer voltado para o mercado de trabalho. Considerá-lo como tal é “dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela para transformá-la” (RAMOS, 2008, p. 4). Para isso, a pesquisa é fundamental, e deve ser um princípio pedagógico

seriamente considerado. A pesquisa (eixo da ciência e da tecnologia) é capaz de fomentar um vigoroso processo de investigação e reflexão sobre a realidade e, portanto, capaz de gerar as condições para sua transformação. Por fim, a cultura entendida como os valores éticos e estéticos que orientam a sociedade (RAMOS, 2008) também precisa embasar a construção de um currículo integrado comprometido com a formação profissional e cidadã de trabalhadores e trabalhadoras.

Para concluirmos, é necessário recorrer mais uma vez ao fato de que um currículo oficial pode não refletir o que realmente ocorre dentro de uma instituição. Uma pesquisa de campo realizada nas instituições investigadas poderia revelar que os distanciamentos apontados aqui podem não estar materializados na prática rotineira das instituições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 abr. 1997.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história,** Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional.** Curitiba: Appris Editora, 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, 2000. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso ao Portal do MEC em 08 de jan.2023

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** [S.l.], 2008.

Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 15 Dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio**. Santa Maria, 2020.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nathalie Assunção Minuzi

Leila Maria Araújo

Cláudia Smaniotto Barin

RESUMO

Atualmente a integração das Tecnologias digitais (TD) no ensino e aprendizagem tornou-se um debate fundamental com a perspectiva de potencializar tal processo seja na modalidade presencial ou híbrida. Neste contexto, é necessário que tanto docentes quanto estudantes construam suas Competências Digitais (CD) com o objetivo de construir um processo mais significativo e engajador. Assim este capítulo versa sobre a avaliação das CD de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta avaliação é relevante, uma vez que pode direcionar para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas às práticas destes docentes de maneira personalizada. Para este estudo, foi utilizada uma abordagem quali quantitativa, do tipo estudo de caso, conforme Yin (2015). A coleta de dados ocorreu através do formulário Digicomp, o qual é uma ferramenta de avaliação das competências docentes, baseada no documento DigicompEdu (2017). O público-alvo deste estudo foram 27, docentes da EPT de uma escola pública no Brasil. A ferramenta foi aplicada de maneira online. Como principal resultado deste estudo, identificou-se que a maioria dos sujeitos está no nível intermediário com relação as CD.

Palavras-chave: Competências Digitais; Educação Profissional e Tecnológica; Inovação; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Na sociedade do conhecimento, observa-se que os recursos digitais se inserem em diversos contextos sociais, principalmente na educação. No cenário educacional, estes recursos têm como objetivo potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e realizar a mediação pedagógica nos em meios virtuais. Essas transformações, representam que tanto docentes como estudantes precisarão adaptar-se para utilizar estas tecnologias. Na perspectiva do docente, é importante que estes recursos possam ser utilizados como ferramentas de apoio para o engajamento dos estudantes e potencializam aspectos como a criatividade e colaboração entre os estudantes.

Neste sentido, Ferrari (2012) entende que as competências digitais se referem ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a utilização das TD com o objetivo de solucionar problemas tanto do dia a dia quanto educacionais.

Na perspectiva da formação continuada do docente, as Competências Digitais são uma referência para que o sujeito possa construí-las a partir do entendimento didático e tecnológico. Em muitos cenários, a inserção das Tecnologias Digitais representa uma realidade, ou seja, cada vez mais estas tecnologias representadas na forma de *softwares*, aplicativos, redes sociais, ferramentas colaborativas, são exploradas com o objetivo de flexibilizar e potencializar o processo de ensino.

No entanto, para que o uso dos RED seja eficaz, é fundamental que o docente tenha atingido um determinado nível destas Competências Digitais.

Destaca-se que nesta circunstância a utilização dos RED representa uma parte do processo de ensino do sujeito enquanto a construção de competências digitais é mais complexa.

Neste cenário observa-se como desafio a inserção e efetivação dos recursos digitais pelos sujeitos. Desta forma, destaca-se a relevância para que o docente construa estas competências com o objetivo de potencializar suas práticas educacionais.

O contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta como uma das suas bases a formação omnilateral do sujeito. Assim destaca-se que os recursos digitais educacionais devem ser aplicados pelo docente com este objetivo.

Assim, o objetivo deste estudo é avaliar as competências digitais de docentes da EPT, com base na ferramenta DigicompEdu. Está escrita, está dividida em quatro seções sendo elas: referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências.

COMPETÊNCIAS DOCENTES

O conceito de competência vem do mundo do trabalho no qual relaciona-se com a capacidade do sujeito em realizar atividade. Nas instituições, este não é um conceito novo, pois em 1973, McClelland já apresentava a ideia no âmbito da administração sobre as competências como aptidões, habilidades e conhecimento. Esta ideia foi ganhando espaço na educação, contudo apenas na década de 90, Perrenoud (2009) aborda esta temática com maior aceitação para o ensino e aprendizagem com o foco no docente. Este autor trata as competências como a capacidade desenvolvida pelos sujeitos para que possam através dos recursos cognitivos resolver situações complexas em seus respectivos entornos. Perrenoud (2009) define

competência como:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERENOUD, p.19).

Deste modo entende-se como competência o conjunto de saberes que cada sujeito constrói durante o trajeto formativo com objetivo de solucionar demandas. Partindo como referência nas leituras de Perrenoud (1999) e Levy (2018), as competências são categorizadas através das habilidades e atitudes. Estes elementos são definidos pelos autores supracitados de modo a organizar o que é a competência e relaciona-se ao sujeito ser capaz de fazer algo de modo eficaz em um contexto. Para que isso ocorra, é preciso mobilizar uma série de recursos cognitivos deste sujeito conforme a perspectiva de Behar (2013).

No entendimento da formação docente, Morin (2001) aborda algumas características para a resolução de problemas que posteriormente Perrenoud (2009) aprofunda e elenca algumas dessas características para o docente. A figura 1, apresenta de maneira esquemática estas características.

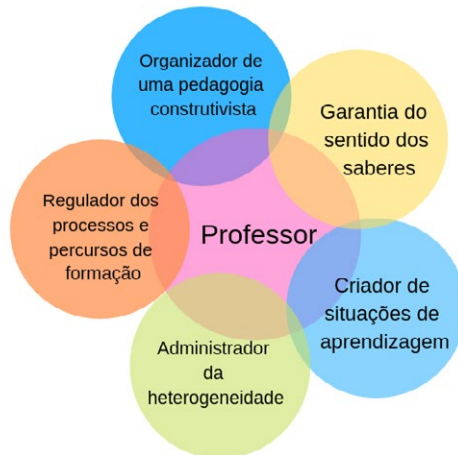
Figura 1: Características do professor.



Fonte: Adaptado de Perrenoud (2009).

A partir destas características, Perrenoud (2009) apresenta as competências que o docente necessita construir o autor deve estar alinhadas a posturas fundamentais como “a prática reflexiva e a implicação crítica” (PERRENOUD,2009 p.15). Assim a figura 2, vislumbra as competências necessárias para o professor.

Figura 2: Competências necessárias para o professor.



Fonte: Adaptado de Perrenoud (2009).

No contexto da EPT entende-se que o professor não é somente o facilitador do conteúdo, mas deve fomentar a criticidade e a criatividade dos estudantes a fim de resolver demandas relacionadas ao mundo do trabalho. Deste modo, Perrenoud (2015), aborda nove áreas de competências para o docente.

Contudo este autor não trabalha de maneira específica com o que concerne às Competências Digitais, porém em seu texto ele as considera fundamental para a formação dos estudantes no século XXI:

É evidente que o progresso das tecnologias oferece novos campos de desenvolvimento a essas competências fundamentais (Perrenoud, 1998a) e, sem dúvida,

aumenta o alcance das desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo. Extraio daí uma consequência paradoxal: **preparar para as novas tecnologias e, para uma proporção crescente de alunos, atingir mais plenamente os mais ambiciosos objetivos da escola.** (PERRENOUD, 2015, p.128 grifo nosso).

A partir desta afirmação, evidencia-se a demanda em aprofundar as questões relacionadas às competências digitais. Em um contexto contemporâneo, Coll e Monereo (2010) fortalecem a ideia de Perrenoud (2004), ao afirmar que o termo competência traz um conceito polissêmico na atualidade, onde consideram a ideia de trabalhar com diversos conhecimentos para integrar capacidades variadas e relevantes para a solução de problemas. (COLL; MONEREO, 2010, p.127)

Contudo o que se pode observar a partir da visão destes autores é a necessidade em trabalhar com os aspectos digitais nas competências e principalmente como mapear estas competências nos docentes com o objetivo de potencializá-las.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS

O conceito de Competências Digitais (CD) é trabalhado por algumas instituições como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), *Instituto Nacional de tecnologías educativas y formación del profesorado* (INTEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Estas instituições direcionam seus estudos no objetivo mapear as competências digitais dos sujeitos, a fim de conhecer as potencialidades para realizar a interface com processo de ensino e aprendizagem.

O estudo das CD, inicialmente foi apresentado pela Comissão Europeia, um órgão da União Europeia em 2006. Esta instituição apresentou

a seguinte definição, realizada pelo parlamento europeu:

A **competência digital** implica no **uso crítico e seguro** das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o tempo livre e a comunicação. Apoiando - se nas habilidades TIC básica: uso de computadores para recuperar, avaliar, armazenar, apresentar, trocar informação para comunicar e participar em redes de colaboração através da internet. (INTEF, 2017, p.12, grifo nosso).

Como resultado deste estudo, constituiu-se o documento denominado: Marco Europeu de Competências Digitais. O Marco Europeu teve como objetivo identificar, mapear e descrever as áreas relacionadas às CD para a formação dos cidadãos do século XXI. Este marco é conceitual e de acordo com Yves Punie (2018), deve ser adaptado para um contexto local para ser colocado em prática.

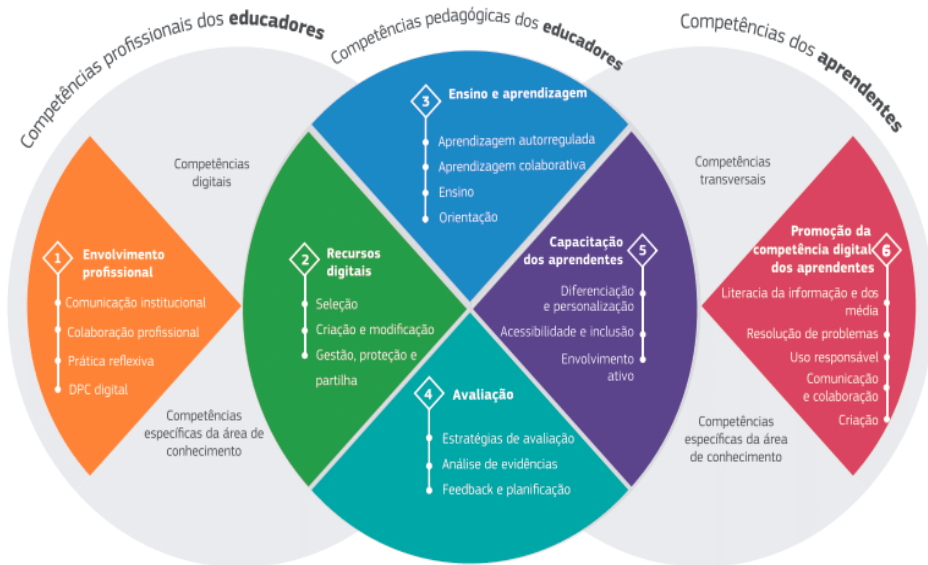
Enquanto Ferrari (2012) entende como competência digital:

um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (incluindo, portanto, habilidades, estratégias, valores e consciência) que são necessárias ao usar as TDIC e **meios de comunicação digitais para executar tarefas; resolver problemas; comunicar; gerenciar informações; colaborar; criar e compartilhar conteúdo; e construir o conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autônoma, de forma flexível, ética e reflexiva para o trabalho**, o lazer, participação, aprendizagem, socialização, consumo e capacitação. (FERRARI, 2012, grifo nosso).

A partir das conceitualizações e discussões sobre o tema, é possível compreender que as CD são dinâmicas e transformam-se temporalmente para que possam ser construídas de acordo com determinado contexto e agentes envolvidos. Outro ponto que vem sendo abordado no âmbito das CD é a demanda em validar instrumentos para o mapeamento dessas competências. Assim a política nacional de educação digital (PNED), preconiza o apoio de iniciativas que fomentem iniciativas de construção de CD em docentes assim

como instrumentos que validem estas CD (BRASIL, 2023). Desse modo, entende-se como importante o instrumento DigicompEdu, elaborado pela União Européia (UE) e difundido em nível mundial. Este instrumento de avaliação apresenta seis áreas de avaliação, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3: Áreas de avaliação do DigicompEdu.



Fonte: DigicompEdu, 2018.

Essa figura (3), é relevante pois pode possibilitar na construção de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das CD nos docentes. Para medir o nível de CD, dos sujeitos foi realizada uma analogia com o nível de proficiência em um novo idioma. Onde o nível A1 representa o básico e o nível C2 refere-se ao *expert*.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem quali-quantitativa, tendo como temática a avaliação das Competências Digitais com um cunho descritivo e exploratório. A coleta dos dados ocorreu por meio de dois questionários, sendo o primeiro que teve como objetivo mapear o perfil dos docentes e o segundo avaliar o nível das CD. Desta forma, a pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso, que conforme Yin (2001) pode ser utilizado para responder questionamentos contemporâneos onde o pesquisador não possui muito controle das variáveis.

Esta pesquisa teve como público-alvo 27 docentes atuantes no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) em nível de ensino básico, técnico e tecnológico.

O primeiro questionário aplicado teve como objetivo identificar os docentes que já utilizavam recursos digitais em suas práticas. Este instrumento possui 7 perguntas de respostas fechadas. O segundo instrumento para a coleta de dados foi o *EUSurvey*, que se trata de um questionário disponível pela plataforma. Este teste é de acesso aberto e gratuito pela licença EUPL (licença de código aberto) com o objetivo de gerar um autodiagnóstico com relação as CD.

Desta forma, foi enviado aos docentes por email o pedido para responder este autodiagnóstico de maneira anônima e ao final que estes docentes apresentassem o seu perfil com relação as CD.

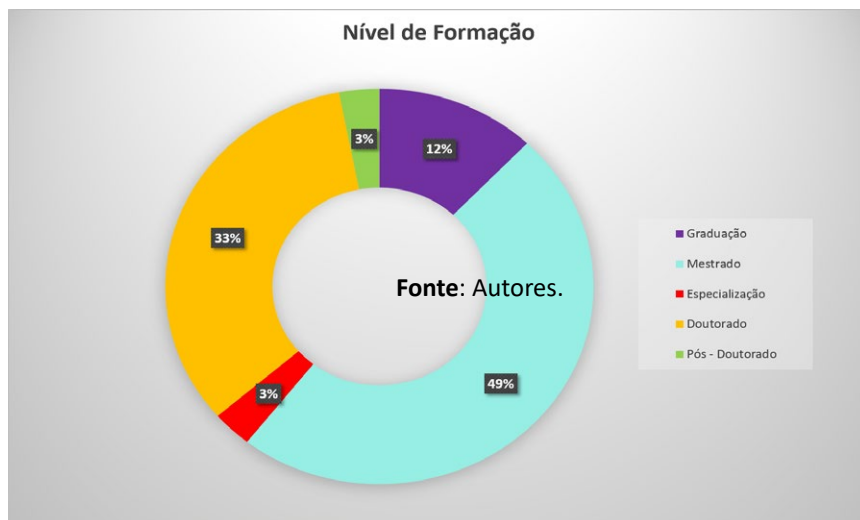
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender o conceito das CD, no recorte da EPT, é relevante uma vez que, os docentes desta modalidade possuem um viés de formação voltado para a qualificação profissional. Portanto, necessitam construir

tais competências que se relacionam ao domínio das Tecnologias Digitais articulando com outras competências transversais características do mundo do trabalho. Contudo é necessário destacar que as CD não se limitam a apenas utilizar, operar e ensinar *softwares*, e possibilitam a criatividade e criticidade dos docentes.

A partir do mapeamento realizado do perfil dos docentes, a figura 4 demonstra que a maioria dos docentes (49%), possui pós-graduação em nível de mestrado.

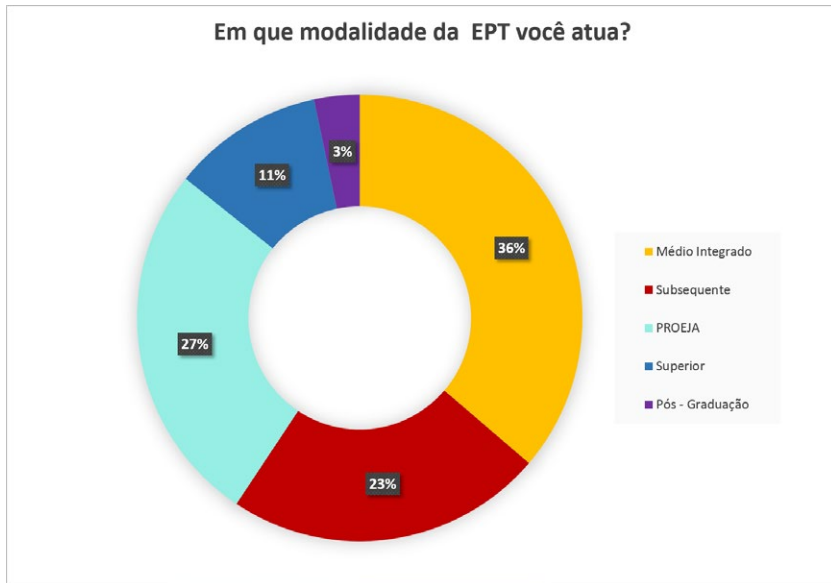
Figura 4: Nível de formação dos docentes



Verificar o nível de informação destes docentes é relevante uma vez que considerando que tiveram acesso ao ensino superior, espera-se que já tenham contato com os recursos digitais. Outra questão abordada relaciona-se com as modalidades que esses docentes atuam no CTISM. Assim a figura 5, apresenta que a maioria dos docentes atua no ensino médio integrado (36%), uma modalidade na qual o estudante realiza junto com o ensino

médio um curso em nível técnico promovendo uma formação profissional integrada.

Figura 5: Atuação dos docentes no CTISM.



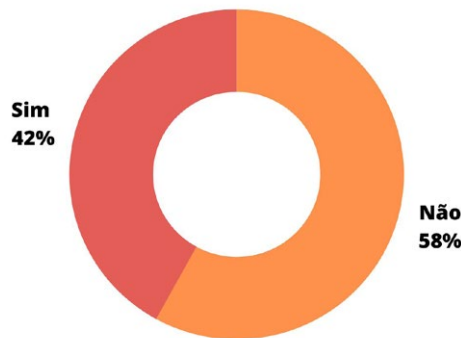
Fonte: Autores.

Os docentes ao serem questionados se utilizavam recursos digitais em suas práticas de ensino, 85% afirmaram utilizar enquanto 15% afirmaram que não utilizam nenhum recurso digital. É relevante destacar que este estudo ocorreu em um contexto antes da pandemia de Covid-19. Contudo, este estudo confirma o que Kenski (2012) aborda e corrobora e a necessidade em se trabalhar com a formação de docentes para construírem suas CD:

Uma relação cíclica se estabelece: quanto maior o acesso à informação, mais necessidade se tem de atualização para ficar em dia com as mais novas informações. E a escola é o espaço social fundamental para alimentar essa relação (KENSKI, 2012, p. 63-64).

Esta visão é relevante, uma vez que, ao pensar na formação como uma possibilidade de fomentar e mediar os processos de aprendizagem apoiado pelos recursos digitais. Já no que se refere à formação continuada desses docentes, a maioria (58%) afirmou não ter recebido nenhum tipo de formação para utilizar tecnologias digitais. A figura 6, representa tal proporção.

Figura 6: Docentes que realizaram formação continuada para o uso de recursos digitais.



Fonte: Autores.

Outro dado interessante que o mapeamento apresenta é que a maioria destes professores não possui uma formação voltada para atuar na educação (curso de licenciatura). Além disso, a maioria dos docentes vêm de cursos com grau de bacharelado, o que pode justificar a falta de formação específica para utilizar os recursos digitais com foco no ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa observou-se que, um total de 19 docentes encontram-se entre os níveis A2 e B1 de proficiência em relação as CD. No quadro, é possível observar a relação numérica entre o nível de Competência Digital e

a quantidade de docentes que estão em cada nível.

Quadro 1: Relação entre docentes de nível de proficiência em CD.

Nível	Quantidade de docentes
A1	1
A2	7
B1	12
B2	2
C1	1
C2	0

Fonte: Autores.

Este quadro ratifica a emergência em melhorar a formação e acesso em relação à fluência tecnológica dos docentes, para que sejam capazes de utilizar os recursos digitais como ferramenta para comunicar-se e assim promover processos de ensino inovadores no contexto da EPT.

De acordo com o documento Marco Común de Competência Digital Docente elaborado pelo INTEF (2017), explica que no nível A2 refere-se ao básico, ou seja, “Esta pessoa possui um nível de competência básico, ainda que com um certo nível de autonomia e com um apoio apropriado poderá desenvolver sua Competência Digital” (INTEF, 2017, p.16). Este documento ainda apresenta alguns requisitos mínimos em cada dimensão da competência. Nesta análise o foco esteve nos níveis A2 e B1, pois é onde encontram-se a maioria dos docentes analisados. A principal diferença existente entre estes dois níveis, refere-se a autonomia do docente em

realizar uma tarefa que exija conhecimentos sobre os recursos digitais, ou seja, a fluência digital que o docente apresenta em cada área.

Conforme argumenta Tejada (2014), existe como desafio abordar a questão das Competências Digitais e que isso vem desde a formação do docente. Neste sentido, justifica-se a ideia de potencializar propostas de formação continuada profissionais de maneira contínua e personalizada. É necessário articular em como identificar o perfil dos docentes que precisam, formar-se para que sejam seguros e confiantes ao utilizar e criar recursos digitais. A condição *sine qua non* para esta transição, está baseada na premissa que este professor ao construir as Competências Digitais, consiga demonstrar isso para os estudantes, proporcionando o desenvolvimento destas competências também em seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapear a realidade do perfil docente em relação as CD em uma instituição que tem como foco a EPT, possibilitou realizar algumas leituras sobre o contexto. O recorte realizado neste estudo foram os docentes atuantes na EPT, foi necessário compreender o perfil do responsável por mediar o processo de ensino nesta modalidade. A partir deste recorte, percebeu-se aspectos que vão desde a falta de uma formação para o ensino e uso dos recursos digitais deste professor como até mesmo o não interesse em utilizá-los no ambiente educacional. Ainda é preciso enfatizar que as CD estão mais relacionadas à ideia do docente querer aprender e incentivar seus pares a conhecer novas possibilidades de uso das tecnologias digitais, assim como comunicar e produzir seu próprio conteúdo do que necessariamente saber utilizar um recurso digital.

A partir dos achados apresentados neste estudo de caso, sugerimos que para trabalhos futuros seja realizada a construção e implementação de

estratégias pedagógicas com os docentes e que isso possa ser replicado em outros ambientes de ensino além do que foi analisado.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

EU SCIENCE HUB. **DigComp 2.0**: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>. Acesso em: 25 nov. 2018.

INTEF. *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. **Marco Común de Competencias Digital Docente**: outubro de 2017. Disponível em: http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf. Acesso em: 2, out. 2018.

Levy. P. **Inteligencia Colectiva: Por una antropología del ciberespacio**. Disponível em: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods: history and state of the art**. Hay McBer Research Press, 1990. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

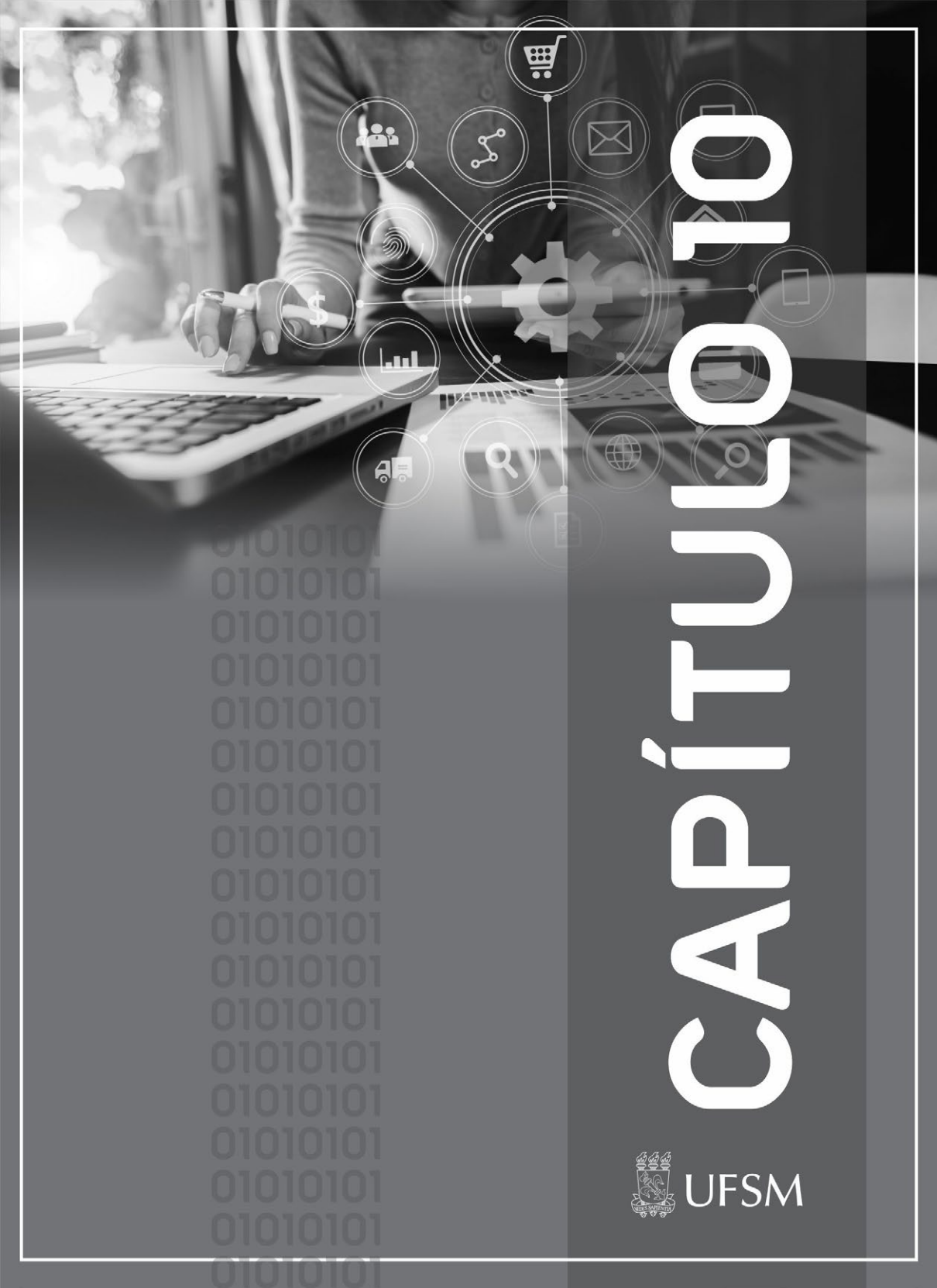
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PERRENOUD, P; THURLER, M, G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009.

TEJADA, F.J. Formando formadores: nuevos escenarios y competencias digitales docentes / Training trainers: new scenarios and trainers' digital competencies. In: Conference: XVII Congreso Internacional de EDUTEC. El hoy y el mañana junto a las TIC, At Córdoba, Volume: I. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269517117_Formando_formadores_nuevos_escenarios_y_competencias_digitales_docentes_Training_trainers_new_scenarios_and_trainers_digital_competencies . Acesso em: 4 ago. 2019.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.



CAPÍTULO 10



UFSM

Capítulo 10

PANORAMA DO USO DE JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE PCD EM TEMPOS DE PANDEMIA

Francéli Dalberto de Moraes

Luciane Müller Heusner

Marcela Martins Nunes

Ricardo Machado Ellensohn

RESUMO

A pandemia da COVID-19 impactou a vida e a rotina de todos os estudantes e professores, que de maneira célere, precisaram se adaptar ao novo formato das aulas. Essa nova maneira de participar das aulas, inicialmente, não foi tarefa fácil, principalmente para as pessoas com deficiências (PcD), que devido a alguma limitação (física, motora, intelectual, cognitiva), necessitam do vínculo afetivo e diário com o professor. Considerando as especificidades desses estudantes, os professores precisaram buscar alternativas para suprir suas necessidades de aprendizagem. Diante deste contexto, os jogos digitais colaboram para qualificar o ensino e a aprendizagem, podendo atender às suas peculiaridades, dentre elas, as de natureza interativa. Diante disso, esse estudo tem por objetivo discutir os impactos dos jogos digitais e atividades gamificadas na perspectiva inclusiva e contribuir com as discussões a respeito da importância desses recursos para qualificar a aprendizagem da PcD na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa pesquisa caracteriza-se como exploratória e bibliográfica, pois busca adquirir maior familiaridade com o tema em questão e conhecer a realidade de algumas Instituições de Ensino vinculados à EPT. Diante dos resultados obtidos na pesquisa e levando em

conta o universo amostral, constatou-se que a maioria dos docentes não sentem segurança em utilizar jogos digitais e atividades gamificadas em suas disciplinas, tornando legítima a pertinência deste estudo para viabilizar avanços significativos no âmbito da inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva, jogos, Pessoa com Deficiência, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A transformação digital vivenciada nos dois últimos anos, por força do contexto da pandemia da COVID-19, é significativa, porém, sabemos que quando tratamos de Educação, sempre há espaço para melhorar. Os estudantes já não são os mesmos, os professores também não, o fato é que a pandemia nos trouxe profundas mudanças sociais e a Educação precisa caminhar junto, acompanhando, fazendo parte dessas mudanças.

Outro aspecto relevante, quando falamos de Educação, diz respeito à inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) nos cursos técnicos dos Institutos Federais e Escolas Técnicas. A inclusão passou a ser uma demanda imediata, a partir da aprovação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), a qual dispõe sobre o percentual de reserva de vagas destinada a pessoas com deficiência, a qual teve alteração em seu texto através da Lei nº 13.409, de 2016 (BRASIL, 2016):

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016)

Os efeitos da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), modificou a presença desse público nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, que vem crescendo gradativamente, requerendo uma reformulação nos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa ter um olhar diferenciado para as demandas de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como a realização da inclusão de maneira apropriada e exitosa, independentemente das diferenças e dificuldades encontradas por todos os envolvidos nesse processo.

As Instituições de ensino possuem o desafio de garantir a inclusão das PcD e avançar nas práticas pedagógicas inclusivas com o intuito de atender a todos de maneira equânime. Para atingir um número maior de estudantes, os docentes devem integrar na sua prática uma postura inclusiva, diversificando seus métodos de ensino, voltando-se para as necessidades específicas de cada indivíduo, de modo a contribuir com a aprendizagem de cada aluno.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trazem propostas pedagógicas com potencial de minimizar alguns percalços que há no ensino e na aprendizagem das PcD. Dentre as TDIC, os jogos digitais aparecem como um recurso didático que contempla características que podem trazer uma série de benefícios para as práticas pedagógicas (SAVI; ULBRICHT, 2008). Utilizar uma metodologia, que abrange jogos digitais ou atividades gamificadas, ainda constitui um desafio para alguns docentes, que em sua formação inicial, na maioria das vezes, não possuíram contato com as tecnologias, tão pouco com jogos e atividades gamificadas, ficando evidente a necessidade de uma nova configuração na formação de professores, tanto inicial quanto na continuada.

Dessa forma, para se ter êxito no processo educativo, é necessário que o professor possua formação adequada e capacitação para trabalhar com diversos recursos tecnológicos, dentro de um processo de formação contínuo

(BONILLA; PRETTO, 2011), evitando-se a formação descontextualizada da realidade docente e garantindo-lhe uma capacitação que garanta viabilidade de trabalho em sala de aula, aplicabilidade prática com enfoque na melhoria da aprendizagem do aluno. Assim, esse êxito está intimamente ligado à superação dos desafios da formação docente (inicial e continuada) dentro da perspectiva de uma inclusão universal, em que as tecnologias, recursos indispensáveis para que o professor possa realizar um trabalho colaborativo, possibilitem a todos tornarem-se protagonistas do conhecimento.

A formação tem por objetivo proporcionar ao professor a possibilidade de apropriar-se das novas tecnologias, repensando suas metodologias com o intuito de tornar as aulas mais atrativas às PcD. Alinhado a essa ideia, Savi e Ulbricht (2008) levantam a hipótese de que os jogos podem proporcionar ao aluno a chance de aprender de forma mais ativa, dinâmica e motivadora, sendo auxiliares importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, esse estudo objetiva traçar um panorama sobre o uso dos jogos e atividades gamificadas para a inclusão da PcD na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), durante o ensino remoto imposto pela pandemia, fazendo uma análise da importância dessa ferramenta pedagógica e sua utilização como instrumento facilitador da compreensão dos conceitos abordados em sala de aula.

Para atingir esse objetivo foi realizado um estudo de campo de caráter exploratório, através da aplicação de um formulário *on-line*, desenvolvido no *Google forms* e aplicado junto a docentes de algumas Instituições de Ensino integrantes da EPT.

Com base nesses objetivos, na próxima seção far-se-á uma discussão de como os estudantes com deficiência têm chegado na EPT, bem como os pilares que amparam a Educação Inclusiva.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EPT

O Decreto Nº 5296 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) categoriza as deficiências em dificuldades relacionadas à audição (unilateral e bilateral), à visão (cegueira, baixa visão ou visão monocular), à motricidade (amputação, malformação congênita, nanismo, paraplegia, paralisia cerebral e tetraplegia) e às mentais/intelectuais, relacionadas à atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas ou interação social, bem como déficit de atenção/hiperatividade, espectro do autismo, dislexia (distúrbio de aprendizagem), entre outros.

Apesar da existência de políticas de ações afirmativas em prol desse público, muitos não conseguem completar sua trajetória escolar devido a diversas dificuldades envolvendo suas condições (TALARICO; LAPLANE, 2016). Isso é preocupante, pois, estudos publicados nos últimos cinco anos mostram que os estudantes com deficiência estão entrando com mais frequência não só no ensino regular, mas também na EPT (BAIENSE, 2022).

Historicamente, o marco para a escolarização de alunos com deficiência na escola regular foi a promulgação da Lei nº. 9.394/96, denominada de LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu parágrafo V, Art. 58, caracteriza a Educação Especial como especificidade de educação escolar, e preconiza que essa modalidade de educação seja ofertada na rede regular de ensino, e sempre que possível, ofertar o atendimento especializado em contraturno, como uma medida complementar dos estudos já realizados em sala de aula.

O Artigo 59 desta mesma lei, garante que os sistemas de ensino possibilitem adequação curricular, metodologias, recursos educativos e organizações específicas para atender as necessidades das PcD. Estes temas foram posteriormente salientados pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que trazia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

(BRASIL, 2001; MACEDO, 2018).

A ideia de isonomia veio a partir de 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em defesa do direito de igualdade e qualidade de ensino aos estudantes com deficiência, fazendo com que as escolas reformulem suas práticas pensando nas especificidades das PcD.

Dentro do histórico das políticas de ações afirmativas, a contribuição da criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), trouxe mais visibilidade aos direitos das PcD, focando na igualdade, liberdade, cidadania e inclusão social. Reforçando novamente a educação como direito primordial, valorizando o máximo desenvolvimento das habilidades segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem desses alunos.

O Art. 28, inciso XIII, trata do acesso à Educação Profissional e Tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, apesar de já existirem instituições de ensino informal, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que objetivavam o aprendizado de um ofício como forma de estimular o desenvolvimento das PcD. Segundo Silva (2011 *apud* Cardoso, 2016), uma das orientações da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Decreto Nº 3.298/99) (BRASIL, 1999), no que diz respeito à educação e ao trabalho, é a inserção econômica das PcD, proporcionando-lhe condições para a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho. Posteriormente houve a criação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), propondo-se a criação de uma formação profissional adequada e com qualidade para a inserção das PcD no mundo do trabalho.

As ações que antecedem a inclusão das PcD na Educação, agregam-se as iniciativas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (1978), dos Sistemas Nacionais de Educação Tecnológica (1994), das Universidades

Tecnológicas (2003) e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (2008), fortalecendo as práticas dessas instituições nas quais as PcD estão se descobrindo como cidadãos que possuem limitações e não defeitos, exercendo sua cidadania e construindo uma identidade (MINAYO; DEMO; SILVA, 2020).

Os Institutos Federais implantaram em todas as suas unidades de ensino o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), para assessorar, planejar, executar e oferecer apoio para seus alunos com deficiências, assim como dar suporte aos professores para que estes possam fortalecer suas práticas pedagógicas.

Em 2003, com o objetivo de orientar professores na elaboração de propostas pedagógicas inclusivas para a EPT, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Especial criaram o documento intitulado “Indicações para Ação: A Interface Educação Profissional/Educação Especial” com orientações para estimular o desenvolvimento de ações educacionais para qualificar a gestão e formação de professores aperfeiçoando e correlacionando a teoria e a prática (VIÉGAS, 2003).

Nesse contexto, Viégas explicita que:

A construção da escola inclusiva implica em reconhecer a necessidade de se rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos, atendendo suas necessidades e desenvolvendo o potencial de cada um. Isso supõe, dos atores educacionais, um procedimento ético e democrático, muito além das palavras e ações. Nesse contexto, a educação para o trabalho torna-se imperiosa e necessária para as pessoas com necessidades educacionais especiais, constituindo um espaço propício para o desenvolvimento dos quatro pilares que fundamentam a educação, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (VIÉGAS, 2003, p.5).

Para que a construção da escola inclusiva aconteça em sua totalidade e de maneira exitosa, atendendo os quatro pilares que fundamentam a

educação, é necessária uma escolarização constituída por uma equipe de professores conectada a outros profissionais de apoio, se configurando uma das perspectivas mais efetivas que se tem conhecimento (BOSA, 2006).

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática docente precisa ser reformulada, pois envolve uma nova concepção de ensino e aprendizagem, refletindo uma quebra de paradigmas na prática docente, na forma de avaliação, no currículo, no uso das metodologias e na inserção de tecnologias digitais (ALQUATI & VALENTINI, 2012), o que se configura um grande desafio para a prática docente, desafios esses que abordaremos a seguir.

DESAFIOS DOCENTES

Muito se falou das dificuldades ocasionadas pelas aulas *on-line*, ninguém pode negar que foram muitos os desafios docentes impostos durante a pandemia, porém os avanços também precisam ser considerados. Em um curto espaço de tempo, as tecnologias se tornaram as principais aliadas do ensino e da aprendizagem, assumindo o protagonismo nas áreas do conhecimento.

Tudo indica que a propagação digital vai perdurar, e que nada mais será como antes, estarmos em constante formação é uma realidade que se configura para acompanhar essa transição para os dispositivos digitais (MORIN, 2021 p.48).

Essa mudança colocou algumas problemáticas em evidência. Podemos considerar as questões de acesso, dispositivos inadequados, o despreparo dos professores, a falta de domínio das tecnologias digitais, tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes, bem como a garantia dos direitos de aprendizagem das PcD.

O contexto político e social, durante a pandemia, vivenciado por todos

os professores e estudantes, impôs o ensino remoto e, conseqüentemente, acelerou a inserção digital na educação, provocando mudanças na concepção de sala de aula, ou seja, exigindo uma nova configuração de formação de professores para que se possa compreender que apenas a inserção dos aparatos tecnológicos na educação não é suficiente para garantia de sucesso na aprendizagem.

Segundo Imbernón (2011, p. 8), é preciso mudar a concepção de sala de aula, do ensino e aprendizagem, isto significa compreender de maneira mais ampla o espaço virtual de aprendizagem, seus elementos constitutivos, ferramentas e metodologias e sua intencionalidade educativa, analisar o que funciona e o que falta aprender para avançar em qualidade e superar os desafios.

Para Imbernón (2011, p.13) é fundamental que o professor saiba diversificar os recursos tecnológicos e estratégias, deixando de lado a prática essencialmente transmissiva das aulas expositivas, sendo esse um dos maiores desafios para o professor, redefinir sua maneira de ensinar e construir conhecimento de maneira colaborativa para tornar a trajetória da PcD significativa.

É necessário destacar que são as decisões tomadas pelo professor e as estratégias metodológicas usadas por ele enquanto ensina que fará a diferença no processo de aprendizagem da PcD. Diante disso, é preciso pensar no novo papel do professor, no contexto da sala de aula digital, suas atribuições e competências. Assim, é preciso lançar mão de diferentes metodologias e desenvolver competências para atender as demandas da Educação adequando-se às necessidades dos estudantes.

Sobre competências digitais, Camargo e Daros (2021, p 35) afirmam que:

Um desafio da sala de aula digital reside na necessidade de desenvolver nos alunos as competências digitais (conhecimento, habilidades e atitudes) para viver, trabalhar, aprender e prosperar em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais. Também envolve interação e orientação dos professores, maior interação com os colegas [...]

Esse novo perfil docente, requer habilidades para gerir a aprendizagem dos estudantes. Camargo e Daros (2021, p. 20) afirmam que o professor assume diferentes práticas: como gestor, mediador, facilitador da aprendizagem ou orientador para otimizar as atividades por meio dos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, observa-se que a postura do professor ao ensinar por meio das tecnologias se modifica, atribuindo outras funções:

Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o “informador”, o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida (MORAN, 2000, p. 147).

É importante destacar que esse processo de transformação na prática pedagógica do professor para o ensino digital, precisa considerar a integração das tecnologias digitais em sala de aula com as propostas pedagógicas que orientem a aprendizagem (CAMARGO; DAROS, 2021 p.21).

Uma estratégia metodológica significativa, inovadora e envolvente é o uso de jogos digitais e atividades gamificadas. Trata-se de uma abordagem dinâmica para o ensino e aprendizagem de determinado conteúdo ou conceito, a fim de potencializar o interesse do estudante por aprender, além de elevar sua autoestima, e, simultaneamente, pode ajudar estudantes com deficiência na compreensão de conteúdos, além de ser atrativa.

Entretanto, muitos dos recursos digitais, disponíveis no mercado, não foram pensados para a PcD, e essa premissa se estende também aos jogos digitais, que em sua grande maioria, não possuem recursos de acessibilidade. Deste modo, é importante pensar em como tornar esses recursos digitais mais acessíveis diante do aumento do número de PcD nas redes educacionais e de usuários de jogos digitais. Segundo Werneck (2020), existem hoje no mundo aproximadamente 46 milhões de PcD que jogam videogames.

Para que os professores possam usar jogos digitais no ambiente escolar, a indústria de desenvolvimento deve se voltar ao público com deficiência e criar dispositivos acessíveis, que garantam também sua participação ativa. Dessa forma, para uma educação inclusiva, é necessário oportunizar que todos os estudantes tenham acesso aos recursos tecnológicos, como é o caso dos jogos digitais. Conforme apontado por Rocha, Correa e Santos (2021):

É uma questão de direitos humanos, pois não se pode permitir que ninguém seja segregado devido a sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, ou qualquer outra especificidade. A escola precisa, portanto, ser uma porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo. Os jogos digitais são apresentados tanto para propiciar a aprendizagem como para fins terapêuticos. (ROCHA; CORREA; SANTOS, 2021, p. 18)

Segundo Oliveira e Costa (2020), o uso de jogos digitais permite que a PcD interaja com o ambiente digital, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, servindo como ferramentas de mediação e de apoio tanto para o estudante com deficiência quanto para as pessoas que fazem parte do seu cotidiano, de modo a propiciar uma aprendizagem significativa a esses sujeitos, que também são integrantes da sociedade.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem como janela temporal o período pandêmico. O delineamento da mesma se deu com uma abordagem quali-quantitativa. Segundo Flick (2009) a combinação entre os dois métodos garante uma visão mais completa do estudo. A pesquisa de cunho qualitativo, segundo Minayo (2010, p.21), “responde a questões muito particulares”. Já a pesquisa de caráter quantitativo traz uma dimensão numérica da análise.

Visando atender os objetivos desta pesquisa, foi elaborado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e aplicado de maneira *on-line* com auxílio da ferramenta *Google forms*.

Foi realizada uma leitura flutuante das respostas obtidas, com o intuito de organizar os dados que possuem similaridade, verificando se estes estão alinhados às hipóteses e objetivos traçados inicialmente na pré-pesquisa (planejamento) e posterior análise e tratamento dos dados.

Buscou-se comunicar os resultados obtidos ao longo da análise, através de gráficos, imagens, tabelas, buscando responder à hipótese inicialmente levantada. Com essa análise e detalhamento dos resultados obtidos, foi possível traçar um perfil dos sujeitos participantes, bem como o panorama sobre o uso de jogos e atividades gamificadas para PcD, investigando as principais dificuldades apresentadas pelos docentes em aplicar em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta unidade, apresentamos a descrição dos dados e informações obtidas por meio do formulário eletrônico. A primeira etapa desse estudo diz respeito à categorização dos usuários, com o intuito de conhecê-los e assim identificar estratégias de estudo para realização da análise dos dados.

O formulário foi encaminhado para 516 endereços de e-mail de Coordenações de Cursos da EPT. Como retorno da pesquisa, obtivemos vinte e cinco (25) respostas com a participação de onze (11) Instituições de Ensino, que estão elencadas no Quadro 1:

Quadro 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa

Instituição	Tempo de docência (anos)	Idade (anos)	Gênero	Disciplina ministrada	Cursos que atua
IFPA	De 1 a 2	De 31 a 45	Masculino	Informática	Técnico de Informática
IFMA	De 1 a 2	De 31 a 45	Feminino	Engenharia civil	Técnico em Edificações
IFPA	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Geografia e Ética Socioambiental.	Técnico em Sistemas de Energia Renovável; TI
IFPB	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Empreendedorismo	Técnico em Sistemas de Energia Renovável; TI
CTISM	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Química	PROEJA.
IFRO	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Projeto e desenvolvimento de Sistem/Produto	Técnico em Informática
IFMA	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Matemática	Ensino Médio, EJA,
IFPE	Acima de 5	De 46 a 55	Feminino	Gerenciamento de Riscos, Higiene Ocupacional	Segurança do Trabalho, Eletrotécnica, Mecânica, Edificações
IFMS	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Materiais, orçamento, planejamento de obras, segurança do trabalho	Edificações

IFPB	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Recursos Naturais; Riscos Ambientais; Segurança do Trabalho	Técnico em informática; Técnico em Meio Ambiente; Técnico em edificações
IFC	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Programação	Técnico em Informática
IFPB	De 3 a 4	De 31 a 45	Feminino	Projeto Arquitetônico	Curso Técnico de Edificações
IFES	Acima de 5	Acima de 55	Masculino	Empreendedorismo e Marketing	Administração
IFPB	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Projeto Arquitetônico	Edificações e TSI
IFC	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Redes de Computadores, Segurança	Técnico em Informática e Ciência da Computação
IFFAR	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Língua Inglesa	Ensino Médio e Graduação
IFFAR	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Física	Superiores e Integrados - Câmpus PB
IFFAR	Menos de 1	De 31 a 45	Feminino	Manutenção de Microcomputadores e Lógica de Programação	Técnico em Manutenção de Computadores
IFFAR	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Matemática	Integrado, Subsequente e Superior
IFFAR	Acima de 5	De 31 a 45	Masculino	Química	Técnico em Informática, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Agricultura
IFFAR	Acima de 5	De 31 a 45	Feminino	Química	Técnico em Química
IFFAR	De 3 a 4	De 31 a 45	Feminino	Educação Física	TAI TAG TMSI TQI
IFFAR	Acima de 5	De 46 a 55	Feminino	Informática Geral e Informática na Educação	Ensino Médio

IFB	Acima de 5	De 46 a 55	Feminino	Introdução à Computação e Banco de Dados	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
IFPB	De 1 a 2	De 31 a 45	Feminino	Desenho técnico, desenho arquitetônico	Edificações

Fonte: Elaborado pelos autores

A maioria dos docentes participantes da pesquisa (76%) possuem mais de cinco (05) anos de atuação na Educação Básica, sendo a maioria do sexo feminino.

Segundo Prensky (2010), podemos definir como “nativos digitais”, aqueles que se enquadram na faixa etária de 31 a 40 anos, e de “imigrantes digitais” os que possuem mais de quarenta (40) anos. No entanto, não é possível categorizar o público-alvo, tendo em vista que o formulário aplicado estabeleceu uma janela temporal, em relação à faixa etária, muito ampla.

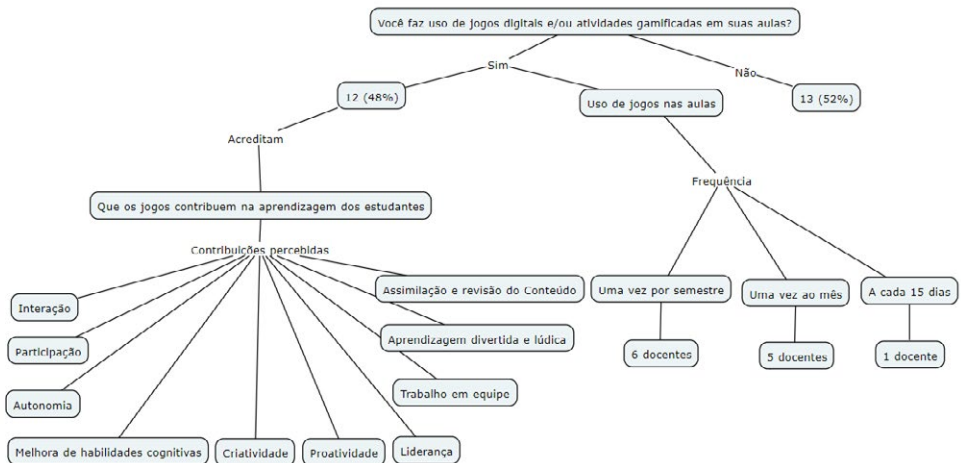
Sabe-se que os alunos que estão em sala de aula, nos dias de hoje, são considerados “nativos digitais”, ou seja, cresceram permeados pelas mais diversas tecnologias (notebooks, celulares, vídeo games, jogos digitais, internet, etc.), porém nem todos os professores considerados nativos digitais possuem a mesma fluência tecnológica que os estudantes, visto que podemos inferir em nossa pesquisa que nem todos esses profissionais fazem uso das tecnologias e jogos digitais em suas aulas. Os nativos digitais estão acostumados a estarem sempre em rede, preferindo trabalhar com gratificações e recompensas instantâneas, eles preferem “ambientes com cara de jogo aos mais sérios” (PRENSKY, 2010, p. 60).

Ramos e Cruz (2018, p. 21) afirmam que os jogos digitais têm sido cada vez mais discutidos como alternativas pedagógicas para uso no contexto escolar, por proporcionarem uma atividade lúdica e motivadora

aos estudantes, contribuindo para a aprendizagem dos mesmos.

Mesmo reconhecida a eficácia do uso de jogos digitais no contexto de sala de aula, a maioria dos professores participantes (52%) relatam não utilizarem esse recurso. Aqueles docentes que fizeram o seu uso em sala de aula, o fazem pelo menos uma vez ao mês, e conseguem relatar algumas contribuições percebidas como: a melhora do trabalho em equipe, a interação e participação, melhora na assimilação dos conteúdos e das habilidades cognitivas dos estudantes. Na Figura 3, temos a esquematização das informações obtidas no formulário.

Figura 3: Uso de jogos/atividades gamificadas em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores

Ramos e Cruz (2018, p. 25), ainda destacam que “muitos jogos podem reforçar e apresentar novos conteúdos de modo divertido e desafiador, através da interação e da repetição, auxiliando na fixação de forma lúdica, sequencial e gradativa”. Porém, uso de jogos vai muito além

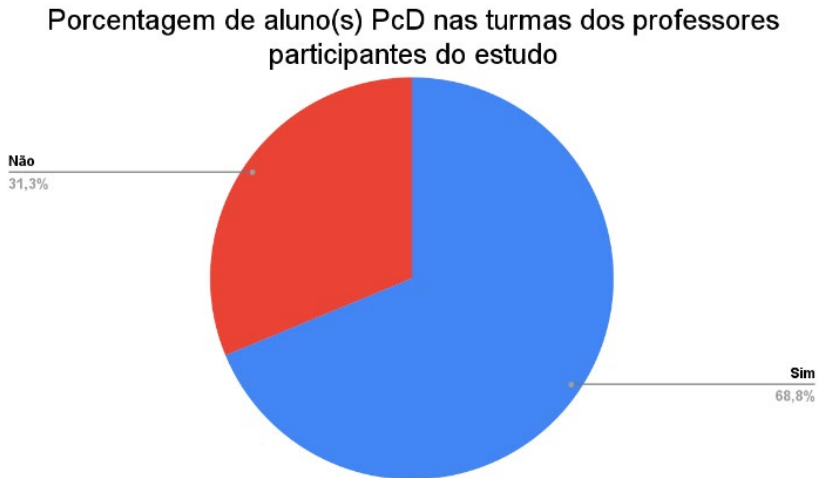
do ensino tradicional, conforme relatado pelos docentes respondentes e pelos autores Ramos e Cruz (2018), podemos transmitir, valores e ideias, que podem moldar a personalidade e atitudes dos estudantes:

De modo geral, o caráter relacional dos jogos digitais pode ajudar a desenvolver muitos conteúdos voltados a valores como companheirismo, diversidade, respeito às regras, aos quais muitas vezes estão ligados aspectos afetivos que fomentam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes (RAMOS, CRUZ, 2018, p. 31)

Dessa maneira, o uso dos jogos digitais, no âmbito da educação inclusiva, procura superar e desenvolver conhecimentos que, por vezes, no contexto da sala de aula, passa despercebida. Nesse sentido, os desafios são inúmeros e em diferentes áreas e contextos, assim como as diferentes deficiências e graus existentes, requerendo do professor uma adaptação para cada nível de ensino e aprendizagem dos alunos que fazem parte do contexto da sala de aula (ALVES; SIGNORETTI; PARADEDA, 2017).

Essa realidade é observada na Figura 4, na qual 68,8% dos pesquisados afirmam ter em suas salas de aula a presença de alunos com deficiência, contra 31,3% que afirmam não ter PcD em suas turmas de atuação. Isso configura um avanço significativo em relação às políticas de ações afirmativas para a inclusão (VASCONCELOS *et al*, 2020).

Figura 4: Porcentagem de PcD nas turmas



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme relatado pelos docentes respondentes, o quantitativo das deficiências presentes em sala de aula foram: a deficiência física/motora (6 relatos), a visual (4 relatos), a auditiva (3 relatos) e a mental/intelectual (19 relatos). Nota-se que a deficiência mental/intelectual representa o maior número de resultados obtidos.

Educar através do lúdico contribui e influencia na formação do estudante com deficiência, possibilitando a concentração, a atenção e a produção do conhecimento, promovendo ainda, a integração e a inclusão social. O uso de jogos digitais, diante de uma sociedade cada vez mais tecnológica, pode propiciar a integração desses sujeitos com as mais diversas realidades.

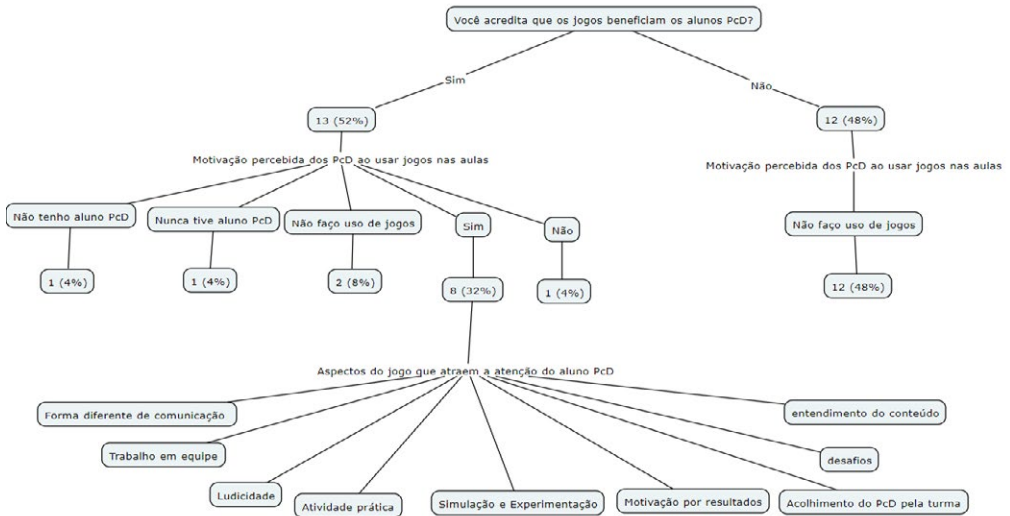
Mafra (2008, p.16) enfatiza que a ludicidade, promovida pelos jogos, tem a possibilidade de auxiliar a PcD no relacionamento com a sociedade,

visto que desenvolve o sistema cognitivo, promovendo o crescimento e o amadurecimento intelectual.

Nessa lógica, compreende-se que trazer um jogo para a sala de aula requer planejamento e adaptações quando necessárias para que a PcD também possa ser protagonista dessa atividade, como resultado desse olhar comprometido com a inclusão tem-se um estudante envolvido com a aprendizagem. Como indica Soares (2015), esse movimento do professor em direção a mudança de postura profissional e engajamento com a inclusão reflete positivamente no estudante.

Quando questionados sobre os benefícios dos jogos voltados para PcD (Figura 5), percebemos que treze docentes (52%) acreditam que os jogos podem potencializar o ensino. Em relação à motivação da PcD, em sala de aula, ao usar os jogos, oito docentes (32%) relataram percepções positivas, um docente (4%) relatou não perceber diferença, um docente (4%) nunca teve aluno com deficiência, um docente (4%) não tem PcD e dois docentes (8%) acreditam que os jogos digitais podem beneficiar as PcD, porém não os utilizam. Todavia, doze docentes (48%) não acreditam que os jogos beneficiam a PcD e, dessa forma, não fazem o seu uso em sala de aula, no entanto, 13 docentes (52%) acreditam que os jogos trazem benefícios, corroboram com essa ideia, Bacich e Moran (2018 p.21) ao afirmarem que os jogos e a gamificação estão cada vez mais presentes na escola, sendo estratégias importantes, que têm o poder de motivar, encantar e estimular os estudantes numa aprendizagem mais próxima da vida real, incentivando a aprendizagem ativa.

Figura 5: Benefícios dos jogos as PcD



Fonte: Elaborado pelos autores

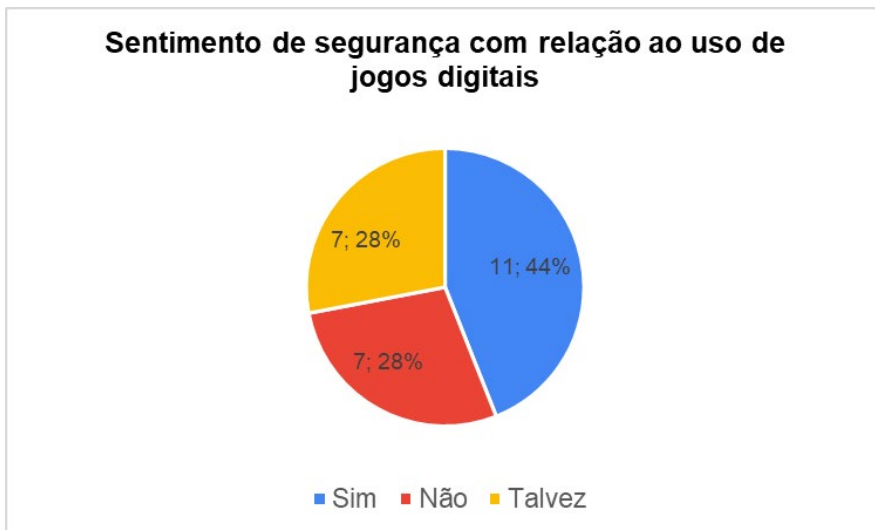
Com relação à formação docente (inicial e continuada), questionou-se a respeito de disciplinas específicas durante o curso de graduação ou algum treinamento direcionado ao uso de jogos digitais ou atividades gamificadas. Dos vinte e cinco (25) respondentes, obteve-se apenas um relato de formação inicial. Complementarmente, ainda que 48% dos respondentes tenham manifestado não acreditar que os jogos possam beneficiar os estudantes, ao serem questionados sobre a importância destes cursos de capacitação e também se gostariam de ter essa formação, apenas um dos docentes não mostrou interesse, significando que a maioria absoluta está disposta a aprender e conhecer essas tecnologias.

Para Bacich e Moran (2018, p. 140) a formação continuada de professores é um desafio em muitas instituições de ensino, porque não se respeita o ritmo de aprendizagem dos profissionais. As maiores dificuldades são: o nível de competências de cada docente para uso das tecnologias,

a fluência tecnológica dos sujeitos, bem como o formato dos cursos que ainda não contemplam a inovação que está posta, sendo que poderiam ser ministrados virtualmente, por *web* conferência, considerando as vantagens do *on-line* em relação ao presencial, respeitando a agenda dos professores, a flexibilização dos horários, a oportunidade de troca de experiências e de estratégias com outros professores de diferentes localidades.

Em relação à confiança para o uso de jogos e atividades gamificadas em sala de aula, conforme Figura 7, o *feedback* dos envolvidos no estudo nos mostra que apenas 44% dos pesquisados sentem-se seguros para realizar esse tipo de atividade em suas aulas, enquanto para 56% o uso de jogos em sala de aula configura-se ainda um desafio. Isso reflete a necessidade da realização de formação para o uso de jogos digitais e atividades gamificadas.

Figura 7: Sentimento de segurança em relação ao uso de jogos digitais



Fonte: Elaborado pelos autores

essas formações. Para Imbernón, (2011, p. 76) “[...] é preciso revisar os processos formativos para que gerem conhecimentos ativo e não passivo, não dependente de um conhecimento externo e nem subordinado a ele”. Assim, espera-se que as instituições formadoras também repensem seu papel.

Em relação aos obstáculos elencados pelos professores, um dos principais é a formação docente insuficiente nos conteúdos envolvendo as diversas tecnologias. Por se tratar essencialmente de formação docente, cabe estabelecer políticas públicas adequadas que promovam e incentivem a formação docente voltada para as tecnologias, garantindo meios para que o professor possa realizar essa formação de acordo com a realidade da categoria. Essa falta de incentivo à formação pode levar o professor a resistir em relação ao uso das tecnologias e conseqüentemente continuar apenas repassando o conteúdo de modo tradicional. Segundo Camargo e Daros (2021, p 39):

“Enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados”.

Outro aspecto importante, além das políticas públicas, é a iniciativa do próprio professor em buscar fluência tecnológica para quebrar esse paradigma, identificando que a tecnologia melhora a aprendizagem do estudante, pois passa a conhecer os recursos tecnológicos, aprendendo utilizá-los de maneira estratégica e integrada aos conteúdos e metodologias mais adequadas para as necessidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível traçar um panorama sobre o uso

de jogos digitais e atividades gamificadas voltados às PcD. Os resultados indicam que a maioria dos docentes respondentes não tiveram na formação inicial disciplinas ou cursos voltados para o uso de tecnologias, tampouco metodologias envolvendo o uso e o desenvolvimento de jogos digitais ou atividades gamificadas, muito menos voltadas às PcD. Essas problemáticas precisam ser discutidas, principalmente no âmbito das políticas de ações afirmativas, bem como nas instituições responsáveis pela formação inicial dos professores.

De acordo com a análise dos dados percebemos que 48% dos docentes não acreditam que os jogos e atividades gamificadas em suas aulas possam beneficiar as PcD, isso demonstra que quase a metade desses profissionais não têm preparo para o uso das tecnologias, tampouco fluência tecnológica, os quais estão diretamente relacionados com a formação inicial e continuada, pois não se sentem confiantes para utilização de jogos digitais e atividades gamificadas em suas práticas pedagógicas.

No entanto, cabe aqui refletir sobre o interesse em realizar formação para o uso de jogos. Mesmo não sendo uma prática diária em suas aulas, os pesquisados dizem ter interesse, contradizendo a afirmação de que não acreditam que os jogos possam beneficiar a aprendizagem dos alunos. Essa questão pode estar intrinsecamente ligada à relação que o docente tem com as tecnologias, ou seja, se não tem conhecimento, não sabe usar, logo acredita que não terá resultados positivos.

Segundo Pimenta (2012), a formação é um duplo processo, um projeto que engloba a inicial e contínua, ou seja, a autoformação com seus pares e a formação institucional, afirmando que a mais relevante é a formação inicial. Isso corrobora com o item relativo à falta de segurança que os docentes sentem para aplicar os jogos.

Sobre as contribuições do jogo para PcD, os profissionais acreditam

ser uma excelente metodologia que possibilita maior sintonia com as perspectivas contemporâneas e experiências prévias dos alunos, já que, segundo Prensky (2010), são considerados nativos digitais, aumentando as possibilidades de aprendizagem resultantes da interação com os jogos digitais.

De maneira geral, identificou-se que os jogos digitais e atividades gamificadas estão sendo usados na EPT, porém de maneira pouco abrangente, necessitando de espaços de criação, compartilhamento de ideias e conhecimento. No entanto, essa afirmativa não é possível de generalização, pois não representa o universo de todos os docentes, visto que muitos não fazem uso de jogos em suas aulas e não sabem como trabalhar com essa metodologia. Em relação a isso, a formação continuada é essencial para que os docentes mobilizem diferentes saberes que, segundo Pimenta (2012), são essenciais, pois são saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica o que coloca os elementos para produzir a profissão docente.

Para que os jogos digitais e atividades gamificadas possam se tornar aliadas da aprendizagem e da construção do conhecimento, é importante produzir, nas instituições que atuam os docentes, espaços de debates, troca de conhecimento, espaços colaborativos de trabalho, constituindo redes de formação contínua para jogos e atividades gamificadas, levando em consideração que as práticas reflexivas dos professores, seus conhecimentos pedagógicos de conteúdo e experiências anteriores, corroboram para o desenvolvimento de novas abordagens para o uso de jogos digitais em suas aulas.

Assim, essas tessituras realizadas ao longo deste texto apresentam um caráter inconcluso, porém corroboram com novos estudos, a fim de ampliar as discussões sobre esse tema que se apresenta amplo, mas que carece de um olhar investigativo para melhor qualificar futuros professores

em sua formação inicial e continuada, partindo de políticas públicas adequadas que contemplem a necessidade de formação desses futuros profissionais e dos que já estão atuando nas mais diferentes redes.

REFERÊNCIAS

ALQUATI, Bisol, Claudia; VALENTINI, Carla Beatris. **Desafios da inclusão**: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais Revista Portuguesa de Educação, vol. 25, núm. 2, 2012, pp. 263-280 Universidade do Minho Braga, Portugal.

ALVES, Alisson de Oliveira; SIGNORETTI, Alberto; PARADEDA, Raul. **Brincando com Julio 's**: Jogo Educativo para Pessoas com Deficiência Intelectual. Anais SBGames, 2017. ISSN 2179-2259. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/ComputacaoShort/176141.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. Percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns ou especiais exclusivamente no Brasil – 2015 a 2019. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 1, pág. e23011124763, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24763. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24763>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira, PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: Polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo**: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298**. (1999). Regula a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção II. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 de dez. de 2022.

_____. **Decreto Nº 5296**. Dezembro de 2004. Que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996, v. 134, n. 248, seção I, p. 27833-27841.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Janeiro de 2008, Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acessado em 20 novembro de 2022.

_____. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

_____. **Lei Federal nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 20 dez. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

_____. **Lei nº 13.146/2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de Julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2021

CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie; **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo**. 1ª ed: Penso Editora Ltda, 2021.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe - SG

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação Docente para o trabalho com alunos com autismo: Revisão De Literatura**. VII Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, p. 52, 2018.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008. 52p. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>> Acesso em 25 ago.2022.

MINAYO, Maria Cecília; DEMO, Pedro; DA SILVA, Renan Antônio. **Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1703-1729, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MORAN, José Manuel; Masseto, Marcos T; Behrens, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 3º ed. Rio de Janeiro: Executiva, 2021.

OLIVEIRA, Ariadna Thalia da Silva; COSTA, Daniel Leite. **Acessibilidade e Tecnologias Assistivas**: a proposta de um controlador de jogos digitais para pessoas com paralisia cerebral. In: SBGAMES, 19., 2020, Recife. Anais [...] . Recife/Pe: Sbc, 2020. v. 19, p. 1-10. Disponível em: <https://www.sbgames.org/proceedings2020/WorkshopJogosDiversos/209357.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!”**: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! 1. ed. São Paulo: Phorte editora, 2010. 318 p.

RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia. **Jogos digitais em contextos educacionais**. 1ª. ed. Curitiba/PR: Editora CRV, 2018. 208 p.

ROCHA, Julimar Santiago; CORREIA, Patrícia Carla da Hora; SANTOS, Jocenildes Zacarias. **Jogos digitais na/para educação inclusiva**. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-25, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5662>. Acesso em 25 de ago. de 2022.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. **JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS**: benefícios e desafios. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14405/8310>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOARES, Márcia Torres Neri. Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública. 2015. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TALARICO, Mariana Valente Teixeira; DE LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Comunicações, v. 23, n. 3, p. 43-56, 2016.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 26, no. 4, 2020, pp. 555-570.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa; CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/ educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

WERNECK, Vivi. Acessibilidade em games: jogos para todos (de verdade). Jogos para todos (de verdade). 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/especiais/acessibilidade-em-games-jogos-para-todos-de-verdade/>. Acesso em: 14 set. 2022.

Capítulo 11

PROPOSTA DE UM JOGO COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CURSO TÉCNICO DE ELETROMECAÂNICA

Juliane Vanessa Rippel Silveira

Nirvan Hofstadler Peixoto

Ricardo Machado Ellensohn

Leila Maria Araújo Santos

RESUMO

O presente artigo apresenta o relato de experiência do desenvolvimento, aplicação e avaliação de um jogo, no formato Quiz, como elemento de mediação pedagógica para um Curso Técnico em Eletromecânica de uma Universidade do Rio Grande do Sul. O desenvolvimento do jogo se deu com o propósito de agregar diversidade metodológica às disciplinas de Manutenção Industrial e Tubulações Industriais. Para os alunos, o jogo serviu como uma ferramenta de revisão dos conteúdos, objetivando validar, de forma lúdica, os conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-expositivas e, para o professor, como ferramenta de avaliação e também para ilustrar aspectos relevantes dos conteúdos. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação sistemática e um questionário aplicado ao final da mediação pedagógica, os quais serviram também para a avaliação do jogo. Os resultados retornantes permitem apontar que o recurso proposto é capaz de articular, de forma eficiente, a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional, bem como engajar e motivar os alunos à retomada, de forma prazerosa, de conteúdos já apresentados.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos. Objetos de aprendizagem. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Os artefatos tecnológicos existem desde a origem das civilizações, criados pelo homem com o objetivo de facilitar a caça e garantir sua sobrevivência e são parte significativa do nosso cotidiano. Na dinâmica educacional, o paradigma de educação formal, alicerçado em aulas expositivas com foco apenas no discurso do professor, tornou-se ultrapassado e desmotivador, motivo pelo qual observa-se um aumento exponencial do uso da tecnologia, em especial no que se refere à informática, como instrumento de trabalho e recurso metodológico nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, sendo a tecnologia parte relevante na vida das pessoas e com a diversidade de mídias educacionais existentes, não é possível ignorá-la no contexto educacional.

A “era da informação” predomina na sociedade hodierna e exige uma mudança significativa nos modelos tradicionais de educação (CASTELLS, 2001, p. 35). As tecnologias têm se destacado nesta sociedade que objetiva a construção do próprio conhecimento pelo aluno, requerendo que estes aprendam a aprender e sejam capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações disponíveis.

O acesso dos alunos aos recursos tecnológicos influencia na sua maneira de estudar, de aprender, de pesquisar e de se relacionar. E nesse contexto, de acordo com Grüber e Bez (2006), o uso de jogos pedagógicos, além de serem excelentes recursos didáticos, são estratégias de ensino para os professores e um valioso instrumento para a construção do conhecimento, uma vez que os alunos necessitam dominar o processo de aprendizagem para o desenvolvimento de suas competências, e não apenas inteirar-

se do conteúdo, pois eles são ferramentas mediadoras e facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem promovendo a motivação para que se compreendam os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

No entanto, o espaço das práticas lúdicas, na maioria das vezes, ocorre fora das salas de aula e, à medida que o aluno avança na escola, o conceito do aprender brincando vai se perdendo, tendo em vista que a ideia do ensinar lúdico é atribuída à educação infantil, deixando de ser usada em outros níveis educacionais, mesmo com os numerosos estudos apresentando a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento cognitivo e para a estimulação da criatividade (MEDEIROS e SCHIMIGUEL, 2012).

O aprendizado é mais efetivo quando o aluno é um componente ativo do processo, neste sentido, metodologias ativas como a Experimentação (BINSFELD e AUTH, 2011), a Resolução de Problemas (MORAIS; ONUCHIC, 2014) e os Jogos (FORTUNA, 2003), vêm ganhando cada vez mais espaço em ambientes educacionais, porque podem proporcionar essa capacidade de aprendizado.

Diante do exposto, o presente trabalho apresenta o relato de uma experiência acerca da elaboração, aplicação e avaliação de um jogo de perguntas e respostas (QUIZ), denominado de “Parada da Manutenção”, como uma proposta de jogo pedagógico, produzido com o intuito de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem para alunos da Educação Profissional e Tecnológica, abordando os conteúdos de manutenção industrial e tubulações industriais, nas disciplinas de mesmo nome de um Curso Técnico em Eletromecânica de uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERCURSO METODOLÓGICO

O jogo, denominado “Parada da Manutenção”, foi produzido no contexto da disciplina de Experimentação para a EPT, de um Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica. Além de apresentado aos colegas e professores da disciplina, o jogo foi aplicado e validado em uma turma de 13 alunos regularmente matriculados nas disciplinas de Manutenção Industrial e Tubulações Industriais de curso Técnico em Eletromecânica.

A justificativa da escolha de um jogo que atenda temáticas da Educação Profissional e Tecnológica é devido não só a formação interdisciplinar dos autores, mas também pela escassez desse tipo de recurso educativo quando se trata de Educação Profissional, objeto de estudo do referido programa de pós-graduação.

O jogo foi desenvolvido utilizando-se o *ProProfs Quiz Maker*, ferramenta de criação e compartilhamento, disponível na URL <https://www.proprofs.com/quiz-school/>. Esta plataforma permite que o jogo possa ser acessado por meio de dispositivos móveis, tablets e computadores, das mais variadas configurações, desde que com acesso à web.

O uso desta plataforma para a elaboração do jogo, primeiramente, se deu pelo fato de que pode ser utilizado por professores que tenham pouco ou nenhum conhecimento sobre programação e até mesmo por aqueles que não utilizam recursos lúdicos em aula por não disporem de tempo para desenvolverem ou, ainda, aqueles que justificam ausência de criatividade na elaboração de jogos. Além disso, buscou-se apresentar um recurso viável e de fácil manipulação que sirva de oportunidade para que eles inovem em sala de aula com o uso de tecnologias.

A versão gratuita deste criador de testes e questionários é bastante útil (também conta com uma versão premium, que oferece algumas

ferramentas adicionais) e permite aos professores terem acesso fácil ao resultado (relatório), bem como permite que o conteúdo produzido possa ser compartilhado como *link* direto, via e-mail ou redes sociais, podendo ser incorporado à um *website/blog* ou ser impresso (com ou sem as respostas).

Outras vantagens relevantes no uso deste recurso, em termos de configuração, é que o professor pode escolher o número de questões e de alternativas – estas últimas no limite de quatro opções –, o tempo total do jogo (limite de 300 minutos) e uso da opção feedback. A pontuação poderá ser atribuída ao total do questionário ou a cada pergunta (peso), considerando o nível de dificuldade. A ordem das questões e das respostas podem ser pré-definidas ou aleatórias, e as tentativas por usuários (logados) também podem ser limitadas. Além de textos, é possível inserir imagens tanto para a criação da tela inicial, quanto para as perguntas e, também é possível alterar o tema do plano de fundo e o idioma.

No que tange ao jogo elaborado pelos autores, esta primeira versão consiste em um jogo de perguntas e respostas (Quiz) desenvolvido com 20 questões de múltipla escolha e diferentes níveis de dificuldades, que visam validar o conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos já desenvolvidos em aula. Para realizar o procedimento de validação do jogo, os alunos foram acompanhados até um laboratório de informática da própria instituição de ensino, onde foram apresentados às regras do jogo, as quais foram previamente estabelecidas:

1º: Os alunos deverão organizar-se em equipes de no máximo 02 integrantes;

2º: As equipes deverão escolher um nome;

3º: As equipes deverão fazer acesso do jogo por meio do *link* disponibilizado;

4º: Cada equipe deverá fazer o cadastro pelo nome escolhido e deverão aguardar as instruções para início do jogo ao mesmo tempo;

5º: Ao iniciar o quiz, as equipes têm 40 minutos para responderem as questões;

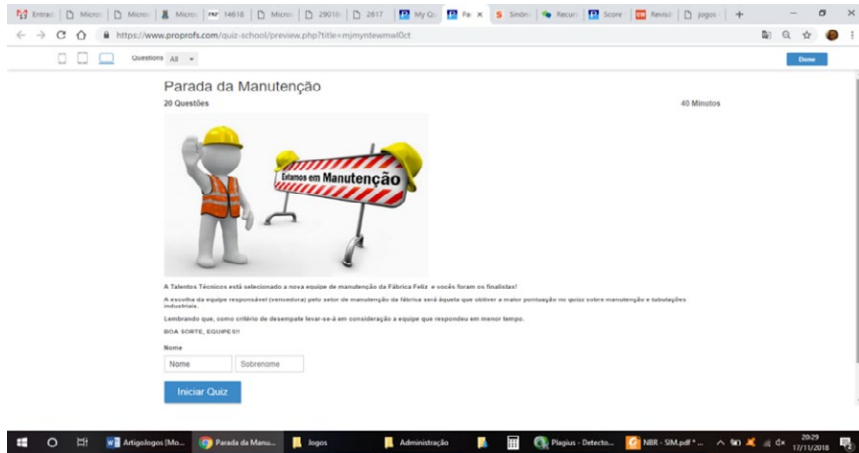
6º: Cada pergunta apresenta apenas uma resposta correta a ser selecionada;

7º: O quiz é composto de 20 questões de múltipla escolha sobre os conteúdos já desenvolvidos em aula e cada equipe terá apenas uma tentativa para responder as questões;

8º: A equipe vencedora será aquela que obtiver o maior score (pontuação) e, em caso de empate, será àquela que respondeu em menor tempo.

Uma tela inicial (figura 1) foi elaborada para o jogo, a qual apresenta uma narrativa hipotética do objetivo do jogo, com a exposição dos conteúdos/temáticas a serem abordados, as regras do jogo, o critério de seleção da equipe vencedora e o critério de desempate. Aqui, também é apresentado o tempo disponível para a execução da atividade proposta, que neste caso, 40 minutos foram considerados tempo suficiente para a resolução, os quais começam a contar no momento em que o aluno inicia o quiz, após ter feito o preenchimento do nome da equipe.

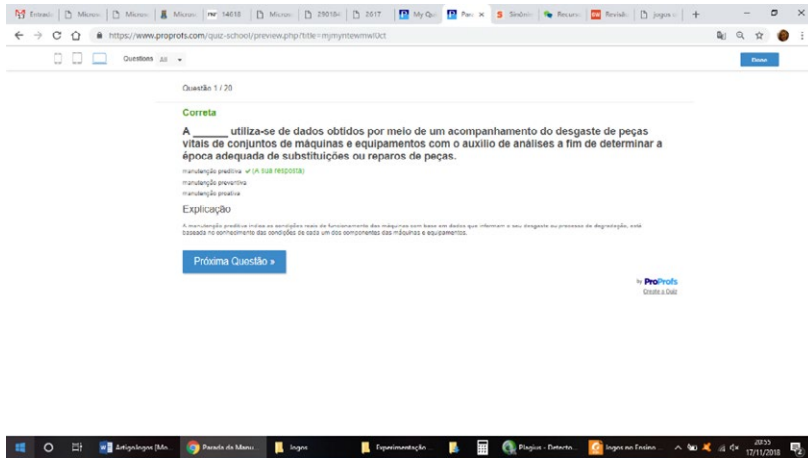
Figura 1: Tela inicial do jogo “Parada da Manutenção”



Fonte: Elaborado pelos autores

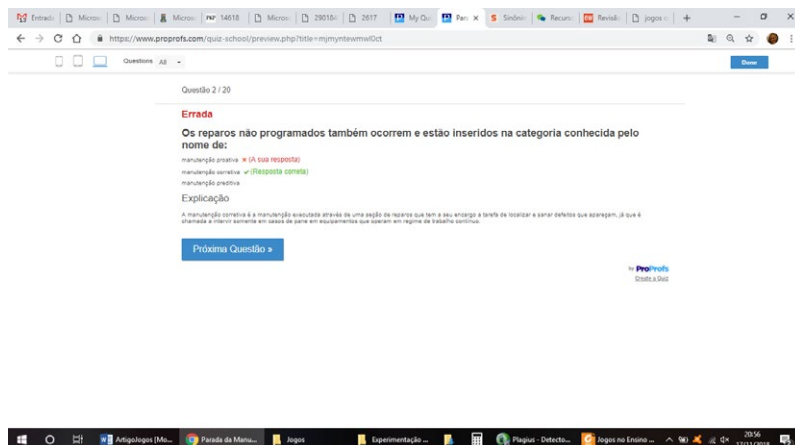
Efetuada o *login*, os alunos dão início ao jogo propriamente dito, ou seja, começam responder as questões, considerando o objetivo do jogo e o tempo limite de execução. Antes de seguirem para a próxima questão, os jogadores podem alterar a escolha da alternativa que julgam ser a correta e, quando decidem seguir em frente, a alternativa correta é revelada (essa opção foi definida nas configurações e pode ser alterada), bem como se a resposta está errada, a correta é apresentada. Em ambos os casos, o jogo foi configurado para apresentar uma explicação complementar às questões, o que a plataforma apresenta como um *feedback*. Estas definições podem ser acompanhadas nas figuras 2 e 3, respectivamente.

Figura 2: Tela da resposta correta do jogo “Parada da Manutenção” com o *feedback*



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 3: Tela da resposta errada do jogo “Parada da Manutenção” com o *feedback*



Fonte: Elaborado pelos autores

Kessler et al. (2010), reforçam a importância de o aluno verificar seu desempenho, para eles é fator significativo no processo de aprendizagem: parabenizado com o acerto ou estimulado a continuar explorando o material por meio de dicas, permite ao estudante rever suas concepções prévias. Por essa razão optou-se por apresentar uma mensagem de explicação (*feedback*) aos jogadores após a escolha de cada alternativa, independentemente de estarem corretas ou erradas.

O jogo termina quando todos os jogadores/equipes responderem a todas as questões e submeterem o envio do questionário com suas respostas para a geração do relatório final ou quando o tempo se esgotar. O relatório final individual (Figura 4), além de ser disponibilizado para os alunos no final do jogo, para que eles possam verificar quais os erros e acertos cometidos, quanto tempo levou para resolver o jogo e suas principais dificuldades, também é disponibilizado no cadastro do professor (criador do *quiz*).

Figura 4: Relatório individual do jogo “Parada da Manutenção”

✘ Errada 0 / 5 Points

1) O conceito de tubulações industriais é:

- A. o conjunto de tubos, conexões e acessórios ✘ (A sua resposta)
- B. conjunto de tubos, conexões, válvulas e acessórios ✔ (Resposta correta)
- C. condução de fluidos desde sua geração até seu ponto de consumo

Explanation:
Tubulação é um conjunto de tubos, conexões e acessórios voltados ao processo industrial, principalmente para distribuição de gases, óleos, vapores, lubrificantes e demais líquidos industriais e utilizadas em indústrias de processamento, químicas, petroquímicas, refinarias de petróleo, alimentícias e farmacêuticas para transportar fluidos de uma entrada, para uma saída.

✔ Correta 5 / 5 Points

2) É a operação que consiste em introduzir uma substância apropriada entre superfícies sólidas que estejam em contato entre si e que executam movimentos relativos. Este é o conceito de:

- A. manutenção
- B. tubulações
- C. lubrificação ✔ (A sua resposta)
- D. análise de vibrações

Explanation:
Lubrificação é o processo ou técnica utilizada na aplicação de uma camada chamada lubrificante com a finalidade de reduzir o atrito e o desgaste entre duas superfícies sólidas em movimento relativo separando-as parcialmente ou completamente.



Estatísticas

Relatórios

 Ver como
estudante

Relatório 5 de 10



Pule para: 5

Vai

Parada da Manutenção

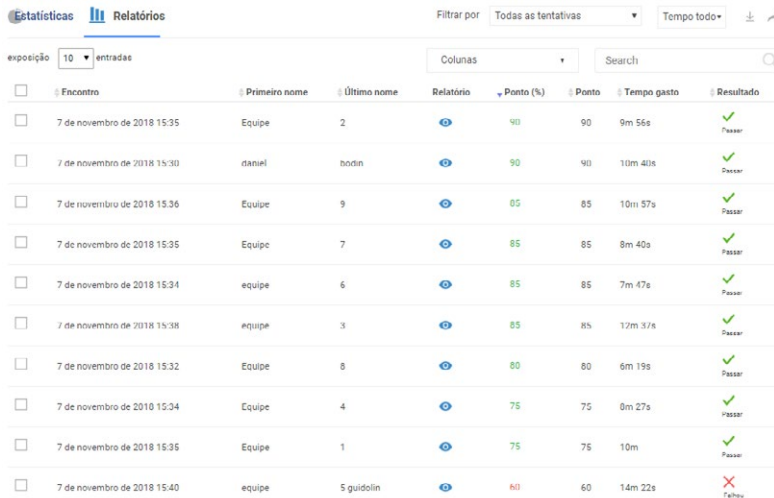
Resumo do relatório

Resultado	Passar		
Nome	Equipe 2	Ponto	90 de 100 (90%)
Respondido corretamente	18 perguntas	Respondido incorretamente	2 perguntas
Endereço de IP	200.132.24.47	Nota de aprovação obrigatória	70 %
Encontro	07 de novembro de 2018	Tempo gasto	9 min 56 seg

Fonte: Elaborado pelos autores

Além do resultado individual apresentado na Figura 4, para o professor é disponibilizado o resultado de todas as equipes/jogadores no formato de *ranking* (Figura 5), desta forma, ele poderá identificar qual a equipe vencedora e a necessidade de utilizar o critério de desempate ou não.

Figura 5: Resultado em *ranking* das equipes do jogo “Parada da Manutenção”



Exposição	Encontro	Primeiro nome	Último nome	Relatório	Ponto (%)	Ponto	Tempo gasto	Resultado
10	7 de novembro de 2018 15:35	Equipe	2		90	90	9m 56s	
	7 de novembro de 2018 15:30	daniel	rodin		90	90	10m 40s	
	7 de novembro de 2018 15:36	Equipe	9		85	85	10m 57s	
	7 de novembro de 2018 15:35	Equipe	7		85	85	8m 40s	
	7 de novembro de 2018 15:34	equipe	6		85	85	7m 47s	
	7 de novembro de 2018 15:38	equipe	3		85	85	12m 37s	
	7 de novembro de 2018 15:32	Equipe	8		80	80	6m 19s	
	7 de novembro de 2018 15:34	Equipe	4		75	75	8m 27s	
	7 de novembro de 2018 15:35	Equipe	1		75	75	10m	
	7 de novembro de 2018 15:40	equipe	5 guidolin		60	60	14m 22s	

Fonte: Elaborado pelos autores

A validação do jogo “Parada da Manutenção” se deu pela aplicação do objeto de aprendizagem desenvolvido e pela percepção dos alunos participantes, a partir do preenchimento de um questionário adaptado do modelo de avaliação de jogos educacionais, proposto por Savi et al. (2010). O questionário foi desenvolvido em forma de perguntas dicotômicas (sim ou não) para os alunos indicarem às sensações percebidas sobre o uso do jogo, quanto às dimensões: motivação, experiência do usuário e conhecimento. Assim, foi possível obter os dados para analisarmos, por meio de frequência absoluta, se o jogo contribuiu como elemento de mediação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos abordados.

A opção de avaliar o objeto de aprendizagem criado, a partir de um modelo proposto, foi verificar se o jogo desenvolvido é adequado e eficiente como ferramenta pedagógica para ser utilizado em sala de aula e se a função planejada para ele foi atendida. Ainda, por ser um recurso disponível (e gratuito) para qualquer usuário, buscou-se analisar se os professores podem fazer uso desta ferramenta.

Outrossim, é importante que se tenha um *feedback* do impacto do uso de recursos educativos na adoção de práticas que visam à aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que, a decisão em se utilizar jogos pedagógicos não está baseada em suposições de seus benefícios, mas fundamentada em avaliações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na classe em que o este recurso foi aplicado, a equipe vencedora, considerando o tempo utilizado para resolução do *quiz*, foi a “Equipe 2” e os jogadores/alunos vencedores foram recompensados com uma caixa de chocolates e os demais participantes com bombons. Este foi o prêmio escolhido para recompensá-los, mas pode-se pensar em outros itens ou sistemas de premiação, tais como medalhas.

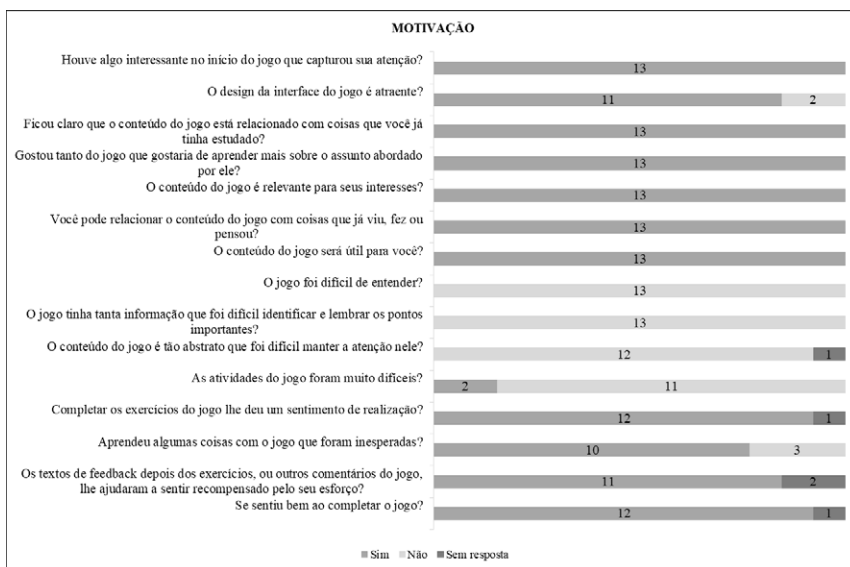
Os alunos jogaram por aproximadamente 30 minutos e, ao finalizarem foram convidados a responderem a um questionário adaptado do modelo de avaliação de jogos educacionais, proposto por Savi et al. (2010), segundo os quais, este modelo possui foco em jogos que possam ser utilizados como material educacional para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, avaliando se o jogo educacional proporciona conhecimento para o conceito relacionado.

Antes de iniciarmos a discussão acerca dos resultados apresentados, faz-se necessário referir que as dimensões avaliadas no modelo proposto

por Savi et al. (2010) – motivação, experiência do usuário e conhecimento –, baseiam-se no nível 1 do modelo de avaliação de programas de treinamento de Kirkpatrick e está focado na percepção dos alunos ao utilizarem um jogo educacional; nas estratégias motivacionais propostas por Keller (1983) no modelo ARCS (atenção, relevância, confiança e satisfação), com foco na interação dos alunos com o ambiente de aprendizagem.

De um modo geral, com base no gráfico de frequências da figura 6, observa-se que o jogo teve um efeito positivo na motivação dos alunos em grande parte dos itens.

Figura 6: Gráfico de frequências para avaliação dos aspectos motivacionais do jogo “Parada da Manutenção”



Fonte: Elaborado pelos autores

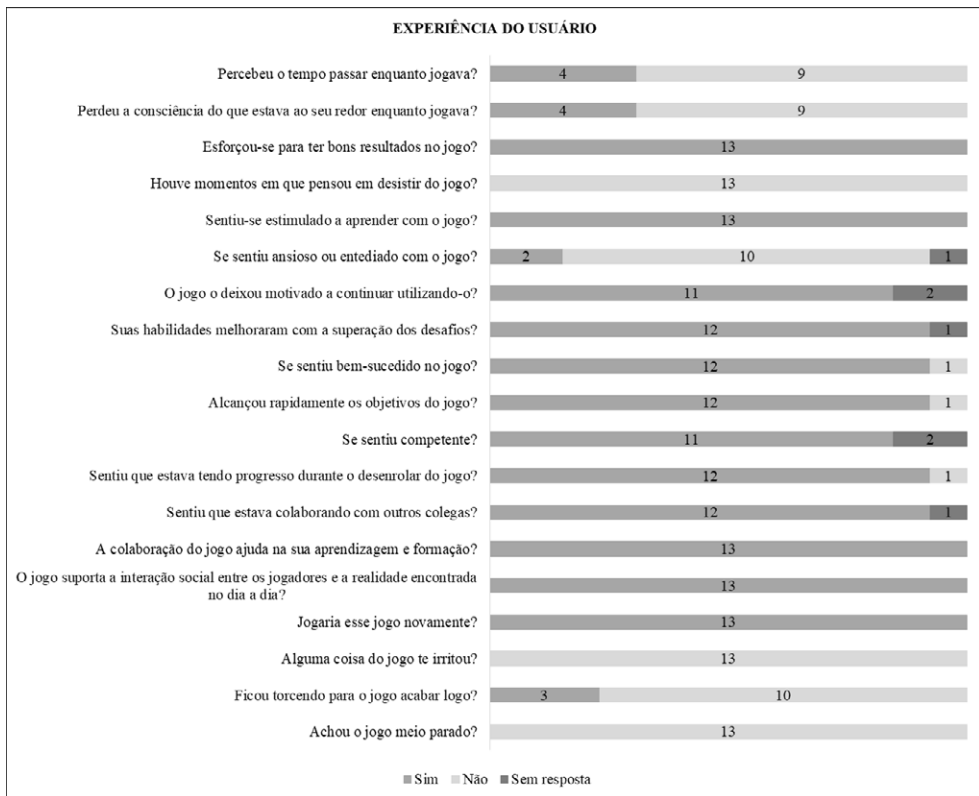
Pode-se perceber que os alunos participantes se sentiram motivados em executar a atividade, identificando sua relevância e sem dificuldades. Além disso, pode-se deduzir que os alunos são receptivos à utilização da atividade lúdica.

Ainda, na perspectiva da motivação, todas as questões relacionadas com a relevância do jogo obtiveram respostas afirmativas da totalidade (100%) dos alunos, o que demonstra, de forma significativa, a importância do jogo, (re)afirmando o objetivo do jogo, que pretende validar o conhecimento dos alunos sobre conteúdos previamente desenvolvidos pelo professor e corroborando com a percepção de que o jogo pode ser adotado como um método complementar e eficiente de ensino.

Quando questionados *“Houve algo interessante no início do jogo que capturou sua atenção?”* e *“O design da interface do jogo é atraente?”*, respectivamente, 100% e 84,62% dos alunos responderam positivamente, o que permite concluir que o jogo mantém a atenção do jogador e incentiva-o a manter sua atenção voltada para aquela atividade. Há um indicador de que há aprendizagem a partir de seu uso, quando se verifica que 76,92% dos alunos responderam que eles aprenderam algumas coisas inesperadas com o jogo.

Os resultados, do ponto de vista da experiência do usuário, podem ser visualizados no gráfico de frequências da figura 7.

Figura 7: Gráfico de frequências da avaliação da experiência dos Usuários do jogo “Parada da Manutenção”



Fonte: Elaborado pelos autores

Na ótica da experiência dos usuários, 100% dos alunos responderam “sim” quando questionados “*Esforçou-se para ter bons resultados no jogo?*” e “*Sentiu-se estimulado a aprender com o jogo?*”; e 100% dos alunos também responderam “não” para “*Houve momentos em que pensou em desistir do jogo?*”, o que demonstra a capacidade imersiva do jogo, possibilitando um aprendizado mais atrativo e lúdico.

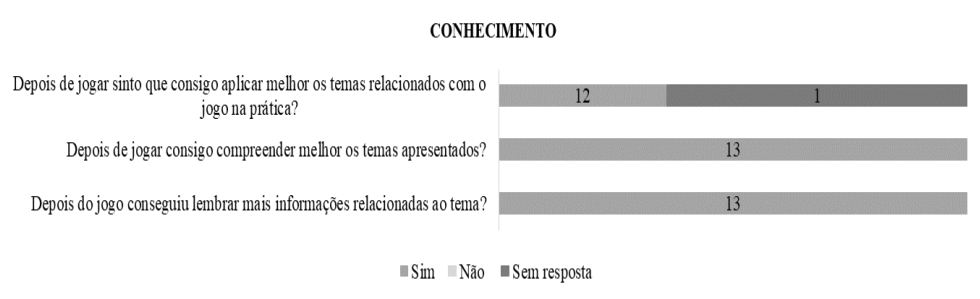
Quanto ao aspecto da interação social, 92,31% dos alunos sentiram

que estavam colaborando com os demais colegas e, ainda 100% dos participantes informaram que o jogo colabora com a sua aprendizagem e formação e que ele suporta a interação social entre o jogador e a realidade encontrada no cotidiano de um profissional da área.

Considerando o aspecto da experiência do usuário, o jogo conseguiu promover uma boa experiência para os alunos, seja na imersão dos participantes na atividade, na interação com os colegas e no sentimento de realização percebido no progresso da atividade.

Na avaliação do objeto de aprendizagem, conforme figura 8, quase a totalidade dos alunos consideraram que a prática proporcionou melhor compreensão dos conteúdos apresentados.

Figura 8: Gráfico de frequências da avaliação da dimensão conhecimento do jogo “Parada da Manutenção”



Fonte: Elaborado pelos autores

Por fim, os resultados positivos obtidos nas três questões relacionadas à dimensão conhecimento, permitem concluir que o jogo “Parada da Manutenção” auxilia na qualidade do aprendizado e é capaz de articular de forma eficiente a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos com a criação e a validação do jogo “Parada da Manutenção”, conclui-se que o objetivo proposto à atividade foi atingido: elaborar um jogo que possa ser utilizado como recurso metodológico para as disciplinas em que ele foi pensado e desenvolvido, bem como apresentar ao público docente a existência de recursos e ferramentas de fácil manuseio, de baixo (ou nenhum) custo e disponíveis para a construção de objetos de aprendizagens, os quais vêm complementar na construção e compreensão de conteúdos desenvolvidos de modo discursivo em sala de aula.

Ao exposto, soma-se a constatação que jogos pedagógicos também podem ser utilizados em classes de Educação Profissional e Tecnológica, pois, quando se analisa a modalidade virtual, tem-se uma escassez de recursos educativos, especialmente de jogos, assim como a carência de literatura sobre o uso de jogos aplicados especificamente à Educação Profissional.

No que diz respeito à percepção dos alunos quanto à relevância do jogo “Parada da Manutenção” para o seu processo de aprendizagem, ele superou as expectativas dos autores. Acredita-se que o jogo proporcionou aos alunos a oportunidade de conseguirem relacionar os conteúdos desenvolvidos em aula e sua realidade no cotidiano profissional, o que exigiu dos autores a capacidade de desenvolverem um objeto de ensino como ferramenta para a transposição didática.

Por fim, quando bem elaborados e utilizados no momento ideal, os jogos são uma opção viável para prender a atenção dos alunos, incentivá-los a participarem das aulas, interagirem entre si e auxiliarem aqueles que apresentam maior dificuldade em compreender os conteúdos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v.1 n. 2. nov. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58/38>>. Acesso em nov. 2021.

BINSFELD, Silvia Cristina; AUTH, Milton Antonio. **A experimentação no ensino de ciências da educação básica: constatações e desafios**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 5. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001. v.1.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, Vol. 34, Nº 2, (2012).

CUNHA, Nyse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Aline Durán da Silveira de. Jogo e Educação: o que pensam os educadores. **Revista Psicopedagogia**, Rio Grande do Sul, n. 20, v. 63, p. 234-42, 2003.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. Jogos Educativos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270/8183>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

JUCÁ, Sandro César Silveira. A relevância dos *softwares* na educação profissional. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, ano3, v. 8, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/571/359>>. Acesso em: nov. 2021.

KELLER, J. M. Motivational Design of Instruction. In: Reigeluth, C. M. **Instructional Design Theories and Models. An Overview of their Current Status**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Hillsdale, 1983. p. 384-433.

KESSLER, M. C.; DE PAULA, C. G.; ALBÉ, M. H.; MANZINI, N.; BARCELLOS, C.; CARLSON, R.; MARCON, D.; KEHL, C. **Impulsionando a aprendizagem na universidade por meio de jogos educativos digitais.** In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 21, 2010, João Pessoa. **Anais.** Porto Alegre: SBIE. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1462>>. Acesso em: nov. 2021.

LIMA, Cleosanice Barbosa; FURTADO, Aurilene Oliveira. Avaliação de software educativo ara educação profissional: uma abordagem cognitivista. In: Encontro Nacional de Informática e Educação, 2, 2011, Cascavel. **Anais...** Cascavel: ENINED. Disponível em: <http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A46.pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

MEDEIROS, Maxwell de Oliveira; SCHIMIGUEL, Juliano. Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 23, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Porto Alegre: SBIE. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1787/1548>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MORAIS, Rosilda dos Santos; ONUCHIC, Loudes de la Rosa. **Uma abordagem Histórica da Resolução de Problemas.** In: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa et. Al., Resolução de Problemas: teoria e prática. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

PAULA, Bruno Henrique de; VALENTE, José Armando. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. In: **Revista Ibero-americana de Educación**, Madri, v. 70, n. 1, p. 9-28, jan. 2016. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/70>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SAVI, Rafael; WANGENHEIM, Christiane Gresse von; ULBRICHT, Vania; VANZIN, Tarcisio. Proposta de um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8. n. 3. dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18043/10630>>. Acesso em: 28 out. 2021.

Capítulo 12

SISTEMA DE NOTAÇÃO MUSICAL ALTERNATIVA MÉTODO DO Ó E O SM-LEGO: UM TRADUTOR DE PARTITURAS COM ACESSIBILIDADE PARA A PRÁTICA E O ENSINO DE MÚSICA

Rafael Ecke Bisogno

Guilherme Döhler Machado

Leila Maria Araújo Santos

Rogério Correa Turchetti

Celio Trois

RESUMO

Este trabalho propõe o uso de uma notação musical alternativa (Método Do Ó) para facilitar o processo de ensino musical. Os resultados obtidos na aplicação de um experimento para a validação do Método Do Ó, serviram como base para o desenvolvimento de uma ferramenta computacional denominada SM-LEGO (Simple Method-LEarnig GOals). O SM-LEGO realiza a tradução de um padrão rítmico, escrito em uma partitura tradicional, para a notação do Método Do Ó, e possibilita ao usuário visualizar o resultado da tradução na interface do programa, salvar em uma nova saída de arquivo, bem como realizar a impressão de objetos 3D, denominados MusicLEGO. O SM-LEGO está sendo desenvolvido junto a uma pesquisa de mestrado e projetado com recursos de acessibilidade que promovam a autonomia das pessoas com deficiências visuais. Os testes realizados sobre a aplicação do método Dó Ó corroboram para o desenvolvimento final da ferramenta

proposta. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - 88887.601133/2021-00.

Palavras-chave: tecnologia assistiva, notação musical, Método Do Ó, ensino de música.

INTRODUÇÃO

A música, como expressão artística, integra o conjunto das atividades culturais mais difundidas na humanidade. Em especial, ela oferece oportunidade para o aprimoramento da comunicação, desenvolvimento da consciência social, aperfeiçoamento da coordenação motora, liberdade de expressão, entre outras.

A busca por novas práticas pedagógicas tem resultado no crescimento da utilização de tecnologias digitais como mediação e suporte de conteúdos e, conseqüentemente, fomentando pesquisa e desenvolvimento de softwares educacionais (SANTIN, 2020). As ferramentas tecnológicas podem contribuir para modificar a maneira de conhecer e fazer música, atuando na mediação do conhecimento musical de professores e alunos, contribuindo para um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem musical.

O presente trabalho tem por objetivo validar e dar visibilidade ao sistema de notação musical alternativa chamado Método Do Ó, apresentar o SM-LEGO (Simple Method-LEarnig GOals) e as peças táteis MusciLEGO. A contribuição deste sistema de notação é de suma importância para o desenvolvimento desta ferramenta computacional, a qual realiza a tradução de partituras, escritas na notação tradicional, para a notação musical alternativa.

Os resultados experimentais comprovam a eficácia do Método Do Ó,

uma vez que foi aplicado um solfejo rítmico com proposições escritas em ambas as notações, em sujeitos com e sem conhecimentos prévios de teoria musical.

MÉTODO DO Ó DE NOTAÇÃO MUSICAL

A notação musical é uma ferramenta de registro e comunicação das imagens sonoras. É um código onde o compositor codifica a música em um sistema, conforme regras pré-estabelecidas, e o intérprete, conhecendo essas regras, é capaz de decodificar os sinais e reproduzir a informação original (ZAMPRONHA, 1998). O método alternativo de escrita musical, desenvolvido pelo músico percussionista Fernando do Ó, nasce da necessidade em registrar os padrões rítmicos utilizados, inicialmente, em instrumentos de percussão.

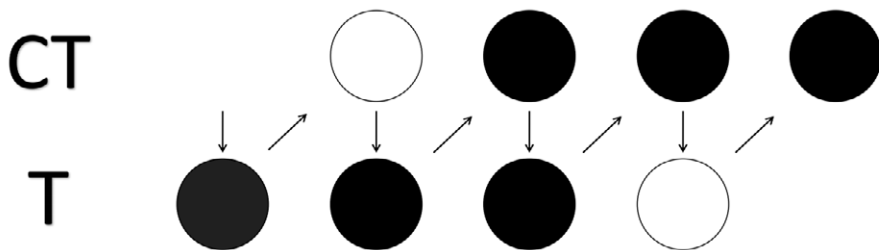
Em contatos com o autor do referido método, atualmente radicado em Porto Alegre-RS, foram obtidas informações fundamentais sobre a formatação gráfica e o funcionamento prático do sistema. Embora saiba-se que, informalmente, o método criado por Do Ó é utilizado por alguns músicos e professores de música, vale ressaltar que o método não possui publicações em livros de educação musical, portanto, uma descrição será apresentada na sequência deste trabalho.

O pilar central que rege o Método Do Ó é o pulso musical. Assim, a notação foi desenvolvida para ser escrita em duas linhas e em colunas, sendo a linha inferior chamada de Tempo e a linha superior o ContraTempo (as notas executadas em tempo fraco ou na parte fraca do tempo), representados na Figura 1 por T e CT respectivamente. O número de colunas varia de acordo com o número de tempos de cada padrão rítmico.

Tanto a leitura quanto a escrita, ocorrem da seguinte forma: a nota pode ser um sinal (um círculo, por exemplo), que pode ser tocada (círculo

preenchido) ou não tocada (círculo vazio). A primeira nota escrita será na primeira coluna da linha Tempo, ou seja, na primeira coluna da segunda linha. A segunda nota será escrita na segunda coluna da linha “Contra Tempo”, isto é, na segunda coluna da primeira linha. A terceira nota será escrita na segunda coluna da linha Tempo e, assim, sucessivamente em um movimento diagonal de baixo para cima, da direita para a esquerda e um movimento reto de cima para baixo, formando um “ziguezague” como ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Funcionamento do Método Do Ó.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Além da leitura e escrita musical poder ser realizada diretamente por meio do Método Do Ó, é possível realizar a tradução de uma partitura tradicional para o sistema de notação proposto, onde estão escritas as notas que possam ser subdivididas. Neste caso, utilizaremos como exemplo as semínimas e colcheias. Para tanto, é necessário substituir cada semínima por dois espaços na sequência em que é escrita a notação alternativa, e um espaço se a nota for uma colcheia. É importante lembrar que as substituições valem também para as pausas que representam estas notas.

O processo inverso de tradução também é possível. Partindo da escrita do Método Do Ó, é acrescentado de uma haste vertical na direita de cada sinal grafado com a nota a ser tocada. As notas que estão grafadas no Contratempo da música, ou seja, na linha superior da notação, recebem, além da haste, um colchete na extremidade superior voltada para a direita. No caso de haver uma nota grafada no Tempo e outra no ContraTempo, o colchete da nota do ContraTempo liga-se à nota do Tempo. Se não houver nenhuma nota grafada no Tempo e houver uma nota no ContraTempo, será escrita uma pausa de colcheia no Tempo e se não houver nenhuma nota nem no Tempo e nem no ContraTempo, será escrita uma pausa de semínima.

As descrições apresentadas aqui foram realizadas com base na entrevista presencial realizada com o próprio autor. Conforme Do Ó (2020), torna-se mais prático tocar o que está marcado, ouvir o som e sentir o que está tocando, o movimento é simples e pode ser observado tanto na horizontal como na vertical.

VALIDAÇÃO DO MÉTODO DO Ó

Com o objetivo de validar o uso da notação musical alternativa descrita neste trabalho e coletar informações para o desenvolvimento do SM-LEGO, foram realizados experimentos comparativos entre o sistema tradicional de leitura e escrita musical com o Método Do Ó. Segundo Souza et al (2002), o experimento é um procedimento planejado, partindo de uma hipótese, que visa provocar fenômenos em condições controladas, observar e analisar seus resultados.

Como instrumento de avaliação destes experimentos, foram aplicados solfejos rítmicos em alunos de escolas de música privadas e pessoas com e sem conhecimento prévio e teoria musical. O solfejo rítmico é uma ferramenta de estudo fundamental no ensino da música, pois consiste em

traduzir os sinais gráficos em sons perceptíveis ao ouvido (POZZOLI, 1983);

O objetivo da aplicação deste experimento não foi o de focar no ensino do solfejo rítmico, tampouco no desempenho do aluno, mas sim na análise da compreensão de ambas as notações musicais. Os experimentos ocorreram entre abril e maio de 2021, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

A realização dos experimentos seguiu três passos. No primeiro passo, antes de aplicar os testes com os solfejos rítmicos, foram explanados conceitos sobre a linguagem musical; sons graves e agudos, notas curtas ou longas, ritmo, melodia, harmonia e unidade de tempo.

Estes conceitos foram extraídos do “Guia teórico-prático para o Ensino do Ditado Musical”, de Heitor Pozzoli (POZZOLI, 1983), livro este que é referência bibliográfica para a prova de conhecimentos específicos em música para ingresso nos cursos de bacharelado e licenciatura na UFESM (Universidade Federal de Santa Maria). Os exercícios de solfejo rítmico aplicados nos experimentos, equivalem aos dez primeiros descritos na primeira série do livro, adicionados de mais dois exercícios criados pelo autor desta pesquisa.

O segundo passo contemplou o solfejo rítmico com a notação musical tradicional. Para iniciar esta parte do experimento, foram apresentados aos alunos os sinais gráficos da notação musical que representam as notas chamadas de semínima e colcheia. Exemplificadas suas durações, foram apresentadas as pausas de ambas as notas e como elas se comportam dentro da unidade de tempo. Alguns exemplos de exercícios com as possibilidades das notas foram realizados, verificando com o participante se o mesmo possuía alguma dúvida em relação à notação ou sonoridade das notas no solfejo. Após concluído este procedimento, foram aplicadas as doze proposições do solfejo rítmico com a notação musical tradicional.

Por fim, no terceiro passo, foi apresentado o Método Do Ó aos participantes. A explicação iniciou pela origem do método, demonstrando como são grafadas as notas que são tocadas e as notas que não são tocadas. Com a apresentação dos sinais gráficos, a próxima etapa foi demonstrar como é realizada a leitura do sistema. Da mesma maneira que na etapa anterior, foram realizados alguns exemplos de padrões rítmicos com diferentes combinações de notas, bem como sanadas eventuais dúvidas em relação à leitura, escrita e solfejo do sistema de notação musical.

Realizada estas atividades, foi aplicado o solfejo rítmico com doze proposições rítmicas escritas no Método Do Ó. Para todos os participantes foi colocado como referência de pulso rítmico, um metrônomo com o andamento em 50 bpm 's. É importante salientar que estas proposições rítmicas aplicadas nos experimentos foram as mesmas escritas tanto na notação tradicional quanto no Método Do Ó.

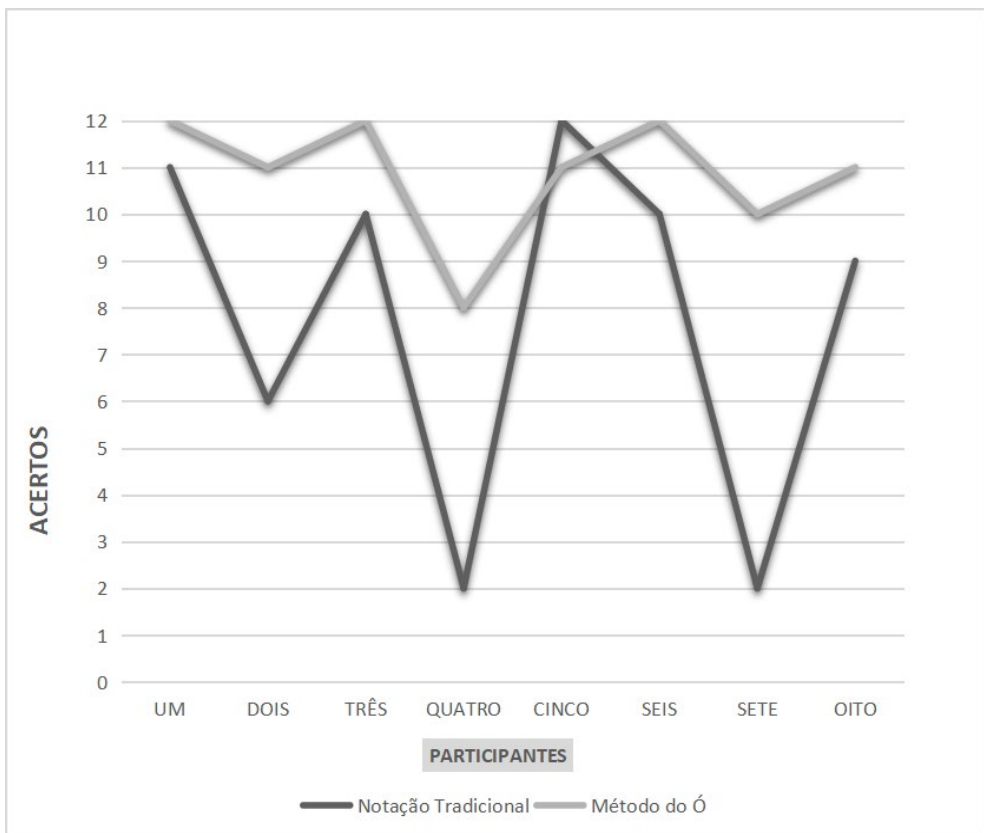
O critério de recrutamento dos participantes do experimento foi o voluntariado. Assim, oito participantes realizaram o solfejo rítmico solfejando as proposições descritas nos doze exercícios escritos em ambas as notações. A adaptação destas proposições para a notação musical alternativa, chamada de Método Do Ó, possibilitou ao investigador comparar os resultados e verificar a eficácia desta notação em relação à notação tradicional. Todos os oito participantes tiveram o primeiro contato com o Método Do Ó por meio do experimento.

Durante a coleta de dados para a tabulação e compilação dos mesmos, foram assinalados os acertos e erros em cada exercício, independente de estarem ou não sincronizados com o metrônomo. Para fins de avaliação, foram analisados somente os exercícios solfejados na leitura à primeira vista, ou seja, na primeira vez que o participante executou o exercício.

O Gráfico 1 apresenta os resultados da análise dos dados, obtidos

por meio do experimento, referente ao número de acertos por participante. É possível observar que apenas o participante cinco acertou mais exercícios no solfejo rítmico escrito com a notação tradicional do que com o solfejo escrito no Método Do Ó. Os participantes Quatro e Sete acertaram apenas dois exercícios com a notação tradicional. Entretanto, com o Método Do Ó, os mesmos participantes acertaram oito e dez exercícios, respectivamente, elevando o índice de acertos com a notação alternativa.

Gráfico 1: Número de acertos de cada participante.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados mostram também que sete, dos oito participantes, tiveram mais êxitos com os exercícios que estavam escritos com a notação no Método Do Ó do que com a notação tradicional.

A Tabela 1 mostra os números mínimos e máximos de acertos dos participantes nos dois sistemas de notação musical, além da média e o desvio padrão.

Tabela 1: Resultados dos acertos por participante.

Acertos	Min	Max	Média	Desvio Pa- drão
Notação Tradicional	2	12	7,75	3,95
Método Do Ó	8	12	10,87	1,35

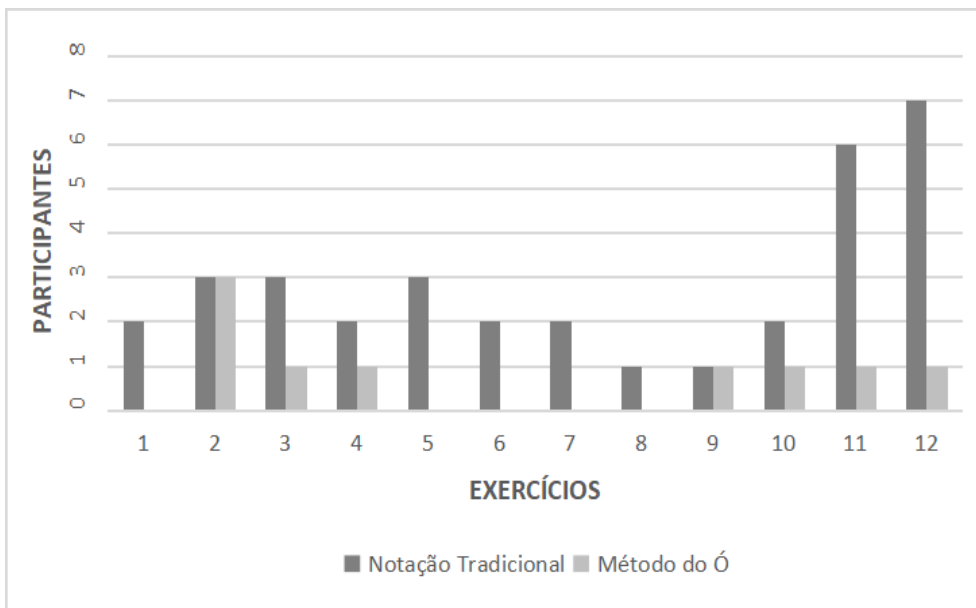
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Cruzando os dados do Gráfico 1 com a Tabela 1, é possível observar que na notação tradicional, três participantes tiveram o número de acertos menor que a média, enquanto no Método Do Ó, foram dois participantes. O desvio padrão foi menor no solfejo rítmico com o Método Do Ó, o que mostra uma homogeneidade no número de acertos com esta notação.

Ao verificar os conhecimentos prévios de teoria musical e o nível musical dos participantes, pode-se observar que a familiaridade e a compreensão da notação tradicional influenciaram nos altos índices de acertos destes participantes. Porém, os participantes que possuíam pouco ou nenhum conhecimento de teoria musical, tiveram baixos índices de acertos com os exercícios escritos na notação tradicional.

Outro dado importante que podemos destacar dentro desta análise, é o número de erros dos participantes por exercício. Estes dados, em ambas as notações, são apresentados na Figura 3 e estão dispostos por meio de colunas. A coluna da esquerda representa a notação musical tradicional, enquanto a coluna da direita representa a notação no Método Do Ó. O eixo das ordenadas mostra a quantidade de participantes que erraram a execução do solfejo, ao passo que no eixo das abscissas apresenta o número do exercício executado. Desta maneira, podemos observar quantos participantes erram a execução em cada exercício, em ambas as notações.

Gráfico 2: Número de erros por exercícios em ambas as notações musicais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dois exercícios tiveram elevados índices de erros. No exercício onze, seis participantes executaram o solfejo de maneira errada. No exercício

doze, foram sete participantes que erram, ou seja, apenas um participante executou o solfejo de maneira correta. A razão destes elevados índices de erros foi a grafia de uma pausa de colcheia no segundo tempo do exercício onze, e na pausa de colcheia no primeiro e segundo tempo do exercício doze, o que dificultou o entendimento e a execução dos exercícios com a notação tradicional.

Os altos índices de erros dos exercícios com a notação tradicional não se refletiram com a notação alternativa. Nestes exercícios, os quais mais participantes tiveram dificuldades em realizar o solfejo com a notação tradicional, houve um baixo índice de erro com o mesmo exercício escrito no Método Do Ó. De acordo com o relato dos participantes, isto deve-se ao fato do sujeito não precisar pensar na duração da nota para solfejar, bastando apenas seguir o que está escrito por meio do método.

O maior índice de erro com a notação no Método Do Ó foi no exercício dois. Conforme relatos durante o experimento, o nervosismo e a pouca familiaridade com o sistema de notação foram as possíveis causas deste dado. Porém, nos exercícios seguintes, os índices de erros foram iguais a um ou nulo. A Tabela 2 apresenta os números mínimos e máximos de erros por participante em ambas as notações, incluindo a média e o desvio padrão.

Tabela 2: Resultados dos erros por participante.

Erros	Min	Máx	Média	Desvio Padrão
Notação Tradicional	0	10	4,25	3,95
Método Do Ó	0	4	1,12	1,35

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao cruzar os dados apresentados no Gráfico 2 com a Tabela 2, percebe-se que mesmo sendo nulo o número mínimo de erros por participante com a notação tradicional, não houve exercícios sem erros. Com o Método Do Ó, o número mínimo de erros por participante também foi nulo, porém, cinco exercícios foram executados sem erros.

O número máximo de erros com o Método Do Ó foi menor do que a média de erros com a notação tradicional. O desvio padrão dos erros também foi menor com a notação no Método Do Ó, mostrando novamente uma homogeneidade nos índices de erros.

Por meio da análise dos dados, foi possível observar que o Método Do Ó foi mais eficaz tanto no índice de acertos quanto no índice de erros comparando-o com a notação tradicional, principalmente para aqueles participantes que não estavam habituados com a notação musical tradicional ou que não tinham conhecimento de teoria musical.

Os dados comprovam a eficácia do Método Do Ó, e reforçaram a importância do desenvolvimento de estudos e ferramentas que possibilitem auxiliar o processo de educação musical, no tocante à notação musical. Além disso, agregar recursos que facilitem a iniciação musical de uma ampla gama de pessoas.

O SM-LEGO

O SM-LEGO (Simple Method-LEarnig GOals), é uma ferramenta computacional que vem sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), com o objetivo realizar a tradução de uma partitura digital, no formato musicXML, para o Método Do Ó. Para o desenvolvimento desta ferramenta, está sendo utilizada a metodologia de Desenvolvimento Guiado por Funcionalidade

(FDD). Por ser um modelo incremental e interativo, esta abordagem suporta as necessidades prioritárias do projeto.

Conforme Silva et al. (2009), o FDD é uma metodologia de desenvolvimento de *software* que possui características de processos ágeis como: foco na programação; interação constante com o cliente; e entrega frequente de versão do produto. Sua estrutura está dividida em duas etapas: a primeira etapa diz respeito ao projeto de *software*, o qual compreende a análise de requisitos, documentação dos procedimentos e o planejamento por funcionalidade; e a segunda etapa é a implementação das funcionalidades, codificação e os testes de *software*.

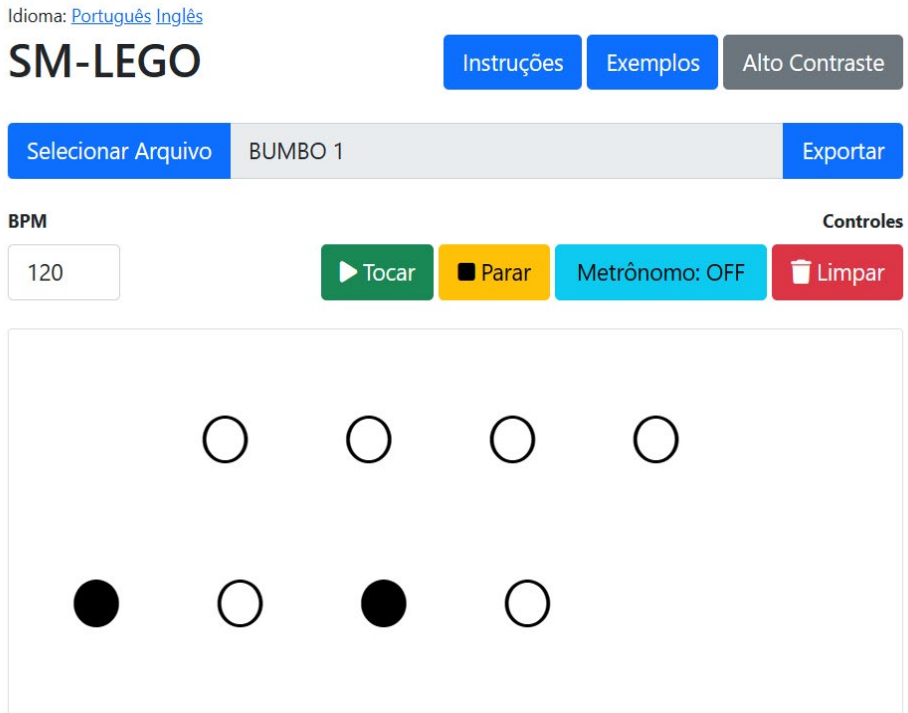
No que tange à programação, fez-se uso da linguagem *JavaScript*. Por ser uma linguagem de alto nível, ela é voltada para o desenvolvimento *web*, permitindo, além da portabilidade, a criação de uma página interativa com elementos dinâmicos e uma boa *performance*. Conforme Silva (2020), o *JavaScript* é uma linguagem de programação usada para manipular, personalizar e automatizar as funcionalidades de um sistema existente.

No SM-LEGO, além da tradução da partitura, o usuário poderá: escutar o padrão rítmico traduzido, com ou sem o acompanhamento do metrônomo; escolher a velocidade de reprodução; exportar o arquivo de saída no formato HTML (HyperText Markup Language); realizar o download do projeto das peças táteis MusicLEGO, para impressão em 3D, no formato STL (ver Figura 3); além de poder visualizar alguns padrões rítmicos a partir de exemplos disponibilizadas no próprio *software*.

É importante salientar que o SM-LEGO é um *software* que possui recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências visuais. Desta maneira, o usuário poderá navegar na ferramenta com um leitor de telas, bem como alterar a cor do *layout* a partir da funcionalidade Alto Contraste. A importância na implementação destes recursos de acessibilidade justifica-

se por tornar o Método Do Ó acessível a um grande número de pessoas interessadas no ensino e aprendizagem musical, pois o mesmo inova nas formas de apresentação da notação musical alternativa.

Figura 2: Interface gráfica do programa, mostrando o padrão rítmico traduzido.



Fonte: Elaborado pelo autor com base no SM-LEGO (2023).

PEÇAS TÁTEIS MUSICLEGO

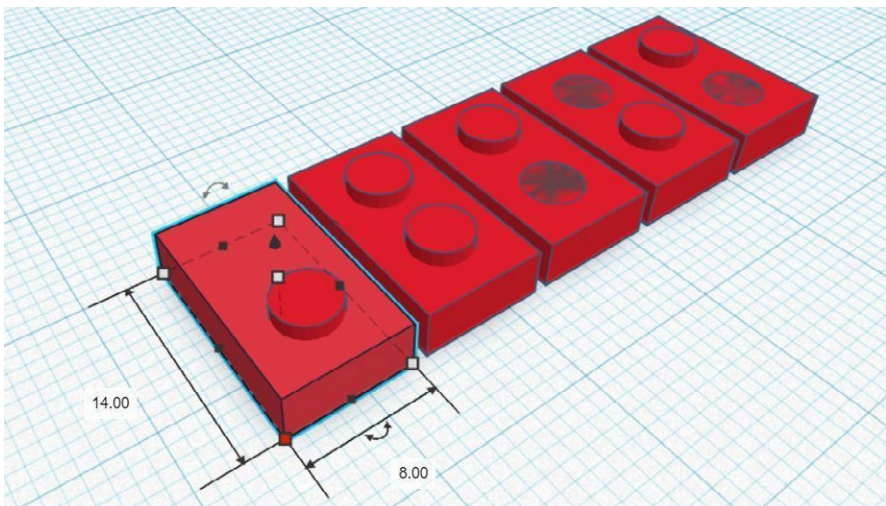
Um dos objetivos das peças MusicLEGO é oferecer um sistema tátil que seja acessível, inclusivo e autônomo. Estas peças possuem os sinais em alto relevo indicando como a nota será executada, ou seja, se a nota será

tocada ou não, conforme mostra projeto da Figura 3.

Para contemplar todas as combinações possíveis de escrita de um padrão rítmico no Método Do Ó, foram desenvolvidas cinco peças diferentes. Assim, ao imprimir, em uma impressora 3D, todos os modelos de peças Music-LEGO, o usuário terá a possibilidade de montar qualquer partitura que tenha sido traduzida para o Método Do Ó, bem como criar um padrão rítmico a partir das combinações possíveis.

O projeto das peças táteis MusicLEGO foi desenvolvido em um sistema CAD (Computer Aided Design). A partir de um modelo tridimensional, foi gerado um arquivo no formato STL (Standard Tessellation Language) com o modelo das peças táteis e a placa de fixação. Este formato de arquivo é compatível com as impressoras 3D, possibilitando assim, a impressão tanto das peças táteis quanto da placa de fixação. As peças possuem o formato similar às peças LEGO®, porém com o sistema de notação musical alternativa.

Figura 3: Modelagem 3D do Método Do Ó.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O SM-LEGO e as peças MusicLEGO são protótipos e ainda estão em fase de desenvolvimento, portanto, não foram realizados experimentos com diferentes públicos, como pessoas com deficiências visuais, por exemplo. Entretanto, busca-se, com estas ferramentas, auxiliar no ensino e aprendizagem musical por meio do Método Do Ó. As peças 3D possibilitam que uma pessoa com deficiências visuais leia e interprete um padrão rítmico sem a necessidade de conhecimentos prévios da musicografia braille.

Este é um ponto que merece destaque, pois conforme Torres, Mazzoni e Mello (2007), por se tratar de uma leitura complexa, nem todas as pessoas com deficiências visuais sabem braille. Além disso, a impressão de textos na linguagem braille exige dispositivos especializados que além de serem escassos, são caros.

É importante salientar também que um padrão rítmico, escrito por meio das peças MusicLEGO, pode ser lido tanto por uma pessoa normovisual quanto por uma pessoa com deficiências visuais, sem a necessidade de adaptações. Tal característica torna o SM-LEGO diferente das ferramentas existentes na literatura, visto que o sistema de notação musical em tinta e o sistema notação musical em braille são distintos.

Note que este sistema apresenta vantagens, uma vez que se pode expandir o processo de ensino-aprendizagem para um sistema tátil, sendo de grande valia nas metodologias de ensino da música. Além disso, o Método Do Ó possibilita novas abordagens, tal como a combinação dos objetos para gerar a tradução da música de maneira lúdica, possibilitando novas aplicações e abrangendo maior público.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisamos o desempenho da escrita musical no

Método Do Ó em relação à notação tradicional. Comparamos os resultados obtidos por meio da realização de um experimento, aplicando como ferramenta de avaliação um solfejo escrito em ambas as notações.

Por meio dos resultados experimentais, foi possível concluir que o Método Do Ó obteve desempenho superior à notação tradicional. Em especial, os resultados, tanto de acertos quanto de erros, foram melhores com as proposições escritas no Método Do Ó em relação à notação tradicional. Além disso, os exercícios com elevados índices de erros, escritos na notação tradicional, tiveram baixos índices com a notação alternativa. O desvio padrão da média de acertos e erros foi menor com Método Do Ó, mostrando uma homogeneidade nos dados apresentados.

Estes resultados fomentaram a criação e o desenvolvimento do SM-LEGO, uma ferramenta computacional capaz de traduzir uma partitura tradicional para o Método Do Ó, por meio de um arquivo no formato musicXML. A ferramenta apresenta o padrão rítmico traduzido na tela do computador; possibilita ao usuário imprimir e salvar um arquivo em PDF com o resultado da tradução; disponibiliza para download o projeto com as peças táteis MusicLEGO com a notação musical e a placa de fixação, que podem ser confeccionados a partir de uma impressora 3D. Estas peças em 3D, ampliam o Método Do Ó para um sistema tátil, podendo ser utilizado por pessoas com deficiências visuais e em diversas abordagens.

O SM-LEGO e as peças MusicLEGO são protótipos e ainda estão em fase de desenvolvimento, portanto, não foram realizados experimentos com diferentes públicos, como pessoas com deficiências visuais, por exemplo. Entretanto, busca-se, com estas ferramentas, auxiliar no ensino e aprendizagem musical por meio do Método Do Ó. As peças 3D possibilitam que uma pessoa com deficiências visuais leia e interprete um padrão rítmico sem a necessidade de conhecimentos prévios da musicografia braille.

Este é um ponto que merece destaque, pois conforme Torres, Mazzoni e Mello (2007), por se tratar de uma leitura complexa, nem todas as pessoas com deficiências visuais sabem braille. Além disso, a impressão de textos na linguagem braille exige dispositivos especializados que além de serem escassos, são caros.

É importante salientar também que um padrão rítmico, escrito por meio das peças MusicLEGO, pode ser lido tanto por uma pessoa normovisual quanto por uma pessoa com deficiências visuais, sem a necessidade de adaptações. Tal característica torna o SM-LEGO diferente das ferramentas existentes na literatura, visto que o sistema de notação musical em tinta e o sistema notação musical em braille são distintos.

Note que este sistema apresenta vantagens, uma vez que pode-se expandir o processo de ensino-aprendizagem para um sistema tátil, sendo de grande valia nas metodologias de ensino da música. Além disso, a notação musical escrita no Método Do Ó, possibilita novas aplicações com diferentes abordagens, tal como a combinação dos objetos para gerar um padrão rítmico.

Como possíveis trabalhos futuros, podemos apontar o estudo da usabilidade do SM-LEGO por pessoas com deficiências visuais e por pessoas com deficiências auditivas, bem como o estudo da utilização das peças MusicaLEGO em uma abordagem lúdica no processo de musicalização para pessoas de todas as idades.

REFERÊNCIAS

- DO Ó, F. **Entrevista I**. [nov. 2020] Entrevistador: Rafael Ecke Bisogno. Acervo de pesquisa. Santa Maria 2020.
- POZZOLI, E. **Guia Teórico-Prático para o Ensino do Ditado Musical**. São Paulo: Ricordi, 1983.
- SANTIN, G. **Tecnologia digital na educação musical [recurso eletrônico] : a visão dos professores sobre a aplicabilidade de softwares como mediadores do processo de ensino de música**. 2020. Dissertação de Mestrado. UCS/RS.
- SILVA, F. G.; HOENTSCH, S.C.P; SILVA, L. **Uma análise das Metodologias Ágeis FDD e Scrum sob a Perspectiva do Modelo de Qualidade MPS**. BR. Scientia Plena, v. 5, n. 12, 2009.
- SILVA, M. S. **JavaScript-Guia do Programador: Guia completo das funcionalidades de linguagem JavaScript**. Novatec Editora, 2020.
- SOUZA, A. M.; ETHUR, A. B. M.; LOPES, . F. D.; ZANINI, R. R. **Introdução a projetos de experimentos : caderno didático**. UFESM, Departamento de Estatística, 2002.
- TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. de. **Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais**. Educação e Pesquisa, v. 33, p. 369-386, 2007.
- ZAMPRONHA, E. S. **Notação, representação e composição: Um novo paradigma da escritura musical**. 1998. Dissertação de Mestrado. PUC /SP.

ARTE E PRODUÇÃO CULTURAL NA INTERFACE COM O ENSINO TÉCNICO

Jacqueline Myanaki

INTRODUÇÃO

A análise e o balanço da recente produção artístico-cultural dos alunos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) permite estabelecer conjecturas a respeito da importância e da relevância da Arte nos currículos dos cursos técnicos de nível médio deste colégio.

Desde o início de suas atividades, em 1967, o CTISM vem mantendo a tradição de formar mão de obra qualificada, principalmente para atividades na indústria, com foco nas áreas de mecânica e eletrotécnica. Dessa forma, a arte como componente curricular subsiste nos currículos dos cursos de ensino médio, sendo, atualmente, ofertada somente nos cursos técnicos em mecânica e eletrotécnica integrados ao ensino desde 2007, e no curso de informática para internet, a partir de 2014.

A carga horária da disciplina de artes é de 80 horas-aulas e restringe-se às turmas de primeiro ano do ensino médio integrado. Entretanto, em 2014 e 2015, uma nova perspectiva na forma de gerir esta carga horária é o objeto das reflexões deste artigo, cujo objetivo é justamente discutir a respeito de como a Arte pode contribuir para a formação pessoal no âmbito sensível-cognitivo dos educandos e concorrer, direta ou indiretamente, para a formação de um técnico mais criativo, diligente e com senso estético apurado, uma vez que é possível estabelecer interface da arte com várias

disciplinas técnicas, como no desenho de peças da área de mecânica, no desenvolvimento de projetos para interação homem-computador ou na elaboração de representações gráficas de circuitos elétricos.

Estas reflexões convergirão, principalmente, para os resultados do projeto “Estratégias Didáticas Interdisciplinares Envolvendo Geografia e Artes”, observações e percepções sobre como reagem os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, mediante propostas de trabalhos envolvendo as diversas linguagens artísticas.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa “Estratégias Didáticas Interdisciplinares Envolvendo Geografia e Artes” foi concebido por uma única professora que num período de exceção esteve à frente das duas disciplinas: Geografia e Artes. O projeto foi desenvolvido durante os anos de 2014 e 2015 e o principal objetivo foi:

proporcionar uma oportunidade de diálogo intenso e troca de experiências didáticas entre a Geografia e as várias formas de expressão e linguagem das Artes, a fim de sistematizar um rol de estratégias didáticas que ofereçam simultaneamente oportunidade de desenvolvimento de conteúdos nas duas áreas de conhecimento – Artes e Geografia – com possibilidade de enfoque de conteúdos voltados para as áreas técnicas – eletrotécnica, mecânica e informática, principalmente (MYANAKI, 2104).

Para atingir este objetivo, que envolveu pesquisa e experimentação, as atividades foram desenvolvidas a partir de temáticas diferentes para cada ano. Em 2014, a motivação para a pesquisa foi “A Arte e a Geografia das Regiões do Brasil”, tendo como referência a classificação do Brasil em macrorregiões proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2015, a temática foi “O lugar da arte e a arte de cada lugar: territórios e paisagens artísticas” e as referências foram as manifestações artístico-culturais dos continentes europeu, asiático, africano e americano.

A fim de garantir, minimamente, uma abordagem ampliada das diversas linguagens artísticas, o projeto contou com a participação de bolsistas da área de Artes Visuais, Artes Cênicas e estagiários do curso de Licenciatura em Música.

Sob a coordenação e orientação da professora de Geografia e Artes, o grupo de bolsistas e estagiários pesquisou materiais e planejou atividades para 20 horas-aulas/um bimestre, que foram aplicadas na forma de revezamento por bimestre, de maneira que cada turma pode vivenciar experiências nas três linguagens artísticas: música, artes visuais e artes cênicas, com as devidas adaptações e considerando as peculiaridades da formação técnica e as diferenças de respostas e anseios de cada turma.

Em 2014, as atividades elaboradas e realizadas basearam-se no seguinte roteiro proposto:

Tabela 1: Roteiro de atividades-2014

REGIÕES	ARTES VISUAIS	ARTES CÊNICAS	MÚSICA
SUDESTE	Manifestações artísticas resultantes da Semana de Arte Moderna e o Movimento Modernista, com ênfase para o desenho, a pintura, a transição entre figuração e abstração e os gêneros da pintura. Conexões com o processo de industrialização do Brasil.	Estudo das manifestações artísticas resultantes da Semana de Arte Moderna e o Movimento Modernista	Samba: composições, compositores e variações rítmicas típicas da Região.

NORDESTE	Técnica da Xilogravura e Literatura de Cordel. Temáticas referentes aos processos migratórios e ao Domínio Morfoclimático da Caatinga.	Literatura de Cordel, estilos textuais (teatro e cinema). Tipos de cena (cena italiana, palco de arena, semi-arena).	Ritmos, compositores e composições típicas do Nordeste: baião, xote, frevo, xaxado, forró, etc.
CENTRO-OESTE	Técnica de moldar argila, escultura e a arte de Siron Franco e Goiandira do Couto como representantes da arte acadêmica e naïf respectivamente da Região Centro-oeste. Questão indígena, solos da região e fronteira agrícola.	festas e folguedos típicos da região: Cavalhadas	Ritmos e instrumentos típicos da região: viola de cocho, rasqueada, polca paraguaia, guarânia, moda de viola e música sertaneja.
NORTE	Conceito de instalação, arte moderna e utilização de materiais diversificados. Referência na arte de Frans Krajcberg e a conexão com a questão do desmatamento. Arte em três dimensões e o reaproveitamento de materiais encontrados.	O “Boi-bumbá” e as variações regionais desta manifestação folclórica como pretexto para o estudo da encenação, texto previamente preparado e improvisado, o cenário e o figurino.	Ritmos da região: carimbó, marujada, música indígena, música erudita pela obra de Villa-Lobos.
SUL	Arte urbana: grafite e variantes. Criação individual de estêncil com placas de raio-X e composição com tinta spray sobre papel. Geografia Urbana.	Leitura Dramática, a “deixa” e o texto regional.	Música gaúcha e tradicionalista. Composições e compositores gaúchos tradicionalistas e urbanos.

Fonte: própria autora

Para o quarto bimestre foi proposta como atividade síntese, a montagem de um videoclipe sintetizando as principais características geográficas e manifestações artístico-culturais de cada região brasileira por meio de música, pintura e interpretação cênica. A atividade foi inspirada no clipe da canção *70 million* do grupo sueco *Hold your horses*, no qual são filmados vários quadros-vivos parodiando telas famosas de pintores consagrados.

Em 2015, as pesquisas e atividades elaboradas e realizadas tiveram como referência o roteiro a seguir:

Tabela 2: Roteiro de atividades-2015

LUGAR	ARTES VISUAIS	ARTES CÊNICAS	MÚSICA
CONTINENTE EUROPEU	Técnicas e manifestações clássicas das artes visuais: pintura e gravura. Geografia: Paisagens europeias.	O Teatro de Shakespeare e as manifestações clássicas.	Desenvolvimento da música ocidental erudita, estilos, formas, parâmetros.
CONTINENTE ASIÁTICO	Técnicas da arte oriental com ênfase na arte japonesa. Geografia: Migração japonesa no início do século XX.	Técnica do uso de máscaras, teatro gestual.	Escala pentatônica e instrumentos Orff
CONTINENTE AFRICANO	Técnica de moldar argila, escultura e pintura corporal. Geografia: Povos e cultura africana, influência na cultura brasileira.	O ritmo, o movimento corporal e a projeção vocal no teatro a partir das manifestações artístico-culturais de origem africana.	Parâmetros do som, partitura analógica com leitura e escrita rítmica, gêneros.

CONTINENTE AMERICANO	Técnicas mistas, arte moderna e contemporânea. Tecnologia associada à produção artística. Ênfase na produção norte-americana e “American way of life” (Geografia).	O cinema e a arte de interpretar. Leitura dramática.	Gêneros populares e influências na música mundial contemporânea: jazz, rock, blues, pop, funk, soul.
CONTINENTE AMERICANO	Arte latina: livre para abordar manifestação do Brasil ou da América Latina.	Técnica do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal.	Gêneros populares e influências na música popular brasileira e latina: jazz, rock, blues, pop, funk, soul.

Fonte: própria autora

Em 2015, no quarto bimestre, a proposta de trabalho-síntese teve como tema a “Volta ao mundo em oitenta expressões”. Os bolsistas, estagiários e alunos ficaram livres para realizar criações em qualquer linguagem artística, desde que fosse um trabalho interdisciplinar e que abordasse características marcantes da identidade dos continentes estudados.

A orientação para o planejamento e execução das atividades deveriam seguir a Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa, aplicável para qualquer linguagem artística, que se baseia: 1) no fazer artístico a partir da experimentação, 2) na apreciação da arte e decodificação de seus objetos artísticos e 3) na contextualização por meio da história da arte e consciência da informação (BARBOSA, 1991, p. 32).

As aulas de Geografia seguiram paralelamente ao desenvolvimento das atividades de artes, buscando realizar as conexões entre os conteúdos. Em 2014, dedicou-se mais tempo ao estudo da Geografia Regional e das características físicas, humanas, econômicas, sociais, políticas e culturais de cada uma das macrorregiões do Brasil. Em 2015, o estudo dos lugares

referenciados foi abordado por meio dos temas: imigrantes na formação do território brasileiro, grandes paisagens, distribuição de riquezas minerais e desenvolvimento da indústria, por exemplo.

RESULTADOS

Na etapa do projeto em 2014, os alunos experimentaram técnicas e materiais variados incluindo a pesquisa e experimentação de pigmentos naturais, realizaram gravura em madeira e metal paralelamente ao estudo da arte e da cultura Nordestina. Os registros de narrativas foram feitos sob a forma de literatura de Cordel. Técnicas mistas envolvendo colagem, *stencil* como molde vazado, modelagem em argila e criação de composições tridimensionais a partir de resíduos sólidos vegetais coletados no próprio campus da UFSM, incrementaram as discussões sobre meio ambiente nas aulas de Geografia.

As visitas aos ateliês de gravura, cerâmica e pintura no Centro de Artes e Letras (CAL) da UFSM enriqueceram a formação dos alunos e inspiraram confecção de potes em argila (Figura 1), que apesar da aparente simplicidade, envolveu a comparação da coloração da argila e sua origem, num evidente esforço de compreensão dos fluxos e exploração de recursos do espaço geográfico, a importância da argila na composição dos solo, a conexão com os estudos de química e ainda o exercício de paciência, dedicação e cuidado no acabamento extrapolaram o objeto em si, como resultado final.

Na Figura 1, a composição com objetos reciclados, coletados no Laboratório de Solda do CTISM, representa um novo olhar e percepção sobre um material que seria descartado, além de ser uma amostra do potencial que o intercâmbio entre as áreas de conhecimento pode oferecer.

Figura 1: Da esquerda para direita e de cima para baixo: potes em argila; desenho em spray a partir de *stencil* cortado em lâmina de raios-X; composição com objetos reciclados e materiais vegetais coletados no campus; gravura para capa de cordel; boneco em papel, barbante e fita crepe; composição com folhas, galhos e troncos coletados no campus



Fonte: arquivo pessoal.

Nas aulas de Artes Cênicas, os jogos e exercícios de improvisação, tendo como ponto de partida um tema, texto ou uma referência às regiões do Brasil, alternaram o uso da expressão corporal, vocal e a manipulação de bonecos. A construção da cena com uso de objetos e figurinos exigiu escolha, tomada de decisão, atitude e criatividade, proporcionando momentos de intensa convivência, criação, expressão pessoal e coletiva.

As aulas de música estimularam as descobertas no campo das paisagens sonoras. Foram aulas de intensa vibração, extensa variação rítmica e viagem sonora pelas diversas manifestações musicais das regiões brasileiras, sempre com momentos de contextualização, apreciação e execução musical.

Os alunos cantaram, tocaram e percutiram samba, baião, sertanejo, carimbó, chamamé e rock, com instrumentação ao vivo dos ritmos brasileiros.

No quarto bimestre de 2014, cada turma produziu um clipe com imagens de quadros vivos inspirados em telas de pintores brasileiros. A turma de informática produziu o clipe a partir da criação de painéis pintados em papel pardo, inspirados em quadros e imagens de cada região. A produção dos painéis foi fotografada para montagem de um *stop motion*, sonorizado com a canção “Meu país”, de Ivan Lins. A música foi escolhida por meio de votação, na sequência de um intenso debate sobre a representatividade do Brasil na letra.

A turma de eletrotécnica compôs o clipe com longas cenas gravadas e inspiradas em cinco telas representativas de cada região brasileira. Os alunos chegaram a interpretar uma canção original para cada região, que teve de ser substituída na edição final em virtude da qualidade do som.

A turma de mecânica apresentou um vídeo com um volume maior de imagens e com canções parodiadas, criadas e interpretadas pelos alunos, gravadas em estúdio e a própria turma editou o vídeo.

No ano de 2015, ao invés de região, o foco ficou nos conceitos de lugar, território e paisagem de cada continente e respectivas as manifestações artístico-culturais.

Figura 2: da esquerda para direita e de cima para baixo: duas amostras de adereços em argila; máscara em papier-mâché; matriz e impressão de isogravura; mosaico a partir de cópia de fotografias; mural em tinta guache



Fonte: arquivo pessoal.

Como mostra a Figura 2, algumas técnicas se repetiram em 2015, mas com utilização de materiais diferentes, como isopor para a gravura e o nanquim na produção *Sumi-ê*, técnica típica da cultura japonesa. A técnica da colagem foi novamente utilizada, mas a partir do uso da fotografia em preto e branco e da proposta do trabalho compartilhado em duplas.

A cerâmica como técnica de criação de objetos tridimensionais foi utilizada para contextualizar a importância dos adereços nos rituais da cultura indígena e o estímulo à reflexão e criação artística, o significado do design de moda e de vestuário, além da criação de precisão em escala reduzida das contas de colares.

A técnica do papier-mâché para criação de máscaras inspiradas no Teatro *Noh* japonês serviu de interface para o trabalho interdisciplinar

com o projeto de vídeos da disciplina de Inglês. Máscaras foram produzidas e orientadas a caracterizar personagens ligadas ao “horror”, ganharam designações em língua inglesa e, posteriormente, compuseram a instalação de Artes *Watching me, watching you*, fechada e ambientada com TNT preto.

Na instalação (Figura 3) montada no corredor (local de passagem) do CTISM, as máscaras e um espelho dispostos nas paredes negras convidavam o observador a refletir sobre as expressões artísticas contemporâneas. Montada na última semana de outubro, data do *Halloween* norte-americano, a instalação contribuiu como parte das atividades do projeto *Scary Movie* de inglês.

Figura 3: Da esquerda para a direita, entrada da instalação; máscaras e espelho na parede, duas máscaras e correspondente denominação em inglês (fotos: arquivo pessoal).



Fonte: arquivo pessoal.

Nas aulas de Artes Cênicas, as atividades tiveram textos e temáticas específicas de cada continente como de motivação. *Romeu e Julieta* de Shakespeare, por exemplo, impulsionou as recriações e pesquisas sobre o palco elisabetano, no qual “a admirável força poética da dramaturgia elisabetana valorizou a sugestão da palavra, completada por signos

expressivos” (MAGALDI, 1986, p. 46).

Em 2015, as bolsistas da área de Teatro ofereceram às turmas uma porcentagem maior de atividades de expressão corporal e vocal, estimulando o desenvolvimento da consciência corporal e de sua capacidade expressiva. Por exemplo, a oportunidade de cantar a canção “Ser diferente é normal” de Adilson Xavier e Vinícius Castro na voz de Gilberto Gil, objetivando a interpretação (sem deixar de lado a afinação) e o treino da projeção de voz. A canção composta para ser o tema da campanha, com mesmo nome, faz parte das ações do Instituto MetaSocial que promove a inclusão social e, quando interpretada pelos alunos, permitiu uma reflexão subliminar sobre a normalidade das diferenças entre os seres humanos e sobre intolerância também.

Atividades de expressão corporal baseadas nos movimentos da capoeira tiveram a dupla função de despertar a consciência corporal para a sutileza dos movimentos de ataque, defesa, aproximação, fuga, dissuasão, distração e contribuir para o entendimento das influências da cultura africana na arte e na cultura brasileira.

O cinema, a arte de interpretação e direção de atores na grande tela e as técnicas do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal estimularam debates sobre feminismo, maioridade penal, violência policial, criminalidade, fome, pichação e preconceito racial, nas aulas de teatro.

Nas aulas de música, pôde-se conduzir um estudo da expressão musical desde as manifestações mais primitivas de base rítmica e percussão corporal, passando por melodias em uníssono, até o estudo, contextualização, apreciação e execução de peças complexas, harmônicas, dissonantes, populares ou eruditas. A visita ao Laboratório de Educação Musical no Centro de Educação da UFESM permitiu aos alunos compreender e executar as escalas pentatônicas em instrumentos ORFF.

A análise e o retrospecto das diversas formas, estilos e gêneros musicais dos continentes proporcionou uma chance de conhecer muito além do que a mídia radiofônica ou televisiva veicula cotidianamente: música oriental, erudita, folclórica ou popular estimularam a percepção auditiva e a reflexão crítica sobre a escolha e a imposição do que ouvir.

No quarto bimestre de 2015, cada turma dedicou-se à produção do trabalho final a partir do tema “Volta ao mundo em 80 expressões”. A turma de informática dedicou-se à criação de um Rap, composto de forma coletiva, que ficou registrado numa gravação e filmagem no estúdio do colégio.

A turma de mecânica pintou um mural com temática emblemática, representando as percepções sobre a “Volta ao mundo em 80 expressões”. Uma parte da turma realizou a pintura coletivamente, outro grupo fez a filmagem da ação de compor o mural, outro grupo editou com a inserção de textos falados de um Rap composto pelo restante do grupo, sob orientação da bolsista de artes visuais.

A turma de eletrotécnica, sob orientação da bolsista de teatro, resistiu e desistiu da sugestão inicial de criação do vídeo e criaram esquetes. Organizados em grupos, discutiram e pesquisaram aspectos culturais, políticos, sociais e conflitos de cada continente e elaboraram cenas curtas, cuidando e providenciando cenários e figurinos mínimos. Os temas foram: corrupção relacionada à América Latina, terrorismo relacionado à Europa, trabalho infantil relacionado à Ásia, *Halloween* e problemas de suicídio na adolescência relacionados à América do Norte e contos africanos. Houve uma apresentação final dos grupos, mas os alunos não quiseram a presença de plateia e nem fizeram o registro do trabalho final.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É possível destacar três aspectos para as reflexões sobre a significância e a relevância das artes nos currículos do Ensino Médio, a partir deste projeto: o envolvimento dos alunos, a oportunidade de experimentar atividades nas três (ou mais) linguagens artísticas – artes visuais, cênicas e música – e a interface das artes com as outras disciplinas dos currículos do Ensino Médio Técnico.

Sobre o envolvimento dos alunos, pode-se afirmar que sempre foi intenso e um primeiro indicador a ressaltar foi a vasta produção artística realizada nestes dois anos de projeto, em todas as linguagens: somam-se dezenas de desenhos, pinturas, objetos tridimensionais, esquetes, recriações de cenas, expressões corporais, reproduções sonoras, cantigas, gestos e criações nas mais diversas expressões artísticas. Esta produção tem uma função no ensino das artes, como afirma Eisner (1999, p.85).

“A produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais. Ela pode criar imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade. A crítica de arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual – um mundo que inclui, e excede, trabalhos formais de arte”.

Do ponto de vista da educação musical, sempre houve receptividade às aulas e aos conteúdos abordados, mesmo quando os estilos musicais estavam distantes do cotidiano dos alunos, como no caso da música japonesa. Ainda assim, os questionamentos eram intensos e desafiadores e as reações positivas unânimes quando as canções e as temáticas se aproximavam aos gostos musicais dos estudantes, como no estudo do rock. Mas também foi patente a demonstração de maturidade dos alunos, no momento de compor o Rap. O refrão a seguir faz referências às inquietações suscitadas ao longo

do ano durante as aulas:

Do berço da humanidade a outras culturas. /Cheio de guerras e revoluções, por causa do poder/Conflito de opiniões, diversas ditaduras, /Ao olhar o céu azul, sem limites/Esperamos a maldade (o quê?) perecer. (Refrão. Letra e música coletiva Turma 413-2015)

Nas artes visuais, houve acolhimento e experimentação de várias técnicas além do desenho e a pintura: gravura – em madeira, metal, isopor –, técnicas de composição com argila, composição com materiais recicláveis, colagem, papier-mâché, ampliando conhecimento e sensibilização.

A oportunidade de expor e ver a própria produção artística, como na exposição de máscaras *Whatching me, whatching you*, também contribuiu para a formação crítica destes educandos, uma vez que o respeito ao trabalho e à criação alheia passam a ter outro significado depois de experienciar o papel de autor.

A participação entusiástica nos jogos dramáticos e a dedicação na elaboração de cenários, figurinos e indumentárias para a criação de esquetes e recriações de cenas chegaram a surpreender os bolsistas da área de teatro que enfatizaram estes comportamentos em seus relatos, evidenciando o envolvimento positivo dos estudantes e excedendo as expectativas. Ficou claro que a maioria dos alunos estava pronta e ansiosa por expressar opiniões, ideias e percepções sobre os mais variados temas, pessoais ou da coletividade. Mas também ficou óbvio que havia uma forte necessidade de organização dessas ideias, opiniões e percepções para que estas não se tornassem apenas gritos compondo um universo sonoro caótico em que ninguém se escuta ou se entende.

Pode-se afirmar que as atividades de teatro baseadas nas técnicas de Augusto Boal contribuíram para dar maior vazão às necessidades de

expressão destes alunos, ao mesmo tempo em que desaceleraram algumas ansiedades. Uma das técnicas foi a do “Teatro-Imagem”:

Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para “esculpir” com eles um conjunto de estátuas, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes. O participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor, e como se os outros estivessem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese. O máximo que pode fazer cada escultor é mostrar com o seu próprio rosto a expressão que deseja ver no rosto do participante-estátua. (BOAL, 1991, p.155)

Na sequência da atividade, o grupo constrói uma nova imagem, a chamada *imagem ideal* (como gostariam que fosse a anterior) sobre o mesmo tema, que deverá ser comparada à *imagem real* construída primeiramente. E, por fim, deverão compor a chamada *imagem de trânsito*, ou seja, a proposta de como modificar a realidade. Uma atividade complexa, longa, que exige muita reflexão a cada gesto composto e modificado, mas que resulta exatamente no que se espera do Teatro de Boal, que seja capaz de transformar a realidade daquele que é oprimido e que ele se torne sujeito no seio da sociedade em que vive.

Destaca-se como relevante o contato com as três linguagens artísticas, a partir da voz e do discurso autêntico de formandos especializados nas três linguagens artísticas, que é raro na maioria das instituições de ensino básico, que não tem condições de contratar quatro profissionais.

Como os professores de Artes já não recebem mais formação polivalente, é comum as aulas priorizarem conteúdos de uma única linguagem, em geral as artes visuais, como consta no documento do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Mecânica e Eletrotécnica de 2007.

Na Disciplina de Artes, especificamente, Artes Visuais, o professor tem autonomia para construir ou elaborar um projeto inicial de trabalho a ser desenvolvido a longo prazo com os alunos, levando-se em consideração, os conhecimentos ou a compreensão dos mesmos com relação à arte.

O documento privilegia as Artes Visuais no corpo do texto e os conteúdos descritos corroboram: técnicas de leitura de imagem, tatuagem, grafite, Fotografia, Objeto-Arte, Instalações, Intervenções, *Assemblages*, *Performances*, Vídeo-Arte, Desenho, Pintura, Escultura, Gravura, Cerâmica.

Entretanto, em 2014 e 2015, o projeto “Estratégias Didáticas Interdisciplinares Envolvendo Geografia e Artes” ofereceu aos alunos uma experiência bem mais próxima do recomendado nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 2000):

Os estudantes que frequentam a escola média, ao desenvolverem fazeres artísticos por meio das linguagens e códigos da música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais, podem aprender a desvelar uma pluralidade de significados, de interferências culturais, econômicas, políticas atuantes nessas manifestações culturais.

Fica evidente que a pluralidade na experiência escolar contribui para uma formação mais tolerante e consciente. O aluno que percebe e compreende que seu aparente gosto musical pode ser fruto da construção midiática que seleciona e escolhe o que seus ouvintes devem consumir, certamente, poderá se tornar mais permeável à experiência de outros sons, de outro universo sonoro, possivelmente mais complexo que o veiculado nas rádios, nas novelas e nas baladas, mas certamente mais enriquecedor em termos culturais. O mesmo pode ser dito para o teatro, cinema, dança, artes visuais.

Ampliar a experiência dos alunos para outras linguagens artísticas

certamente contribui para um maior desenvolvimento da capacidade expressiva ou, como explica cada uma das racionalidades descritas por Hernández (2000, p.44-45): a *racionalidade expressiva*, que entende que a arte é fundamental no desenvolvimento da capacidade de projetar sentimentos e emoções; a *racionalidade criativa* e o desenvolvimento da criatividade; a *racionalidade moral*, que enfatiza a importância das artes na formação espiritual e emocional e as demais racionalidades, como a *racionalidade comunicativa*, *racionalidade industrial*, a *racionalidade histórica*, a *racionalidade forasteira*, a *racionalidade cognitiva*, a *racionalidade perceptiva*, a *racionalidade interdisciplinar* e a *racionalidade cultural*, que considera a arte como manifestação cultural de uma época e cultura.

A arte pode ser efêmera como uma *performance*, pode estar nas ruas como na arquitetura das edificações, não precisa ser palpável ou um objeto concreto, como ocorre com a fluidez da música, pode ser apenas gestual como a dança, mas, ainda assim, é uma linguagem (ou muitas linguagens!) e a linguagem

permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (BRASIL, 2000).

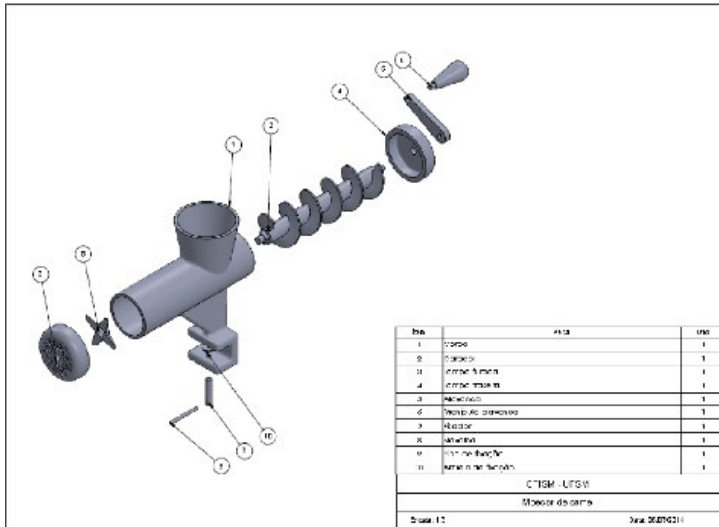
O fato é que, independente da *racionalidade* ou do teórico selecionado, os conhecimentos de arte têm muito a contribuir com o senso estético e artístico dos educandos, tanto mais se a organização do currículo puder proporcionar experiências nas várias linguagens artísticas. Mais ainda se houver integração com as outras áreas do conhecimento e disciplinas.

Saber ler imagens é muito mais que decodificar seus elementos figurativos, é preciso o conhecimento dos símbolos, das combinações de tons e texturas, é fundamental a noção do contexto histórico em que as imagens foram e são produzidas para, por exemplo, os formandos do curso de Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, que um dia poderão vir a trabalhar direta ou indiretamente na área de criação da Internet. Se como afirma Castells (2001, p. 34) “a cultura da Internet é a cultura dos criadores da Internet”, tanto melhor se seus criadores forem “apreciadores de arte no âmbito da multiculturalidade”, tal como descrito na citação dos PCNs, anteriormente.

O trabalho de um técnico em informática para internet pode incluir a necessidade de compreensão dos símbolos e de sua capacidade comunicativa. O exercício de leitura das imagens em artes, o desenvolvimento da linguagem visual e audiovisual tal como é instigado nas aulas de artes também contribui para a aquisição de competências para a criação de símbolos, de leiautes e da arte final de um *website*, por exemplo.

No cotidiano de um técnico em mecânica, é bastante provável que ele se depare com a demanda de desenho e produção de peças de máquinas dos mais variados modelos (Figura 4). A precisão, a qualidade e a boa apresentação de projetos que envolvem o desenho destas peças podem ser o que define o ganhador de uma concorrência. Certamente, alunos que tiveram maiores e melhores experiências na área de desenho e estética terão mais recursos internos a explorar no momento de suas criações.

Figura 4: Exemplo de peça que pode ser projetada nos programas CAD utilizados cotidianamente no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.



Fonte: Imagem cedida pelo professor do curso Marco Bandeira do CTISM.

Ou como se apresenta nas palavras do filósofo Luigi Pareyson:

Pode haver arte no mundo da técnica, onde o “fazer” se especifica subordinando-se a um valor econômico, enquanto se trata de construir instrumentos, satisfazer necessidades, criar comodidades de vida: basta que a atividade que persegue esses valores de utilidade exija um exercício de formatividade, isto é, um fazer que seja, ao mesmo tempo, invenção do modo de fazer. Neste sentido, todas as técnicas que exigem e recomendam um exercício de formatividade, mais ou menos intenso, são um apelo à arte; eis as várias artes e ofícios, as artes da equitação, da navegação, da agricultura, as artes da guerra, do governo, da cirurgia, as artes de demonstrar, convencer, persuadir. (2001, p. 31)

Quando Pareyson cita as várias artes e ofícios, recorda-nos que a arte já esteve historicamente estreitamente vinculada à técnica. Na Idade

Média, mestres ensinavam técnicas de desenho aos aprendizes com base na reprodução incessante de modelos, até que estes atingissem o domínio completo da arte tal qual seus mestres. Hoje, o conceito de arte extrapola o simples domínio de técnicas, para exaltar, os processos criativos tanto ou mais que o produto final, tornando obsoleta a noção de que só é arte o desenho feito com perfeição da técnica.

Entretanto, o domínio melhor da técnica, criatividade e senso estético são habilidades desejáveis em todas as formações, incluindo também a do eletrotécnico, na qual o desenho técnico é parte do currículo e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O técnico é, antes de ser técnico, no caso dos alunos do ensino médio, um jovem em formação. Como jovem, ainda está em processo de construção de parte de seus valores humanos; como técnico, deverá entranhar-se num universo de conhecimentos provavelmente ainda desconhecido para o aluno e em constante aperfeiçoamento. Portanto, todo esforço e investimento na formação de valores como a tolerância, ética e respeito à diversidade, capacidade de expressão verbal, competência para a análise crítica e estética da produção artística-cultural, além de sensibilidade estética e ética como são desenvolvidos nas aulas de artes, vão contribuir direta ou indiretamente para a formação de um profissional melhor qualificado, seja qual for a sua formação técnica.

Considerando que, atualmente, as novas metodologias e formas de organização da produção industrial requerem profissionais polifuncionais, criativos, flexíveis e com adaptabilidade, que saibam trabalhar em grupo, habilidade para resolver problemas e comunicabilidade, então as competências e habilidades desenvolvidas em artes certamente têm muito

a contribuir com a formação técnica.

Nas aulas de teatro, de música e de artes visuais, seja na forma de trabalhos em grupos ou nas atividades individuais, os alunos estão constantemente desenvolvendo habilidades de comunicação, compreensão e contextualização nas múltiplas linguagens artísticas. Ao mesmo tempo em que se tornam jovens mais bem preparados para as práticas sociais, para o trabalho em equipe, tornando-se melhores candidatos para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.134 p.

BOAL, A. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CASTELLS, M. A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. (Copyright 2001).

CTISM. Projeto Político Pedagógico - Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio. Santa Maria: 2007.

CTISM. Projeto Político Pedagógico – Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. Santa Maria: 2007.

EISNER, E. Estrutura e mágica no Ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leituras no subsolo. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez editora, 1999.

FERRARI, S. S. U. [et. al.]. Por toda pARTE: volume único. São Paulo: FTD, 2013.

INSTITUTO METASOCIAL. Disponível em: <<http://www.metasocial.org.br/>>. Acesso em: 08set. 2016.

MYANAKI, J. PROJETO DE PESQUISA: Estratégias didáticas interdisciplinares envolvendo Geografia e Artes. Registro no SIE sob número 036542. Santa Maria/RS: UFSM, 2014.

PAREYSON, L. Os problemas da Estética. Tradução de Maria H. N. Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (2ª tiragem). (Copyright 1984).



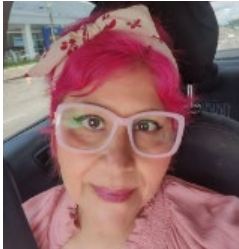
SOBRE OS

AUTORES

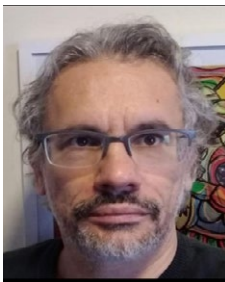


UFSC

SOBRE OS AUTORES



Angela Isabel Dos Santos Dullius: Graduação em Odontologia (UFSM). Especialização em Odontologia Restauradora (UFRGS). Mestrado Profissional em Odontologia (SLMandic). Doutorado em Odontologia: ênfase em Epidemiologia (ULBRA). Graduação em Matemática e em Física (FIC-UFN). Mestrado em Métodos Quantitativos e Engenharia de Produção (UFSM). Especialização em Estatística Aplicada (UNOPAR). Professora Associada Nível IV UFSM. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT/UFSM).



Alejandro Javier Lezcano Schwarzkopf: Possui doutorado (2015) em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). Integra o corpo de docentes do Colégio Politécnico da UFSM. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM. Tem experiência de pesquisa em sociológica política, com ênfase nos temas da cidadania, instituições participativas e sociedade civil.



Carina Deolinda da Silva Lopes: É Doutora em Direitos Humanos na UNIJUI, sendo bolsista CAPES; Licenciada em Pedagogia e Letras. Bacharel em Direito. Advogada em Santa Maria (RS). Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/RS. Possui formação pedagógica (Direito) de professores para a educação profissional pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar/RS). Mestre em Direito na Universidade Regional Integrada (URI) campus Santo Ângelo. Especialista em Direito Constitucional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).



Celio Trois: Possui graduação em Informática pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), mestrado em Systèmes Embarqués - Université de Nice Sophia Antipolis (2005) e doutorado em Informática pela Universidade Federal do Paraná (2017). Atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Aprendizado de Máquina e Redes de Computadores.



Claudemir De Quadros: Licenciado em História, com mestrado e doutorado em Educação. É professor na Universidade Federal de Santa Maria/RS e atua em cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. É editor da Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional - <https://periodicos.ufsm.br/regae/index> - e coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. E-mail: claudemirdequadros@gmail.com.



Claudia Smaniotto Barin: Possui graduação em Química Industrial pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), mestrado em Química (Química Analítica) pela Universidade Federal de Santa Maria (1997) e doutorado em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professora associada II da Universidade Federal de Santa Maria, atuando no Departamento de Química e no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM. Tem experiência na área de Química, com ênfase no ensino mediado por tecnologias e na formação de professores.



Eno Renato Geiss: É docente na área de informática com Bacharel em Sistemas de Informação, Pós-graduação em Educação Profissional e Interdisciplinar com Especialização na área de Informática na Educação. Possui conhecimentos em Gameificação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle), Google for Education, HTML 5 e Robótica Educacional. Já coordenou projetos do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) nas escolas estaduais vinculadas a 20ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) da SEDUC - RS (Secretaria Estadual de Educação). Atualmente é mestrando em Educação Profissional e Tecnológica PPGPEPT na UFMS. A experiência do profissional já resultou em publicações de trabalhos, artigos, posters e livros da área.



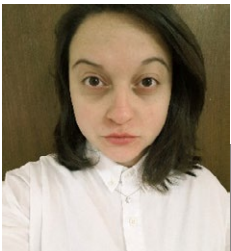
Eliane Quincozes Porto: Licenciada em Educação Especial (UFMS), mestra em Educação Profissional e Tecnológica (UFMS), doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFN). Docente EBTT, Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4514078816861791>.



Eloísa Bordoli: Coordenadora del Instituto de Educación da la FHCE; Directora del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación (UdelaR).

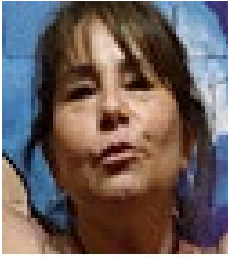


Francéli Dalberto de Moraes: Graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Graduação em Gestão pública pela Estácio de Sá. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGGEPT) do CTISM/UFSM.

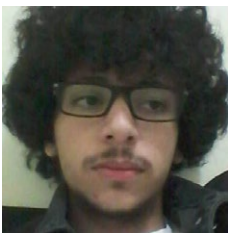


Gabrielle Assunção Minuzi: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2018 - 2021) onde realizou pesquisa na área de formação de professores com ênfase na análise dos

currículos dos cursos de gastronomia. Gastróloga pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2011 - 2014). Cursando Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades - UNIBF (2021 - Atual). Experiência profissional na área docente, cozinheira em restaurantes à la carte, buffet e cozinha industrial. Principal atuação docente nos seguintes temas: Panificação e Confeitaria.



Giselda Mesch Ferreira da Silva: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFSM, Mestre em Educação pela UNIPAMPA - *campus* Jaguarão, Psicopedagoga institucional pela UFRJ, Pedagoga pela PUC-RS, Orientadora Educacional de turmas de EJA na Rede Municipal de Uruguaiana.



Guilherme Döhler Machado: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, gdohlermachado@gmail.com; tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Redes de Computadores.



Jacqueline Myanaki: Doutora em Geografia pela FFLCH/USP, Licenciada em Educação Artística, Professora Titular de Geografia do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.



Juliane Vanessa Rippel Silveira: Graduada em Administração pelo Centro Universitário Franciscano (2012) e licenciada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores da Universidade Federal de Santa Maria (2018). Pós-graduada Lato Sensu na forma de MBA em Gestão de Pessoas pela Fundação Getúlio Vargas - FGV (2016). Especialista em Gestão de Finanças e da Informação pela Faculdade Palotina de Santa Maria - FAPAS (2014). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria.



Leila Maria Araújo Santos: Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trabalhando junto ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM.



Luciane Müller Heusner: Graduada Química Licenciatura Plena pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2015). Especialização em Biodiversidade e Conservação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2021). Professora da Educação Básica, servidora pública da Prefeitura Municipal do município de Panambi/RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGGEPT) do CTISM/UFSM.



Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro (Mad): Graduada em História (PUC-Go) e Doutora em Educação (UFG). Professora Efetiva do IFG e atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFG) e no Mestrado Acadêmico em Educação (IFG). Membro do Fórum Goiano de EJA.



Marcela Martins Nunes: Graduada em Química Licenciatura Plena pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2014). Especialização em Biodiversidade e Conservação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2021). Professora da Educação Básica, servidora pública da Prefeitura Municipal do município de Santa Bárbara do Sul/RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGGEPT) do CTISM/UFSM.



Marcelo Freitas da Silva: Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trabalhando junto ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM.



Marcelo Ubal: Possui graduação em Licenciatura en Educación - Universidad de la República Uruguay (UdelaR) (2002) e mestrado em Maestría en Enseñanza Universitaria - UdelaR (2013) sendo o título da tese “La relación teoría-práctica en la Carrera de Tecnólogos de la ANEP/CETPUTU-UdelaR. Claves para una pedagogía de la Educación Superior Tecnológica” Atualmente é doutorando em educação pela UdelaR. Também possui outros cursos de pós-graduação em educação tecnológica e avaliação. É docente adjunto - Universidad Tecnológica (UTEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.



Mareliza Fagundes de Araújo Duarte: Mestra em Educação Profissional (2022) Curso Acadêmico do PPGEPT - UFSM/CTISM. Graduada em Ciências, Biologia e Direito, Pós-graduações em Psicopedagogia Institucional, Educação Ambiental Supervisão Escolar e em Direito Educacional. Integrante no Grupo de Pesquisa Transformação. <https://orcid.org/0000-0002-1111-7218>; e-mail: marelizaduarte2017@gmail.com.



Mariglei Severo Maraschin: Professora Orientadora PPGEPT - CTISM/UFSM e PPGE/FSM - Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria. Líder do grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e faz parte do Kairós/UFSM. <https://orcid.org/0000-0002-9705-1896> e-mail: mariglei@ctism.ufsm.br.



Nathalie Assunção Minuzi: Doutoranda no programa de pós-graduação em Informática na Educação, onde pesquisa a área de pensamento computacional, Professora Substituta no Instituto Federal de Santa Catarina, atua na área de Tecnologias Educacionais e ensino a Distância. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM, atuando na linha de pesquisa Inovação para a Educação Profissional e Tecnológica, na Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente trabalha na pesquisa metodologias ativas para a EPT. Especialista em Educação Ambiental. Bacharela em Desenho Industrial - Projeto de Produto ambos pela Universidade Federal de Santa Maria, tem experiência na área de Desenho Industrial, com ênfase em Desenho de Produto. Realizou Intercâmbio estudantil no período de agosto de 2012 a abril de 2013 na Universidad Autónoma Metropolitana campus Azcapotzalco, localizada na Cidade do México onde cursou Desenho Industrial com ênfase na área de materiais. No ano de 2014 a 2015, realizou intercâmbio pelo programa Ciência sem fronteiras na Universidad Politécnica de Valência onde, cursou disciplinas no curso de Mestrado em Engenharia Industrial - Desenvolvimento de Produtos com ênfase em ergonomia.



Nirvan Hofstadler Peixoto: Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Maria (1979) e Especialização em Engenharia de Produção pela UFSC (1983). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 1996 é professor do Ensino Médio e Tecnológico no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria.



Patrícia Zanon Peripolli. Licenciada em Matemática (IFFar-JC), especialista em Gestão Escolar (IFFar-JC), mestra em Educação Profissional e Tecnológica (UFSC), doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFN). Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3380880692108970>.



Priscila Rostirola Ritzel: Possui graduação em Administração pela Faculdade Metodista de Santa Maria (2010), Especialista em Gestão Escolar (2014) pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Especialista em Recursos Humanos (2012) pela Celer Faculdades. Atuando na gestão educacional e com experiência em instituição formadora em educando e educadores na área profissionalizante, assim como na educação de jovens e adultos. É pesquisadora da educação pela UFSM, do grupo Transformação-Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional buscando a formação continuada crítica e democrática do quadro de formação, desde 2020. Atualmente é Mestranda da UFSM pelo PPGEPT-CTISM desde 2021.



Rafael Ecke Bisogno: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista CAPES.



Raquel Bevilaqua: Possui Graduação em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). É mestre e doutora em Letras pela mesma instituição de ensino (2005 e 2015, respectivamente). É professora de inglês e produção textual do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, desenvolvendo suas atividades docentes em cursos de nível médio, técnico e tecnológico. Realiza estudos nas áreas de letramento crítico, estudos decoloniais e ensino de línguas para fins específicos.



Ricardo Machado Ellensohn: Graduado em Química Industrial pela UFMSM (1993), Mestre e Doutor em Ciências—Área de Concentração Química Orgânica pela Universidade de São Paulo- USP (1996 e 2000). Pós-Doutoramento em Síntese Quiral pela UNICAMP (2001). MBA Executivo em Gestão Empresarial (2009) e Licenciatura em Química pelo Programa Especial de Formação de Professores da UFMSM (2012). Professor da Universidade Federal do Pampa. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFMSM.



Rogério Correa Turchetti: Possui graduação em Sistemas de Informação (UFN 2001), mestrado em Engenharia de Prod. ênfase em Tec de Informação (UFSC 2006) e doutorado em Informática (UFPR). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas Distribuídos, atuando principalmente nos seguintes temas: tolerância a falhas, redes de computadores, redes definidas por software e funções virtualizadas de rede.



Roselene Pommer: Licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), Mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002) e Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Docente da Universidade Federal de Santa Maria, em atuação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e no curso de graduação em Eletrônica Industrial do Colégio Técnico Industrial - CTISM. Tem experiência na área de História e Ensino da História, com ênfase em História Latino-Americana, principalmente nas seguintes temáticas: identidade e memória; ações culturais e processo reducional jesuítico-guarani; Ensino da História na EPT; Mundos do Trabalho e Educação Antirracista.




Rosimara Cargini: Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica-CTISM/UFSM, Especialista em Ciência e Pesquisa do Movimento Humano-UFSM, Licenciada em Educação Especial-UFSM, Técnica Administrativa em Educação-IFFar.



Tainan Silva Garcia: Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria (2013). É especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional (ESAB); Psicologia Clínica com ênfase em Avaliação Psicológica – FAMAQUI; Psicologia Infantil (Dom Alberto); Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Aperfeiçoamento em programa especial em formação pedagógica (UNIFIL); Pesquisadora Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. Pesquisadora e membro do Grupo: MeNTE - UFSM. Pós-graduanda em Transtorno do Espectro Autista pela CBI of Miami.



Vanessa Dias Espíndola: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM, especialista em Educação Especial na perspectiva inclusiva pela Uninter e Bacharel em Serviço Social pela Uninter.



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ORGANIZADORES

Mariglei Severo Maraschin
Claudemir de Quadros
Angela Isabel dos Santos Dullius
Alejandro Javier Lezcano Schwarzkopf
Eno Renato Geiss

2023



UFMS