

TD

## Educação Profissional

Um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem  
no projeto jovem aprendiz do IDESQ

TESE DE DOUTORAMENTO

**Lafaete Almeida de Oliveira Mesquita**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

dezembro | 2020

## **Educação Profissional**

Um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem  
no projeto jovem aprendiz do IDESQ

TESE DE DOUTORAMENTO

**Lafete Almeida de Oliveira Mesquita**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia  
Francisca Rejane Bezerra Andrade

**Lafaeete Almeida de Oliveira Mesquita**

**Educação Profissional: um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem no  
*Projeto Jovem Aprendiz, do IDESQ***

Tese apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Currículo e Inovação Pedagógica.

Orientadoras: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Fernanda Baptista  
Pestana Gouveia  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Francisca Rejane Bezerra  
Andrade

**Traduzir-se**

*Uma parte de mim  
É todo mundo:  
Outra parte é ninguém:  
Fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim  
É multidão:  
Outra parte estranheza  
E solidão*

*Uma parte de mim  
Pesa, pondera:  
Outra parte  
Delira.*

*Uma parte de mim  
É permanente:  
Outra parte  
Se sabe de repente.*

*Uma parte de mim  
É só vertigem:  
Outra parte,  
Linguagem.*

*Traduzir-se uma parte  
Na outra parte  
- que é uma questão  
De vida ou morte -  
Será arte?*

**Ferreira Gullar**  
**Poeta**

À minha mãe, Maria Amélia Rabelo (*In memoriam*), que sempre foi inspiração e porto seguro na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade da Madeira – UMa, pela oportunidade em proporcionar o Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica.

A Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jesus Maria Sousa, por sua delicadeza e saber como incentivar seus alunos na busca pela construção do conhecimento, a minha maior admiração.

Ao Prof. Dr. Carlos Fino, por sua grandiosa dedicação e incentivo no programa de doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

Aos meus Professores Doutores do curso de Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica, que foram de grande valia para minha aprendizagem.

A minha orientadora no Brasil, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Francisca Rejane Bezerra Andrade, por sempre contar com suas orientações muito precisas em todos os momentos.

A minha orientadora em Portugal, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Gouveia, pela partilha do seu conhecimento, apesar de todos os seus afazeres profissionais e pessoais.

Ao meu pai, Dionísio Cardoso Mesquita, que me incentivou em todos os momentos do doutoramento.

Ao Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional – IDESQ, por ter aceito o desafio do estudo do meu doutoramento, meu muito obrigado.

Aos funcionários e funcionárias do IDESQ, que sempre estiveram disponíveis da melhor maneira possível para ajudar em todos os momentos na elaboração da tese, meu maior respeito por esses profissionais.

Aos alunos do IDESQ, que, prontamente, participaram da pesquisa e colaboram com seu tempo e respostas para a feitura da tese, meu eterno carinho.

## RESUMO

Este estudo, investiga se existe inovação pedagógica na formação de jovens aprendizes nos cursos de aprendizagem profissional desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ), analisando as concepções e os princípios que norteiam o projeto político-pedagógico do IDESQ e as práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos em cursos de aprendizagem profissional. A segmentação teórica alicerçou-se em estudos de autores que abordam essa temática, como Fino (2011, 2008, 2004), Freire (2002, 2000, 1997), Papert (2008, 2001, 1996, 1988, 1980), Piaget (1990, 1989, 1983, 1978, 1975, 1969), Sousa (2000), Souza Júnior (2015), entre outros. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa de base qualitativa por meio de uma abordagem etnográfica. A experiência etnográfica proporcionou a aproximação com a instituição pesquisada e seus alunos, assegurando que, sistematicamente, o pesquisador acessasse o cotidiano, as vivências, frustrações e aprendizados dos sujeitos envolvidos no universo da investigação. Participaram da pesquisa 24 alunos e dois professores de duas turmas de aprendizagem profissional ofertadas pelo IDESQ, que aceitaram ser partes da demanda. A instituição investigada constitui uma organização não governamental que atua na oferta de educação profissional de jovens na periferia da Cidade de Fortaleza-Ceará-Brasil. Os instrumentos de coleta de dados foram os documentos oficiais da instituição, o projeto político-pedagógico, os manuais de alunos, a entrevista semiestruturada e a observação participante, além de registros da experiência em fotos e diário de bordo, como meios de subsidiar as análises. Os resultados foram identificados no protagonismo dos alunos na formulação do conhecimento e numa instituição com abertura para metodologias ativas de aprendizagem, onde o estudante se constitui como centralidade em suas práticas pedagógicas, tendo no professor um facilitador na realização do conhecimento em um contexto institucional que favorece a aprendizagem contextualizada e o compartilhamento de saberes. Nestas circunstâncias, constata-se, portanto, haver inovação pedagógica na formação de jovens aprendizes nos cursos de qualificação profissional ofertados pelo IDESQ.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação Profissional. Inovação Pedagógica. TIC.

## ABSTRACT

This study investigates whether there is pedagogical innovation in the training of young apprentices in professional learning courses developed by the National Institute of Social Development and Professional Qualification (IDESQ) analyzing the conceptions and principles that guide the political-pedagogical project of IDESQ and the pedagogical practices experienced by students in professional learning courses. The theoretical segmentation was based on studies of authors who approach this theme, such as Fino (2011, 2008, 2004), Freire (2002, 2000, 1997), Papert (2008, 2001, 1996, 1988, 1980), Piaget (1990, 1989, 1983, 1978, 1975, 1969), Sousa (2000), Souza Júnior (2015), among others. Methodologically, a qualitatively based research through an ethnographic approach was opted. The ethnographic experience provided an approximation with the researched institution and its students, ensuring that, systematically, the researcher accessed the daily life, the experiences, frustrations and learning of the subjects involved in the universe of the investigation. Twenty-four students and two teachers from two professional learning classes offered by IDESQ participated in the research, who accepted to be part of the demand. The investigated institution is a non-governmental organization that works to provide professional education for young people on the peripheries of the city of Fortaleza-Ceará-Brazil. The data collection instruments were the official documents of the institution, the political-pedagogical project, the student manuals, the semi-structured interview, and the participant observation, as well as records of the experience in photos and a logbook, as means of subsidizing the analysis. The results were identified in the protagonism of the students in the formulation of knowledge and in an institution open to active learning methodologies, where the student is constituted as central to his pedagogical practices, having the teacher as a facilitator in the realization of knowledge in an institutional context that favors contextualized learning and knowledge sharing. In these circumstances, it appears, therefore, that there is a pedagogical innovation in the training of young apprentices in the professional qualification courses offered by IDESQ.

Keywords: Knowledge. Professional education. Pedagogical Innovation. TIC.

## RESUMEN

Este estudio, investiga si existe innovación pedagógica en la formación de jóvenes aprendices en los cursos de aprendizaje profesional desarrollados por el Instituto Nacional de Desarrollo Social y Cualificación Profesional (IDESQ) analizando las concepciones y los principios que guían el proyecto político-pedagógico del IDESQ y las prácticas pedagógicas vividas por los alumnos en cursos de aprendizaje profesional. La segmentación teórica se basó en estudios de autores que abordan esa temática, como Fino (2011, 2008, 2004), Freire (2002, 2000, 1997), Papert (2008, 2001, 1996, 1988, 1980), Piaget (1990, 1989, 1983, 1978, 1975, 1969), Sousa (2000), Souza Júnior (2015), entre otros. Metodológicamente, se optó por la investigación de base cualitativa por medio de un abordaje etnográfico. La experiencia etnográfica proporcionó el acercamiento con la institución investigada y sus alumnos, asegurando que, sistemáticamente, el investigador accediera a lo cotidiano, las vivencias, frustraciones y aprendizajes de los sujetos involucrados en el universo de la investigación. Participaron de la encuesta 24 alumnos y dos profesores de dos clases de aprendizaje profesional ofertadas por el IDESQ, que aceptaron ser partes de la demanda. La institución investigada constituye una organización no gubernamental que actúa en la oferta de educación profesional de jóvenes en la periferia de la Ciudad de Fortaleza-Ceará-Brasil. Los instrumentos de recolección de datos fueron los documentos oficiales de la institución, el proyecto político-pedagógico, los manuales de alumnos, la entrevista semiestructurada y la observación participante, además de registros de la experiencia en fotos y diario de a bordo, como medios para subvencionar los análisis. Los resultados fueron identificados en el protagonismo de los alumnos en la formulación del conocimiento y en una institución con apertura para metodologías activas de aprendizaje, donde el estudiante se constituye como centralidad en sus prácticas pedagógicas, teniendo en el profesor un facilitador en la realización del conocimiento en un contexto institucional que favorece el aprendizaje contextualizado y el intercambio de saberes. En estas circunstancias, se constata, por lo tanto, la innovación pedagógica en la formación de jóvenes aprendices en los cursos de cualificación profesional ofrecidos por el IDESQ.

Palabras clave: Conocimiento. Educación Profesional. Innovación Pedagógica. TIC.

## RESUMÉ

Cette étude examine s'il existe une innovation pédagogique dans la formation des jeunes apprentis aux cours d'apprentissage professionnel développés par l'Institut national de développement social et de qualification professionnelle (IDESQ) en analysant les conceptions et les principes qui guident le projet politico-pédagogique d'IDESQ et les pratiques pédagogiques vécues par les élèves dans le cadre de cours d'apprentissage professionnel. La segmentation théorique s'est appuyée sur des études d'auteurs traitant de cette thématique, comme Fino (2011, 2008, 2004), Freire (2002, 2000, 1997), Papert (2008, 2001, 1996, 1988, 1980), Piaget (1990, 1989, 1983, 1978, 1975, 1969), Sousa (2000), Souza Junior (2015), entre autres. Méthodologiquement, on a opté pour la recherche de base qualitative par une approche ethnographique. L'expérience ethnographique a permis de se rapprocher de l'institution et de ses étudiants et de s'assurer que le chercheur accède systématiquement aux expériences quotidiennes, aux frustrations et à l'apprentissage des sujets impliqués dans le monde de la recherche. Vingt-quatre étudiants et deux enseignants de deux classes d'apprentissage professionnel offertes par IDESQ ont participé à la recherche et ont accepté de participer à la demande. L'institution étudiée constitue une organisation non gouvernementale qui intervient dans l'offre d'éducation professionnelle des jeunes dans la périphérie de la ville de Fortaleza-Ceará-Brasil. Les outils de la collecte des données étaient les documents officiels de l'institution, le projet politico-pédagogique, les manuels des élèves, l'entretien semi-structuré et l'observation du participant, ainsi que les dossiers de l'expérience sur les photos et le journal de bord, comme moyen de subventionner les analyses. Les résultats ont été identifiés dans le rôle des élèves dans la formulation des connaissances et dans une institution ouverte aux méthodologies d'apprentissage actives, où l'étudiant se place au premier plan de ses pratiques pédagogiques, ayant chez l'enseignant un facilitateur dans la réalisation de la connaissance dans un contexte institutionnel qui favorise l'apprentissage contextualisé et le partage des savoirs. Dans ces conditions, on constate donc une innovation pédagogique dans la formation des jeunes apprentis aux cours de qualification professionnelle offerts par IDESQ.

Mots clés : Connaissance. Éducation professionnelle. Innovation Pédagogique. TIC.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – PROJETOS DE ESTÍMULO AO EMPREGO DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO.....	67
QUADRO 02 – PERFIL DO(A)S ALUNO(A)S ENTREVISTADO(A)S – TURMA A – MANHÃ (TERÇA FEIRA) .....	159
QUADRO 03 – PERFIL DO(A)S ALUNO(A)S ENTREVISTADO(A)S – TURMA B – MANHÃ (QUINTA FEIRA) .....	160
QUADRO 04 – PRINCÍPIOS NORTEADORES QUE REGEM A MISSÃO INSTITUCIONAL DO IDESQ.....	178
QUADRO 05 – PRINCIPAIS FINALIDADES DO IDESQ.....	179
QUADRO 06 – FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO IDESQ.....	180
QUADRO 07 – OFICINA TEMÁTICA DE INTRODUÇÃO AO CURSO.....	187
QUADRO 08 – CICLO DE APRENDIZAGEM: LINGUAGENS E MUNDO DO TRABALHO.....	188
QUADRO 09 – CICLO DE APRENDIZAGEM: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	189
QUADRO 10 – CICLO DE APRENDIZAGEM: POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA.....	190
QUADRO 11 – CICLO DE APRENDIZAGEM: <i>MARKETING</i> PESSOAL E PROFISSIONAL.....	191
QUADRO 12 – ANOTAÇÕES REALIZADAS PELA DOCENTE DA TURMA A NO QUADRO.....	195
QUADRO 13 – ANOTAÇÕES DA DOCENTE DA TURMA A NO QUADRO.....	230
QUADRO 14 – PALAVRAS-CHAVE.....	242
QUADRO 15 – ANOTAÇÕES REALIZADAS PELA DOCENTE DA TURMA B.....	246
QUADRO 16 – PROPOSTA DE TRABALHO EM EQUIPE PELA DOCENTE DA TURMA B.....	247
QUADRO 17 – ATIVIDADE COM ALUNO(A)S: APRESENTAÇÃO PLANO DE AÇÃO DAS EQUIPES 1 E 2.....	248
QUADRO 18 – ATIVIDADE COM ALUNO(A)S: APRESENTAÇÃO PLANO DE AÇÃO DAS EQUIPES 3 E 4.....	249

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 01 – CEARÁ: DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2008 A 2018.....	62
TABELA 02 – CEARÁ: RECURSOS FINANCEIROS INVESTIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2008 A 2014.....	63
TABELA 03 – CEARÁ: INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO O TIPO, NO PERÍODO DE 2008 A 2014.....	64
TABELA 04 – CEARÁ: DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DE CUSTEIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO PERÍODO DE 2008 A 2014.....	64
TABELA 05 – CEARÁ: INVESTIMENTOS, EM CURSOS FIC, PARA JUVENTUDE, REALIZADOS PELA STDS, NO PERÍODO DE 2007 A 2017.....	69
TABELA 06 – CEARÁ: ATENDIMENTO, EM CURSOS FIC, PARA JUVENTUDE, REALIZADO PELA STDS, NO PERÍODO 2007 A 2017.....	69
TABELA 07 – RECONHECIMENTO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PELOS ALUNOS DAS TURMAS A E B.....	251

**LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 01 – CEARÁ: CUSTO DE AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA OS LABORATÓRIOS TÉCNICOS, POR EIXO TECNOLÓGICO.....	66
GRÁFICO 02 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS MAIS SIGNIFICATIVAS NAS TURMAS A E B.....	254
GRÁFICO 03 – RECURSOS PEDAGÓGICOS: UTILIZAÇÃO DAS TICS PELOS ALUNOS DAS TURMAS A E B.....	258
GRÁFICO 04 – FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS TICS PELOS ALUNOS DAS TURMAS A E B.....	259

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 01 – PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO IDESQ.....	184
FIGURA 02 – SIGNIFICADO DAS CORES DO OCTOGRAMA.....	185
FIGURA 03 – METODOLOGIA DE CICLOS REPRESENTADA NO OCTOGRAMA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO IDESQ.....	186

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

FOTOGRAFIA 01 – ENTRADA DO IDESQ.....	144
FOTOGRAFIA 02 – ALUNO(A)S EM ATIVIDADES NA PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA (OUTUBRO ROSA) .....	179
FOTOGRAFIA 03 REGISTRO ATIVIDADE DE SIMULAÇÃO DE VOTO (URNA ELETRÔNICA) .....	216
FOTOGRAFIA 04 – PAINEL DE ATIVIDADE PROPOSTA AOS ALUNO(A)S DA TURMA A.....	217
FOTOGRAFIA 05 – REGISTRO DE INTEGRAÇÃO ENTRE TURMAS PARA DEBATE.....	220
FOTOGRAFIA 06 – ALUNO(A)S DIVIDIDO(A)S EM GRUPO DE ESTUDO.....	221
FOTOGRAFIA 07 – CARTAZ PRODUZIDO SOBRE O TEMA HOMOSSEXUALIDADE.....	226
FOTOGRAFIA 08 – SEMINÁRIO INTEGRADOR REALIZADO NA TURMA A.....	236
FOTOGRAFIA 09 – ALUNO(A)S EM ATIVIDADE LABORAL PRÁTICA.....	265
FOTOGRAFIA 10 – ALUNO(AS) EM ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA.....	266
FOTOGRAFIA 11 - PAREDE DO PÁTIO DO IDESQ DECORADA COM O NOME DO PROJETO.....	268
FOTOGRAFIA 12 – QUADRO EXPONDO IDEIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE.....	269
FOTOGRAFIA 13 – ALUNO(A)S DO IDESQ RECICLAM PNEUS VELHOS, PINTANDO-OS PARA QUE TAIS OBJETOS TENHAM OUTRA UTILIDADE.....	271
FOTOGRAFIA 14 – MESA COM A APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE SUSTENTABILIDADE DOS APRENDIZES.....	272
FOTOGRAFIA 15 – ALUNO(A)S APRESENTANDO O PROJETO INTEGRADOR.....	273

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- AIDS/SIDA** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- AIE** – Agência Internacional de Energia
- APAVV** – Associação de Parentes e Amigos Vítimas de Violência
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- BNB** – Banco do Nordeste do Brasil
- CCSM** – Centro Comunitário Santa Maria
- CEDECA** – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
- CEEs** – Comissões Estaduais de Emprego
- CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CENTEC** – Centro de Ensino Tecnológico
- CLT** – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNAP** – Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional
- CONAP** – Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional
- CST** – Cursos Superiores de Tecnologia
- DER** – Departamento de Edificações e Rodovias
- DSTs** – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENBA** – Escola Nacional de Belas Artes
- EP** – Educação Profissional
- EVISA** – Escola de Vida, Sabor e Arte
- FAT** – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FEBEMCE** – Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará
- FECOP** – Fundo Estadual de Combate à Pobreza
- FENEIS** – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FIES** – Fundo Itaú de Excelência Social
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo de Desenvolvimento da Educação
- IACe** – Instituto Agropolos do Ceará
- IDESQ** – Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IDT** – Instituto de Desenvolvimento do Trabalho  
**INSS** – Instituto Nacional do Seguro Social  
**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
**IRT** – Instituto de Revitalização para o Trabalho  
**IST** – Infecções Sexualmente Transmissíveis  
**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MES** – Ministério da Educação e Saúde  
**MTb** – Ministério do Trabalho  
**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego  
**NNP** – Novo Partido Nacional  
**NRs** – Normas Reguladoras  
**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
**ONGs** – Organizações Não Governamentais  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**OPEP** – Organização dos Países Exportadores de Petróleo  
**PDRS** – Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável  
**PEA** – População Economicamente Ativa  
**PEQs** – Planos Estaduais de Qualificação  
**PLANFOR** – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
**PNQ** – Plano Nacional de Qualificação  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPI** – Projeto Político Institucional  
**PROEP** – Programa de Expansão da Educação Profissional  
**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
**PSJ/III** – Projeto São José III  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**RM** – Região Metropolitana  
**SDA** – Secretaria de Desenvolvimento Agrário  
**SEDUC** – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará  
**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SER** – Secretaria Executiva Regional  
**SIAP** – Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas

**SINE** – Sistema Nacional de Emprego

**SPD** – Secretaria Especial de Políticas sobre Drogas

**STDS** – Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social

**TICs** – Tecnologias da Informação e da Comunicação

**UMa** – Universidade da Madeira

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNEDs** – Unidades de Ensino

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UPA** – Unidade de Pronto Atendimento

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VII</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>VIII</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTAS DE QUADROS.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>XII</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE FOTOGRAFIAS .....</b>	<b>XIV</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1 EDUCAÇÃO E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE (DES)CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM: CRISE DO CAPITALISMO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Mecanismos de consolidação das políticas neoliberais: a Teoria do Capital Humano e a educação como esteio para a crise do emprego.....</b>	<b>23</b>
1.1.1 Teoria do Capital Humano e sua influência na política educacional brasileira.....	30
<b>1.2 A educação profissional no Brasil: 210 anos (1785 a 1996) de trajetórias e construção de desafios.....</b>	<b>36</b>
1.2.1 Os caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil nas últimas duas décadas.....	45
<b>1.3 O caso do Ceará: o caminho trilhado para fortalecer a educação profissional.....</b>	<b>59</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E QUALIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMULAÇÃO DO CONHECIMENTO, TRAJETÓRIAS POSSÍVEIS PARA A TEORIA CONSTRUCIONISTA.....</b>	<b>71</b>
<b>2.1 O papel da educação na sociedade do conhecimento.....</b>	<b>71</b>
<b>2.2 Conhecimento e aprendizagem: revisitando conceitos.....</b>	<b>76</b>
2.2.1 As teorias do desenvolvimento em distintas concepções de homem e de aprendizagem.....	83
2.2.1.1 Teoria inatista.....	84

2.2.1.2 Teoria ambientalista.....	84
2.2.1.3 Teoria interacionista.....	85
2.2.1.4 Teoria sociointeracionista.....	86
2.2.1.5 Teoria psicogenética.....	88
<b>2.3 A Teoria Construcionista e o papel das TICs no ambiente escolar.....</b>	<b>96</b>
2.3.1 O processo de inovação pedagógica em um paradigma construcionista.....	105
2.3.2 O papel do computador como ferramenta de aprendizagem.....	115
<b>2.4 Currículo como instrumento de controle da escola e da sociedade, o que aprender e como aprender.....</b>	<b>122</b>
2.4.1 O currículo flexível: um caminho ao construcionismo.....	131
<b>2.5 Avaliação da aprendizagem: discutindo conceitos e repensando a prática.....</b>	<b>132</b>
<b>3 REFERENCIAL METODOLÓGICO: OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA RELAÇÃO COM O ESTUDO DA TEMÁTICA.....</b>	<b>139</b>
<b>3.1 Adentrando o terreno da investigação.....</b>	<b>141</b>
3.1.1 <i>Locus</i> da pesquisa: registros históricos e campo de atuação.....	143
3.1.2 Delimitação do estudo: participantes da pesquisa.....	158
<b>3.2 A pesquisa qualitativa: ampliar a lente para melhor compreender a realidade.....</b>	<b>160</b>
<b>3.3 A abordagem etnográfica: aproximação com o objeto.....</b>	<b>162</b>
<b>3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>166</b>
3.4.1 A observação participante: aproximando-se dos sujeitos da pesquisa.....	168
3.4.2 O diário de bordo: registros que nos levam a (re)conhecer e a nos aproximar dos sujeitos da pesquisa.....	170
3.4.3 A entrevista etnográfica.....	173
<b>4 ANÁLISE DE DADOS LONGA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>176</b>
<b>4.1 Análise dos documentos oficiais do IDESQ: Projeto Político Institucional, Metodológico e Pedagógico.....</b>	<b>177</b>
4.1.1 Percorrendo o caminho pedagógico-metodológico.....	182
4.1.2 A organização pedagógica no IDESQ.....	184
<b>4.2 O início na instituição: nossas primeiras impressões.....</b>	<b>192</b>
4.2.1 A sala de aula da turma A: um campo infinito de saberes e preciosos dados.....	193
4.2.2 A sala de aula da turma B: um campo infinito de saberes e preciosos dados.....	202
4.2.3 As docentes das turmas A e B.....	208

<b>4.3 O acompanhamento das turmas A e B por meio do diário de bordo, à luz da pesquisa etnográfica: a continuação da caminhada.....</b>	<b>212</b>
4.3.1 Acompanhamento das aulas e/ou atividades na turma A.....	213
4.3.2 Acompanhamento das aulas e/ou atividades na turma B.....	237
<b>4.4 Opiniões sobre a elaboração do conhecimento na sala de aula: o procedimento de escuta dos alunos das turmas A e B.....</b>	<b>250</b>
4.4.1 O ponto de vista dos alunos das turmas A e B sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola convencional e no IDESQ.....	250
<b>4.5 O papel do aluno e da sua aprendizagem no IDESQ: para onde se quer caminhar.....</b>	<b>263</b>
<b>4.6 Síntese final.....</b>	<b>274</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>278</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>305</b>
<b>Apêndice 01 – Carta de anuência.....</b>	<b>306</b>
<b>Apêndice 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>307</b>
<b>Apêndice 03 – Questionário semiestruturado.....</b>	<b>310</b>
<b>Apêndice 04 – Diário de bordo.....</b>	<b>312</b>

## INTRODUÇÃO

*“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações, já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.*

*Jean Piaget*

### Os pressupostos do Estudo

A sociedade contemporânea vem passando por profundas transformações, o século XX finda num cenário em que o domínio do conhecimento se torna fundamental para que o homem enquanto sujeito histórico se torne capaz não somente de dominar, mas em especial de transformar seu meio de forma sustentável. O avanço científico e tecnológico, graças às Tecnologias da Informação e Comunicação, aproxima-se mais do cidadão comum. O processo de globalização conecta o mundo numa imensa rede global. Os efeitos da globalização não se restringem somente ao campo econômico e/ou a influência nos meios de produção das riquezas, pois interfere também nos campos do meio ambiente, da cultura e da educação.

Neste cenário em que o mundo globalizado influencia a vida cotidiana de maneira cada vez mais presente, a sociedade contemporânea se viu envolta em um percurso onde os indivíduos se constituem em rede. Assim, a dinâmica imposta, em especial, pelo modelo econômico vigente, traz desafios para a sobrevivência na chamada sociedade do conhecimento. Na baila destes avanços, tornou-se imprescindível o domínio de habilidades, conhecimentos e saberes que sejam capazes de promover o desenvolvimento intelectual, concatenado com as novas bases científicas e tecnológicas e que demandam cada vez mais por processos formativos continuados.

Ante este panorama, uma das ferramentas de integração mundial que tem cada vez mais se popularizado é a rede mundial de computadores. A internet tem possibilitado a aproximação de pessoas e culturas, e trazido avanços importantes na contemporaneidade para a descentralização de disseminação do conhecimento. Neste contexto, a utilização do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), tem se tornado uma aliada na democratização do acesso ao conhecimento e na aproximação dos avanços tecnológicos do cotidiano do cidadão comum.

Desta maneira, ao inserir o computador na sala de aula, como ferramenta que impulsiona o aprendizado, existe a preocupação de saber até que ponto essas novas ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas para que as práticas educativas se efetuem de maneira diferenciada e eficiente e, desta forma, a presença de inovação no ambiente educacional possibilite mudanças qualitativas e signifiquem uma ruptura com modelos tradicionais.

Papert (2008) aponta que o uso das novas tecnologias transformou e muito sua vida em todos os sentidos, seja do lado intelectual, profissional, ou seja, sob o aspecto do seu cotidiano, pois o uso do computador como ferramenta de trabalho privilegia não apenas uma maior rapidez no desenvolvimento das tarefas, mas, também, no manuseio da rotina diária, favorecendo assim o processo de aprendizagem.

Por experiência própria, sei o que é ter a vida intelectual transformada, mais de uma vez, pelo uso dos computadores. Além de mudanças intelectualmente mais profundas, meus hábitos de escrita mudaram porque levo um computador em aviões, no carro, para o gramado ou para o banheiro; meus hábitos de comunicação também mudaram em consequência de tantos colegas e amigos manterem-se em contato por meio do correio eletrônico. Há apenas dois dias, esclareci minhas ideias sobre a reforma econômica na Rússia programando uma simulação informal de competição econômica. Isso porque tenho um computador – na verdade, vários deles – ao meu alcance em quase todos os momentos. (PAPERT, 2008, p. 49).

A utilização em massa das novas tecnologias, em especial do uso das TIC, se faz presente em todos os momentos da vida humana. Papert (2008), na citação acima, diz que delas faz uso a qualquer momento e em qualquer lugar. O uso dos computadores em processos educativos tem como ponto principal tornar o ato de aprender algo mais eficaz, ao mesmo tempo em que ele tenha real significado (SOUSA; FINO, 2008).

Desde a introdução dos computadores nas salas de aula, uma diversidade de aplicações no campo da informática tem sido desenvolvida constantemente, e usada como ferramenta cognitiva no campo da educação e que vem colaborar para uma aprendizagem mais efetiva e ativa.

Diante disso, percebemos o quanto nos tornamos mais evoluídos. Nossa forma de pensar e agir ganhou mais destreza. O processo cognitivo passou a ser investigado com maior intensidade. Jonassen (2000, p. 35) comenta que “durante os dois últimos milênios, filósofos, teólogos e psicólogos desenvolveram várias teorias sobre o pensamento”. Pesquisas acerca da Inteligência, da aprendizagem cognitiva e do pensamento crítico, confirmaram a complexidade do pensamento humano.

O pensamento elementar de conteúdo descreve a aprendizagem tradicional, mas é importante notar que este conhecimento baseado no conteúdo está em constante interação com os pensamentos crítico, criativo e complexo, pois é a base de conhecimento a partir da qual estes operam.

O pensar abrange um conjunto de procedimentos, a respeito da criação e da aceitação do conhecimento. O aluno, diante dos conteúdos curriculares recebidos, forma seu pensamento crítico, de conformidade com suas crenças, podendo aceitar o conhecimento adquirido, ou recriá-lo, tendo em vista a interação com o mundo e com as pessoas a sua volta, processando e elaborando as informações recebidas, num confronto com os conhecimentos já organizados em suas estruturas cognitivas.

A filosofia tradicional de ensino escolar concebia o aluno como um receptáculo da verdade. Dentro dessa concepção, o aluno, um receptor passivo das informações enviadas pelo professor, considerado como a figura central do processo de ensinar e aprender. As relações pedagógicas ocorriam do professor, detentor dos saberes e valores, para o aluno, depósito de conhecimento. A esse modelo de educação, Freire (2002, p. 66) definiu como “concepção bancária da educação”, que mantém a contradição entre educador e educando, tendo este como o fiel memorizador de tudo o que o educador construiu em suas pesquisas e que tem por dever repassar aos seus alunos. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino “educa”<sup>1</sup> para a passividade, para a acriticidade, e por isso, é oposta à educação que pretende educar para a autonomia.

Na concepção deweyana, os alunos são seres presentes, possuidores de certa bagagem de conhecimento e, assim sendo, a educação precisa ser significativa para eles. A escola, atualmente, precisa estar preparada para atender a diversidade e receber as diferentes necessidades dos alunos. Dessa forma, o planejamento é imprescindível para definir os objetivos, metas, estratégias e processos avaliativos, ajustando o currículo às necessidades e interesses do aluno, visando ao desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória, que leve o estudante a refletir e que ele busque constituir o seu conhecimento.

No campo do diálogo entre educação e trabalho, quando se trata de acesso ao conhecimento para melhor posicionamento de indivíduos, visando a sua inserção social e profissional, é exigido dele o domínio de técnicas laborais, mas também de saberes que

---

<sup>1</sup> Grifamos.

possibilitem sua atuação de maneira a dar resposta às novas exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Como se sabe, na dita sociedade do conhecimento, as influências da globalização, a presença neoliberal em escala mundial e os postulados da Teoria do Capital Humano têm levado os indivíduos a buscarem a educação continuada como forma de estarem preparados para as demandas de mercados e a manutenção do emprego, visando, assim, a se adequarem às regras impostas pelo neoliberalismo.

Nesse sentido Florêncio (2016, p. 2) afirma que

As transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho, no que tange a várias questões atualmente postas no cenário mundial, como a globalização, a produção flexível e as novas exigências do mercado, afetam os trabalhadores diretamente.

Diante disso, a educação profissional na atualidade passa por uma série de mudanças significativas, já que existe uma nova maneira de pensá-la diante do processo tecnológico que não para de avançar em todas as direções (BRASIL/REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008).

Neste contexto de transformação na oferta de educação profissional, a legislação educacional aponta para um cenário onde a educação responda positivamente para a formação do aluno e sua preparação para o mundo do trabalho. Desta forma, os sistemas de ensino, tanto em nível nacional como estadual (Ceará), têm se formatado de maneira que a política educacional promova a oferta de educação profissional de forma articulada com as demandas e exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação profissional é de grande valia para maximizar a aprendizagem levando os alunos a se aprimorarem para o mercado; entretanto, é preciso ultrapassar essas fronteiras, fazendo com que esses estudantes-trabalhadores se vejam como seres detentores de conhecimento prévio, bem como sujeitos que podem refletir, questionar e tomar consciência do mundo que os cerca.

O desafio, pois, que se apresenta é que a educação profissional tem de ser vista não apenas como uma mera reprodutora do sistema capitalista, mas propulsora para que esse aluno se reconheça como um ser humano que constrói o seu conhecimento, por meio de suas

concepções de mundo e de sociedade, capazes de atuar para transformação dos meios em que estão inseridos.

Decerto, o que se observa ao longo dos tempos é que o sistema capitalista tem se sustentado, também, ancorado nos pilares educacionais, voltados para atendimento de suas necessidades, sem que conseqüentemente isso signifique o aprofundamento de um processo de constante melhora do sistema educacional ou ainda uma melhoria nas condições de vida dos trabalhadores.

Neste sentido, as transformações por que tem passado o mundo contemporâneo, em especial no campo educacional, tem muito mais estado a serviço das adequações ao capital do que propriamente à formação de sujeitos partícipes e autônomos. Um exemplo disso é o fato de que, quando no capitalismo moderno já não havia lugar para o modo de produção taylorismo<sup>2</sup>/fordismo<sup>3</sup>, surge o modelo de produção flexível, adaptado à nova dinâmica do mercado, onde a inovação tecnológica se tornava imprescindível para responder a um mercado cada vez mais competitivo e que enseja pela racionalidade na produção e diminuição de custos. Frente a este desafio, a educação profissional passa prontamente a atuar na formação de profissionais com habilidades para assumirem funções que exigem conhecimento e domínio tecnológico constante.

Ressalte-se, ainda, que, neste processo, são os indivíduos com baixa escolarização descartados do cenário mercadológico em detrimento daqueles com maior grau de escolaridade, capacidade e competência.

Estudos realizados por Souza Júnior (2015, p. 93) asseveram que:

Essa nova forma de aprendizagem, pautada no conhecimento, bem como voltada para que o aluno seja o protagonista da sua própria organização do seu aprendizado, já começou a contribuir de forma significativa na maneira da sociedade pensar, pois as respostas dadas de forma mais rápida, os problemas são solucionados com mais precisão, superando assim as dificuldades que são apresentadas ao longo do processo histórico da humanidade.

---

<sup>2</sup> O Taylorismo é um modelo de produção que vem consolidar o processo capitalista no qual o trabalhador perde a autonomia e a criatividade, acentuando a dimensão negativa do trabalho. Recebe esse nome por ser um método de planejamento e de controle dos tempos e movimentos no trabalho.

<sup>3</sup> O fordismo foi um modelo de produção industrial utilizado amplamente nos Estados Unidos e revolucionou a produção de automóveis, sendo adaptado para outras indústrias ao longo dos anos. Como o nome já diz, foi um modelo criado pelo idealizador das indústrias Ford, Henry Ford.

Esta nova dinâmica que o autor apresenta para aprendizagem também se traduz nas demais relações sociais, e muito prementemente nas relações de trabalho, a nova ordem mundial e a chamada era do conhecimento exige, por sua vez, que os indivíduos sejam capazes de agir com autonomia, com domínio das novas tecnologias e a sintonia com as demandas de um mercado de trabalho competitivo e excludente.

Por outro lado, para que ocorra a aproximação entre educação e o mundo do trabalho, a educação profissional tem de se fazer presente como política pública. Exemplo disso é o fato de que um em cada três jovens cearenses entre 15 e 29 anos nem estudam e nem trabalham, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que são conhecidos como a geração “nem-nem,”<sup>4</sup>e os índices negativos atingem principalmente jovens mulheres e negros (JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE, 2016).

Corroborando para melhor compreensão da relevância que traz o tema, Mesquita (2018, p. 110) chama atenção para o fato de que

Identificou-se que havia, em 2016, 963 mil pessoas, de 15 a 29 anos, que nem estavam estudando, nem trabalhando e nem procurando uma oportunidade laboral, no conjunto das regiões pesquisadas. Esse contingente é equivalente a 11,2% de toda a juventude tomada para investigação. Essa proporção de jovens não estudantes e na condição de economicamente inativos no mercado de trabalho (nem-nem) chegou a ser mais expressiva nas regiões de Porto Alegre (11,9%), de Salvador (12,2%) e, principalmente, de Fortaleza (16,9%).

A este grupo cada vez mais crescente de jovens sem perspectivas somam-se outros tantos, que, mesmo buscando por oportunidades de emprego, deparam um conjunto de fatores, que, além da necessidade de formação profissional, exige outras competências que os excluem do acesso ao mundo do trabalho.

Esta constatação é corroborada pela pesquisa sobre Mercado de Trabalho, publicada na Carta Conjuntura, edição Nº 33, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), onde reconhece que: “O setor populacional mais atingido pelo desemprego são os jovens entre 14 e 24 anos” (IPEA, 2016). Seguindo este mesmo entendimento, Mesquita (2018, p. 118), complementa que “[...] esse tipo de situação é ainda mais pertinente quando se observa que a

---

<sup>4</sup> Grifamos.

maioria dos jovens identificados como “nem-nem-nem” pertencem às famílias com menor padrão de vida”.

Desta forma, a juventude em condição de vulnerabilidade social se vê forçada a ingressar precocemente no mercado de trabalho na tentativa de superação da pobreza em que se encontra e, para tanto, se submete a relações de trabalho desfavoráveis, ocupando vagas precárias, sem a devida formalização e nenhuma garantia de direitos trabalhistas, construindo um fosso ainda maior entre educação, trabalho digno e geração de oportunidades para superação da pobreza. É neste sentido que Oliveira (2015, p. 59) nos chama a atenção para o fato de que “[...] as diretrizes e os programas para a inserção ocupacional e formação profissional dos jovens devem levar em consideração as desigualdades de oportunidades segundo atributos pessoais e socioeconômicos deste segmento da população”.

Nesta perspectiva, o educando, como sujeito protagonista de seu aprendizado, deve estar refletido no currículo, pois é no currículo onde se encontra a sinalização para ruptura ou não da escola feita espaço de educação elitista, e desassociada do mundo do trabalho. Fazendo-se a opção por esta quebra de paradigma educacional, o currículo fortalece as práticas pedagógicas no sentido de que ocorra o surgimento de uma escola que dialogue com as questões e os dilemas da atualidade e que impulsiona o protagonismo de seus alunos. Neste sentido, Gramsci (2004, p. 75), nos lembra que a escola de formação humanista é “uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica”.

A partir desses pressupostos, compreendemos que educação e trabalho são questões que caminham juntas e necessitam por parte do poder público um olhar diferenciado para que os investimentos públicos em educação e qualificação profissional estejam em sintonia com as políticas de investimento e geração de emprego no Brasil e no Ceará. Assim sendo, para que seja possível a transformação da realidade nacional e estadual de alto nível de desemprego e baixo nível de escolaridade, sobretudo entre os jovens, é preciso haver diálogo e articulação entre os diversos atores públicos e a sociedade civil organizada para o desenvolvimento de ações mais eficientes.

## **A motivação para o estudo**

A escolha de uma elaboração de tese se afirma a partir do momento em que ao realizar nossa pesquisa de campo para a dissertação de mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual do Ceará, tendo como área de atuação a oportunidade de emprego e renda para a juventude, conhecemos o Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ), centrando a investigação nos elementos essenciais de formação profissional. Vale salientar que o foco do trabalho era a empregabilidade dos egressos dos cursos de aprendizagem profissional desenvolvidos pela instituição.

Ao depararmos os excelentes resultados de inserção de jovens egressos dos cursos no mercado de trabalho, algo em torno de 51%, nos chamou atenção o nível de satisfação dos alunos com o dinamismo que era dado às aulas teóricas dos cursos, e como eles descreviam a importância dos temas, trabalhado durante o curso em um formato de ciclos de aprendizagem.

O bom desempenho dos jovens egressos, no que se referia a sua inserção laboral no mercado de trabalho, e que de certa forma sinalizava para nós a influência do modelo de formação desses jovens, em especial por serem jovens oriundos de famílias de baixa renda, residentes na periferia de Fortaleza e com baixíssimas chances de inserção no mercado de trabalho, nos aguçaram a curiosidade em tentar compreender se os ciclos de aprendizagem desenvolvidos pelo IDESQ apresentavam algum diferencial em relação aos modelos desenvolvidos nas demais instituições de educação profissional. Foi neste contexto que, ao iniciarmos o doutoramento em inovação pedagógica pela Universidade da Madeira, optamos por retornar ao IDESQ e investigar sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido junto aos seus alunos.

## **A questão da pesquisa**

A questão central deste estudo constitui-se na seguinte indagação: “Há inovação pedagógica na formação de jovens aprendizes nos cursos de aprendizagem profissional desenvolvidos pelo IDESQ?”.

## **Os objetivos do estudo**

O presente estudo teve por objetivo geral investigar se as práticas desenvolvidas no IDESQ no Projeto Jovem Aprendiz pode ser caracterizadas como inovação pedagógica.

De forma específica, temos os seguintes objetivos:

- Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de aprendizagem profissional do IDESQ.
- Definir e descrever os elementos que configuram inovação pedagógica em ambientes educacionais.
- Compreender a importância do currículo dentro dos ambientes formais de aprendizagem no contexto da educação profissional.

Com amparo nesses objetivos, defendemos a tese de que o processo de aprendizagem em um ambiente como o Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional – IDESQ, ao longo de seu processo histórico, constitui-se em consonância com os determinantes políticos, econômicos, sociais e legais presente na sociedade, explicitados em sua organização curricular como um ambiente inovador, em que colabora para que a construção do conhecimento se dê de forma a que o jovem aprendiz se veja e se sinta como sujeito ativo dessa aprendizagem.

Para alcançar os objetivos acima descritos, foi necessário utilizar dados que ajudassem a entender a questão da aprendizagem na educação profissional. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, que teve como meta maior conceituar e explicitar o que é a educação profissional.

Diante disso, por via da revisão de literatura, utilizamos os documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Constituição Federal (1988), Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2003b), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000b), e autores como Althusser (1983), Arroyo (1999), Chiaveanto (1999) Fino (2011, 2008, 2007, 2004), Gadotti (1984), Mészáros (2011, 2008), Sousa (2000), Souza Júnior (2015), Toffler (1970) entre outros. O método utilizado foi o de escrever um texto dissertativo, tendo como ponto de partida as opiniões dos mais diversos autores.

Para alcançar os objetivos propostos, resolvemos enveredar por uma lógica de expor os conceitos e opiniões dos especialistas e documentos oficiais dentro de um contexto de fundamentação teórica acerca do tema em questão, que é educação profissional, complementada por uma pesquisa de campo desenvolvida nas dependências do IDESQ.

O corpo de regras e diligências estabelecidas para realizar a pesquisa foi o de utilizarmos uma observação participante na instituição, fazendo uso do diário de bordo como ferramenta para estruturar melhor a pesquisa. Ressaltamos, ainda, que as conversas ao longo do estudo também são partes integrantes do diário.

### **A organização do estudo**

A estruturação da tese foi feita da seguinte maneira: na introdução, apresentamos o trabalho, a escolha do tema, referenciais teóricos e os objetivos do trabalho. Ela conta com 4 capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, tratamos da questão sobre educação e trabalho, a consolidação das políticas neoliberais em relação à política educacional brasileira; traçamos os caminhos percorridos pela educação no Brasil, bem como no Ceará.

O capítulo segundo constou sobre a educação e qualidade como ponto de partida, analisando as teorias do desenvolvimento em diferentes concepções de homem e de aprendizagem; enveredamos também pela teoria construcionista e o papel das TICs no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que analisamos o processo de inovação pedagógica e como o currículo pode ser um caminho ao construcionismo e o processo avaliativo.

No terceiro capítulo, tratamos sobre a questão metodológica para o estudo da temática, na qual trabalhamos com uma pesquisa qualitativa, onde o uso de diário de bordo foi de grande valia para o entendimento de toda a pesquisa, ao mesmo tempo em que a escuta das falas do alunado pesquisado foi muito elucidativa para toda a investigação, realizada no Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ), no período de 01.08.2017 a 10.08.2018. Participaram da pesquisa alunos dos sexos masculino e feminino com idades diversas. O total de participantes foi de 24 discentes, sendo eles pertencentes a duas turmas que foram intituladas de A e B, cada uma com 12 sujeitos. Foi descrito ainda o *locus* da pesquisa, contando com o histórico da instituição pesquisada.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise de dados da pesquisa através da interpretação do diário de bordo, bem como as falas e os desempenhos das turmas A e B.

Por fim, chegamos às considerações finais da tese. Para isso, retornamos à pergunta-chave, ao objetivo geral e aos objetivos específicos, à trilha percorrida, para, assim, apresentar as conclusões sobre a tese construída e que foi vivenciada de forma plena em toda sua amplitude ao longo de todo o período em que durou o doutorado.

Dessa maneira, descortinamos essas lembranças, convidando a todos a conhecer sobre o que é a educação profissional vivenciada e construída no IDESQ.

# 1 EDUCAÇÃO E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE (DES)CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM: CRISE DO CAPITALISMO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

*“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.*

*Immanuel Kant*

As transformações sociais e econômicas impostas à humanidade nos últimos dois séculos têm influenciado profundamente a construção do conhecimento e impactado no desenvolvimento de políticas setoriais em educação e trabalho. Não obstante este fato, as constantes crises por que tem passado o sistema capitalista mundial, tem trazido consequências que reverberam no desenvolvimento de políticas sociais, atingindo diretamente áreas como: saúde, educação, emprego, previdência, gasto público, assistência social e segurança pública dos países periféricos.

Na prática, observa-se é que o Estado-nação se apequenou, tornou-se refém dos ditames do mercado global, o modelo de desenvolvimento capitalista impôs ao Estado o afastamento de sua função social, e, além disso, contribuiu para que o Estado-nação perdesse também seu poder decisório, ou melhor, sua soberania, o Estado tornaram-se incapaz de gerenciar a si. Para Siqueira (2002, p. 4), “Isso acaba comprometendo a capacidade de coordenação política e de promoção do desenvolvimento por parte dos Estados, e os governos tornam-se menos efetivos na formulação de políticas sociais que venham ao encontro das necessidades geradas pela lógica do mercado”.

É notório o fato de que a reconfiguração do capitalismo ocorrida nas últimas duas décadas do século XX e primeira década do século XXI trouxe como consequências a definição não somente de uma nova ordem mundial, mas também promoveu diversas crises econômicas, expondo as contradições do sistema capitalista.

Gomes (2016, p. 45) aponta para o fato de que “se a reprodução do capital e do capitalismo tem se assentado num constante processo que oscila entre desdobramento de crises e picos de crescimento, na atual quadra histórica o que predomina é um acentuado avanço do

primeiro aspecto”. Deste modo, de crise em crise, o capitalismo vem se demonstrando incapaz de promover o desenvolvimento econômico com melhor distribuição de renda, aumento do emprego e ganhos sociais, tensões sociais que expõem a contradição do sistema, colocando em risco sua hegemonia global. Se, por um lado, o caráter expansionista do capitalismo não lhe assegura sua consolidação com tranquilidade, por outro, nem mesmo as mais diversas crises por que tem passado o sistema foram capazes de demonstrar, ainda, sua inviabilidade como sistema econômico.

Inegavelmente, o capitalismo contemporâneo vem passando por diversas crises as quais destacamos a seguir:

- A primeira grande crise mundial que atingiu o capitalismo ocorreu na década de 30, mais precisamente se iniciando no ano de 1929, nos Estados Unidos com a quebra da bolsa de Nova York;
- A grande depressão como ficou conhecida a crise de 1929, expôs ao mundo contemporâneo as fragilidades do capitalismo. A crise rapidamente se espalhou por todo o mundo, tendo ocorrido uma “quebradeira” em escala nunca antes vista, com um longo período de recessão econômica que perdurou até a Segunda Guerra Mundial; a crise trouxe como consequências à diminuição da produção industrial, elevadas taxas de desemprego e diminuição do crescimento econômico.

Superada a crise de 1929, e com a aproximação do final da Segunda Grande Guerra, os países aliados procuraram restabelecer a ordem econômica e monetária. Com este objetivo, em 1944, foi convocada pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, a primeira grande conferência monetária internacional, que ocorreu no Estado de New Hampshire e reuniu líderes de 44 (quarenta e quatro) países. Os principais resultados desta conferência foram: a criação das bases para uma nova ordem econômica global; a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, organismos multilaterais que serviriam de instrumento para a promoção das ideias capitalistas pelo mundo e dariam sustentação ao modelo de desenvolvimento sugerido (imposto) pelo capital internacional; no entanto, todos os esforços engendrados pelo sistema capitalista para sua hegemonia sem presença de grandes crises que colocassem em risco sua expansão parecem não ter conseguido surtir efeito. Exemplo disso é que, durante a década de 1970, pelo menos, três crises econômicas (1971, 1973 e 1979) colocaram em risco o capitalismo em escala mundial.

Em 1971, os Estados Unidos enfrentaram uma forte crise envolvendo a desvalorização de sua moeda, tendo o valor do dólar deixado de ser respaldado pelo ouro, este período se caracterizou como sendo; o fim do sistema padrão-ouro nos EUA. Conforme, COVA, (2018, p. 2), “Começava a época do câmbio flutuante em função da evolução dos mercados de capital internacionais”.

Em seguida, no ano de 1973, os conflitos envolvendo árabes e israelenses fizeram com que a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) impusesse um elevado aumento no preço do petróleo, pois, em um curto período, o valor do petróleo negociado pela OPEP foi reajustado quatro vezes, passando a *commodity* de US\$ 2,50 a US\$ 11,50 no ano de 1974. Este período ficou conhecido como a primeira crise do petróleo. “A partir dessa crise de preços, os Países ocidentais deram início a políticas de diversificação e de economia de energia. Entre outras medidas de proteção, a Agência Internacional de Energia (AIE) é criada em 1974”. (COVA, 2018, p. 2).

Estas medidas, no entanto, não foram suficientes para que em 1979 uma nova crise, envolvendo a indústria petrolífera, viesse a se instalar no seio dos Países industriais europeus, ou seja, a segunda crise do petróleo. Na análise de Cova (2018, p. 2), “A crise afetou, sobretudo, os Países em vias de desenvolvimento, que, junto com o aumento de preço que tinham de pagar pela commodity e a inflação, tiveram que enfrentar um ciclo de crise financeira por sua elevada dívida externa”.

As dificuldades econômicas enfrentadas pelos Países na década de 1970 expõem o quanto o sistema capitalista se encontra volátil diante das crises por ele provocadas. Neste cenário, o modelo existente até então, representado especialmente pelos modos de produção taylorista e fordista, passou a exigir o surgimento de novos modelos de produção e sustentação do capital; neste momento, ocorre a ruptura com o sistema capitalista clássico, dando lugar ao Toyotismo como modelo de produção e o fortalecimento do capitalismo global. Esta face do capitalismo, se concretiza por meio da hegemonia do neoliberalismo em dimensão mundial, agindo de forma predadora nas economias periféricas, a exemplo da dominação econômica, cultural e política promovida na América Latina, interferindo diretamente na condução, não somente, das políticas de cunho econômico, mas também influenciando os investimentos nas áreas sociais, fazendo com que os governos locais atuem de forma a consolidar o capitalismo transnacional em seus Países, em especial por meio do afastamento do Estado de sua função

social, e promovendo os livres mercados em conformidade com os ditames do Fundo Monetário Internacional.

Corroborando este entendimento, Vieira (2011, p. 12) nos lembra que “o capitalismo global é o capitalismo do sociometabolismo da barbárie e das novas formas de irracionalismo social”. Já Antunes (2003, p. 31), quando trata desta fase de transição do capitalismo histórico para o neoliberalismo, nos chama a atenção para o fato de que:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

Neste contexto, o capitalismo se apresenta em uma nova roupagem, flexível, globalizado, de livre mercado e transnacional. Em sua análise sobre esta fase de transição do capitalismo clássico, Vieira (2011, p. 12) considera que “O capitalismo global é o capitalismo da mundialização do capital e do complexo da reestruturação produtiva, com a nova divisão internacional do trabalho e o poder global das corporações transnacionais”.

Em artigo intitulado “Neo-Liberal Capitalism and its Crisis”, Patnaik (2017, p. 1, tradução nossa) apresenta uma caracterização do modelo neoliberal que permite maior compreensão da dimensão ideológica, política e econômica do capitalismo global, e suas influências no desenvolvimento de políticas locais.

O “capitalismo neoliberal” é o termo usado para descrever a fase do capitalismo, onde as restrições aos fluxos globais de commodities e capitais, incluindo o capital na forma de finanças, foram substancialmente removidas. Uma vez que essa remoção ocorre sob pressão do capital financeiro global (ou internacional), o capitalismo neoliberal caracteriza-se pela hegemonia da capital financeira internacional, com a qual os grandes capitais em determinados Países se integram e garante que um conjunto comum de políticas “neoliberais” sejam desenvolvidas por todos os Países do mundo<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> “Neo-liberal capitalism” is the term used to describe the phase of capitalism where restrictions on the global flows of commodities and capital, including capital in the form of finance, have been substantially removed. Since such removal happens under pressure from globally-mobile (or international) finance capital, neo-liberal capitalism is characterized by the hegemony of international finance capital, with which the big capitals in particular countries get integrated, and which ensures that a common set of “neo-liberal” policies are pursued by all countries across the globe.

Envolto em grandes contradições sociais e crises sistêmicas, o neoliberalismo consolida seu modelo de desenvolvimento. Não obstante, o fim do Welfare State, ou o Estado bem-estar social, simbolizado pela eleição de Margareth Thatcher nas eleições de 1979 na Inglaterra, assim como a eleição do republicano Ronald Reagan nas eleições de 1980 nos Estados Unidos, pareciam indicar ao mundo que o capitalismo inaugurava outra fase.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7-8), a década de 80 sinaliza o avanço da mundialização do capital com forte influência na ideia de produzir mais. Com postos de trabalho a menos, o avanço tecnológico possibilita a substituição da mão de obra braçal pela máquina com maior poder de produção.

A partir de meados da década de 80, vários processos, de forma veloz, aceleram o processo de globalização dos mercados e de mundialização do capital. Destaca-se a hipertrofia do capital financeiro, a consolidação de uma nova base científico-técnica, qualitativamente diversa, de base digital-molecular e novas formas de organização e gestão empresarial que redefinem o processo produtivo. A economia pode aumentar a produtividade diminuindo (enxugando) o número de trabalhadores.

Este novo momento do capitalismo global, no entanto, não deu sinais de rompimento com a natureza da acumulação de capital e concentração de renda, elementos presentes nas constantes crises econômicas que o mundo já vinha presenciando; é tanto que, nos anos vindouros, o cenário de crise que acompanha o capitalismo global ao longo de sua história se tornou cada vez mais presente.

Em meio a este cenário em que opera o discurso único do livre mercado, representado pelos processos de globalização e sua influência nos meios de produção, deve-se ressaltar que os anos 19,80 foram considerados como uma década “perdida” para o crescimento econômico em especial de regiões periféricas como a América Latina, com destaque para a presença de grandes crises políticas e econômicas, altos índices inflacionários, má distribuição de renda e desemprego com índices elevados, promovendo desta forma uma grave e crescente exclusão social em toda a região, tendo como consequência a diminuição dos investimentos nas áreas sociais, em especial, atingindo a saúde, educação e formação profissional.

Ainda nos anos 1980, destaca-se a crise de 1987, ocasionada pela queda de 508 (quinhentos e oito) pontos no índice Dow Jones e baixa de 22,6% em um único pregão da Bolsa de Valores de Nova York, arrastando consigo as bolsas asiáticas e europeias. Esta recessão conseguiu superar a grande depressão de 1929. Já para o canadense Stephen Gill (2007) APUD

Pansardi (2011, p. 3), “os anos 80 e 90 ficou caracterizado pela ruptura econômica e política e do caos, dos modelos insustentáveis de crescimento demográfico e da urbanização, da degradação ambiental, da pobreza e da fome, da fuga em massa e dos movimentos migratórios”.

Em meio às transformações econômicas e políticas ocorridas no final da década de 1980, as ideias neoliberais se intensificam na tentativa não somente de expandir o capitalismo global, como também de consolidá-lo como sistema mundial de produção. Para Harvey (2005, p. 22) “O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o ‘Consenso de Washington’”.

Desta feita, no ano de 1989, o *Institute for International Economics*, com o objetivo claro de expansão e consolidação do neoliberalismo na América Latina, promove uma conferência ao qual participaram economistas, líderes políticos, intelectuais e instituições de perfil neoliberal de oito Países latino-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Venezuela e Peru. Neste encontro foi apresentado o documento que serviria de base para a consolidação do neoliberalismo na Região, o que passou a se denominar de “receituário neoliberal”.

Tais recomendações apontaram o caminho a ser seguido por estes Países para se tornarem competitivos e atraentes para os mercados internacionais. São elas: 1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; e 10 – garantia dos direitos de propriedade.

Poder-se-ia dizer que a intenção velada dos neoliberais com seu pacote de austeridade traz consigo motivações econômicas e ideológicas consolidadas por um conjunto de medidas que se resumem na diminuição do Estado, com seu afastamento do controle da atividade econômica e distanciamento da implementação de políticas sociais mantidas pelo poder público.

Neste cenário, se estabelecem as condições essenciais para um modelo de desenvolvimento que promove a abertura de capitais, o aumento da concentração de renda, a diminuição dos direitos trabalhistas e contenção dos gastos públicos com o claro objetivo de

tornar a atividade econômica altamente lucrativa para as grandes empresas multinacionais e a consolidação do neoliberalismo em uma esfera mundial.

Ademais, as ideias apresentadas por John Williamson (1990), no evento “*Latin American Adjustment: how much has happened?*”<sup>6</sup>, não trouxeram novidades quanto ao modelo de desenvolvimento que vinha sendo praticado até então no mundo capitalista. O modo de produção capitalista desta feita se apresenta em escala global, tendo na especulação dos mercados financeiros seu grande negócio. Para prosperar, no entanto, o velho/novo sistema precisa contar com a condescendência dos Países periféricos ou em desenvolvimento que, seguindo as orientações do receituário neoliberal, aceitam se adequar às novas condições para um modelo de desenvolvimento econômico pautado no domínio do capital financeiro especulativo.

Neste sentido Harvey (2005, p. 22), nos chama atenção para o fato de que

O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu.

O receituário apresentado pelo Consenso de Washington faz parte do ideário neoliberal desde o seu nascedouro e já vinha sendo aplicado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial como uma espécie de cartilha a ser seguida por Países que desejassem realizar empréstimo e cooperação econômica.

Desta feita, sob influência das economias mundiais, o capitalismo contemporâneo se consolida por meio de um conjunto de medidas neoliberais que garantem aos rentistas internacionais ganhos astronômicos em detrimento de investimentos em políticas sociais. Assim sendo, Harvey (2005, p. 38) interpreta que “O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global”.

Ademais, observa-se é que, independentemente de sua face, o neoliberalismo tem se apresentado incapaz de promover desenvolvimento sem acumulação de riquezas que

---

<sup>6</sup> Ajuste latino-americano: quando aconteceu? (tradução nossa).

exponha suas contradições. Exemplo disso é o fato de que nem mesmo o advento do neoliberalismo foi suficiente para evitar que as crises do capital continuassem a ocorrer, talvez, pelos motivos que nos apresenta Mészáros (2008, p. 62):

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos* de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas.

Dessa maneira, o neoliberalismo continuou sua trajetória de não ruptura com a concentração de renda, exploração do trabalho, domínio do Estado e controle da economia, e seu *modus operandi* continua a produzir e impulsionar grandes crises e a promover uma severa desigualdade social.

Dando sequência à trajetória de crises que acompanham o sistema capitalista ao longo de sua história, na década de 1990, segundo Cova (2018, p. 3), destacam-se as crises:

**1997.** "A crise dos Gigantes Asiáticos". Em julho a moeda tailandesa se desvalorizou. Logo depois caíram as de Malásia, Indonésia e Filipinas, repercutindo também em Taiwan, Hong Kong e Coreia do Sul. O efeito desses recuos arrastou as outras economias da região, convertendo-se posteriormente na primeira crise em escala global. O FMI elaborou uma série de pacotes de resgate para salvar as economias mais atingidas e promoveu várias reformas estruturais.

**1998.** "A crise do rublo". O sistema bancário da Rússia entrou em colapso, com uma suspensão parcial de pagamentos internacionais, a desvalorização de sua moeda e o congelamento de depósitos em moeda estrangeira. O FMI concedeu vários créditos multimilionários para evitar a queda livre do rublo e que os danos fossem irreparáveis no mercado internacional.

No final do século XX e nos primeiros anos do século XXI, a economia capitalista mundial não consegue se apresentar com capacidade para gerar desenvolvimento e crescimento econômico sem que desenvolva conjuntamente recessão, desemprego e instabilidade econômica e política. A exemplo disso, no ano 2000, explode uma crise que atinge as empresas de telecomunicações norte-americanas e arrasta consigo algumas das maiores corporações do setor de tecnologia do mundo.

Em 2001, influenciado pelo episódio do ataque terrorista nos Estados Unidos ocorrido em 11 de setembro daquele ano, que ficou conhecido como o ataque às “torres gêmeas” seguindo ainda por um ataque também ao Pentágono, em Washington, o modelo neoliberal sofre mais um abalo em sua estrutura. Os efeitos dos ataques terroristas reverberaram na economia e influenciaram uma nova queda nas bolsas de valores americanas, europeias e

asiáticas. Destaca-se que, durante toda a primeira década do século XXI, as crises perduraram; o receituário neoliberal de privatizações de estatais, o controle inflacionário e a redução do Estado não foram capazes de assegurar ao neoliberalismo a harmonia do sistema sem as constantes ameaças de uma crise global.

No ano de 2008, o mundo é afetado por uma das maiores (e que se tornaria uma das mais duradouras) crises do capitalismo transnacional, a crise financeira iniciada nos Estados Unidos, afetando os mercados imobiliários, a chamada “bolha imobiliária”<sup>7</sup> e que perdura até os dias atuais, em especial nos Países em desenvolvimento, que não se restringiu ao centro do capitalismo, pois espalhou-se de forma avassaladora pelo resto do globo e suas consequências foram recessão, altos índices de desemprego, instabilidade econômica, enquanto seus efeitos negativos são comparados apenas com a Grande Depressão de 1929.

Oliveira (2015, p. 35) chama atenção para o fato de que “A crise de 2008 se instalou no centro do capitalismo, e mesmo com as medidas de socorro dos governos dos países centrais, que passaram por cima de dogmas sagrados do neoliberalismo, trouxe incertezas, instabilidade econômica e crise social para os países periféricos”.

Na análise de Pochmann (2011, p. 127), “A grande crise do capital globalizado, em 2008, indicou os limites das políticas neoliberais, bem como a regressão imposta ao mundo do trabalho pelo avanço da concentração econômica pelas grandes corporações transnacionais”. Assim, a primeira década do século XXI encerra-se com o neoliberalismo mergulhado em uma das maiores crises da história do capitalismo e sem definição de caminhos concretos para superá-la.

Portanto, analisando a cronologia das crises do capitalismo nos últimos dois séculos, é possível compreender como as crises do capitalismo foram recorrentes. Mesmo dentro de um regime hegemônico do capital internacional, o sistema vem produzindo suas crises e, aparentemente, não constrói caminhos que em curto prazo possam retirar suas economias da depressão. Desta maneira, as crises prolongadas do capitalismo se espalham rapidamente pelo mundo, com nefastas consequências para os países periféricos, trazendo consigo desemprego, queda na produção industrial, diminuição da taxa de crescimento e recessão ao extremo.

---

<sup>7</sup> Grifamos.

A análise feita até aqui demonstra, de maneira clara, que as crises do sistema capitalista já não podem ser consideradas como cíclicas, conforme assevera Mészáros (2011, p. 957), pois “vivemos na era de uma crise histórica e estrutural do modelo neoliberal, desta feita, a crise se encontra no coração do sistema e já não é possível restringi-la a uma dimensão local, ela apresenta um alcance global”.

Desta feita, observa-se que a crise atual do sistema neoliberal se consolida enquanto uma crise sistêmica que já não consegue ser controlada, sem que antes leve em nível global as contradições e imperfeições do liberalismo defendido largamente como modelo ideal de desenvolvimento. Neste sentido, na obra *Para Além do Capital*, Mészáros (2011, p. 795-796) apresenta a dimensão da atual crise que assola as economias neoliberais, e que caracterizam este momento como sendo um tempo de crise estrutural do modelo neoliberal até então.

1. Seu caráter é universal, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
2. Seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar delimitado a um conjunto particular de Países (como foram todas as principais crises do passado);
3. Sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir, permanente – em lugar delimitada e cíclica como foram todas as crises anteriores do capital.

Mészáros (2011) aponta aspectos importantes que caracterizam a crise contemporânea neoliberal, acrescentando-se a isso o fato de que a crise do capitalismo global está longe de ser solucionada, pois o atual quadro de crise demonstra que o neoliberalismo econômico produz grandes e complexas crises em esfera mundial, colocando em xeque a capacidade do capital financeiro em apresentar respostas ágeis para o equilíbrio do sistema. Corroborando o pensamento de Mészáros (2011), Oliveira (2015, p. 30) destaca:

As constantes crises que o capitalismo vem passando ao longo dos séculos XX e XXI evidenciam de modo contundente, as falências do modelo neoliberal de crescimento capitalista global das últimas décadas, tendo repercussões, não apenas no plano da economia, mas da política, geopolítica, e influenciando profundamente as transformações no mundo do trabalho.

Assim, num contexto de crise estrutural, o capitalismo se reinventa, e impõe enquanto saída para a crise por ele próprio criada o desenvolvimento de políticas de redução do Estado, com ações concretas de privatizações, abertura de mercados, controle do gasto público,

impactando, diretamente, na diminuição de investimentos públicos nas áreas sociais dos Países atingidos com as crises financeiras dos últimos anos.

Nas palavras de Mészáros (2011, p. 957), “na verdade, hoje, o capitalismo já não consegue ocultar a sua face selvagem, mesmo assim procura impor aos estados nacionais sua prevalência por meio de suas ideais de austeridade e controle dos investimentos públicos”.

Por outro lado, tais medidas não se constituem como antídoto para as crises produzidas pelo modelo neoliberal, ao contrário, o capitalismo neoliberal cada vez mais tem estado exposto a crises prolongadas que ameaçam sua hegemonia, enquanto sistema econômico ideal para as economias mundiais.

Deste modo, como podemos observar e segundo o que apresentam os autores Mészáros (2011), Pochmann (2011), Oliveira (2015) e Patnaik (2017), o capital internacional se estrutura em torno de uma agenda neoliberal para influenciar seu dinamismo e consolidação enquanto modelo de desenvolvimento econômico global e, desta forma, impor suas diretrizes no desenvolvimento de políticas de austeridade que garantam ao neoliberalismo para além de sua expansão duradoura níveis estáveis de crescimento, muito embora o conjunto destas políticas de austeridade não tenham ao logo da história produzido efeitos que possam assegurar ao neoliberalismo econômico um modelo de desenvolvimento que promova não somente concentração de renda, mas que seja capaz de assegurar conquistas sociais. Corroborando este pensamento, Pansardi (2011, p. 131) nos afirma que “os alardeados processos de modernização por que devem passar as economias periféricas nada mais significam, portanto, do que adaptar suas economias ao novo padrão de desenvolvimento do capitalismo global e transnacional”.

Ademais, no esteio destes preceitos e influenciado por uma economia global, o neoliberalismo exige dos governos locais a redução das políticas sociais, o desenvolvimento de políticas de educação e trabalho eficazes, desde que atendam às exigências dos donos do capital, ou seja, maior produtividade, lucratividade, flexibilização e eficácia como processos indutores do desenvolvimento econômico global.

Ao analisar as consequências da crise estrutural do capitalismo no campo da educação, Tonet (2012, p. 27) nos alerta para o fato de que

Não é de se admirar que a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, esteja em crise. Não só nos Países periféricos, mas, embora de modos diferentes, também nos Países centrais. Afinal, o mundo todo está em crise. Há algumas décadas

ele vem sendo sacudido por intensas, amplas e profundas transformações que, tendo seu epicentro na economia, se espraiam por todas as dimensões sociais.

Por serem a educação e o trabalho duas importantes políticas públicas desenvolvidas de forma articulada com as políticas de desenvolvimento e crescimento econômico, onde estas duas primeiras deveriam ter ascendência sobre as demais dada sua capacidade de promover o equilíbrio social, de ser emancipatória e de relevância social, não se concebe, portanto, que esta lógica venha a ser alterada; no entanto, a crise neoliberal exige dos estados nacionais o enfoque no desenvolvimento sem risco para a lucratividade do mundo capitalista, o que claramente coloca em segundo plano o investimento público nas políticas sociais com prioridade para a manutenção das altas taxas de lucratividade aos correntistas. Constatamos, portanto, que, conforme afirma Tonet (2012, p. 27), “O capital é como um rio, cada vez mais caudaloso. É possível opor-lhe obstáculos, desvios, limites provisórios, mas ele sempre encontrará meio e modos de superá-los”.

Dessa lógica, as consequências das ideias neoliberais com seu modelo de desenvolvimento concentrador de renda têm levado o agravamento das questões sociais em esfera global, influenciando e direcionando as políticas sociais de maneira dependente dos bons resultados alcançados com o desenvolvimento econômico e de forma que não ofereça risco à manutenção deste.

### **1.1 Mecanismos de consolidação das políticas neoliberais: a Teoria do Capital Humano e a educação como esteio para a crise do emprego**

Nos anos finais do século XX e primeira década do século XXI o processo de globalização se consolida como importante instrumento de avanço das políticas neoliberais, em especial as voltadas para a abertura dos mercados e aumento da competitividade, afetando diretamente as relações de trabalho e impondo um novo paradigma as questões educacionais; formar pessoas capazes de atender as novas exigências de um mercado de trabalho competitivo e para poucos.

De acordo com Florêncio (2016, p. 2),

As transformações ocorridas das últimas décadas no mundo do trabalho, no que tange a várias questões atualmente postas no cenário mundial, como a globalização, a produção flexível e as novas exigências do mercado, afetam os trabalhadores diretamente.

Não se pode negar que o novo cenário mundial impôs mudanças também no modelo de ensino que vinha sendo ofertado nos Países emergentes. Harvey (2005, p. 41) deixa evidente que “O investimento do Estado na educação é considerado um pré-requisito crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial”. No caso do Brasil, houve um forte incremento na oferta de vagas na educação básica, por meio da garantia de acesso e instrumentos de avaliação constante, sem que, no entanto, isso repercutisse diretamente na melhoria da qualidade do ensino.

Corroborando este entendimento, Oliveira (2015, p. 52) nos alerta para o fato de que,

Certamente, com a globalização dos mercados decorrente da internacionalização da economia, não podemos falar em trabalho sem antes ocorrer um forte investimento em educação e formação profissional, seja nos níveis de formação inicial e continuada, seja em níveis técnicos e tecnológicos.

Assim sendo, somos levados a crer que no mundo globalizado não existe espaço para a não produção do conhecimento. Hargreaves (2003, p. 37) nos alerta para o fato de que “a sociedade do conhecimento é uma sociedade da aprendizagem”. Tal premissa, ao fim e ao cabo, nos leva a refletir criticamente sobre o sentido do conhecimento produzido e as quais interesses este conhecimento estará a serviço. Corroborando este entendimento, Mészáros (2008, p. 35) afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

Parece-nos clara a função que a educação vem desempenhando ao longo dos tempos para manutenção dos valores neoliberais, e, desta forma, gera uma grande contradição sociológica, o conhecimento produzido - que, a priori, deveria dotar os trabalhadores de autonomia para transformações sociais importantes e inclusão das populações vulneráveis - se torna um instrumento de legitimação da exploração neoliberal.

Assim, neste sentido, os autores Castro e Menezes (2003, p. 22), ao analisarem a importância da educação na consolidação do modelo neoliberal e suas diretrizes para o desenvolvimento econômico, ponderam assim:

[...]a educação é um dos setores estratégicos para dar suporte ao sucesso do novo modelo de desenvolvimento, destaca-se a necessidade de universalização do acesso à educação básica no intuito de atenuar as consequências advindas da baixa qualificação da mão de obra, sobretudo a elevação dos índices de exclusão social e as baixas produtividades e competitividade dos setores produtivos nacionais.

Inegavelmente, na sociedade capitalista, a educação é tratada de forma a assegurar a manutenção dos interesses do capital e a doutrinar em consonância com as ideias neoliberais que dominam a sociedade na atualidade, reproduzindo seus valores e justificando sua dominação, em especial, ante a atual crise por que passa o capitalismo internacional.

De fato, ao mesmo tempo que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de “flexibilização” (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambigüidades, tanto para os sujeitos como para a definição do papel e da função da escola. (MANFREDI, 2002, p. 55).

É nesta lógica que as exigências desenvolvimentistas do capital voltam sua atenção para os mecanismos de controle e sustentação do poder que se mostrem mais eficientes, e parece ser a educação um dos pilares de centralidade da hegemonia neoliberal. Caberá, portanto, à escola encontrar as respostas para as exigências do mercado de trabalho. Seu currículo, necessariamente, deverá estar em consonância com os valores e exigências do mundo globalizado e, assim sendo, os conhecimentos produzidos e transmitidos pelos sistemas educacionais deverão permanecer voltados para as necessidades da nova ordem mundial.

O neoliberalismo, na tentativa de superar suas crises e em sua busca pelo controle do Estado, apresenta aos Estados nacionais sua proposta de educação para o desenvolvimento. Neste sentido, os processos educativos direcionam-se para a formação de mão de obra, com o intuito de atender aos grandes grupos nacionais e internacionais e preparar o trabalhador/aluno para dar conta das novas exigências do mundo do trabalho. Santos (2010, p. 82) nos chama a atenção para o fato de que,

Com a Reforma do Estado, as políticas oficiais para a educação passam a conjugar a teoria econômica do liberalismo com conceitos pedagógicos. Esta pedagogia tem como um de seus principais pilares, a concepção de habilidades e competências, no qual cada indivíduo terá de agora em diante de cuidar de adquirir um pacote de habilidades mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial.

Assim sendo, os mecanismos educacionais são utilizados de forma a dotar os trabalhadores somente com aqueles conhecimentos que atendam às exigências do mundo do trabalho e que assegurem a formação laboral, de maneira a satisfazer as demandas por mão de obra qualificada. De acordo com Manfredi (2002, p. 55), “Movimentos de inovação e de crescente complexidade tem sido acompanhados de movimentos de desqualificação e precarização do trabalho, de aumento de desemprego”. De certa forma, o que tem ocorrido é o adestramento dos alunos, cujos conhecimentos repassados e produzidos encontram-se em sintonia com o ideário neoliberal. Portanto, conforme Pansardi (2011, p. 136) “A lógica econômica deve orientar as orientações educacionais, a escola deve servir aos processos de modernização de nossa economia periférica aos novos cânones da globalização”.

Para a consecução desses objetivos, o ideário neoliberal não está órfão nesta tarefa, conta com o apoio de organismos internacionais, como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nessa perspectiva a influência do Banco Mundial, Unesco, Unicef e PNUD na formulação e na condução das políticas de educação dentro das ideias de desenvolvimento econômico propostas pelo neoliberalismo levou estes organismos em 1990 a desenvolver uma plataforma educacional para o futuro, em que vários Países foram convocados pela Organização das Nações Unidas para participarem, na Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo principal era fazer com que as políticas educacionais fossem formuladas em nível global e vincular a educação básica com as necessidades de formação de mão de obra do setor produtivo.

No caso do Brasil, as diretrizes emanadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos exerceu forte influência na formulação de políticas públicas em educação na década de 1990, em especial, durante o governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Sob este prisma, Oliveira (2015, p. 84) nos alerta para a ideia de que “o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), vinha promovendo sua reforma educacional sob a orientação e o apoio financeiro das instituições multilaterais (BID, BIRD, UNESCO, OIT, FMI, CEPAL)”. Com isso, o modelo educacional brasileiro passa a ter sua centralidade no discurso da “escola para todos<sup>8</sup>”, no entanto, esta escola dialoga com os interesses neoliberais e as

---

<sup>8</sup> Grifamos.

políticas educacionais são desenvolvidas seguindo a lógica do neoliberalismo, onde o foco é a formação de sujeitos capazes a atender as necessidades do mercado globalizado.

Pansardi (2011, p. 131), em sua análise sobre as influências dos organismos multilaterais na consolidação das ideias neoliberais, nos chama atenção para o fato de que “o papel das instituições internacionais é então decisivo, não apenas produz e veicula as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais e neutras, fruto de análises realistas e técnicas, como também legitima os interesses neoliberais”. Com efeito, o modelo de desenvolvimento econômico apresentado pelo neoliberalismo e sua dimensão globalizada impactou diretamente nas configurações do mundo do trabalho, e, assim sendo, o aparato neoliberal de manutenção de seus ideais passou, conforme nos afirma Gomes (2016, p. 51), a influenciar o desenvolvimento das políticas educacionais, de maneira que estas estivessem em consonância com o mercado e suas necessidades.

Neste sentido, acreditamos que não tardou para que os organismos mundiais de defesa do capital se empenhassem na reafirmação da cantilena sobre o advento de uma nova era, a era do conhecimento ou era da informação, a qual exigiria de cada indivíduo o desenvolvimento de um conjunto basilar de competências e habilidades capazes de garantir seu ingresso no incerto mundo novo que se descortina.

Este novo momento implicou mudanças no paradigma educacional e impôs aos trabalhadores a necessidade da busca constante por formação profissional como forma de responder as expectativas e exigências de um mercado de trabalho competitivo e altamente transformador ante as novas tecnologias. Associada a isso, a Teoria do Capital Humano reforça a necessidade do trabalhador estar cada vez mais qualificado para acompanhar a evolução crescente que o mercado tem de mão de obra mais bem qualificada. Ainda corroborando este tema, Gomes (2016, p. 51) nos apresenta uma leitura sobre as influências neoliberais na execução das políticas públicas de educação e trabalho e como estas são utilizadas para consolidar a ideologia dominante vigente.

No sentido de fazer frente à crise, torna-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, buscar arrego numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões; contribua para a manipulação das consciências; aprofunde as estratégias de exploração e expropriação do trabalhador; e amplie os espaços de privatização e mercantilização da atividade social em geral e do ensino, em particular.

O neoliberalismo influencia, por conseguinte, para que as políticas públicas de educação e trabalho caminhem juntas e alinhadas com os pilares neoliberais, de modo a

responder as expectativas de mercado e necessidades de mão de obra qualificada. Assim sendo, conforme Oliveira (2015, p. 53), “a necessidade do mercado em contar com trabalhadores qualificados, para atender as exigências dos meios de produção, coloca o processo formativo de mão de obra como pauta da atualidade”. Cabe, portanto, à educação a tarefa de estrategicamente contribuir para que os Países possam alcançar melhores indicadores de competitividade e assim se apresentarem capazes de galgar posição de maior destaque na economia mundial.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (DELORS, 1998, p. 82).

Para esta importante tarefa, o processo educacional deverá estar voltado para atender as necessidades da nova ordem mundial, e assim dialogar com o mundo do trabalho, ofertando uma educação que venha a atender os desafios que a economia mundial apresenta; trabalhadores mais bem qualificados à disposição de um mercado de trabalho cada vez mais restritivo.

Parece, no entanto, que, mesmo o Governo brasileiro tendo direcionado a política educativa de forma a atender os interesses dos organismos multilaterais, mesmo assim, não logrou êxito, e vem sofrendo constantes críticas, por não conseguir reverberar para os mercados resultados positivos que garantam o aumento da produtividade. Para o Banco Mundial (2018a, p. 64) “Apesar da grande ampliação do acesso à educação (e, portanto, do estoque de capital humano) no Brasil, a qualidade do sistema de educação e capacitação profissional ainda é relativamente baixa, o que reduz a produtividade do Brasil”.

Neste contexto, o atual mundo do trabalho exige profissionais com maior grau de escolaridade, capacidade e competências distintas em detrimento daqueles com baixa escolaridade e sem formação profissional, constituindo, assim, uma zona de exclusão laboral, reunindo em torno de si aqueles segmentos com maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Os indicadores socioeconômicos confirmam a zona de exclusão em que vivem os menos escolarizados, afrodescendentes e mulheres, quando se trata de inserção no mercado de trabalho formal no Brasil. Acrescenta-se, ainda, o fato de que neste grupo se destacam os jovens entre 15 e 29 anos de idade, confirmando, portanto, que a

escolaridade e a formação profissional são elementos indispensáveis na hora da juventude galgar um lugar no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

Esta realidade é bastante perceptível, quando analisados o perfil dos profissionais exigidos pelas empresas na atualidade para composição de seus quadros de colaboradores, confirmando-se que de certa forma o mercado é quem dita as regras para a oferta de qualificação profissional. Assim sendo, no ideário neoliberal, o acesso à educação e à formação profissional surgem como sendo um diferencial na vida daqueles que buscam um espaço no mundo do trabalho, passando a ideia de que não seja possível desassociar educação e trabalho, dada a ligação intrínseca e estratégica entre os dois.

Em aceitação a este entendimento, os autores Menezes, Carrera-Fernandez (2001, p. 113) fazem uma leitura sobre como o modelo neoliberal faz a vinculação entre as necessidades do mercado de trabalho e a educação, ainda no âmbito da educação básica:

Uma boa educação básica se traduz na formação de um capital humano com largo espectro de atuação, capaz de acompanhar as mutações técnicas e organizacionais que o mundo econômico vem conhecendo nessas duas últimas décadas, além de permitir as condições iniciais em termos de capacidade de abstração, entendimento e operacionalidade, para que as pessoas se voltem, em momento oportuno, às formações mais específicas.

Neste sentido, para o neoliberalismo, a educação é tida como elemento norteador do crescimento e desenvolvimento e, portanto, não deve ser tratada desassociada do mundo do trabalho, reforçando a intenção neoliberal de que a educação deverá preparar o cidadão para o mundo das coisas e não do conhecimento irrestrito que leva a pensar, a agir com segurança e determinação. A educação, portanto, deverá preparar o homem para o saber fazer, e assim cumprir com seu papel no mundo globalizado.

Numa outra perspectiva, vislumbram-se novos paradigmas para a função da educação. Delors (1998, p. 89) chama a atenção para a ideia de que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Ainda, segundo Delors (1998, p. 82), “A educação deve, no futuro, ser encarada no quadro de uma nova problemática em que não apareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento”. Portanto, apesar da consolidação das ideias da Teoria do Capital Humano, existem horizontes que

apontam para uma nova forma de fazer e implementar políticas públicas permanentes e eficazes de educação profissional.

Voltando às influências neoliberais, entretanto, na definição dos caminhos a serem trilhados na oferta de Educação Profissional, em especial nos países periféricos, não se pode negar que, no ideário neoliberal, a educação se volta para formar sujeitos para o mundo do trabalho, e não formar sujeitos para serem atores críticos e conhecedores do mundo e da realidade que os cercam. Neste sentido, o grande capital insiste na necessidade de uma ampla reforma educacional, centrada no discurso da eficiência e cada vez mais próxima dos novos paradigmas do capital internacional, qual seja, a qualificação da força de trabalho para atender as demandas do mundo globalizado, priorizando a produtividade, a flexibilização do trabalho e capacidades não cognitivas.

Parece-nos que dentro da lógica neoliberal, além de manter a ordem e primazia ideológica do capitalismo, não existe outro lugar para a educação que não o de preparar mão de obra para atender as necessidades do desenvolvimento econômico, criando na política educacional um caráter excludente que reverbera e justifica a exclusão no mundo do trabalho, ocasionada pela sua própria limitação do capitalismo em absorver a mão de obra existente para os postos de trabalhos na atualidade.

#### 1.1.1 Teoria do Capital Humano e sua influência na política educacional brasileira

A Teoria do Capital Humano nasce nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como principal idealizador o economista americano Theodore Schultz. Para Schultz (1973, p. 33) “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. A Teoria do Capital Humano, porém, ganhou projeção mundial através da escola de Chicago, onde, juntamente com Theodoro Schultz, os teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer reforçaram a ideia de que a educação é considerada um investimento para o setor produtivo capitalista.

Gentili & Silva (1995 apud SOUZA JR, 2015) afirmam que o processo educacional possui finalidades empresariais e industriais. As instituições educacionais são levadas a preparar melhor os seus discentes, visando à competitividade existente no mercado interno e externo. Ao mesmo tempo em que as ideias que serão propagadas pelo mercado e pela livre iniciativa, deverão ser defendidas por essas organizações. Conforme já discutimos, sobra

evidente a influência do sistema capitalista no dimensionamento da formação da mão de obra, e sua interferência no conteúdo e no método de construção e assimilação do conhecimento.

A Teoria do Capital Humano reconhece que os recursos que são destinados à educação são de certa forma um regresso para o trabalho, por conseguinte, para o capital, já que, conforme seus preceitos, os investimentos feitos na área educacional visam sempre a um processo de transformação e mudança na vida e nas condições do indivíduo, como também em maior competitividade para o mercado que passa a contar com mão de obra especializada. Reforçando este entendimento, Schultz (1973, p. 177) defende o argumento de que o acesso à educação se torna um mecanismo de aumento da mobilidade laboral e conseqüentemente melhor chance de acesso aos postos de trabalho cada vez mais exigentes por mão de obra especializada, no entanto, “os benefícios em mudar-se de lugar a fim de conseguir melhores vantagens quanto a oportunidades de trabalho (emprego) são predominantemente, senão totalmente, benefícios de ordem privada”. Schultz reconhece a capacidade da educação enquanto mola propulsora para o crescimento do trabalhador e do desenvolvimento econômico. Portanto, haveria a necessidade do investimento público para que a formação do capital humano cumprisse com seu objetivo, pois somente assim não recairiam sobre o trabalhador a responsabilidade e o esforço individual pela busca por melhor formação e, conseqüentemente, melhores condições de trabalho.

Já Mészáros (2008, p. 45) defende a ideia de que “[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Mészáros nos leva a refletir sobre o caráter persuasivo que está presente na Teoria do Capital Humano, levando o trabalhador a trazer para si a responsabilidade pela sua formação e pela falta de oportunidades de acesso aos postos de trabalho, escondendo o *apartheid* social, fruto de um modelo econômico excludente, onde cada sujeito é levado a fazer aquilo que se deseja de acordo com o que é legitimado pela hierarquia social. Desta forma, “o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele produz pelo seu funcionamento”. (BOURDIEU, PASSERON, 1982, p. 205).

Apesar de não ser esta a educação que transforma, mas sim a educação que reforça as condições desiguais e desfavoráveis para o trabalhador nas relações de trabalho construídas dentro do ideário neoliberal, a Teoria do Capital Humano teve consolidado seu discurso no século XX, como sendo a educação o caminho para o bem-estar social do cidadão, e essencial

para a consolidação das ideias neoliberais de produtividade, lucratividade e desenvolvimento econômico dos Países. Assim, no campo educacional, a Teoria do Capital Humano vincula-se à necessidade de um sistema educacional eficiente, tecnicista e que é entendido como investimento no cidadão para sua melhor posição no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, Soares (2007, p. 2) argumenta:

Inspirada na Teoria do Capital Humano, a educação no neoliberalismo passou a ser vista como um investimento: atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A educação passou a ser pensada como forma de apropriação de capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com a produtividade.

A Teoria do Capital Humano vem reforçar uma educação que legitima o desenvolvimento econômico que não promove igualdades e distancia as políticas públicas de educação e trabalho das conquistas sociais. Ademais, a Teoria do Capital Humano não promove uma mudança estrutural nas relações de força e poder, legitima a divisão social do trabalho e legitima o desemprego enquanto consequência natural do desenvolvimento tecnológico e da ausência de mão de obra qualificada. Para Frigotto (1996, p. 121),

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a Teoria do Capital Humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Nesse aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação para essa visão se reduz a um fator de produção.

Em tais circunstâncias, a Teoria do Capital Humano tem se fortalecido enquanto elemento de sustentação do modelo neoliberal, e tem fomentado as diretrizes educacionais no sentido de promover a formação de mão de obra para atender as necessidades dos mercados globalizados, que buscam, em consonância com as novas tecnologias, encontrar trabalhadores cada vez mais capacitados e disponíveis ao mercado de trabalho. Já para Manfredi (2002, p. 54), “A expansão do capitalismo industrial, durante os últimos séculos, criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho”.

Ora, se a educação se vincula ao trabalho por ser o espaço de formação, de preparação para o domínio das novas tecnologias, e tem como responsabilidade a formação de mão de obra que venha a atender as exigências de um mercado de trabalho em constante transformação, parece-nos lógico interpretar que é passada a ideia de que este trabalhador qualificado, ao galgar uma vaga no mercado de trabalho e não consegue atingir este objetivo, tem pouca ou precária formação. É sua, no entanto, a responsabilidade por estar fora do mercado de trabalho.

Isso ocorre porque, falaciosamente, acredita-se que cabe à escola a tarefa de formar para a empregabilidade<sup>9</sup>, e quando o indivíduo não consegue obter sucesso, recai sobre ele a culpa do desemprego; recai sobre a escola o discurso da ineficiência, não sendo levado em consideração o contexto histórico, social e econômico.

Não obstante, é pertinente registrar que a formação profissional por si só não produz postos de trabalho. O emprego nasce a partir dos investimentos em políticas de desenvolvimento econômico que sejam capazes de reverberar em crescimento e aumento da capacidade de produção, o que conseqüentemente gera um aumento na capacidade de emprego. Portanto, prematura é a ideia de que a educação seja a responsável sozinha pela melhoria da empregabilidade dos trabalhadores.

A Teoria do Capital Humano vai encontrar seu nascedouro no Brasil das décadas de 1960 e 1970, quando o Brasil passava por um momento de forte influência das ideias desenvolvimentistas, com sua economia se moldando para atender a nova ordem mundial imposta pelo capitalismo internacional, que dentre outras coisas aproximava o capital estrangeiro do processo de industrialização nacional.

Foi somente na década de 1980, porém, que a Teoria do Capital Humano surgiu no Brasil com maior vigor, como aparato ideológico de sustentação do modelo de produção capitalista. Chegou, inicialmente, dentro de um contexto de resposta para as demandas resultantes da reestruturação produtiva por que o Brasil vinha passando e por força dos organismos multilaterais, mas será nos anos 1990, em um ambiente de consolidação das ideias

---

<sup>9</sup> A palavra **empregabilidade** é nova, mas muito se tem falado a respeito dela. Nos Estados Unidos, o termo equivalente é *employability*, que significa a condição de dar emprego ao que sabe, a habilidade de ter emprego (MINARELLI, 1995 apud BRAGA, 2001, p. 36).

neoliberais no Brasil, que ela se apresentará com forte influência nas políticas de emprego e educação no Brasil.

Neste sentido Frigotto (1996, p. 41) nos chama atenção para o fato de que

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre Países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos Países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

A influência das agências multilaterais leva a crer que o investimento em educação básica se apresenta como alavanca para reversão das desigualdades sociais existentes nos Países do Terceiro Mundo e, conseqüentemente, melhoria da competitividade do trabalhador que se apresentará ao mercado de trabalho mais bem preparado para enfrentar os novos desafios da sociedade capitalista globalizada.

Corroborando este entendimento, Soares (2007, p. 2) nos leva a refletir sobre o fato de que, “a ideologia economicista e tecnocrata coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, onde o investimento no homem deve ser visto como fator de produtividade econômica”.

Assim, observa-se é que nas últimas décadas tem ocorrido uma forte influência dos organismos internacionais no direcionamento da política educacional brasileira, de forma a consolidar um modelo que apresente suas bases fincadas na Teoria do Capital do Humano, onde a educação profissional se apresenta como responsável pela preparação do trabalhador para acesso ao mercado de trabalho.

De uma forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção. (GRABOWSKI & RIBEIRO, 2010, p. 277).

Sem dúvida alguma, o modelo de educação proposto no Brasil, desde o período colonial, tem sido um modelo que se traduz na formação de mão obra voltada única e

exclusivamente para atender as demandas das classes dominantes. Nas últimas duas décadas, o mundo globalizado tem exigido a formação de mão de obra cada vez mais flexível e adaptada às novas exigências do capitalismo. Neste sentido, a compreensão da intrínseca relação entre educação, desenvolvimento e acesso ao mundo do trabalho, parece-nos, tem sido o elemento que na contemporaneidade vem influenciado a política educacional brasileira. Conforme explicitado no documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004, p. 7),

Estamos diante de processos que encerram no seu âmago as tensas relações entre o trabalho, o emprego, a escola e a profissão. Tais relações resultam de intrincada rede de determinações, mediações e conflitos entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural.

Por conseguinte, conforme já tratamos, a política educacional brasileira tem procurado vincular-se às orientações advindas dos organismos multilaterais de sustentação do capitalismo mundial, a exemplo da Unesco, Cepal e Banco Mundial, legitimando nas políticas educacionais a lógica da educação capaz de dotar os trabalhadores das competências necessárias as exigências do mundo do trabalho.

A diferença entre saber como fazer algo e realizar uma tarefa pode ser bem acentuada. Esta lacuna ilustra a diferença entre conhecimento e competência – ou seja, a diferença entre o aprendizado em sala de aula e a capacitação no emprego. Até o conceito de “competências” pode apresentar grande diversidade, com categorias tais como **competências cognitivas, socioemocionais e técnicas**<sup>10</sup>, todas bastante únicas. Uma pessoa eficiente e bem capacitada em uma determinada profissão terá, além de conhecimentos, competências nos três aspectos. Promover uma série de competências significa “educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial”. (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 9).

Desta forma, a política educacional brasileira procurou acomodar na agenda nacional o discurso da educação profissional, capaz de responder às necessidades da produtividade e do crescimento econômico - lançando, assim, novos desafios à educação, qual seja, preparar mão de obra capaz de produzir mais e, que os saberes da escola, agora, sejam traduzidos em competências que dialoguem com o mundo do trabalho.

Vale lembrar, entretanto, que a política de educação profissional no Brasil tem se preocupado em dar uma resposta às questões de natureza econômica, mas também cumpre seu

---

<sup>10</sup> Grifamos.

papel ideológico e político junto ao capitalismo neoliberal; no entanto, não se pode deixar de lado uma importante reflexão que envolve a qualidade da educação ofertada. Inegavelmente, conforme veremos a seguir, ao longo do processo histórico de construção da educação profissional no Brasil, ocorreram importantes transformações em sua constituição e em seu formato, sem que, para isso, este processo tenha se constituído de maneira a atender com equidade e qualidade.

## **1.2 A educação profissional no Brasil: 210 anos (1785 a 1996) de trajetórias e construção de desafios**

O processo de educação profissional no Brasil não é recente. Muito pelo contrário, vem de longos tempos, envolve um conjunto de atores sociais, movimentos pela educação, que ajudaram a constituir um conjunto de políticas públicas que buscam o fortalecimento da oferta pública com equidade e qualidade. Ao longo de sua história, a educação profissional brasileira tem conquistado uma identidade própria, com respeito à diversidade regional brasileira, integração com as demais modalidades de ensino e aproximação das demandas apresentadas pelo mundo do trabalho. Para a compreensão do estágio atual da educação profissional, percorremos a seguir o contexto histórico que permeou sua construção até o ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), promulgada em 20/12/1996, e que aqui consideramos como sendo uma janela para construção de uma nova perspectiva para a educação profissional no Brasil.

Conforme explicita o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), a formação do trabalhador no Brasil remonta ao período da colonização, já que tanto índios quanto negros foram os primeiros aprendizes para reproduzir o que desejavam os colonizadores. Nesse sentido, Fonseca (1961, p. 68) aponta que “[...] habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. Como se pode perceber inicialmente, a educação profissional no Brasil é vista como sendo designada para as classes menos favorecidas, tendo como função a de preparação para o exercício do trabalho por aqueles que não pertenciam à elite dominante.

Entre descobertas, avanços e retrocessos, no ano de 1785, o desenvolvimento tecnológico no Brasil ficou estagnado, com a proibição da existência de fábricas, obviamente devido ao medo de que este viesse a se libertar do jugo do governo de Portugal, já que o Brasil

era visto e considerado como um Brasil com uma enorme abundância de recursos naturais, o que, aliado a certa industrialização, seria uma grande ameaça às metrópoles da época (SANTOS; FRANÇA, 2011).

Com o processo de mineração em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas veio a necessidade de um ensino mais especializado, ao qual só tinham acesso os filhos de homens brancos que eram empregados da própria Casa. Estabeleceu-se, com efeito, a primeira banca examinadora que vai avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Só homens aprovados na avaliação recebiam uma certificação comprovando sua aprovação (BRASIL, 2016).

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), a história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800, com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo”<sup>11</sup> das classes menos privilegiadas da sociedade brasileira. O público-alvo eram crianças e jovens que eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

No ano de 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, D. João VI revogou o alvará em que só oferecia instrução dos ofícios manufatureiros e cria então o Colégio das Fábricas, sendo o mesmo considerado a primeira instituição de ensino instituída pelo poder público, que tinha como objetivo atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000).

Segundo documentos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 2015), no ano de 1854, D. João VI aprovou o Decreto Imperial que criava os estabelecimentos especiais para menores órfãos e abandonados, os chamados “Asilos dos Meninos Desvalidos”, onde os sujeitos aprendiam as primeiras letras e, após esse primeiro momento, eram encaminhados a oficinas públicas e particulares, mediante contratos de aprendizagem e fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

De acordo com Santos e França (2011), após vários anos, o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, no ano de 1906, criou, através do Decreto Nº 787/1906, quatro escolas profissionalizantes, que eram voltadas para o ensino de ofícios e para a

---

<sup>11</sup> Grifamos.

agricultura. Ressalte-se que os esforços tinham como meta principal propiciar programas de aprendizagem para os “órfãos e desvalidos da sorte”, na qual o interesse maior era mesclar o atendimento a menores abandonados com a preparação para futuros operários para exercerem o ofício laborativo (SENAC, 2015).

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho;
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do engenho de Dentro, no Rio de Janeiro;
- Declaração do presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2016, p. 2).

Com a morte de Afonso Pena, no ano de 1909, até então presidente da República, Nilo Peçanha assumiu seu lugar e, através do Decreto nº 7.566, cria inicialmente dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo o território brasileiro, as quais estão subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, marcando oficialmente a implementação do ensino técnico e primário de forma gratuita (SANTOS; FRANÇA, 2011).

No ano de 1937, no governo de Getúlio Vargas, as “Escolas Vocacionais e Pré-Vocacionais” eram consideradas como “dever do Estado” voltadas para “as classes menos favorecidas” (SENAC, 2015). Assim: “Essa obrigação, entretanto, deveria ser cumprida com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, [...] chamados de “classes produtoras”, as quais foram incumbidas pelo Poder Central de “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. (SENAC, 2015, p. 9).

Escort; Moraes (2012) apontam que, com a reforma Capanema, ocorrida no ano de 1942, a educação profissional passou a ter destaque, já que foram definidas leis específicas para se trabalhar com a formação profissional em cada área da economia, bem como para a formação dos professores inseridos no ensino médio. Com a nova estruturação, foram criados cursos médios de 2º ciclo, ou seja, científico, com duração de 03 (três anos), cujo objetivo era o de preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior. Ainda para os autores, o curso profissionalizante fazia parte do final do ensino secundário, que era constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, tendo a mesma duração e nível do colegial, porém não habilitava o aluno a ingressar na universidade.

Ainda foram criados os exames de adaptação, permitindo ao discente oriundo do curso profissionalizante participar dos exames para o ingresso no ensino superior, confirmando, assim, o domínio da formação das ciências, das humanidades e das letras para a continuidade dos estudos, que foi denominado “[...] como princípio tradicional na vertente humanista clássica”. (GRAMSCI apud ESCORT; MORAES, 2012, p. 4).

A década de 1940 é marcada pelo crescente processo de industrialização e de urbanização do Brasil, reverberando em uma demanda por operários mais especializados para atender as necessidades de mão de obra criadas na indústria. Neste cenário promissor da industrialização no Brasil, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, neste mesmo ano, o Decreto-Lei nº 5.091 regulamenta o conceito de aprendiz; “Art. 1º. **Para os efeitos da legislação do ensino, considera-se aprendiz o trabalhador menor de dezoito e maior de quatorze anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho<sup>12</sup>**” .(BRASIL, 1942, p. 1). Em 1943, com a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o tema da proteção do trabalho do menor é tratado no capítulo IV. O texto legal naquele momento define que fica proibido ao menor de 14 anos o trabalho, e assegura ainda o desenvolvimento da aprendizagem profissional por meio do SENAI. Em 1946, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que, juntamente com o SENAI, passa também a desenvolver aprendizagem profissional. A criação dos sistemas de aprendizagem profissional ligados as suas respectivas representações patronais, possibilitou um avanço da aprendizagem profissional e a busca pela regulamentação da mesma no Brasil. Este tema é de relevância para nosso estudo, considerando que o objeto de nossa

---

<sup>12</sup> Grifamos.

investigação se dará na identificação de possíveis práticas pedagógicas inovadoras em curso de aprendizagem profissional.

Santos e França (2011) apontam que, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, buscando, assim, atender as necessidades do setor produtivo. Em nome do desenvolvimento econômico do Brasil, a educação superior implantou os Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Na década de 1960, o Brasil vivencia profundas mudanças, tanto no campo econômico, como no social. A economia nacional vinha ganhando força no meio urbano com a transição da produção agrária para a produção industrial. Essas transformações por que passava o Brasil exigiam também uma nova configuração em sua estrutura de ensino. Neste cenário, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961. Não se diz, todavia, que ocorreram transformações significativas e inovadoras em relação às reformas anteriores - Francisco Campos (1931) e Capanema (1942). Ressaltamos, no entanto, que a profissionalização se apresenta como alternativa de atendimento educacional da juventude alijada do ensino secundário.

Na década de 1970, o Brasil atravessa um momento conturbado de sua vida política e democrática, ocasionada pela chegada dos militares ao poder em 1964. Em 1971, o governo do general Emílio Médici aprova a Lei 5.692, ou seja, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, dentre outras mudanças, podemos destacar a unificação do ensino primário com o ginásial, retirando deste os cursos profissionalizantes, e a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos de idade no segmento de primeiro grau ofertado em 8 anos de duração. Já o segundo grau ficou organizado na oferta de cursos profissionalizantes em três ou quatro anos, correspondendo a 2º ciclo do antigo ensino médio, atendendo somente a formação de mão de obra que o mercado de trabalho necessitava, sem que houvesse uma articulação com o ensino superior. Pode-se dizer que a educação profissional estava mais uma vez destinada à formação dos filhos dos trabalhadores para exercerem os postos de trabalho ofertados pela indústria, comércio e serviços.

Ademais, não se deixa de observar que a Lei 5.692 de 1971 traz consigo limites e contradições para a educação brasileira. Freitag (2007, p. 160) nos chama atenção para o fato de que a Lei 5.692 era,

Não somente, uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino.

Nesse sentido, a Lei 5.692/71 se apresenta como um elemento de alinhamento ideológico, definindo os papéis da educação perante os interesses do regime ditatorial implantado no Brasil de então, mas principalmente numa tentativa de formação de mão de obra de nível técnico para atender as necessidades do processo de avanço da industrialização nacional.

Por outro lado, a Lei 5.692/71 não conseguiu desvincular o ensino profissionalizante do estigma de ser alternativa excludente para formação de jovens da classe trabalhadora. A profissionalização no 2º grau tinha um ranço de perpetuação de uma cultura de dominação e exploração do trabalho. Ante a dificuldade de implementação dos cursos profissionalizantes na rede de ensino do 2º grau, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 76/1975, dá uma nova interpretação para a Lei 5.692/71, passando a considerar que os cursos profissionalizantes fossem ofertados através de escolas técnicas, se permitindo ainda a formação em serviço.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conferindo a estas instituições mais uma atribuição, a de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde (BRASIL *apud* SANTOS; FRANÇA, 2011).

Se no cenário econômico o período dos anos de 1980 foi marcado por planos econômicos fracassados, inflação descontrolada, o que levou esta década a ser considerada como a década perdida, no campo político, o Brasil avançava para sua redemocratização, como resultado do envolvimento da sociedade civil organizada, partidos políticos, igrejas, intelectuais e artistas, num movimento que ficou conhecido como “Diretas, Já”; no entanto, este movimento não logrou êxito, considerando que, mesmo com o fim da ditadura, acordado com João Batista Figueiredo, último presidente do regime militar, em 1985, as eleições ocorreram de forma

indireta, sendo eleito pelo Congresso Nacional Tancredo Neves, o primeiro presidente civil eleito no Brasil após 20 anos de ditadura. Tancredo não chegou a assumir o cargo, pois veio a falecer em 21 de abril de 1985, o que levou José Sarney, seu vice, a assumir o cargo de Presidente da República.

Em 1988, no dia 5 de outubro, ocorreu a promulgação da primeira Constituição após o regime militar, conhecida como Constituição Cidadã, na qual as forças progressistas conseguem avançar nos mecanismos de participação da sociedade e nas garantias de direitos. Em relação a estes, o Texto Constitucional é inovador, ao tratar em seu artigo 205 do acesso à educação como um dos direitos fundamentais no abrigo da nova lei. Vejamos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**<sup>13</sup>. (BRASIL, 1988, p. 123).

No campo da política, em 1989, ocorre a primeira eleição direta para a Presidência da República, sendo eleito Fernando Collor de Melo, que derrotou o petista Luiz Inácio Lula da Silva. Já no campo da educação, os movimentos de defesa e luta por educação pública a partir da Constituição de 1988 se organizam para pressionar o governo e o Congresso Nacional pela aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, isso vem a acontecer somente na segunda metade da década de 1990.

O ano de 1990 se inicia na política e na economia de maneira controversa, e conturbada, ocasionada pelas medidas tomadas pelo presidente eleito Fernando Collor de Melo, que ao tomar posse, em março de 1990, apresentou dentre suas principais medidas de contenção da inflação o confisco da poupança dos brasileiros. Por outro lado, os movimentos sociais, ainda embalados pelas conquistas democráticas com o fim da ditadura militar e aprovação da Constituição de 1988, trilham os caminhos de fortalecimento de políticas públicas e reconhecimento de direitos. Nesta perspectiva, a ação do movimento de meninos e meninas de ruas consegue aprovar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90. O Estatuto passou a ser um importante instrumento de reconhecimento de direitos e garantia de acesso de crianças e adolescentes e jovens às políticas públicas, passando a influenciar positivamente o acesso destes segmentos na escola. No tocante ao direito ao

---

<sup>13</sup> Grifamos.

trabalho, o estatuto estabelece a proibição para o trabalho aos jovens com idade inferior a 14 anos, exceto na condição de aprendiz.

No que se refere à educação brasileira na década de 1990, destaca-se que, no segundo semestre do ano de 1990, é aprovado na Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados o primeiro substitutivo ao projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de a tramitação e a aprovação contarem com a pressão política da sociedade civil, através do Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, o projeto só entrou para discussão no plenário da Casa em 13 de maio de 1991, sendo aprovado e encaminhado para apreciação pelo Senado Federal.

O ano de 1992 é marcado por uma forte mobilização social, motivada pelas insatisfações com a condução política do presidente Fernando Collor de Mello, que impôs ao Brasil uma pesada agenda neoliberal e os grandes escândalos de corrupção que envolviam seu governo, culminando com seu processo de impeachment em 29 de setembro, fato que o levou a renunciar em 29 de dezembro daquele mesmo ano. Com o afastamento de Collor de Melo, assume em seu lugar o vice, Itamar Franco, que, com pouco apoio político no Congresso Nacional, se vê obrigado a fazer um governo de transição com uma ampla articulação, aproximando-se praticamente de todas as forças políticas representativas na Câmara e no Senado, com exceção do Partido dos Trabalhadores. Itamar Franco priorizou em seu governo o combate à inflação e a busca pela estabilidade econômica do Brasil. Criou, então, o Plano Real, implementado pelo seu ministro da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que viria a sucedê-lo. No tocante à educação, Itamar Franco dedicou boa parte de seu governo à aprovação do Plano Nacional de Educação para Todos, que parece ter sido “formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de financiamento para a educação”. (SAVIANI, 1999, p. 129).

No Campo da Educação, uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação começa a ganhar força dentro do Congresso Nacional, com o atento acompanhamento da sociedade civil. Desde a aprovação da Constituição de 1988 que educadores e trabalhadores da educação vêm lutando pela organização e unificação de um sistema de ensino que estabeleça as diretrizes nacional para a educação brasileira e assegure dentre outras coisas a universalização da educação básica e garanta um padrão de qualidade em todos os níveis, com financiamento público. No entanto, em 1992, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), surpreende o movimento com um projeto que se apresenta, ainda, mais centralizador que as leis do período militar, esse

projeto foi rejeitado pelos parlamentares considerando que já havia um projeto em tramitação. Com a pressão sofrida pelo Governo Federal, e manobras do Ministério da Educação, a Câmara dos Deputados aprova em 17 de dezembro de 1996 o texto final da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que foi sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro do mesmo ano, tendo recebido o número 9394/96.

Com a aprovação da Lei 9394/96, podemos dizer que ocorreu uma quebra de paradigma no modelo de oferta da educação profissional praticada no Brasil até então, pois a educação profissional passa a ser tratada, nem de forma isolada, tampouco atrelada ao antigo ensino de 2º grau, atualmente denominado ensino médio, mas compreendida enquanto um percurso formativo necessário à inserção no atual mundo do trabalho, e, como tal, precisa ser articulada com as demais políticas educacionais e de trabalho. Em seu capítulo III, que originalmente trata da Educação Profissional a LDB (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), já deixa clara essa intencionalidade; “Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996, p. 39).

Portanto, a 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diferentemente das duas anteriores, traz um destaque para a educação profissional, prevendo sua articulação com a educação básica e sua conexão com o mundo do trabalho; “Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” Conforme assevera Picanço (2008, p. 542),

Vale recordar que a introdução do capítulo da Educação Profissional nesta lei não se deu sem confrontos e disputas que se moviam entre aqueles que historicamente mantiveram o domínio sobre esta modalidade de educação e aqueles outros segmentos que, pelos seus porta-vozes, se colocavam na defesa de que a formação profissional significava, como a educação geral, um espaço de disputas de interesses, os quais, a rigor, se opunham numa sociedade de classes.

A trajetória de construção dos marcos legais que conduzem a educação profissional no Brasil ao longo de mais de dois séculos de história trouxe avanços na construção da identidade da educação profissional, mas também ensejou desafios, cada vez mais relevantes, para a consolidação desta modalidade de ensino. A Lei 9394/96, ao longo do tempo, vem passando por transformações que trazem mudanças significativas na estrutura do ensino do

Brasil e os olhares daqueles que representam o interesse da educação pública precisam estar atentos para a devida defesa da continuidade destes avanços.

### 1.2.1 Os caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil nas últimas duas décadas

O governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito para seu primeiro mandato em 1994, mas que ficou à frente do governo central no período de 1995 a 2002, considerando sua reeleição em 1998, se destaca pela agenda neoliberal que implantou no Brasil, conduzindo a reforma do Estado em consonância com as orientações do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. Na análise de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), o governo de FHC

[...] se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Sua articulação junto ao Congresso Nacional para a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) deixa clara sua intenção em consolidar o discurso e a prática governamentais em torno do modelo neoliberal desenvolvimentista, passando a tratar os investimentos em educação como elemento de sustentação do desenvolvimento econômico. Santos, (2010, p. 82), corroborando este entendimento, nos chama atenção para o fato de que,

Com a Reforma do Estado, as políticas oficiais para a educação passam a conjugar a teoria econômica do liberalismo com conceitos pedagógicos. Esta pedagogia tem como um de seus principais pilares, a concepção de habilidades e competências, no qual cada indivíduo terá de agora em diante de cuidar de adquirir um pacote de habilidades mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial.

Esta intenção ficou retratada nos diversos documentos oficiais produzidos, em que se estabeleceu o direcionamento dos investimentos públicos e do planejamento do Estado para que ocorresse o alinhamento entre a política educacional brasileira e os valores presentes na Teoria do Capital Humano, atendendo assim a nova ordem mundial imposta pelo neoliberalismo que se consolida no Brasil.

Dando continuidade aos dispositivos legais que viessem a fortalecer a interação educação e trabalho, no ano de 1997, portanto, seguinte a aprovação da Lei 9394/96, regulamenta a educação profissional por meio do Decreto de nº 2.208/97. O governo de FHC

promoveu uma ampla reforma na oferta de educação profissional, assumindo a articulação entre educação e trabalho e promovendo a qualificação de jovens e adultos para atender as demandas apresentadas pela reestruturação produtiva que o Brasil vinha atravessando.

De acordo com Decreto de nº 2.208/97, em seu artigo primeiro, “A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho<sup>14</sup>”.

O Decreto nº 2.208/97 traz a perspectiva da articulação entre a escola e o mundo do trabalho, de forma que a educação profissional, seja na modalidade de formação inicial, técnica ou tecnológica, se apresenta como um caminho a ser seguido para a qualificação ou requalificação do trabalhador. O Governo brasileiro consegue por meio de um instrumento legal dissociar a educação profissional da educação básica, ratificando o que já estava previsto na LDB de 1996 (Lei nº 9394/96).

Assim sendo, em seu artigo 2º, o Decreto nº 2.208/97 frisa que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho<sup>15</sup>”. Entende-se que o referido Decreto tem um caráter voltado para os interesses do capital, no sentido de reforçar uma ideologia neoliberal apenas para a formação do indivíduo exclusivamente para o mundo do trabalho, com o intuito de oferecer ao mercado de trabalho a mão de obra necessária para atendimento de suas necessidades.

Em 1999, retomou-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais de Educação em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que têm por finalidade oferecer a educação tecnológica (SANTOS; FRANÇA, 2011).

Neste diapasão, o governo de FHC pretendeu, com as mudanças ocorridas na década de 1990 na política educacional brasileira, atender as diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela UENESCO e realizada em Jomtien, Tailândia<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> BRASIL, 1997, art.1º, p. 1.

<sup>15</sup> Ibid., p. 1.

<sup>16</sup> Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

Acertadamente, Frigotto e Ciavatta afirmam que FHC durante seus dois mandatos manteve-se subordinado “aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. Tudo isso, por meio de uma relação intencional e consentida”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Assim sendo e tomando por mote os objetivos expressos no Decreto de nº 2.208/97, podemos constatar que o Governo brasileiro se empenhou ferozmente em garantias legais que pudessem influenciar suas políticas educacionais de modo a reproduzir os valores do grande capital, adaptando-se às regras já estabelecidas no cenário internacional. Conforme explicitam Grabowski & Ribeiro (2010, p. 271),

Desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e no trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para inserção do Brasil no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção.

Desta forma, o alinhamento da política educacional brasileira com os pressupostos dos organismos internacionais, no que se refere à educação e ao trabalho, provocou mudanças que afetaram profundamente a organização do ensino e a relação entre educação e trabalho no Brasil nas últimas décadas.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que, na última década, houve o consentimento ativo das autoridades governamentais aos princípios dos organismos internacionais (Banco Mundial – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) para as reformas educativas dos Países dependentes de seus recursos. O “**novo**” consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas (BRASIL, 2004, p. 33. (Grifamos).

Tais medidas levaram o governo brasileiro a adotar o discurso da universalização do acesso à escola vinculada à expansão e consolidação das políticas desenvolvimentistas no Brasil nos últimos anos. Assim, as políticas neoliberais desenvolvidas pelo Governo de FHC na década de 1990 buscavam aproximar às ações de qualificação profissional a nova ordem do capital globalizado e da produção flexível.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) nos chamam atenção para o fato de que as transformações ocorridas no mundo do trabalho na década de 1990 ensejaram também uma profunda mudança no paradigma educacional.

A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conectá-la aos desafios da instabilidade do mercado de trabalho.

Neste quadro de transformações ocorridas no mundo do trabalho, o Governo brasileiro, numa tentativa de fortalecer o elo entre educação e desenvolvimento, implementa mudanças significativas em seu sistema educacional. Estas mudanças ocorrem por meio de um arcabouço legal e diretrizes pedagógicas alinhadas com a Teoria do Capital Humano. Assim, sendo:

[...] não há dúvida de que a reforma durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vem desencadeando mudanças estruturais, provocando a entrada de novos protagonistas, como: sindicatos, associações comunitárias, organizações não-governamentais, bem como redefinindo responsabilidades no campo da gestão e do financiamento da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004, p. 9).

As reformas implementadas, então, consolidam as expectativas de manutenção do *status quo* da elite neoliberal brasileira, ao fim e ao cabo, conforme Mészáros (2008, p. 45), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

O Governo de FHC promoveu o “*desmonte*” da educação profissional pública, fortalecendo, assim, a iniciativa privada na oferta de educação profissional, em especial nas modalidades técnica e tecnológica, com iniciativas como o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), onde caberia à União somente a manutenção das escolas técnicas profissionais, sem abertura de novas unidades, disponibilizando à iniciativa privada o atendimento da demanda. Por outro lado, faz um movimento no sentido de transferir a oferta de formação inicial e continuada na forma de cursos de curta duração para o Ministério do Trabalho (MTb).

Enquanto o MEC se ocupava especialmente da educação profissional técnica, sem uma política consistente que atentasse para as demandas sociais dos trabalhadores jovens e adultos que realizam cursos supletivos de nível fundamental, o Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu seu plano de formação sem se preocupar com a recuperação da escolaridade e a organização de itinerários formativos. (FRIGOTTO, *et al.*, 2005, p. 10).

Neste sentido, os esforços de consolidação de uma política pública de educação profissional, que atendesse aos interesses do empresariado, realizado no âmbito do Ministério do Trabalho durante os dois mandatos de FHC, ganhou notoriedade através da criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR, 2000a), tornando o MTb o *locus* central do desenvolvimento de políticas públicas para educação profissional.

O PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área pelo menos 20% da PEA – População Economicamente Ativa – maior de 14 anos de idade, com vistas a contribuir para: a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e taxas de rotatividade; c) elevação da produtividade, de competitividade e renda. (BRASIL/RESOLUÇÃO 194/1998, Art. 2º, p. 1).

Apesar do Planfor (2000a) ter sido criado em 1995, foi somente a partir do ano 2000, já no segundo mandato de FHC, que o plano foi regulamentado por parte do Codefat<sup>17</sup> e o repasse de recursos para o financiamento de suas atividades através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O financiamento das ações ocorria por meio de convênios firmados entre a União e os Estados que permitiam o repasse de recursos para o financiamento das ações.

Para implementação do PLANFOR (2000a) de forma descentralizada, foram criados os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) que eram executados através das Secretarias Estaduais de Trabalho, que tinham que aprovar seus planos nas Comissões Estaduais de Emprego (CEEs). Desta maneira, eram assegurados o planejamento e a execução compartilhada dos Planos, uma vez que as CEEs eram um colegiado tripartite, com representação de empresários, trabalhadores e governo.

A operacionalização das ações de qualificação profissional ocorria por meio de parcerias com os mais diversos atores da rede de educação profissional, sendo universidades públicas e privadas, centros de formação, entidades representativas dos empresários, sindicatos, escolas técnicas, fundações e organizações não governamentais. Importa evidenciar que “As ações do Planfor correspondem ao nível básico, pois os níveis técnico e tecnológico têm

---

<sup>17</sup> O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) é um órgão colegiado, de caráter tripartite e paritário, composto por representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do governo, que atua como gestor do FAT.

requisitos de escolaridade para os alunos”. (BRASIL, 2000a, p. 87). Tal medida, inclusive, foi alvo de críticas pelo fato de se ofertar cursos com carga horária muito baixa, e que não apresentavam nível de qualificação adequado que a função exigia, contribuindo para o aumento da precariedade da mão de obra e da consequente contratação do egresso dos cursos em postos de trabalhos precários.

O problema não reside apenas em ser cursos de curta duração. O mais grave é a ausência de um plano de formação continuada que organize estes cursos de curta, média e longa duração em módulos seqüenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos diferentes setores da economia. (BRASIL, 2004, p. 33).

Assim, considerando a realidade retratada, importa pontuar que, no âmbito do PLANFOR (2000a), o Governo federal tinha a clara intenção de que a formação de mão de obra ocorresse através de um atendimento pontual das necessidades apresentadas pelas empresas, sem que houvesse uma preocupação na oferta de qualificação profissional de maneira articulada com as diferentes ocupações que reclamavam profissionais mais bem qualificados e com acesso a postos de trabalhos com maior valor agregado.

É, portanto, dessa maneira que a educação profissional é tocada no Brasil durante o governo de FHC, e uma clara intenção do afastamento do Estado da oferta de educação profissional técnica e tecnológica, deixando para a iniciativa privada os investimentos neste segmento. Por outro lado, com o discurso de atendimento das demandas de profissionais que o mercado de trabalho apresentava, o Governo passou a investir massivamente em formação inicial e continuada sob a batuta do Ministério do Trabalho e Emprego, que, por meio do Planfor (2000a), fomenta uma ação de qualificação profissional, apresentando como resultado final o favorecimento da formação de mão de obra precária que em nada se articulava com as necessidades estratégicas de desenvolvimento do Brasil.

Destaca-se, ainda, no governo de FHC, a aprovação da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que vem trazendo modificações significativas no modelo de aprendizagem desenvolvido até então, conforme documento do Senac (2015, p. 11):

A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, introduziu mudanças importantes, tais como a obrigatoriedade do menor ser encaminhado à escola básica, caso não tenha concluído o ensino fundamental completo, para concomitantemente cursar o Programa de Aprendizagem Profissional. E ao exigir a conclusão do ensino fundamental, a Lei enfatiza a necessidade de elevação da escolaridade de uma

significativa parcela dos jovens brasileiros, especialmente daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, sob constante risco de exclusão.

Com a aprovação da Lei 10.097/2000, o governo de FHC fortalece os programas de aprendizagem profissional, possibilitando sua articulação com as demais modalidades de ensino. Com efeito, as ações de qualificação profissional desenvolvidas a partir das orientações do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) se articulam com as políticas de educação, possibilitando que os jovens em situação de abandono e não conclusão do ensino fundamental (9 primeiros anos, obrigatórios) possam retornar à escola.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) no Governo Federal, em 2003, com a eleição de Lula da Silva para presidente da República, parte dos que militam no campo da educação profissional acreditaram que ocorreriam mudanças significativas no direcionamento da política de educação profissional no Brasil, no entanto, o governo de Lula da Silva frustrou essas expectativas.

Prova disto é que o Decreto de nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, e revoga em seu artigo 9º o Decreto nº 2.208/97, não apresenta mudanças significativas no direcionamento da política pública de educação profissional no Brasil.

O Decreto nº 5154/2004 estabelece que a educação profissional deva observar as diretrizes curriculares nacionais, e que a oferta de cursos contemplará a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação profissional de nível técnico médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2018).

Não obstante, mantém-se, portanto, o alinhamento do desenvolvimento da educação profissional com o mundo do trabalho, de forma que a ela possa atender as demandas deste mercado. Assim,

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL/DECRETO Nº 5154/2004, 2018, Art. 3º).

Observamos, no entanto, que, mesmo seguindo o alinhamento da política de educação profissional com as diretrizes apresentadas pelos mecanismos neoliberais, o governo de Lula da Silva, diferentemente de seu antecessor, priorizou o investimento na expansão da oferta de educação profissional, em especial a partir de seu segundo mandato (2007-2010), estabeleceu entre suas prioridades a retomada dos investimentos na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica através da expansão e reestruturação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com a expansão dos CST pelo Brasil, o Ministério da Educação (MEC) faz uma reformulação na educação profissional: com os Decretos nº 5.224 e nº 5.225 (BRASIL, 2004)<sup>18</sup>, leva os Cefets à condição de universidades públicas, ou seja, Institutos Federais de Educação Superior (SANTOS; FRANÇA, 2011).

Dando continuidade às ações de fortalecimento do acesso da juventude ao mercado de trabalho, no ano de 2005, o governo de Lula da Silva institui o Decreto Lei nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, com o objetivo de regulamentar a contratação de jovens aprendizes<sup>19</sup>.

Em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do Brasil, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional; contudo, atualmente, se tem uma relação total de 18 Cefets e suas 33 Unidades de Ensino (Uneds) vinculadas aos Cefets (SANTOS, FRANÇA, 2011).

Em 2007 há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do Brasil, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2009, p. 5).

---

<sup>18</sup> Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, consta do Art. 11-A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica (BRASIL, 2004).

<sup>19</sup> Aprendiz é o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem (art. 428, *caput* e § 1º, da CLT). Caso o aprendiz seja pessoa com deficiência, não haverá limite máximo de idade para a contratação (art. 428, § 5º, da CLT) (BRASIL, 2009, p. 14).

É verdade que, de alguma forma, o governo de Lula da Silva manteve a intenção política de seu antecessor no que se refere à articulação da oferta de educação profissional com as ideias da Teoria do Capital Humano, em especial, no que se refere ao desenvolvimento de programas voltados para a formação do trabalhador de menor escolaridade. Exemplo disso é o fato de ter mantido em seu governo a centralidade dos projetos de formação inicial e continuada junto do então Ministério do Trabalho.

Não obstante os fatos ocorridos, é oportuno observar que ocorreram mudanças significativas na forma de articulação e oferta da formação de mão de obra para os trabalhadores brasileiros, com o fim do Planfor no ano de 2002 e o desenvolvimento de um novo plano de qualificação profissional para o Brasil - o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) - que nasce com a proposta de promover um amplo diálogo da sociedade com os setores produtivos e articular-se com as demais políticas de trabalho, educação e desenvolvimento.

Neste sentido, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) surge como uma política pública de qualificação profissional para o trabalhador brasileiro, de caráter includente e não compensatório, ou seja:

Uma Política Pública de Qualificação, que venha a se firmar como um fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, deve nortear-se por uma concepção de educação profissional entendida como uma construção profissional, de maneira a fazer um contraponto àqueles que se fundamentam na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais, e como uma derivação de exigência dos postos de trabalho. (BRASIL, 2003a, p. 23).

O Governo de Lula da Silva, então, acreditava fomentar uma política pública de educação que fosse capaz de se articular com as exigências do mercado de trabalho e assim contribuir para o desenvolvimento econômico e a geração de emprego e renda no Brasil. Ressalte-se, portanto, que o intuito do governo petista era modificar a política educacional até então vigente, principalmente no que diz respeito a necessidade de

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas “anteriormente” [...], que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial a formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 2).

Como se percebe, a política direcionada para a educação profissional no governo do então presidente Sr. Luís Inácio Lula da Silva teve como principal desafio incentivar ações de políticas públicas, visando a uma educação profissional no cenário nacional. Ressalte-se que a educação profissional no Brasil traz consigo uma nova proposta para a inclusão do alunado no mundo do trabalho, que visa à seguinte premissa:

Interação ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2003b, p. 06).

Dialogando com a citação acima, é possível perceber que o intuito maior com o PNQ foi dinamizar a educação profissional, não apenas no sentido de promover o aluno no mundo do trabalho, mas sim o de garantir uma oferta de cursos de qualificação profissional que interagisse com as demais políticas de educação e desenvolvimento, gerando oportunidades de acesso ao mundo do trabalho, em especial, de jovens que se encontram em uma escala crescente de desemprego no Brasil.

O governo do presidente Lula da Silva, ao longo de seu segundo mandato, perseguiu o propósito de garantias de oportunidades para a juventude mais vulnerável do Brasil, ou seja, os de menor escolaridade, baixa formação profissional e oriundos de família de baixa renda. Neste sentido, foi criado um amplo arcabouço técnico e também legal, com a finalidade de dar conta deste desafio. A Instrução Normativa nº 97, de 30 de julho de 2012, estabelece as linhas básicas sobre a contratação e a fiscalização das condições de trabalho para os programas de aprendizagem, de acordo com o que orienta o ordenamento jurídico, sempre protegendo o trabalho do jovem aprendiz (SENAC, 2015).

Em 1º de julho de 2013, foi instituída pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a Portaria de nº 1.005, alterando a Portaria nº 723/2012, que tem como premissa maior a instituição do Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP). A mesma Portaria também criou o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (Conap), e, também, o anexo II dos Referenciais de Qualidade para Desenvolvimento e Validação dos Cursos de Aprendizagem a Distância (SENAC, 2015).

Ressaltemos que o catálogo Conap tem como intenção orientar as instituições educacionais na elaboração de programas de aprendizagem profissional. Ele é atualizado constantemente, já que permite incluir novos títulos em consonância com as demandas oriundas

das empresas e validadas pela Secretaria de Políticas Públicas do Emprego (SSPE), entidade ligada ao Ministério do Trabalho e Emprego (SENAC, 2015).

O petista Lula da Silva, ao deixar o governo, consegue que a senhora Dilma Rousseff (2010-2014) seja eleita para sucedê-lo. Em seu governo, o principal programa de integração entre educação profissional e emprego foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011. De acordo com Brasil (2011, p. 1), esse programa teve como objetivos:

- I - Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

O governo da Senhora Rousseff retoma a formulação e oferta da educação profissional para o Ministério da Educação (MEC). Neste sentido, programas como o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) desenvolvidos pelo Ministério do Trabalho (MTE) perdem força e também importância dentro da divisão orçamentária do Governo central, passando o grande investimento público em educação profissional a ficar assegurado através das ações do MEC via PRONATEC, que passa a ser considerado o principal instrumento de execução de ações de qualificação profissional no Brasil. Oliveira (2015, p. 98) aponta para a seguinte questão:

Com a criação do PRONATEC, o governo federal centraliza no âmbito do Ministério da Educação a execução de ações de qualificação profissional, que passa a ser ofertada por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, contribuindo para a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil.

Importante é ressaltar que, durante o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014) e no primeiro ano de seu segundo mandato, uma vez que, no ano de 2016, passou por um processo de *impeachment*, as políticas de educação profissional brasileira, seja de formação inicial e continuada, seja técnica e tecnológica, tiveram seu desenvolvimento e expansão ancorados nos investimentos advindos do Pronatec, que financiou iniciativas tais como:

Programa Brasil profissionalizado, Rede e-Tec, Bolsa Formação Trabalhador e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

O período que se sucede pós-*impeachment* da Senhora Rousseff aprofunda a crise econômica e institucional no Brasil, pois o governo é assumido por seu sucessor, Sr. Michel Temer, que conseguiu implementar uma série de medidas restritivas ao investimento público, inclusive com o congelamento dos investimentos na área da educação por um período de 20 anos. Neste cenário, o governo ilegítimo do Sr. Temer consegue aprovar ainda uma reforma para o ensino médio, por meio de medida provisória, sem que antes tenha feito uma ampla discussão com a sociedade civil e os parlamentares.

Constata-se que, independentemente dos governos, nas últimas décadas, o direcionamento da política de educação profissional no Brasil tem sido fortemente influenciado pela Teoria do Capital Humano e deixa claro como as forças que movem o neoliberalismo influenciam tanto as políticas de trabalho como as de educação. “Portanto, a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão”. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9).

O documento *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude*, lançado pelo Banco Mundial em 2018, vem fortalecer a ideia de que a escola deve formar para atender as demandas de mercado, agora, sob o novo discurso da produtividade e do ensino por competência. Conforme o Banco Mundial (2018a, p. 7),

As intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores.

Assim, a oferta de educação profissional se volta para atender as demandas apresentadas pelo mercado, enquanto o discurso da competência passa a pautar o modelo educacional brasileiro, atendendo as necessidades dos empregadores, com a oferta de mão de obra qualificada em consonância com suas necessidades.

Para Oliveira (2015, p. 53), “a relação entre o atual processo de reestruturação produtiva, a globalização da economia e os novos requisitos e demandas à formação

profissional tem sido uma das questões mais polêmicas da sociologia do trabalho e tem trazido efetivas transformações nesse âmbito”.

São, assim, constantes as investidas dos organismos multilaterais na condução da política educacional brasileira. Para o Banco Mundial (2018a, p. 65), no documento *Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade*.

O ensino técnico, nos últimos anos do ensino médio, pode ter um papel cada vez mais importante na formação do capital humano necessário para o Brasil aumentar sua produtividade. Na esteira das conquistas no ensino médio, uma estratégia bastante eficaz para desenvolver ainda mais as competências é aumentar o protagonismo das empresas, para que elas ajudem a garantir que os trabalhadores tenham as habilidades que as empresas exigem.

Não obstante, e mesmo tendo o Governo brasileiro realizado fortes investimentos em políticas educacionais de universalização do acesso ao ensino básico, assim como criado os mecanismos necessários ao desenvolvimento de uma escola que dialogue com o modelo neoliberal, os avanços não foram suficientes, e não chegam a responder às expectativas dos empregadores, e tem sofrido fortes críticas por parte dos organismos multilaterais, que apontam o fracasso da política educacional brasileira. Para o Banco Mundial (2018a, p. 64),

O Brasil fez grandes investimentos em educação, mas, em nível agregado, os retornos são irrisórios. Isto ocorre, em parte, porque o trabalho é mal alocado e - ainda mais importante - porque o capital é mal alocado; isso impede que o capital humano seja utilizado da melhor forma possível. Outro motivo é a baixa qualidade dos investimentos em educação: apesar do aumento do montante investido por aluno, a qualidade dos resultados da educação no Brasil continua muito baixa.

Em face do exposto, observa-se que os esforços financeiros e políticos do Governo brasileiro não foram suficientes para garantir a melhoria da educação básica no País, pelo contrário, o direcionamento da política educacional tem se mostrado incapaz de romper com antigas barreiras, que impedem a melhoria da qualidade e o acesso com equidade, provocando críticas, tanto por parte dos trabalhadores em educação, como também, por parte dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial.

Tais mudanças afetaram profundamente a organização do ensino e a relação entre educação e trabalho no Brasil nas últimas décadas, levando o Governo a adotar o discurso da universalização do acesso à escola vinculada à expansão e consolidação das políticas desenvolvimentistas implementadas no País nos últimos anos. Corroborando, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) nos chamam atenção para o fato de que as transformações ocorridas no

mundo do trabalho na década de 1990 ensejaram também uma profunda mudança no paradigma educacional.

A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conectá-la aos desafios da instabilidade do mercado de trabalho.

Neste quadro de transformações ocorridas no mundo do trabalho, o Governo brasileiro implementa numa tentativa de fortalecer o elo entre educação e desenvolvimento, por meio de um arcabouço legal e diretrizes pedagógicas alinhadas com a Teoria do Capital Humano, mudanças significativas em seu sistema educacional, atendendo, assim, as expectativas de manutenção do *status quo* da elite neoliberal brasileira. Ao fim, conforme Mészáros (2008, p. 45), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Assim sendo, as políticas voltadas para a educação no Brasil nas últimas décadas tiveram sua centralidade na articulação entre educação, trabalho e desenvolvimento, tendo recebido a influência neoliberal a partir do que prega a Teoria do Capital Humano. “Portanto, a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão”. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9).

Neste sentido, no Brasil, as mudanças ocorridas no âmbito da educação básica nas últimas duas décadas se apresentaram alinhadas com as diretrizes dos organismos internacionais, fortemente influenciadas pela Teoria do Capital Humano, na sua formatação, em especial, no que diz respeito à aproximação das demandas dos empregadores por mão de obra qualificada e a oferta de cursos pelas escolas. Desta forma, acreditava-se estar aproximando a educação das políticas de desenvolvimento econômico e emprego no País, no entanto, nem sempre, os expressivos investimentos realizados e os meios legais de garantia e execução desta importante política pública foram suficientes para oferta de uma educação profissional com equidade e qualidade.

### 1.3 O caso do Ceará: o caminho trilhado para fortalecer a educação profissional

O Estado do Ceará, ao longo da última década, investiu fortemente na melhoria de seus indicadores educacionais. A estratégia de fortalecimento da rede pública de ensino passa pela implantação gradual de escolas em tempo integral e no fortalecimento da rede de escolas profissionalizantes com ofertas de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Segundo Alencar, Nepomuceno e Bandeira (2018), as primeiras iniciativas para a efetivação da educação profissional no Estado do Ceará surgiram por volta do ano de 1943, coincidindo com o crescimento da industrialização no Brasil, bem como para equipar as escolas nessa modalidade de ensino e de aprendizagem. Ao longo dos tempos, o Estado tem procurado estabelecer opções para o fortalecimento da oferta de educação profissional, em especial, deslocando a oferta de cursos para o interior do Estado.

Neste sentido, o Estado, por meio da expansão de sua rede de educação profissional, tem desenvolvido a interiorização da oferta de cursos técnicos de nível médio que até o início dos anos 2000 estavam fortemente presentes em Fortaleza e na Região Metropolitana<sup>20</sup>. Em consonância com a política nacional, o Ceará mantém um catálogo de cursos com treze eixos tecnológicos, assegurando a oferta de 52 cursos nas mais diversas áreas. A oferta de educação profissional no Estado do Ceará tem um caráter que visa ao fortalecimento da política de emprego e renda, no sentido de mudar o quadro socioeconômico a médio e longo prazos dos municípios cearenses por meio da oferta de mão de obra qualificada que venha a atender as demandas do mundo do trabalho.

No documento *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (BRASIL/MEC, 2008), há uma clara defesa por um ensino médio profissionalizado, afirmando ser uma demanda de milhares de jovens que necessitam ingressar no mercado de trabalho para garantir sua subsistência (ANDRADE, 2016). O Ceará, partindo desta orientação emanada das diretrizes da política nacional, investiu fortemente na expansão de sua rede de ensino profissionalizante, buscando responder à necessidade de formação profissional dos jovens, com o intuito de ampliar sua escolaridade e inseri-los no mercado de trabalho. Andrade (2016, p. 8), a esse respeito, aponta que

---

<sup>20</sup> Região Metropolitana (RM) de Fortaleza é composta por 15 municípios e possui área de 5.795 km<sup>2</sup>. São eles: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Pindoretama e São Gonçalo do Amarante.

A economia cearense revela crescimento e novas exigências em termos de escolarização dos trabalhadores. Portanto, a gestão estadual busca responder a esta realidade através da implantação de escolas que ofertam cursos técnicos de nível médio. Porém, esse é apenas o primeiro passo, pois se torna imprescindível também que os gestores estaduais e municipais compreendam a relevância de ofertar uma educação básica de qualidade, referendada por uma proposta pedagógica sólida, um quadro docente qualificado e permanente e uma infraestrutura física e didática adequada.

Nesse contexto, é desafiadora a oferta de educação profissional com equidade e qualidade, e que ainda seja capaz de ser construída de forma articulada com as políticas de geração de emprego e renda do Estado, assegurando, assim, que os egressos dos cursos técnicos possam encontrar o espaço tão sonhado no mercado de trabalho que é altamente excludente e se torna a cada dia mais competitivo.

As mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos sobre a formação do trabalhador, bem como as competências e habilidades profissionais demandadas pelas empresas reestruturadas, levam à identificação de uma nova postura empresarial sobre a concepção de profissional qualificado que provocou um repensar nas políticas de educação profissional no Brasil e, conseqüentemente, no Estado do Ceará (ANDRADE, 2016).

Relativamente à qualificação do trabalhador atual, observou-se que lhe será exigido não apenas conhecimento técnico, mas também sociocomunicativo e metodológico, visto que a complexidade das atividades realizadas nos novos processos produtivos passa a exigir conhecimento amplo e habilidades generalistas. Esse fato impulsiona a reformulação das políticas públicas de educação e formação profissional, voltadas para o desenvolvimento de condições que favoreçam a obtenção de novas capacidades e saberes por parte dos trabalhadores (ANDRADE, 2016).

De acordo com o *site* da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC, 2018), desde o ano de 2008, as escolas estaduais promovem a educação profissional, apregoando em seu interior a possibilidade de um futuro mais igualitário em que as oportunidades sejam justas e ao mesmo tempo ensejem maior inserção dos jovens cearenses no mercado de trabalho, bem como oferecendo ao alunado uma educação de qualidade, em que se faça presente um maior exercício da cidadania.

Ainda segundo a Seduc (2018), o Estado do Ceará conta hoje com 119 (cento e dezenove) Escolas Estaduais de Educação Profissional, funcionando em período integral, e

compõem o ensino médio a educação profissional, traçando assim um cenário em que a cidadania se articula e se integra ao direito à educação e ao trabalho, favorecendo um processo educativo mais robusto, no qual o discente é o protagonista.

O modelo implantado tem como parâmetro qualificar os alunos não apenas para que sejam inseridos no mundo do trabalho, mas também busca habilitá-los a concorrerem a vagas nas mais diversas universidades, em especial, as públicas (SEDUC, 2018).

A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos alunos que concluíram o ensino fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. (SEDUC, 2018, s/p.).

Ao dialogarmos com a citação, percebemos que a educação profissional no Estado do Ceará carrega consigo um novo modelo de ensino, onde existe a possibilidade de integração entre o ensino técnico e o ensino médio, favorecendo a possibilidade para que ambos os modelos conversem entre si e que favoreçam a aprendizagem do estudante.

Conforme informações no *site* da Seduc (2018), o Estado do Ceará tem se destacado nacionalmente pelo bom desempenho que anda obtendo na área educacional, em especial a educação profissional. No ano em que essa modalidade de ensino foi implantada no Estado, 20 (vinte) municípios foram contemplados inicialmente, sendo instituídas 25 (vinte e cinco) Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) nessas localidades. Os cursos profissionalizantes ofertados foram: Informática, Enfermagem, Guia de turismo e segurança do trabalho.

Ainda para a Seduc (2018), o critério principal para receber as primeiras escolas profissionais foi, além da capital, que o município tivesse uma sede da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Vale salientar que, para se tornar uma escola de cunho profissionalizante, ela deveria atender aos seguintes critérios: estar situada em área de vulnerabilidade social; apresentar indicadores educacionais abaixo do esperado de como revitalizá-la; e, por fim, estar em condições mínimas necessárias à implantação.

Os cursos foram escolhidos de acordo com as características socioeconômicas de cada município, levando em consideração os projetos estratégicos do Governo estadual no que diz respeito ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará e, em particular, do local

designado para a efetivação da escola profissionalizante. Saliente-se que, até os dias atuais, a forma para a criação de cursos profissionalizantes se dá da mesma maneira como está relatado acima, seguindo os mesmos critérios (SEDUC, 2018).

Após 10 (dez) anos de implantação do projeto de educação profissional, constata-se uma significativa expansão. Os números abaixo comprovam esse crescimento. São eles:

- número de escolas – ampliação de 25 para 119 escolas;
- número de municípios contemplados – ampliação de 20 para 95 municípios; e
- número de cursos técnicos ofertados – ampliação de 4 para 52 cursos, nas mais diversas áreas de atuação (SEDUC, 2018, s/p).

Segue, então, a tabela 01, para uma maior compreensão sobre o processo de crescimento e/ou desenvolvimento da educação profissional no Estado do Ceará, desde a sua fase inicial, ocorrida no ano de 2008, até o presente momento, 2018, tendo como fonte o *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2018).

**TABELA 01 – CEARÁ: DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2008 A 2018**

Ano	Escolas em Funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1º, 2º e 3º anos)
2008	25	20	4	4.091
2009	51	39	13	11.116
2010	59	42	18	17.290
2011	77	57	43	23.465
2012	92	71	51	29.618
2013	97	74	51	35.734
2014	106	82	53	40.654
2015	111	88	52	43.811
2016	115	90	53	47.823
2017	117	93	53	49.627
<b>2018</b>	<b>119</b>	<b>95</b>	<b>52</b>	<b>52.571</b>

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Coordenadoria de Educação Profissional/Sistema de Educação Escolar, 2018.

Conforme o que está explicitado no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2018), do total de alunos matriculados no ensino médio em todo o Estado, 12% deles estão inseridos na educação profissional, o que corresponde a 52.571 estudantes. Pode-se afirmar que, além de ser um número muito expressivo, o caso da educação profissional no Ceará tem se configurado como uma experiência exitosa quando se trata do acesso à educação profissional para a juventude.

Em relação aos investimentos feitos desde a implantação e desenvolvimento da educação profissional no Ceará, estes são impressionantes. Entre os anos de 2008 a 2014, os valores investidos foram da ordem de R\$ 1.036.097.010,22, tendo o Governo do Estado financiado o montante de 71% e o 29% restante oriundo de repasses da União por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC). Além do valor mencionado, vale lembrar que, no mesmo período, houve um aporte financeiro do tesouro estadual no valor de R\$ 435.904.666,11 para fazer frente a gastos com custeio (SEDUC, 2018).

**TABELA 02 – CEARÁ: RECURSOS FINANCEIROS INVESTIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2008 A 2014**

Ano	Recursos Investidos* (R\$)		Total (R\$)
	Federal	Estadual	
2008	0,00	2.734.025,15	<b>2.734.025,15</b>
2009	22.674.215,07	30.068.709,51	<b>52.742.924,58</b>
2010	64.507.454,63	159.923.487,47	<b>224.430.942,10</b>
2011	14.920.840,77	146.884.529,28	<b>161.805.370,05</b>
2012	87.538.689,16	135.748.389,70	<b>223.287.078,86</b>
2013	38.635.876,28	115.319.137,72	<b>153.955.014,00</b>
2014	68.096.884,07	149.044.771,41	<b>217.141.655,48</b>
<b>Total</b>	<b>296.373.959,98</b>	<b>739.723.050,24</b>	<b>1.036.097.010,22</b>

\*Não incluídos recursos de custeio.

Fonte: Seduc/Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas (SIAP/webmapp), 2018.

Conforme Seduc (2018), os recursos foram aplicados de várias maneiras, como: construção, ampliação e reformas das escolas; pagamento professores, compra de mobiliário e equipamentos, bolsas de estágios e manutenção da rede, incluindo alimentação e fardamento. Note-se que, no ano inicial (2008), não houve valor aportado pelo Governo Federal, haja vista que o recurso disponibilizado foi totalmente bancado com os recursos oriundos do Tesouro Estadual.

Em se tratando dos investimentos ocorridos no período de 2008 a 2014, os percentuais que apresentam os maiores gastos são os seguintes: 53% são em relação a obras, 23% para a contratação de professores da área técnica, e 11% representam o gasto com equipamento e material permanente.

**TABELA 03 – CEARÁ: INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO TIPO, NO PERÍODO DE 2008 A 2014**

ANO	OBRAS	EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE	VEÍCULOS	CONTRATAÇÃO PROFESSORES ÁREA TÉCNICA	BOLSA ESTÁGIO	OUTROS INVESTIMENTOS
2008	2.734.025,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2009	38.007.544,50	6.269.554,55	0,00	4.141.243,71	0,00	4.324.581,82
2010	184.499.730,12	9.397.782,03	0,00	19.769.387,02	5.102.250,00	5.661.792,93
2011	104.492.647,08	25.664.938,58	0,00	24.564.978,46	5.599.362,06	1.483.443,87
2012	116.014.655,74	35.355.162,78	5.615.800,00	48.190.504,72	13.187.686,70	4.923.268,92
2013	66.928.741,56	5.719.271,21	0,00	58.210.218,96	19.453.243,95	3.643.538,33
2014	41.617.061,99	28.996.322,69	0,00	80.000.000,00	24.800.837,69	41.727.433,11
<b>TOTAL</b>	<b>554.294.406,14</b>	<b>111.403.031,84</b>	<b>5.615.800,00</b>	<b>234.876.332,87</b>	<b>68.143.380,40</b>	<b>61.764.058,98</b>

Fonte: Seduc/Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas (SIAP/webmapp), 2018.

Em relação aos recursos gastos com custeio, os maiores percentuais foram: 51% relativos ao material de consumo e despesas fixas e 47% com alimentação para os discentes.

**TABELA 04 – CEARÁ: DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DE CUSTEIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO PERÍODO DE 2008 A 2014**

Ano	Material de Consumo e Despesas Fixas (R\$)	Fardamento (R\$)	Alimentação (R\$)	Total (R\$)
2008	10.638.908,41*	158.878,00*	2.717.650,00*	2.876.528,00
2009	21.703.373,16*	428.602,00*	14.662.700,00*	36.794.675,16
2010	25.107.823,85*	1.024.128,12	18.729.360,00*	44.861.311,97
2011	30.640.056,23*	498.813,00*	25.653.240,00*	56.792.109,23
2012	32.469.621,35	3.054.696,33	40.269.966,28	75.794.283,96
2013	41.278.964,64	1.107.743,00	44.277.449,26	86.664.156,90
2014	59.389.822,46	1.698.452,00	60.394.418,02	121.482.692,48
<b>TOTAL</b>	<b>221.228.570,10</b>	<b>7.971.312,45</b>	<b>206.704.783,56</b>	<b>435.904.666,11</b>

\*O custeio antes do Plano Plurianual em vigor (2012 a 2014) era realizado como Educação Básica, não sendo possível a identificação detalhada dos itens de custeio relacionado à educação profissional nos anos de 2008, 2009 e 2011 e parcialmente em 2010. Assim, nestes anos, foi feito um cálculo aproximado, segundo número de alunos matriculados e número de escolas em funcionamento.

Fonte: Seduc/Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas (SIAP/webmapp), 2018.

De acordo com os dados constantes das tabelas, percebe-se que os valores gastos até o momento com a educação profissional são muito significativos, porém, ainda estão muito distantes do que ainda pode ser investido nessa modalidade de ensino. Ressaltemos que o Estado do Ceará tem conseguido bons números nacionais que visam à melhoria do ensino e da

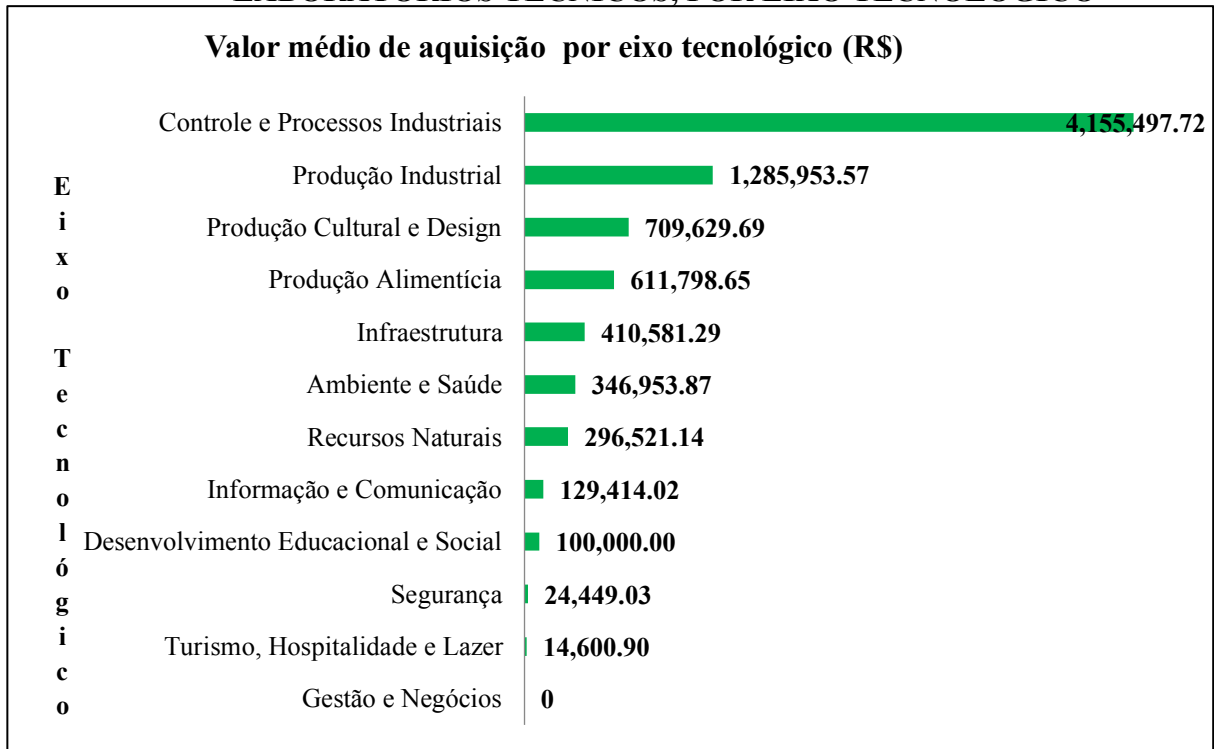
aprendizagem do alunado cearense. Das 25 (vinte e cinco) escolas iniciais que fizeram parte da educação profissional, todas elas funcionando em estabelecimentos adaptados, contamos hoje com um total de 48 escolas adaptadas e 71 (setenta e um) padrão MEC<sup>21</sup>, perfazendo um total de 119 (cento e dezenove) escolas que só tendem a crescer, de acordo com planos de metas para a educação (SEDUC, 2018).

Vale também ressaltar a instalação dos laboratórios técnicos, já que sua implantação é essencial para assegurar a formação de técnicos em conformidade com as novas tecnologias disponíveis no mercado, fato este que requer uma grande soma de investimentos, pois existem equipamentos de última geração que necessitam estar disponibilizados para o processo de aprendizagem dos estudantes. Cursos que integram o Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais, como Automação Industrial, Eletromecânica, Manutenção Automotiva, Eletrotécnica, Mecânica e Química, são os que mais dependem de investimentos, sendo considerados como os que mais apresentam custos elevados. Em termos de investimento, o curso de Turismo, hospitalidade e Lazer é o que menos necessita de recursos financeiros para implantação de seus laboratórios temáticos (SEDUC, 2018). Para melhor compreensão dos investimentos realizados e a variação dos custos de implantação de acordo com o eixo tecnológico, apresentamos o gráfico 01, a seguir. A leitura dos números apresentados nos permite melhor compreensão do volume de investimentos que o Estado do Ceará vem fazendo para viabilizar sua rede de educação profissional.

---

<sup>21</sup> O projeto da Escola Padrão do Ministério da Educação (MEC) foi idealizado para atender a todas as regiões do Brasil. Por isso, dispõe de sistemas construtivos convencionais e segue um partido arquitetônico que favorece a implantação em terrenos com características topográficas distintas. Criado pela equipe de coordenação e desenvolvimento de projeto do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e detalhado pelo Departamento de Edificações e Rodovias (DER), o modelo faz parte do “Brasil Profissionalizado”, programa que financia a construção de novas escolas, e amplia e moderniza unidades já existentes. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/17248-projeto-de-arquitetura-executivo-padrao](http://www.portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/17248-projeto-de-arquitetura-executivo-padrao). Acesso em: 22.06.2018.

**GRÁFICO 01 – CEARÁ: CUSTO DE AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA OS LABORATÓRIOS TÉCNICOS, POR EIXO TECNOLÓGICO**



\*Cursos que não requerem laboratórios técnicos.

Fonte: Seduc/Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional, 2018.

Não obstante os investimentos realizados pelo Governo do Estado na manutenção do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, por meio da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), a Seduc vem desenvolvendo projetos nacionais e internacionais juntamente às mais diversas instituições educacionais, que visam a fortalecer não apenas as relações institucionais, mas, também, a qualificação e/ou empreendedorismo do alunado que está matriculado em sua rede de escolas do ensino médio. É necessário frisar, entretanto, que a participação do alunado é opcional, não tendo assim nenhum caráter obrigatório como conteúdo de currículo (SEDUC, 2018). Essas atividades buscam o fortalecimento do aluno e sua melhor interação com o mundo do trabalho. Vários são os projetos que se integram ao ensino médio no âmbito da Seduc. Decidimos abordar aqui aqueles que diretamente estão ligados com a inserção dos alunos e egressos no mundo do trabalho, com destaque para: **e-Jovem, Mini Empresa, Programa Com. Domínio Digital e Aprendiz na escola**. Segue o quadro síntese, elaborado a partir das informações dos projetos constantes no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

**QUADRO 01 – PROJETOS DE ESTÍMULO AO EMPREGO DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO**

<b>Projeto</b>	<b>Ano de Implantação</b>	<b>Características</b>	<b>Área do conhecimento x Mercado de Trabalho</b>
<b>E-Jovem</b>	2007	Destinado a alunos do 3º do ensino médio tem como objetivo desenvolver projetos de empreendedorismo social juvenil, nas comunidades e escolas inseridas no projeto, criando uma cultura de responsabilidade social; qualificar os jovens cearenses para atender a demanda na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).	Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), atuação no mercado de trabalho nas áreas de: Web designer, redes, hardware e programação, observando as políticas de softwares livres, através da universalização da “cultura digital”; desenvolver projetos de empreendedorismo social juvenil.
<b>Mini Empresa</b>	2009	Projeto Júnior Achievement ou Projeto de Formação de Mini empresa, tem como objetivo principal proporcionar aos estudantes do 2º ano do ensino médio uma experiência prática em economia e negócios, organização e operação de uma empresa. Pelo projeto já passaram uma média de mil alunos. Durante 18 semanas, os alunos escolhem um produto a ser comercializado, vendem ações para conseguir o capital necessário para o empreendimento, organizam a administração elegendo um presidente e os diretores, produção, finanças, marketing e vendas e recursos humanos, compram matéria-prima, pagam salários e comissões e recolhem impostos.	Empreendedorismo, criação de novos negócios e formação em marketing, finanças, recursos humanos e produção.
<b>Programa Com. Domínio Digital</b>	2009	O programa é uma parceria entre a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e o Instituto Aliança, que tem como premissa desenvolver as competências para o mundo do trabalho, formação cidadã, bem como para a Tecnologia da Informação (TI). Desde sua implantação até o ano de 2014 o programa atendeu em torno de 13.200 jovens, tendo alcançado uma média de 60% de inserção desses alunos no mundo do trabalho, observa-se ser um excelente resultado de inserção, dada a dificuldade de postos de trabalho para o público jovem.	Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Inserção, permanência e ascensão no mercado formal de trabalho na área de TICs.
<b>Aprendiz na Escola</b>	2014	O projeto é desenvolvido no âmbito das escolas estaduais de ensino médio, por meio da integração da formação teórica e prática e da inserção dos jovens na condição de aprendizes no mercado de trabalho. O projeto vem sendo executado em parceria, com outra setorial de governo, a Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS). Os resultados alcançados com o projeto no período de 2014-2016 foram: 1.641 alunos certificados após conclusão do curso, sendo que destes 941 foram inseridos no mercado de trabalho.	Cursos ofertados são: Operador de Loja e Varejo; e Serviços Administrativos. Inserção de jovens por meio de contrato de aprendizagem com duração de 12 meses e com base na Lei da Aprendizagem (lei nº 10.097/2000) e Decreto nº 5.598/2005.

Fonte: Seduc/Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional, 2018.

Conforme visto até aqui, o Governo do Ceará tem centrado seus esforços na reestruturação do ensino médio, em especial, no que concerne à implantação das escolas profissionalizantes, tendo a centralidade desta política na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), realizando investimentos que possam assegurar a oferta de vagas para a juventude egressa do ensino fundamental em um modelo de formação profissional integrado. De outra banda, a formação de jovens egressos do ensino médio regular e/ou com pouca escolarização que necessitam de formação profissional para galgar uma vaga no competitivo mundo do trabalho ficou a cargo da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), em que, para o financiamento desta estratégia, contou com recurso oriundo do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP), percebendo-se, no entanto, a ausência do diálogo entre as duas setoriais de Governo no sentido amplo da aproximação entre educação, demandas por mão de obra qualificada e oferta de formação profissional em suas diversas modalidades.

Tal postura na estratégica governamental fez com que a STDS assumisse a articulação das demandas de formação inicial e continuada, os chamados cursos FIC, para a juventude e atuando como articuladora e executora desta política, o que implica a necessidade de formulação de parcerias com entidades não governamentais para a oferta dos cursos FIC. Tal fato ocorre considerando não ser missão da STDS promover a oferta direta destes cursos e nem contar com uma rede de educação profissional estruturada, como é o caso da SEDUC.

Sendo a educação profissional em sua modalidade de formação inicial e continuada composta por cursos de carga horária curta, não sendo exigido registro deles junto aos sistemas de ensino, a oferta destes cursos ocorre em sua grande maioria em uma rede formada por organizações não governamentais, que nem sempre apresentavam as condições necessárias para a oferta de formação com a qualidade desejada. Assim sendo, para a oferta de educação inicial e continuada para jovens de 15 a 29 anos, ao longo dos últimos 11 anos, o Governo do Estado do Ceará, por meio da STDS e em parceria com ONGs que atuam na oferta de cursos FIC, realizou investimentos da ordem de 171,6 milhões de reais, e promoveu o atendimento de 116,3 mil jovens, em seus mais diversos projetos, conforme retratam as tabelas 06 e 07 a seguir:

**TABELA 05 – CEARÁ: INVESTIMENTOS, EM CURSOS DE FIC, PARA JUVENTUDES, REALIZADO PELA STDS, NO PERÍODO DE 2007 A 2017**

Projetos	Recursos R\$			
	2007- 2010	2011- 2014	2015- 2017	2007-2017
Primeiro Passo	25.600.447,00	32.610.694,06	18.072.806,80	<b>76.283.947,86</b>
ProJovem Trabalhador /Juventude Cidadã	17.570.353,00	4.182.713,48	0,00	<b>21.753.066,48</b>
Juventude Empreendedora	4.052.819,00	5.930.549,18	0,00	<b>9.983.368,18</b>
CE-Jovem Aprendizagem em Serviço	13.864.380,00	31.062.980,05	18.660.706,98	<b>63.588.067,03</b>
<b>Total de investimento:</b>	<b>61.087.999,00</b>	<b>73.786.936,77</b>	<b>36.733.513,78</b>	<b>171.608.449,55</b>

Fonte: Gerência Executiva do FECOP – GEF, 2018.

Quando analisados os investimentos realizados pela STDS, no financiamento dos cursos FIC, observa-se que os projetos Primeiro Passo e CE-Jovem Aprendizagem em Serviço concentraram maior investimento, sendo os dois responsáveis por 81,5% do gasto com qualificação profissional para a juventude no período 2007-2017. Importante, ainda, é destacar o fato de que, no período de 2011-2014, ocorreu maior investimento por parte do Estado, tendo havido um decréscimo no período seguinte (2015-2017) de 40% e 45% nos respectivos projetos. Esta queda no investimento repercute diretamente no número de jovens atendidos, prejudicando assim o acesso de jovens a esta importante política pública de qualificação profissional de inserção de jovens no mundo do trabalho.

**TABELA 06 – CEARÁ: ATENDIMENTO, EM CURSOS FIC, PARA JUVENTUDE, REALIZADO PELA STDS, NO PERÍODO DE 2007 A 2017**

Projetos	Jovens Atendidos			
	2007- 2010	2011- 2014	2015- 2017	2007-2017
Primeiro Passo	21.637	25.344	12.719	59.700
ProJovem Trabalhador /Juventude Cidadã	11.457	6.279	0	17.736
Juventude Empreendedora	1.850	1.949	586	4.385
CE-Jovem Aprendizagem em Serviço	8.000	16.603	9.911	34.514
<b>Total de atendimento:</b>	<b>42.944</b>	<b>50.175</b>	<b>23.216</b>	<b>116.335</b>

Fonte: Gerência Executiva do FECOP – GEF, 2018.

Após traçado um breve panorama sobre a educação profissional do Estado do Ceará, afirmamos que o Estado tem feito um esforço para que ocorra uma boa estruturação de sua oferta de educação profissional, no entanto, ainda existem desafios a serem superados, a exemplo da integração entre as diversas políticas públicas de educação e emprego e renda. Outro fator importante a ser destacado tem ligação direta com o acesso e a qualidade da educação profissional ofertada, para que efetivamente ela se concretize no dia a dia, de acordo com o que apregoam os documentos oficiais. Chama-nos atenção, ainda, o fato de que, no que se refere à oferta dos cursos FIC, apesar dos consideráveis investimentos realizados, pouco se sabe sobre a qualidade deles, e qual sua relevância no acesso às oportunidades de trabalho dos jovens egressos desses programas.

Ao finalizarmos este capítulo, trilhamos um caminho de identificação de desafios, superação de obstáculos que nascem em ambiente aparentemente distante do mundo da escola, ou seja, a economia mundial. Ao discorrermos acerca da matéria, no entanto, vamos encontrando no caminho da educação, as influências que levam à construção da sociedade, dos valores, dos signos de dominação; e a escola é o espaço onde estas relações se fortalecem e se concretizam como instrumento de acomodação social. Por conseguinte, o marco legal construído ao longo dos últimos dois séculos foi moldado de acordo com os interesses dominantes vigentes, influenciando a oferta, o público, o que ensina (o currículo) e a quem a escola se destina. Este percurso tem sido de escolhas, e nem sempre estas escolhas significaram uma educação de qualidade, tema que trataremos no capítulo seguinte.

## **2 EDUCAÇÃO E QUALIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMULAÇÃO DO CONHECIMENTO, TRAJETÓRIAS POSSÍVEIS PARA A TEORIA CONSTRUCIONISTA**

*“A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.*

*Paulo Freire*

### **2.1 O papel da educação na sociedade do conhecimento**

A rápida mudança do mundo com o advento da sociedade da informação e da comunicação traz consigo novos desafios educacionais para o século XXI, dentre eles a oferta de educação de qualidade como direito inalienável. O acesso massivo aos sistemas educacionais no Brasil tem causado uma maior inclusão e um deslocamento cada vez maior pela demanda de uma educação com qualidade. Grupos populacionais que antes não tinham acesso nem mesmo à educação primária superaram as barreiras do acesso à escola básica e hoje já se encontram inseridos nos sistemas públicos de ensino. Nessa perspectiva, questionam-se os modelos pedagógicos criados em séculos passados, que não são mais capazes de atender às demandas da aprendizagem na atualidade.

Cabe aos educadores conhecerem essa nova realidade, para que se possa ter uma visão das perspectivas. Precisamos fazer uma reflexão de como as pessoas se sentem no mundo neste momento e qual a capacidade que julgam ter para transformá-lo e encontrar nele um lugar para si. Inegavelmente, vivemos um momento inédito, cheio de surpresas inevitáveis: tendências que a maioria das pessoas não esperava e que pouco a pouco se tornam cada vez mais evidentes. Estas tendências estão estritamente ligadas a questões relacionadas ao conhecimento, aos avanços tecnológicos e suas implicações. Dessa forma, assistimos à possibilidade de um aumento consistente na expectativa de vida das pessoas, implicando também melhor qualidade de vida.

Já na senda educacional, este novo momento traz para a escola o desafio de romper com barreiras históricas e aproximar-se de modelos inovadores de aprendizagem que dialoguem com os interesses dos discentes, trazendo para seu cotidiano questões concretas da vida contemporânea, a exemplo de temas como: juventude, meio ambiente e trabalho, além do próprio significado da escola na sociedade atual. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 16) chama a atenção para o fato de que “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação

educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”.

Neste cenário desafiador para construção de uma escola que também seja vista como corresponsável por transformações sociais, são muitas as preocupações que se apresentam para o futuro da escola, sendo necessário irmos à busca de algumas respostas; e, certamente, a principal delas está relacionada com a definição do papel da escola e de sua relação com os anseios da sociedade atual, além do que, como será possível a construção de relações inovadoras de aprendizagem e como o discente com todo o aparato tecnológico de que dispõe poderá se relacionar com estes mecanismos para descobrir novas formas de expandir seu conhecimento.

Na verdade, o conhecimento hoje cresce de maneira exponencial. Parte dos conhecimentos mais significativos não existia quando os professores atuais se formavam para exercer sua profissão. Cada vez mais conceitos e procedimentos devem ser aprendidos e desaprendidos ao longo de novas vidas. Da mesma forma, assistimos ao crescimento das comunicações em proporção global. Estamos cada vez mais próximos do mundo todo, em uma velocidade nunca vivida. Cada ponto do Planeta é associado a outros por diversos mecanismos, provocando interdependências, a competitividade internacional e o aumento da desigualdade social. É justamente neste cenário competitivo e de desigualdades regionais que a escola se insere, e cabe a ela, pela influência de seus atores, definir qual o seu papel e como irá se relacionar com seus discentes e com o mundo que os cercam. Como ensina Mészáros (2011, p. 27), “É por isso que é preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Nesta perspectiva, acreditamos que uma educação de qualidade será aquela capaz de contribuir para que seus educandos possam se colocar diante do mundo com criticidade perante as desigualdades, a violência, as questões ambientais e demais temas relevantes para a sociedade contemporânea. Corroborando este entendimento, Freire (2000, p. 13) lembra que “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Nestas condições, uma educação de qualidade para todos poderá difundir uma aprendizagem em alta escala daquilo que é necessário para uma vida melhor no Planeta, contribuindo para a formação de sujeitos, detentores de curiosidade para a busca do conhecimento e participativos, estimulando

tendências favoráveis para uma melhor qualidade de vida individual, mas também numa dimensão coletiva, assim como criando uma consciência planetária.

Não obstante, não se pode deixar de observar que, na sociedade atual, em que a chamada Era Global da Informação e do Conhecimento promove uma verdadeira revolução no cenário mundial, sendo alvo de significativas transformações, que envolvem aspectos e dimensões socioculturais, econômicas, tecnológicas e educacionais, a disseminação da informação tem papel importante na construção do conhecimento e na formação da cidadania. Assim, essa sociedade é um novo ambiente global baseado em comunicação, informação, conhecimento e aprendizagem.

Ante essas transformações, torna-se necessária a compreensão do cenário mundial e dos diferentes segmentos dentro das sociedades nacionais, desde as várias atividades econômicas, como o modo de atuação e articulação de diversas organizações e instituições, não apenas as instituições e centros de ensino e pesquisa, como também, os próprios indivíduos. Essas mudanças levam a uma reflexão sobre a formação do profissional da informação, como daquele indivíduo que necessita da busca da informação para gerar novo conhecimento a partir da socialização do saber.

Esta socialização do saber ocorre por via da relação do conhecimento construído e, transferido à sociedade por meio dos canais de comunicação, para a assimilação do conteúdo do assunto em diversos contextos sociais. Dessa maneira, parte-se do princípio de que a socialização do saber se inicia com a relação do homem com os signos e com a informação, para depois adquirir conhecimentos por meio da comunicação e da aprendizagem.

A construção do conhecimento parte da informação, mas, como observa Amat (1990), a conversão da informação em conhecimento implica descobrir formas de conhecer, e não descobrir formas de buscar a informação mediante tecnologias como as bases de dados.

A informação aplicada à teoria do desenvolvimento do conhecimento, formulada por Piaget e observada por San *apud* Manuel (2000), pode ser vista como processo de conhecimento ou como o conhecimento já codificado. A informação como processo do conhecimento é o ato de conhecer ou de saber. O conhecimento como fato codificado supõe que a informação é algo que se armazena, se processa e se recupera para ser disseminada. Nesse entendimento, a disseminação da informação, por intermédio dos diversos suportes, seja

impresa ou via tecnologias, onde são armazenadas o conhecimento do indivíduo para a sociedade, serve como alerta e estudo para a formulação do novo conhecimento.

Para colaborar com o aperfeiçoamento dos profissionais da informação, no sentido de gerenciar a informação, em vez de tecnologia, Davenport (2000) mostra que o fascínio pela tecnologia nos fez esquecer o grande objetivo do profissional da informação, que é informar aos seus usuários mediante suas necessidades e compartilhar informações úteis.

Então, se acreditarmos que informação e conhecimento são criações humanas, neste cenário de mudanças, é fundamental nos adaptarmos às constantes evoluções das realidades sociais, enfatizando o ambiente da informação em sua totalidade. Essa totalidade leva em conta os valores e as crenças da organização sobre a informação, a fim de chegar às necessidades dos usuários.

Dessa maneira, chegamos a um ponto que é contraditório, já que as crenças com a cultura organizacional nos levam a acreditar que só a tecnologia basta para o sucesso na Era da Informação, com a criação de bancos de dados e que esses dados são comuns às organizações, sejam elas de negócios ou uma instituição de ensino e pesquisa.

Nessa forma de pensar, em vez de concentrarmos nosso olhar somente na tecnologia, a ideia baseia-se na maneira de entendermos, também, como as pessoas produzem, disseminam, compreendem e usam a informação. Para Davenport (2000), ao contrário dos dados, a informação exige análise e o conhecimento é a informação de um contexto, um significado, uma interpretação, que alguém refletiu sobre o conhecimento e acrescentou a ele sua sabedoria.

Essa sabedoria pode ser interpretada de várias maneiras, tanto no campo das ciências da cognição, como no entendimento de que o objeto de conhecimento está além das ciências humanas e só pode ser apreendido a partir do espaço em que se desenvolve o saber. Assim, Lévy (1998, p. 175) observa que “No espaço do saber, conhecer é, em um mesmo movimento, redefinir sua identidade, observar e modificar configurações dinâmicas entregar-se a uma dialética da avaliação, da decisão e da reavaliação permanente dos critérios de avaliação”.

Dessa maneira, somos convidados a pensar sobre as disciplinas que prestam serviços, em relação ao espaço do saber com o laço social, em torno do aprendizado. Para o

autor acima, torna-se necessária a relação com os outros, por meio do ato de comunicação para fazermos viver o saber. Daí o papel fundamental da educação enquanto política pública em um país.

Forrester (1997 *apud* SOUZA JÚNIOR; QUEIROZ, 2018) aponta que a imensa diversidade de disciplinas, incluindo seus conteúdos, não é colocada na berlinda, mas sim ao contrário. É necessário então perfilhar metas que sejam oferecidas às mais diversas gerações que se encontram marginalizadas, valores que possam dar sentido às suas presenças na sociedade, levando-as a adquirir uma visão global e crítica das possibilidades que se asseveram diante de si. Gomez (1989, p. 43) relata que “é preciso criar pedagogias educacionais e conteúdos questionadores da atual organização do trabalho”.

Assim sendo, entendemos que o processo educacional seja uma ação continuada que leve a uma aprendizagem reflexiva e questionadora, no entanto este processo não ocorre de maneira pacífica e, ao longo dos tempos, o modelo de escola tem sido objeto de disputa entre a educação capitalista e a educação da classe trabalhadora, entendida como instrumento de emancipação. Ademais, a relação entre educação e trabalho não deve se pautar somente na formação de mão de obra para atender as demandas do capitalismo. Parece-nos pertinente que a escola defendida pelos autores acima é uma escola que nasce da construção social e com caráter de inclusão e autonomia de seus educandos. Constata-se que a educação é um processo que leva o indivíduo a desenvolver-se como um todo, modificando as suas práticas, cujo objetivo maior não é apenas acumular técnicas. Por tal pretexto, Chiavenato (1999, p. 290) assevera que:

Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhes informação para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas e se tornem mais eficientes naquilo que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que elas aprendam novas atitudes, soluções, idéias conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos e se tornam eficazes naquilo que fazem. Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana.

A escola é um terreno fértil para as contradições sociais, pois nela se evidencia a luta de classe. Em sua maioria, é na escola pública que se encontram os filhos dos trabalhadores, por isso mesmo, ela não deve ser pensada e definida por pensamentos e valores das classes dominantes, uma vez que, neste campo, a educação deve ser entendida como forma de tentar minimizar a exclusão, bem como assumir um papel de compreender as diferentes concepções pedagógicas, na tentativa de modificar as práticas docentes e sua forma de perceber o mundo.

Deste modo, a escola não pode se eximir de sua participação ativa na sociedade, pois é preciso que essa mesma escola se veja como um lugar que pode modificar a realidade, que pode e deve estimular a luta por conquistas sociais. Parece-nos, efetivamente, que as políticas públicas de educação ganham neste sentido uma dimensão estratégica na formulação desta escola que inclui os mais vulneráveis, dando-lhes as oportunidades da autonomia. Não obstante, entende Silva (2016, p. 174) que, “Por outro lado, a classe trabalhadora sempre lutou pelo o acesso à educação para todos. [...] Houve propostas de educação anarquista, escolas ligadas aos sindicatos, e propostas de cunho socialistas com educadores como Pistrak, Makarenko, Paulo Freire, Vygostsky e outros.”

No âmbito deste estudo, entretanto, nossa base de construção da tese vem se ancorar na teoria construcionista, de Seymour Papert, que faculta aos discentes a possibilidade de eles fazerem uso do processo de aprendizagem de forma autônoma, onde o aprendiz constrói seu próprio caminho de descoberta do conhecimento e aprendizado concreto. Para tanto, Papert (2008) elaborou uma reconstrução do construtivismo, ao examinar mais de perto o estudo dos esquemas mentais utilizados para aprender. A essa reorganização do construtivismo, Jean Piaget chamou de construcionismo, que tem como meta a produção maior de aprendizagem com o mínimo de ensino, que pode ser introduzido na educação, com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

## **2.2 Conhecimento e aprendizagem: revisitando conceitos**

Já vimos a influência da globalização e das transformações sociais e tecnológicas na dinâmica do espaço educacional. Agora aremos breve revisão bibliográfica a respeito da construção do conhecimento e das teorias da aprendizagem.

O modo de aprender peculiar ao ser humano é um esquema ou um molde que vai sendo usado de acordo com as diferentes situações de aprendizagem que se apresentam. A modalidade de aprendizagem é, pois, uma história construída desde o nascimento, passando pelo grupo familiar, levando em consideração suas experiências de aprendizagem e a interpretação a ela atribuída pelo indivíduo e seus pais (FERNANDEZ, 2010).

Ainda para Fernandez (2010), a “modalidade de aprendizagem<sup>22</sup>” é bastante diferente da “modalidade da inteligência<sup>23</sup>”, pois a inteligência intervém no processo de

---

<sup>22</sup> Grifamos.

<sup>23</sup> Ibid.

aprendizagem, bem como o corpo, o desejo, o organismo, que devem estar em sintonia e completamente equilibrados.

Para um melhor entendimento sobre a inteligência, recorremos a Vygotsky, que

[...] compreende a inteligência como o resultado de funções psicológicas superiores que o cérebro humano adquire, potencializadas no decorrer do desenvolvimento da espécie em função de sua organização social. Segundo esse autor a linguagem estruturada em signos teria sido o fator mais importante para o progresso da humanidade na medida em que possibilitou a construção histórica. Sob este ponto de vista a interação social desenvolve a inteligência, a qual, por sua vez, é condição de evolução das sociedades. (GONÇALVES, 2007, p. 10-11).

Piaget (1975), para explicar o desenvolvimento intelectual, partiu da ideia de que os atos biológicos são ações de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, ele entende que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Ainda para ele, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total”<sup>24</sup> do organismo.

Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação; elas são dois processos complementares de único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo (PIAGET, 1975).

Pulaski (1986) afirma que, para Piaget, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como o funcionamento biológico. É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização, que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. Para o autor, a adaptação acontece mediante a organização, e, assim, o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a “assimilação”<sup>25</sup> e a “acomodação”<sup>26</sup>.

A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou acomodação, e assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento. Em outras

---

<sup>24</sup> Grifamos.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*

palavras, uma vez que o sujeito não consegue assimilar o estímulo, ele tenta fazer uma acomodação e após uma assimilação e o equilíbrio é, então, alcançado.

A adaptação acontece quando há uma troca entre organismo e o meio, e o primeiro se modifica. O organismo cresce e se sustenta por meio desta transação com o ambiente. A alimentação é um exemplo deste intercâmbio adaptativo.

No processo de adaptação, há dois componentes distintos: assimilação e acomodação. Piaget (1975) observa que há uma variação na apresentação dos movimentos assimilativos ou acomodativos, em qualquer processo de adaptação de todo ser vivo. Eis a constante que proporciona o vínculo entre a biologia e a inteligência. Fernandez (2010), em sua obra *Inteligência Aprisionada*, considera isto uma atribuição simbólica de significações pessoais aos processos de aprendizagem individuais.

Qualquer ato de inteligência, por mais simples que seja, necessita de interpretação da realidade, assimilação do objeto e um tipo de sistematização de significados do indivíduo. Piaget (1969) assevera que um processo inteligente, no qual a assimilação e a acomodação se achem em equilíbrio, sem que uma delas predomine excessivamente sobre a outra, constitui uma adaptação inteligente.

O sistema educativo provoca reações e, destas, decorrem os problemas de aprendizagem que sabemos que não só são atribuídos a sistema educativo, mas também da sociedade familiar. Em relação ao sistema educativo, percebe-se que as modalidades de aprendizagem não sofrem variação a partir dele. A relação mente/corpo ou isomorfismo, chamado por Piaget invariantes funcionais, assimilação-acomodação, nos níveis orgânicos e cognoscitivo (teoria do conhecimento orientada pela compreensão das coisas baseando-se na percepção dos objetos e da relação entre eles não têm relação com os conteúdos e sim com o processo que envolve o movimento que o “organismo precisa executar para ingerir a comida”<sup>27</sup> ou a “inteligência para compreender uma teoria”<sup>28</sup>).

O próprio Piaget (1969, p. 13) define assimilação:

[...] uma integração à estrutura prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade

---

<sup>27</sup> Grifamos.

<sup>28</sup> *Ibid.*

com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mais simplesmente acomodando-se à nova situação.

Na busca do conhecimento, está algo na ordem do segredo, pois o objeto a conhecer apresenta-se como desafio, pois está oculto. Há um misto de motivação, perigo, medo e culpa em direção ao conhecimento. A modalidade de aprendizagem é inerente a cada um, e como irá se apresentar, de maneira saudável, fóbica, obsessiva ou maníaca, para aproximar-se do objeto a que se quer conhecer, não necessariamente implica um sintoma-problema de aprendizagem, embora as modalidades de aprendizagem estejam ligadas à estrutura da personalidade.

A latência é o primeiro ato onde depende da ação realizada pela criança e necessita a intervenção do outro. Posteriormente, acontece o processo acomodativo do uso da colher, da comida sólida, da possibilidade de deixar o bebê levar a mão à boca, os riscos de infecção, dentre outras.

O controle dos esfíncteres é outra cena paradigmática. Como se posicionou a mãe ou o pai (ou quem tenha sido) neste momento como primeiro “ensinante<sup>29</sup>”, determinará quais as oportunidades que a criança teve para fazer uma adaptação inteligente. Importante nesta fase é que a criança tenha a possibilidade de postergar, de mediatizar; porém, ocorre é que, diante das ameaças dos pais, a criança inibe as suas necessidades, não a reconhecendo, e, em vez de aprender, se domestica ante as exigências dos pais.

Conforme explicita Fernandez (2010, p. 185), a situação paradigmática por excelência da aprendizagem é o andar, o primeiro passo, o aprender a caminhar sozinho.

É uma cena dramática, cujo esquema requer uma criança *aprendente*, uma mãe *ensinante* que estimula o filho a separar-se dela, e um pai *ensinante* que o chama; estes dois últimos personagens passam alternativamente a intercambiar suas funções: quem chamava afasta-se, e quem se afastava chama.

Dialogando esta citação, percebe-se claramente que esta infinidade de variantes permitirá confirmar a abundância de significações em relação ao aprender que se condensam e determinarão como a aprendizagem será adquirida.

---

<sup>29</sup> Grifamos.

A apropriação do saber exige a intervenção do desejo, da inteligência, do organismo, do corpo do *aprendente* e do *ensinante*, e o desejo de um é o desejo do outro, embora a apropriação ocorra individualmente.

Segundo Fernandez (2010), aprender é apropriar-se, apropriação que se dá a partir de uma elaboração “objetivante<sup>30</sup>” e “subjativante<sup>31</sup>”. A elaboração objetivante significa aproximar-se do objeto, ordenando-o e classificando-o. Olhar uma cadeira, reconhecê-la, pondo-a na classe de cadeira. A elaboração subjativante de reconhecer esta cadeira, apropriar-se dela a partir de uma experiência com outras cadeiras. Portanto, aprendemos o que é uma cadeira, não só a partir de um conceito, mas das experiências com outras cadeiras, das lembranças, das imagens ou fantasias sobre este objeto.

A elaboração objetivante e a subjativante atuam entre si, durante o processo de aprendizagem. Toda modalidade de ensino tem uma construção pessoal a partir de quatro níveis: organismo, corpo, inteligência e desejo. O sintoma instala-se sobre uma modalidade. A modalidade é como uma matriz onde se vão incluindo os novos saberes, que, por sua vez, transformam a matriz, mas esta mantém sua estrutura.

O sintoma cristaliza a modalidade e impede que ela seja transformada e favoreça a transformação. O sintoma apresenta-se quando o indivíduo não consegue simbolizar e, conseqüentemente, ressignificar; a aprendizagem só acontece de maneira saudável quando a modalidade se transforma em saberes adquiridos.

Dado o acima descrito, nos valem do estruturalismo de Durkheim (1994), no qual ele assevera que a consciência externa predomina sobre a consciência interna, e o indivíduo não tem como reagir à realidade que o cerca, caracterizando-se como um elemento passivo na relação indivíduo-sociedade; apenas reproduz o que é previamente estabelecido por seu entorno social. A sua maneira de agir e pensar vem de uma força externa; não há ressignificação da realidade pelo indivíduo, apenas a sua conformação. O conhecimento se adquire de maneira objetivável, por intermédio de livros e/ou máquinas, de maneira indireta e/ou impessoal. Pode apresentar-se sistematizado em forma de teoria e conceitos. Já o saber é transmissível de pessoa a pessoa, pela experiência.

---

<sup>30</sup> Grifamos.

<sup>31</sup> *Ibid.*

Davis e Espósito (1990) entendem que a forma como se conduz o processo educativo deriva de uma concepção adotada acerca da aquisição de conhecimentos, a partir da qual se selecionam métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem.

A aquisição do conhecimento se dá de formas divergentes, paradoxais. Na perspectiva “agêntica” da Teoria Social Cognitiva, de Bandura *et al.* (2008), a intencionalidade, a antecipação, conformam características da agência humana. O homem cria objetivo, prevê os resultados e isto o motiva; contudo, o futuro não existe materialmente e não pode ser a justificativa e/ou causa do comportamento atual. Os futuros imaginados, todavia, servem como guias e motivadores atuais do comportamento e são representados cognitivamente no presente.

Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas são autorreguladores. Fazem coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor-próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. São autoinvestigadores do próprio funcionamento (BANDURA *et al.*, 2008).

As pessoas criam sistemas sociais, que, por sua vez, limitam e proporcionam o desenvolvimento humano. A Teoria Social Cognitiva, de Bandura *et al.* (2008), rejeita este dualismo e uma estrutura social desconectada da atividade humana.

A poderosa forma de aprendizagem por “modelação social<sup>32</sup>”, interpretada equivocadamente como “imitação<sup>33</sup>”, implica abstrair informações de modelos e princípios subjacentes. Uma vez apreendido o princípio condutor, o indivíduo produz novas versões de comportamento, que vão além do que viram ou ouviram. A modelação social e as ações orientadas com *feedback*<sup>34</sup> instrutivo levam o indivíduo à proficiência e corrigem a concepção errônea de que a modelação é oposta à criatividade.

Zeferino, Domingues e Amaral (2007) afirmam que, ao se praticar o ato de dar e receber *feedback* no processo educacional, os resultados da aprendizagem são sempre bem

---

<sup>32</sup> Grifamos.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> O *feedback* é uma ferramenta importante para que **os alunos saibam em que precisam melhorar e quais comportamentos foram positivos**, gerando uma conscientização valiosa para o processo de aprendizagem, pois **evidencia ao aluno as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real**, gerando motivação para mudança. TAGAVA, R. **Feedback ao aluno: ferramenta eficiente para a aprendizagem**. Disponível em: <http://ensinoip.com.br/feedback-ao-aluno-eficiente-para-a-aprendizagem>. Acesso em: 27.06.2018.

positivos, haja vista que essa ferramenta proporciona um autodirecionamento, bem como uma autorreflexão sobre a construção do conhecimento de forma crítica.

Para Vygotsky (1994), não é possível separar a história da sociedade e o desenvolvimento do homem. A inserção do indivíduo num meio social, que é a família, estabelece as primeiras relações interativas com os outros. Essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos em processo mediado pelo outro. A gênese do conhecimento está nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

Entendemos que Vygotsky (1994) valoriza o trabalho coletivo, cooperativo, ao contrário de Piaget (1990), que considera o sujeito como construtor de seu conhecimento de forma individual. Ainda para Vygotsky (1994), a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Ele defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e acabado; este é pensado como um processo, em que estão a maturação do organismo, a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem.

Na concepção de Erikson (1976), o desenvolvimento humano se dá em oito estádios psicossociais, perspectivas em oito idades que decorrem do nascimento até a morte; em cada estágio, há uma vertente positiva e uma negativa. Segundo Erikson (1976), há de se considerar em cada estágio um aspecto de cunho biológico, individual e social.

O conceito de crise é fundamental, na teoria psicossocial de Erikson (1976), para a construção da personalidade ou identidade da pessoa, já que elas estão em cada uma das idades. De fato, esta identidade desenvolve-se em função da vivência de crises sucessivas. Conforme for resolvida à crise, a pessoa situar-se-á mais ou menos adequadamente no contexto social, retirando ilações para o relacionamento consigo próprio, com os outros e com a vida. A resolução positiva leva o indivíduo a dominar mais eficientemente o ambiente que o rodeia, a funcionar de modo mais consistente e seguro e a ser capaz de se compreender melhor a si próprio e aos outros.

As crises psicológicas que permitem ao indivíduo a aquisição de sentimentos, como confiança em si próprio, autonomia, iniciativa ou, ao invés, falta de confiança, sentimentos de inferioridade e de culpabilidade, surgem ao longo do ciclo da vida, distribuídas por oito idades em cada uma das quais aparecem, segundo Erikson (1976), virtudes específicas.

Erikson (1976) emprega o termo **virtude** com o significado de uma aquisição positiva que ocorre quando é favorável à resolução da crise. Tal aquisição constitui um ganho psicológico emocional e social que se pode traduzir por um valor, por uma característica de personalidade, por uma competência, por uma qualidade pessoal ou por um sentimento.

Portanto, como assevera Erikson (1976), a tarefa fundamental é a construção da identidade pessoal. A identidade pode ser concebida como a imagem mental relativamente estável da relação entre o eu e o mundo social nos vários contextos e momentos do processo de socialização.

Na obra *As Oito Idades do Homem Segundo Erikson*, de David Elkind (1978), observa-se que o “pensar”<sup>35</sup> de Erikson ao identificar os oito estádios no ciclo da vida humana, em que cada um dos quais se torna uma nova dimensão de “interação social”, está direcionado ao olhar de Vygotsky (1994) e sua Teoria Sóciointeracionista.

O envolvimento familiar na educação é importante para o processo de aprendizagem, tanto de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, favorecendo a construção do conhecimento de forma muito satisfatória, já que ao estimular os discentes no ato de aprender gera confiança para que eles possam realmente buscar soluções para os problemas a eles apresentados.

Existe muito a aprender sobre como se conectar e dar suporte aos esforços dos formadores e/ou mediadores para promover o aprendizado dos sujeitos. O que já conhecemos das pesquisas realizadas até agora pode ajudar a nos guiar para os próximos passos em busca de processo de construção de uma aprendizagem mais significativa para todos.

### 2.2.1 As teorias do desenvolvimento em distintas concepções de homem e de aprendizagem

Ao longo da história da evolução humana, muitas teorias foram criadas acerca de desenvolvimento humano em relação ao processo de aprendizagem, nas quais elas se fundamentam em variadas concepções de homem e de sociedade. Consideramos importante adentrar o universo das teorias do desenvolvimento que têm influenciado a escola na contemporaneidade. É sabido ser por meio da aprendizagem que o sujeito aprimora seu conhecimento. A aprendizagem é, pois, a alavanca de transformação do homem. Nesse sentido,

---

<sup>35</sup> Grifamos.

a aprendizagem faz com que o sujeito se modifique, de acordo com a sua experiência (LA ROSA, 2003).

Objetivando o melhor entendimento do tema, trataremos aqui das Teorias Inatista, Ambientalista, Interacionista, Sociointeracionista, Psicogenética.

#### 2.2.1.1 Teoria inatista

A Teoria inatista do desenvolvimento, denominada também como nativista ou apriorista, é inspirada nas premissas do idealismo filosófico, isto é, em um modo de pensar especulativo e não científico. O idealismo parte da ideia de que a consciência determina a vida. A consciência é considerada a base e não o produto da atividade humana, nada existe fora do homem. O mundo real é um mero fenômeno da consciência.

A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano – sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social – já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento espontâneo da pessoa (DAVIS; OLIVEIRA, 1990).

Para esta teoria, o desenvolvimento é prerequisite para a aprendizagem, com isso, o processo educacional pouco ou quase não altera as determinações inatas. A prática escolar não desafia, não amplia, nem instrumentaliza, o desenvolvimento do educando, uma vez que se restringe àquilo que o educando já conquistou; a educação pode apenas aprimorar um pouco aquilo que o discente é. A responsabilidade do sucesso escolar está no aluno e não na escola. Tal concepção gera preconceitos prejudiciais ao trabalho de sala de aula.

#### 2.2.1.2 Teoria ambientalista

A Teoria ambientalista busca sua inspiração na filosofia empirista, que tem a experiência como fonte de conhecimento, e na filosofia positivista, onde o ser humano é entendido como objeto e os fatos sociais como coisas, isto é, objeto de um interesse meramente prático.

Esta teoria tem como seu grande defensor o norte-americano Burrus F. Skinner e ela é também conhecida como behaviorista ou comportamentalista, porque atribui exclusivamente ao ambiente como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento; preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do educando, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana, tais como: o raciocínio, o desejo, a imaginação, os sentimentos e a fantasia (DAVIS; OLIVEIRA, 1990).

Defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar e controlar o comportamento e desenvolvimento do educando e sua aprendizagem. É entendida como um processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência.

A concepção ambientalista na educação valoriza o papel do professor, cuja importância havia sido minimizada na abordagem inatista. Coloca em suas mãos a responsabilidade de planejar, organizar e executar – com sucesso – as situações de aprendizagem. Para tanto, o professor pode fazer uso de vários artifícios para reforçar positivamente os comportamentos esperados: elogios, notas, diplomas etc., premiando também a entrega de lições caprichadas e corretas.

### 2.2.1.3 Teoria interacionista

As teorias interacionistas do desenvolvimento baseiam-se na ideia de interação do organismo com o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. O organismo e o meio exercem ação recíproca. Novas construções dependem das relações que estabelecem com o ambiente numa dada situação. Dentre as teorias interacionistas, destacam-se a de Piaget e a de Vygotsky.

Piaget (1989) concebe o sujeito como um ser ativo, atento e que constantemente cria hipótese sobre o seu ambiente. Assim, acredita que, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, elabora os conhecimentos de forma espontânea. O indivíduo tem uma visão particular sobre o mundo e à medida que se desenvolve, em sua interação com o adulto, isto é, com o outro, se aproxima de suas concepções tornando-se socializada; no entanto, o papel da interação, nesta teoria, fica minimizado em virtude de que, para Piaget, a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento.

O desenvolvimento tem uma sequência fixa e universal de estádios, que são: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (de 2 a 7 anos), operatório-concreto (de 7 a 12/13 anos) e operatório-formal a partir dos 13 anos.

Para Piaget (1989), o desenvolvimento social é subordinado ao desenvolvimento individual: o papel do ambiente social é secundarizado, o conhecimento é elaborado espontaneamente pelo sujeito, conforme o estágio em que se encontra, a construção do conhecimento procede do individual para o social, o pensamento aparece antes da linguagem: a linguagem subordina-se aos processos do pensamento. Assim, a formação do pensamento depende da coordenação dos esquemas sensório-motores (inteligência prática) e não da linguagem. Somente depois que a criança alcançar um determinado nível de habilidades mentais é que a linguagem vem a ocorrer.

A aprendizagem é encarada como um processo mais restrito, acusado por situações específicas (como a frequência à escola) e subordinado tanto a equilíbrio quanto à maturação. Maturação Biológica e Equilíbrio são consideradas fatores internos que influenciam no desenvolvimento cognitivo e podem trazer consequências no processo de aprendizagem dos alunos. A Equilíbrio é o processo de passagem do desequilíbrio ao equilíbrio.

Para Piaget (1989), a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual. É a mola propulsora das ações, um catalisador de interesses. Nesse aspecto, o interesse está estreitamente relacionado ao aspecto afetivo. É do interesse que selecionamos nossas atividades. É preciso considerar duas questões que irão exercer forte influência no desenvolvimento da afetividade do aluno: o sucesso e o fracasso. No momento em que os alunos adquirem afeto e consideração por seus colegas e professores, as relações interpessoais começam a se formar. Com suas capacidades cognitivas expandidas, as relações uns com outros tendem a se tornar mais estruturadas e mais estáveis.

#### 2.2.1.4 Teoria sociointeracionista

A Teoria sociointeracionista teve Vygotsky como maior representante. Sua abordagem parte da ideia de que o homem é corpo e mente, enquanto ser biológico e social e feito participante de um processo histórico e cultural. “Uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social”. (DAVIS; OLIVEIRA, 1990, p. 49).

Esta abordagem privilegia o ambiente social, de forma que o desenvolvimento varia conforme este ambiente, não aceita uma visão única e universal do desenvolvimento humano e a relação homem-mundo é uma relação mediada por instrumentos, isto é, símbolos.

De acordo com Davis e Oliveira (1990, p. 49):

Vygotsky defende a idéia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e as bases biológicas do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam novas e mais complexas funções mentais, a depender das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.

Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam. Assim, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e a linguagem tem uma função central no desenvolvimento cognitivo. Com a aquisição da linguagem, modificam-se todos os processos mentais. A linguagem é fator de interação social e ela, assim como o pensamento, procede de raízes genéticas diferentes, porém, ao longo do desenvolvimento, se juntam e se separam repetidas vezes.

Este processo de interiorização implica uma verdadeira reconstrução daquilo que em princípio foi manifestado em nível externo. Dessa maneira, o desenvolvimento cultural da criança tem origem social, em duplo sentido: primeiro, porque as funções psicológicas superiores – com elas todas as formas culturais – são construções sociais; e, segundo, porque sua construção em nível individual, sua interiorização, é considerada a partir de interações que a criança mantém com adultos e outros agentes mediadores de seu entorno, nos quais aparecem tais funções. “O processo de interiorização é [...] um processo ativo, no qual a criança apropria-se do social de forma muito particular”. (DAVIS; OLIVEIRA, 1990, p. 50).

É evidente para Vygotsky (1994) a ideia de que o indivíduo reconstrói e reelabora aos significados transmitidos pelo seu grupo cultural. Por via dos postulados de reconstrução e reelaboração dos significados culturais, ele desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois só é possível à criança realizar ações que estão próximas daquelas que ela já consolidou. A ZDP constitui-se em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A capacidade de realizar tarefa sozinha constitui-se no nível real, enquanto que o nível de desenvolvimento potencial é a etapa em que a criança desempenha tarefas com a ajuda do outro.

O nível de desenvolvimento potencial caracteriza-se, portanto, em uma etapa na qual a interferência do outro afeta significativamente o resultado da ação individual. Na teoria de Vygotsky (1994), interação social no processo educativo caracteriza-se como ponto central para compreender os processos de mudança produzidos pelas interações realizadas em situações escolares.

#### 2.2.1.5 Teoria psicogenética

A Psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam de reorganização de elementos presentes desde o início. Wallon (1968) assevera que a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, se instala, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança.

Galvão (1995, p. 42) enfatiza que:

Segundo a perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. Da natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é, como fatores dinâmogênicos.

Wallon (1968) vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. No estágio impulsivo-emocional que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermedeiam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos 3 aos 6 anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, (re)orienta o interesse da criança para as pessoas, definido o retorno da predominância das relações afetivas.

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com a meia preponderância do aspecto cognitivo.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a “tranquilidade”<sup>36</sup> afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados em decorrência das modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Como vimos, há momentos predominantes afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedendo outros que são predominantemente cognitivos. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, corresponde às etapas que se prestam à construção do eu. A descrição que Wallon (1968) faz dos estágios é descontínua e assistemática.

Assim, temos, no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente, a linguagem) desenvolvidos ao largo do estágio sensório-motor e projetivo.

Segundo Galvão (1995, p. 45-46),

É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e idéias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável à presença física das pessoas. Em seguida, integrando os progressos intelectuais realizados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada.

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos

---

<sup>36</sup> Grifamos.

batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca (GALVÃO, 1995).

Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas, e as ideias possam ser expressas por palavras.

Uma das discussões mais presentes na área da Pedagogia se refere à relação entre a construção do conhecimento por parte do indivíduo e a construção do sujeito pelo conhecimento, pois o sujeito só passa a ser sujeito a partir do momento em que conhece que se percebe no mundo e que passa a perguntar. Para Cavalcante (2001, p. 55): “O ato de conhecer torna-se um pensamento constante na vida do homem. Conhecer é um desafio e um desejo do homem. O conhecer é um processo [...] onde a realidade está sempre um pouco mais além do que pensamos acerca dele”.

Durante muito tempo, considerou-se apenas uma parte do ser humano: o sujeito epistêmico, sujeito que se dedica somente ao conhecimento, baseando-se nas capacidades ou habilidades que este indivíduo tem para conhecer, se levar em consideração que cada sujeito tem uma história, algo que o diferencia do outro, que é a sua singularidade.

Para muitos estudiosos da área de educação, a prática pedagógica tomou outro rumo. Torna-se evidente que, dependendo da visão que se tenha de mundo, o educador terá que ajustar sua prática educativa que se expressa nos pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem, das relações professor-aluno e das técnicas pedagógicas.

Cavalcante (2001, p. 56) assevera que “Os conhecimentos técnicos científicos são importantes, mas é qualidade da relação que existe entre educador-educando que facilitará o processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e emocional do educando”.

De acordo com Vygotsky (1994), a construção do conhecimento ocorre a partir de intenso processo de interação entre as pessoas, isto é, a partir de sua inserção na cultura. É por meio da interação social que o indivíduo vai se desenvolvendo, vai evoluindo das formas mais elementares de pensamento para formas abstratas, que ajudarão a conhecer e controlar a realidade. O autor destaca ainda a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e em suas formas de agir.

O papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. É a partir de um intenso processo de interação com o meio social, pela mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É por essa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. Na verdade, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo determinado.

De acordo com Wallon (1978), a primeira relação do ser humano ao nascer é com pessoas ao seu redor, isto é, com o ambiente social. A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação é afetiva, pois é por via de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo, assim, os cuidados de que necessita. O vínculo afetivo estabelecido sustenta a fase inicial do processo de aprendizagem.

Nos anos iniciais é que o sujeito vai tendo acesso ao mundo simbólico e assim conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e de aprendizagem, na época escolar. Na aprendizagem escolar, o pacto que se estabelece entre discentes e docentes não acontece puramente no campo cognitivo, pois existe uma base afetiva permeando essa relação, visto que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que resulta das interações sociais (WALLON, 1971).

O desenvolvimento da afetividade pode integrar etapas do processo cognitivo. “Existe uma afetividade que corresponde a cada nível de desenvolvimento”. (LIMA, 1980, p. 74).

Para Wallon (1978), a afetividade tem concepção ampla, envolve uma gama de manifestações, engloba sentimentos e emoções que correspondem a um período tardio na evolução do indivíduo. O autor afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Cavalcante (2001, p. 47) adianta que “Desenvolver uma consciência afetiva é o ponto de partida para evolução integrada de todas as formas de inteligência. A afetividade é uma das funções psicológicas mais reprimidas nas relações sociais, educacionais e políticas do nosso tempo”.

Lima (1980) aponta que o desenvolvimento normal da inteligência do sujeito implica em normal desenvolvimento afetivo, de forma que ambos os aspectos estão interligados.

Segundo Wallon (1978), as relações do indivíduo com o mundo exterior são desde o início relações de sociabilidade. Ele destaca a importância da proximidade do outro para o desenvolvimento humano e defende o argumento de que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os sujeitos. Na literatura, costumamos ver a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos.

Cavalcante (2001, p. 46) enfatiza que

Há um equívoco quando se tratam emoção e afetividade como sinônimas. Para ele a afetividade é mais abrangente e se manifesta de diversos aspectos. As emoções são manifestações da vida afetiva, assim como os sentimentos e os desejos. As emoções vêm acompanhadas de alterações orgânicas, variações no funcionamento neurovegetativo facilmente perceptíveis, diferentes das manifestações afetivas que necessariamente não apresentam alterações corporais claras e podem valer-se do recurso da aflição e da representação mental. Elas podem ser provocadas por situações abstratas e idéias e expressas por palavras.

A esse respeito, temos outra explicação, pois, segundo Pino (1997), os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, isto é, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele. Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não quer dizer que sejam independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações do sujeito, enquanto experiências vivenciadas. É mediante esta sucessiva relação com o outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir. Assim, apropria-se e constrói mais conhecimentos.

Davis e Oliveira (1990, p. 21) indicam que a aprendizagem é

O processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessita interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.

Com a utilização da linguagem, esses significados ganham maior compreensão, dando origem a conceitos, além disso, vão se integrar ao pensamento, formando um importante

alicerce sobre o qual se desenvolverá o funcionamento intelectual. Logo, o pensamento pode ser entendido como um diálogo interiorizado.

Ainda para Davis e Oliveira (1990, p. 50), “o processo de interiorização [...] é um processo ativo, no qual a criança apropria-se do social de uma forma particular [...] à medida que as crianças crescem, elas vão internalizando a ajuda externa que se torna cada vez menos necessária”.

Por intermédio desse processo, é possível aprender o significado da própria atividade humana, que se encontra sintetizada em objetos e conceitos. O papel do professor nesse processo é fundamental. Ele será o responsável pela estruturação de condições para ocorrência de interações do aluno com o objeto de estudo, o que levará o discente a se apropriar do conhecimento.

Geralmente, cometemos o erro de achar que a aprendizagem começa na escola, isto é, quando o indivíduo entra em contato com ensinamentos que ocorrem em sala de aula. Na verdade, muitos anos antes de entrar na escola, o sujeito já vem desenvolvendo hipóteses e construindo um conhecimento sobre o mundo.

O aluno não aprende apenas na escola, mas também na família, com os amigos, pessoas que ele considera significativas, com os meios de comunicação de massa, com as experiências do cotidiano. A escola, todavia, é a instituição social que se apresenta como responsável pela educação sistemática das crianças, jovens e até mesmo de adultos.

No ambiente escolar, o sujeito é objeto de uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de se entrar, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a partir da experiência direta. Em sala de aula, ao contrário, existe uma intenção prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender.

Segundo Campos (1987), de todos os animais, o homem possui o menor número de reações inatas, fixas e invariáveis. Sua infância é mais longa e possui maior capacidade para tirar proveito da experiência. Seu repertório de reações é quase todo constituído de respostas adquiridas, isto é, aprendidas.

Aprendizagem não é um processo de absorção passiva, pois sua característica mais importante é a atividade daquele que aprende. A aprendizagem é um processo que envolve a

participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais (CAMPOS, 1987).

Na escola, o aluno aprende pela participação em atividades, tais como leitura de textos escolares, redações, resoluções de problemas, ouvindo as explicações dos professores, respondendo oralmente às questões, fazendo exames escritos, pesquisando, trabalhando em oficinas, fazendo experiências em laboratórios, participando de atividades em grupos etc.

É importante ressaltar que a aprendizagem escolar depende não só do conteúdo dos livros, nem só do que os professores ensinam, mas da reação dos alunos a fatores, tais como livros, mestres e ambiente social da escola. Para Campos (1987, p. 51), toda aprendizagem resulta em:

Alguma mudança ocorrida no comportamento daquele que aprende. Assim, observam-se várias mudanças na maneira de agir, de fazer as coisas, de pensar e de sentir em relação às coisas e às pessoas e de gostar, ou não gostar, de sentir-se atraído ou retraído das coisas e pessoas do mundo em que vive.

Atualmente, a escola pretende contribuir para a equilibrada formação da personalidade do aluno e sua integração ao ambiente sociocultural, mediante o ajustamento de seus sentimentos, atitudes e ideias aos do grupo a que pertence. Diante de um novo conhecimento ou habilidade, a atividade do educando pode variar, revelando-se positiva, negativa ou até mesmo indiferente. Desta forma, podemos perceber que a aprendizagem afetiva ou apreciativa acompanha as demais aprendizagens. Esta aprendizagem influi, modifica e aperfeiçoa a personalidade do educando, que se estrutura em bases hereditárias, em constante interação com o meio ambiente. Compreendendo assim, atitudes e valores, traduzidos por gestos, preferências, simpatias, costumes, crenças, hábitos e ideais de ação, que constituem os princípios mais gerais da conduta humana.

Sem emoções, sentimentos, valores e ideais, a vida não teria sentido, pois não é só a razão que diferencia o homem dos outros animais, tudo isso também. Sem essas reações, as palavras felicidade e desgraça, prazer e dor, amor e ódio seriam ininteligíveis. A aprendizagem afetiva resulta em respostas que poderão ser proveitosas ao indivíduo e à sociedade, se eliminadas as perniciosas. Muitos dos estados afetivos no homem, como o amor, o respeito, a admiração, o sentimento de justiça, assim como muitos outros são em grande proporção fruto da experiência e da educação (CAMPOS, 1987).

A escola e a família devem exercitar essas respostas afetivas e muitas outras que desempenha papel de maior relevância na vida social. Como podemos perceber, a aprendizagem afetiva tanto pode ser positiva como negativa, visto que se cria uma reação individual favorável, ou se provoca uma reação de agressividade, inibição ou aversão. Esta aprendizagem possibilita a formação do caráter do educando, o que se expressa na sua maneira de agir, diante de situações distintas.

Segundo Campos (1987), existem alguns princípios básicos da aprendizagem apreciativa direta: o aluno deve ser preparado para a aprendizagem porque os ideais podem suscitar emoções mais facilmente; os princípios de motivação devem ser atendidos; o professor deve vivenciar os ideais, atitudes e valores que deseja cultivar em cada aluno; o professor deve oferecer oportunidade para as reações afetivas dos alunos; as aulas sobre os conteúdos da aprendizagem apreciativa não devem ser formais (a melhor técnica é a discussão simples e natural, em forma de conversação entre todos. A participação coletiva é de grande valia); as diferenças individuais têm de ser respeitadas, pois cada um carrega consigo sua essência.

É importante percebermos que a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas. Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes processos são necessários.

Resta evidente que, ao enveredar por uma abordagem de cunho transformador na maneira de aprender, é possível vislumbrar a possibilidade de inovar pedagogicamente dentro das salas de aula, onde seja aceita a possibilidade de se fazer uma educação onde o discente seja realmente o grande personagem dentro da escola. O uso das TIC nesse contexto é de grande valia para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, já que o próprio sujeito é o grande mentor da sua aprendizagem.

Num mundo globalizado como o nosso, o uso das novas tecnologias é uma constante. Existe muita coisa para aprender. E essa aprendizagem pode se dar de variadas maneiras e de melhores formas, tudo isso através por meio novas tecnologias que aí se encontram e as que estão por vir. Surge neste ambiente fértil de inovação a teoria construcionista, que adentraremos a seguir. O construcionismo, efetivamente, vislumbra a

possibilidade de inovamos pedagogicamente nossa prática em sala de aula, “*dentro e fora dela*”<sup>37</sup>, trazendo o aluno para o centro da razão de ser da aprendizagem.

### 2.3 A teoria construcionista e o papel das TICs no ambiente escolar

O desenvolvimento da humanidade depende diretamente da evolução de como conhecemos e lemos o mundo. Conforme já abordado, o mundo moderno exige cada vez mais indivíduos que sejam conscientes de seu papel na sociedade, que estejam aptos a trabalhar em equipe, capazes de acessar novas tecnologias, respeitando todas as diversidades. É claro que o conhecimento não pode ser imposto, ele deve sim, ser construído e desenvolvido por parte de cada indivíduo, onde cada um se faz um condutor da construção do seu conhecimento e desenvolvimento. Neste cenário, não cabe mais a visão tradicional da escola como exclusivo ambiente de aprendizagem, existem outros ambientes e outras formas de aprender.

Desta feita, a velocidade com que as mudanças veem ocorrendo no mundo contribuiu para que houvesse uma ruptura com os conceitos de aprendizagem, porquanto vigentes, assim sendo, tais conceitos, não são mais suficientes para aprender e entender o mundo que aí se encontra com suas idiossincrasias. O conhecimento se constrói em todos os lugares, basta haver estímulo para tanto. Nesta perspectiva, as mudanças ocorridas no campo da Sociologia, da Educação e, em especial, na Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) têm tido papel crucial no terreno da aprendizagem.

Tais mudanças fizeram com que os educandos sejam preparados para um mundo mais complexo, dinâmico e que está em constante transformação. As novas tecnologias que estão em evidência na sociedade do conhecimento são utilizadas constantemente por nossos discentes. Nem sempre eles as utilizam de forma correta. Essas ferramentas se impõem de maneira avassaladora não apenas nos Brasis periféricos. Diante do exposto, Borgman *et al.* (2008, p. 7) afirma que

Imagine-se um estudante do ensino médio no ano de 2015. Cresceu num mundo onde aprender é acessível pelas tecnologias em casa, bem como na sala de aula, e conteúdo digital e tão real quanto papel, equipamento laboratorial ou livros-textos. Na escola, ele e seus colegas se envolvem em atividades criativas de solução de problemas, manipulando simulações num laboratório virtual ou baixando e analisando visualizações de dados em tempo real colhidos de sensores remotos. Fora da sala de aula, possui acesso contínuo a materiais escolares e tarefas de casa, usando tecnologias móveis baratas. Ele continua colaborando com seus colegas nos ambientes virtuais

---

<sup>37</sup> Grifamos.

que permitem não só interação social recíproca, como conexões densas com riqueza de conteúdo suplementar [...].

Conforme a citação, percebe-se a construção de um instrumento tecnológico participativo, compartilhado por todos, em que cada um pode ser aprendiz e mestre ao mesmo tempo; entretanto, é preciso perceber que nem todos os alunos são tão hábeis nos processos de potencialidades de ensino e de aprendizagem.

Ao lidar com as novas modalidades tecnológicas, tanto a escola quanto os professores devem ter a habilidade crítica para trabalhar com os novos cenários que surgem constantemente, portanto, necessitam fazer uma avaliação de como manejam a informação e o conhecimento no sentido de favorecer uma inovação na educação. Que eles deixem para trás práticas já muito ultrapassadas, para, assim, tomarem um novo rumo na busca de construir uma modalidade de prática pedagógica pautada na democracia, solidariedade e, principalmente, no sentido de inovação. Para Perrenoud (2000, p. 139), “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações”.

Neste sentido, a educação deve ser vista e entendida como forma de reprodução de vida, que vislumbra sempre o futuro, que envolve as mais diversas formas de percepção de mundo, de comunicação e intercomunicação, do autoconhecimento e de conhecimento das necessidades humanas; e propõe-se a prover as formas de pensar para além dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer, entre outras.

Educar requer preparo eficiente e eficaz dos educandos para que se capacitem tanto intelectual como emocionalmente, podendo construir seu aprendizado de forma que seja possível acionar, julgar e usufruir do complexo de experiências com a realidade cotidiana.

Vivemos avanços tecnológicos, todos os dias, nas mais diversas áreas do conhecimento; porém a escola ainda se encontra muito distante de um modelo ideal no sentido de agregar e incluir o uso do computador no processo de aprendizagem. Ela continua a se comportar de forma tradicional, na qual as ações pedagógicas são exercidas de forma ultrapassada, bem como a utilização de um currículo que está atrelado a apenas uma maneira de decorar o conteúdo.

A escola tem um papel importante, no que se refere a promover um processo educacional de qualidade, onde os alunos sejam estimulados a aprender, a construir seu

conhecimento, buscando a curiosidade como ponto de partida, sob pena de tornar-se obsoleta na sociedade do futuro. Papert (2008, p. 136) chama atenção para o fato de que “Em algum nível, sabemos que, se nos envolvermos com uma área do conhecimento, nós a aprenderemos – com ou sem a Escola [...]”; no entanto, o autor não pretende com esta afirmação descaracterizar ou diminuir a importância da escola para a aprendizagem, mas sim chamar nossa atenção para as necessidades de que a escola repense seu papel. Para tanto, é necessário que a instituição escolar tenha como premissa ser um espaço que em sua essência tem como característica fundamental formar um ser crítico, reflexivo, curioso, criativo e que possa tomar as melhores decisões na sua vida particular, bem como na sua vida coletiva. Que este ser possa se tornar um cidadão na acepção da palavra.

O conhecimento acumulado pelo indivíduo não é um amontoado de informações e/ou aprendizagens desconexas, pelo contrário, é uma condensação daquilo tudo que foi adquirido ao longo de todo o seu processo histórico e de desenvolvimento humano. O sujeito, ao realizar uma atividade mental qualquer, irá se utilizar de todo o conhecimento acumulado pelo do ensino. E, para que isso ocorra, o estudante tende a reproduzir, com o uso do seu intelecto, a essência da atividade intelectual estabelecida pelo conhecimento.

A escola é um lugar onde a educação irá desenvolver plenamente a capacidade de aprendizagem, bem como a própria criatividade humana (PAPERT, 1980). A escola não pode abrir mão de ensinar os conteúdos que achar mais importantes, buscando assim viabilizar a construção de um conhecimento, que deve levar o educando a pensar na apropriação do seu saber e distanciar-se da chamada educação bancária, criticada por Paulo Freire e identificada nas afirmações de Papert (2008, p. 137), quando assevera que: “[...] na escola, ensina-se às crianças mais sobre números e gramática do que a pensar.” Ou ainda quando afirma que: “O ensino Escolar cria uma dependência da Escola e uma devoção supersticiosa aos seus métodos”.

É claro que, ao construir o próprio conhecimento, o sujeito estará sempre buscando se aprimorar, descobrindo meios para solucionar as situações-problema que venham a surgir. Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece fora dos padrões de obrigatoriedade, pelas descobertas, de acordo com os interesses pessoais, de maneira não aleatória, mas de forma significativa, buscando e descobrindo o conhecimento específico de que precisa. Nesta busca pela superação do desafio de estimular o discente à descoberta do aprender, a escola da Modernidade tem um importante aliado à sua disposição, os meios tecnológicos, que, se utilizados corretamente, transformam-se em um importante instrumento de descoberta do saber.

Inegavelmente, as novas tecnologias, quando utilizadas na aprendizagem, prometem revolucionar os modelos educacionais. Por tal pretexto, a escola não pode ficar alheia ao uso dessa possibilidade de aprendizagem nas suas fileiras. Fino & Sousa (2003, p. 9) apontam que:

A única tecnologia que é capaz de romper o cerco da escola é aquela que nada tem que ver com a modernidade, porque é já um produto da pós-modernidade. Ao manifestar a convicção de que a utilização do computador permitiria mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula, S. Papert foi um dos primeiros a reparar o que, muito mais do que poder vir a servir para relançar a escola, como os adeptos do ensino assistido por computador haviam suposto, o computador poderia ser, ao invés, portador de potencialidades capazes de precipitarem a sua obsolescência.

Os autores acima expressam qual sem saída se encontra a escola quanto à utilização do computador como ferramenta que lhe faça ter um sentido concreto na sociedade moderna, o potencial tecnológico disponível tem papel fundamental na ressignificação institucional da escola, em especial, com sua relação de facilitar o aprendizado.

Corroborando o tema, Valente (1999) indica que, ao usar as novas tecnologias como processo de aprendizagem, se faz necessária uma nova atitude do professor para que ele atenda a essa nova demanda ávida por informações, mas que nem sempre consegue separar informações úteis daquelas que não servem para construir o conhecimento. Percebe-se, portanto, que se, por um lado, a escola se torna este ambiente propício a incorporar as novas tecnologias, caberá ao professor abraçar esta como instrumento de interação e acesso a novas descobertas de saber por parte dos discentes.

Não obstante, Papert, nos apresenta uma importante reflexão sobre o papel de professores e seu compromisso ante a possibilidade de inovação. Para que o professor possa se sentir motivado em transformar seus conceitos e suas práticas, é necessário que ocorra envolvimento, uma vez que, conforme Papert (2008, p. 84), “Eles não podem ser levados a algo muito diferente da situação real por meio de adulação ou autoritarismo”.

O problema maior é encontrar meios para que os professores realmente possam trabalhar com as mudanças. Não é possível ver a mudança como algo que trava e/ou barra o desenvolvimento da construção do conhecimento, mas sim vê-la como algo novo que veio para ficar. Devemos apoiar os professores, principalmente aqueles que estão sempre em busca da melhor relação professor-aluno e ensino-aprendizagem, que não visam apenas a uma educação tradicional, como sucede com a maioria dos docentes.

Não é possível se dar ao luxo de ter professores potencialmente melhores, em detrimento da maioria, gestores, professores e técnicos que fazem parte da educação e suas políticas públicas muitas vezes atrasadas, por não concordarem com o novo e, em muitos casos, terem medo das mudanças que teimam em acontecer o tempo todo. Conforme postula Papert (1996, p. 233),

Uma das fontes de resistência à mudança na escola reside na dimensão e diversidade das entidades nela envolvidas. Qualquer mudança significativa deve ser considerada legítima pela administração, pelos professores e, embora a sua influência seja menor, pelos pais, tal como por outras entidades mais distantes – inspetores, membros dos conselhos escolares, elementos das autarquias e ainda os próprios meios locais de comunicação social, que devem ser todos levados em linha de conta. O resultado disto é que as únicas mudanças que suscitam acordo (e que, por isso, não são sabotadas), correspondem ao mínimo denominador comum de diversas convicções.

As mudanças que tanto surgem no dia a dia da escola e na vida do professor só serão postas em prática se todos que fazem parte da escola estiverem dispostos a encarar as mudanças como inovações que suscitam a acontecer e que devem realmente fazer parte de um denominador comum, na busca por uma educação construtivista. Inquestionavelmente, para que isso ocorra no âmbito da escola, deverá suceder uma robusta mudança no modo de ensinar e na maneira de aprender, o que passa pelo currículo. Papert (2008, p. 84) assevera que, “enquanto houver um currículo fixo, o professor não terá necessidade de envolver-se na questão do que é ou não é matemática”.

Moran (1998) afirma que o perfil do professor na abordagem construcionista é ser um profissional mais aberto, que busca na humanização uma prática pedagógica que estimule o seu alunado, onde as relações de poder entre professor e aluno sejam democráticas e éticas. Ao trabalhar assim, o professor insere um currículo muito mais participativo, um currículo que valoriza as relações interpessoais, bem como cria um ambiente propício para que a aprendizagem seja efetiva; um currículo que acolhe a diversidade, que é interativo em sua essência e, acima de tudo, transcende a sala de aula, permanentemente.

Para melhor compreensão deste processo de construção do saber, no entanto, o aprendiz é o sujeito de suas descobertas, sem que necessariamente aprenda sozinho, uma vez que o processo de aprendizagem também pode ocorrer com a interação com outros indivíduos, precisaremos adentrar o mundo do cientista bielorusso Lev Semyonovitch Vygotsky e conhecer um pouco sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, objeto de seus estudos.

Segundo Vygotsky, existem três níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky, ao instituir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), relaciona o desenvolvimento com a aprendizagem. Assim, entendemos que o desempenho assistido é diferente do desempenho independente. Vejamos:

ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 97).

Ao identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, o professor, pode perceber o grau de maturação de aprendizagem produzido pelo ele. Vygotsky (1994), em sua obra intitulada *A formação social da mente*, informa que o homem é um ser em contato com o seu meio social, onde o desenvolvimento desse indivíduo se dá por um processo histórico e social. O tema da ZDP é importante neste estudo, considerando ter sido um dos alicerces de fundamentação do Construcionismo criado por Seymour Papert e que se fundamenta em vários teóricos, como Jean Piaget, com a Teoria Construtivista, que é o seu ponto de partida, e também de Paulo Freire, com sua proposta de leitura de mundo do próprio estudante e sua visão acerca da sua realidade.

Como já visto, a Teoria Construcionista tem seu ponto de partida na Teoria Construtivista, de Piaget, na qual ele defende que o indivíduo tem de construir seu conhecimento, onde ele pode se aprofundar em um determinado assunto, procurando por mais informações afora aquelas que já foram ensinadas pelo professor (PIAGET, 1983).

Portanto, a abordagem construcionista se baseia no Construtivismo, no qual a inteligência está em constante interação com o meio, mesmo sendo afetada por fatores biológicos.

[...] o conhecimento não precede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 1990, p. 8).

Dialogando com Piaget, podemos perceber que os sujeitos são os detentores do seu conhecimento, no qual seus esquemas mentais já existem e que fazem interação com o meio

ambiente, para constituir maneiras significativas a fim de resolver as situações-problema que venham a acontecer e/ou surgir. Desta feita, o conhecimento na atualidade cresce de forma inimaginável, exigindo do docente a compreensão de novos processos educativos e pedagógicos que possibilitem aos educandos novas descobertas de aprendizagem a partir de suas experiências, permitindo a troca de saberes e interação com o outro, sem que este necessariamente esteja próximo fisicamente (uso de mídias sociais), e com o meio escolar.

Nesta perspectiva, Papert (1980, parte 1) indica que o construcionismo se refere a que, “dando-se às crianças boas coisas para se fazer elas poderão ‘aprender fazendo’ muito melhor do que (aprendiam) antes”. Ele faz um contraponto ao instrucionismo. Dessa forma, Papert (1980) entende o construcionismo como sendo um processo em que o indivíduo se apropria do próprio conhecimento, na qual se utiliza de algo para “construir<sup>38</sup>” o seu processo de desenvolvimento.

Temos tentado encontrar maneiras pelas quais crianças possam usar a matemática para fazer algo interessante, de tal forma que a relação das crianças com a matemática seja mais parecida com a dos engenheiros, dos cientistas, dos banqueiros e de todas as pessoas importantes que usam a matemática construtivamente para construir algo. (PAPERT, 1980, parte 1).

De acordo com a citação acima, o autor procura demonstrar o desafio que é para o professor dar um significado concreto à aprendizagem. O exemplo apresentado demonstra a importância do despertar o interesse e a curiosidade das crianças para aprender, uma vez que, ao encontrarem sentido prático naquilo que lhes é ensinado, irão de forma prazerosa buscar novas formas de conhecimento e compreensão daquilo que lhes é apresentado.

No livro *A Máquina das Crianças*, Seymour Papert nos apresenta maneiras diversas de entender e aprender as novas formas de aprendizagem. Ele afirma que:

A velocidade da transformação nos locais de trabalho não é o único fator que confere crescente importância à habilidade de aprender. A escala global das consequências de ações humanas torna mais urgente entendermos o que estamos fazendo. A destruição da camada de ozônio, epidemias de AIDS, a explosão demográfica, o colapso social em cidades norte-americanas e em aldeias russas, a condição de sofrimento do continente africano e as demais questões que fazem as manchetes diárias são problemas mais do que urgentes. São exemplos do muito pior que virá, se os seres humanos não conseguirem, em uma escala até o momento sem precedentes, levarem-se a aprender novas formas de pensar. (PAPERT, 2008, p. 14).

---

<sup>38</sup> Grifamos.

Conforme a citação, entendemos aqui que a tecnologia veio para melhorar a vida das pessoas, contribui para que a aprendizagem seja mais efetiva, que visa a colaborar com um conhecimento além do ambiente escolar. O autor nos chama atenção em especial, no entanto, para o fato de que de nada adianta termos em nossas mãos o acesso a todo um aparato tecnológico, contarmos com a cibernética e seus recursos - como a inteligência artificial - termos internet móvel que permite a cada cidadão, independentemente de onde esteja, se conectar com o mundo, se o acesso a estas ferramentas não for instrumentalizado para a construção do conhecimento significativo.

Nesta perspectiva as tecnologias disponíveis deverão estar a serviço da construção de uma consciência crítica e um pensar constante sobre sua atuação enquanto ser universal, e isso, necessariamente, não ocorre dentro da escola, aliás, esta revolução de acesso ao conhecimento se concretiza muito mais nos ambientes não escolares; entretanto, o papel da educação organizada para o estímulo do ato de pensar e de encontrar soluções próprias muda o foco do processo formativo: em vez de repassar conteúdos, o professor passa a tutelar o que o discente aprende, contribuindo para que chegue às próprias conclusões, de forma autônoma sobre temas variados.

O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. (PAPERT, 2008, p. 135).

O fato de estimular o conhecimento por meio do ato de pensar, de fazer com que o aluno encontre soluções para os problemas, dá um novo significado ao papel formativo da educação. Ou seja, no lugar de só inserir conteúdos, os professores passam a ser mediadores, contribuindo de forma efetiva para que os próprios educandos se sintam confiantes para buscar as mais diversas possibilidades de construir o próprio aprendizado.

Ainda segundo Papert (1996, p. 75), a “aprendizagem é facilitada quando é autogerida”. Nesse sentido a aprendizagem ultrapassa a aprendizagem tradicional, onde a informação é apenas repassada pelo professor. No modelo construcionista, a aprendizagem autogerida leva o aluno a pensar, a ser um questionador.

Percebemos que a metodologia criada por Papert (1988, 2008) tem um significado lúdico, onde o aluno pode aprender de forma mais saudável, visando sempre a uma atividade

que seja aprendida prazerosamente. Mencionamos a linguagem *Logo* como exemplo, onde o cursor é uma tartaruga que deve se deslocar de acordo com os comandos dados. Ao deslocar a tartaruga, a criança dá um significado à ação, reforçando, assim, o que Vygotsky (1994, p. 15) diz:

A criança tem capacidade criadora que é muito importante para o desenvolvimento geral e de sua maturação. Criança não se limita em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que a reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando-as com elos novos das realidades de acordo com suas afeições e necessidades.

Dialogando com esta menção, o sujeito joga de acordo com sua necessidade, procurando sempre resolver seu problema em levar em conta aspectos emocionais. Nesse sentido, a linguagem *Logo* serve para que o indivíduo se comunique com o computador de forma clara e objetiva, construindo assim o próprio conhecimento.

Valente (1999, p. 141) expressa que, no Construcionismo, “a construção do conhecimento acontece na realização de uma ação concreta que produz um produto palpável, como um artigo, um projeto, um objeto, de interesse pessoal de quem produz”.

O construtivismo piagetiano infere que o conhecimento não pode ser transmitido ou transferido pronto para outrem, ideia que é plenamente acatada por Papert. Quando se transmitem informações a uma pessoa, esta as reorganiza de conformidade com suas crenças preexistentes.

Para Piaget aprender é saber ser bem-sucedido, uma vez que a aprendizagem não incide apenas na experiência do indivíduo, mas também na forma como essa experiência se constrói, o que em linguagem piagetiana se denomina esquemas e estruturas. Aprender não decorre apenas da relação com o objeto de conhecimento, mas depende diretamente da pessoa implicada. Ultrapassa o problema do conteúdo de conhecimentos ou de um método pedagógico, relacionando-se com o desenvolvimento cognitivo do aluno, estudado por Piaget no conceito de estágio. (PERRAUDEAU, 1996, p. 205-206).

Haja vista essa perspectiva, aprender significa não apenas acumular conhecimento, e sim integrá-los no dia a dia, modificando as nossas posturas, levando em conta as mais diversas formas de aprender, bem como as inteligências múltiplas e as diversidades. Assim sendo, o aprendizado exige do indivíduo o conhecimento de sua realidade, a compreensão do seu mundo, pois, assim, poderá construir seu aprendizado a partir de suas experiências concretas de vida e de relacionamento com o meio em que está inserido.

Nesse sentido, é premente que sejam realizados investimentos em inovação e criatividade, o que implica promover maneiras que estimulem o aprendizado, valorizando as experiências acumuladas do aluno, mas também possibilitando o acesso a novos conhecimentos. Somente assim, poderemos entender e transformar “o verdadeiro problema de nosso sistema educacional: a falta de flexibilidade para dar respostas sensatas àquilo que testes apropriados poderiam revelar. O problema é romper com a uniformidade da escola”. (PAPERT, 2008, p. 197).

### 2.3.1 O processo de inovação pedagógica em um paradigma construcionista

Sousa e Fino (2008) evidenciam que, a partir de 1924, foi dado início à inserção do uso de computadores na área educacional, quando Sidney Pressey, professor da área de Psicologia da Universidade do Estado de Ohio, inventou uma máquina para correção de testes de múltipla escolha. Já em 1950, Frederic Skinner nos apresenta uma máquina de ensinar, fundamentada na instrução programada.

A Informática na educação proporcionou mudanças quantitativas e qualitativas a partir dos anos de 1980, quando a propagação de computadores ocorreu dentro das escolas, principalmente nos países desenvolvidos. Posteriormente, vieram os computadores de uso doméstico, cuja evolução foi marcada com o advento da internet entrando em todas as residências mundiais. A modernização tecnológica serviu para alavancar as questões paradigmáticas na educação, surgindo, assim, uma inovação pedagógica, principalmente depois do advento da linguagem *Logo*.

Foi absorvida anteriormente nesse contexto a filosofia de Seymour Papert, em que essa teoria parte do princípio de que a constituição do conhecimento é promovida pelo uso das tecnologias, de forma individualizada, criando-se por meio de ferramentas tecnológicas o caminho para uma aprendizagem mais efetiva e participativa.

De acordo com Fino (2007 *apud* PESTANA; PACHECO, 2013, p. 52), o desafio

Passa por proporcionar aos alunos meios de aprendizagem que valorizem a construção mental e (re)construam o seu próprio conhecimento, num ambiente interativo com uma ampla diversidade de informações, em que o aluno possui autonomia e desenvolve a criatividade e “o professor inovador desempenha a função de agente mediador do conhecimento”.

Na mesma visão de Fino (2007), Papert (2008) aponta que os computadores pessoais nasceram com o conceito de serem instrumentos de aprendizagem e de trabalho para a sala de aula, defendendo o argumento de que os alunos teriam com isso a autonomia intelectual e promovendo a criatividade individual como protagonista da sua aprendizagem.

Para viabilizar essa inovação pedagógica, impõe-se a reformulação nas diretrizes curriculares, tendência que revelou como esses computadores passariam a ser introduzidos nessa modernização do sistema educacional e absorvido pelos professores e alunos, representado como evolução que chegou para agregar essa importante ferramenta de trabalho, assim como faz em outras áreas.

Preparar a escola para as mudanças necessárias ainda é um grande desafio para os educadores. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) foram criadas para facilitar a vida da humanidade e não seria diferente com o ambiente escolar. Perante esse quadro, o construcionismo representa essa inovação pedagógica.

Demos atenção ao que Seymour Papert (que chega ao ponto de acusar a escola de ser má em si mesma, porque segrega os alunos da sociedade, para aprenderem e, dentro das suas paredes, volta a segrega-los por idade) tem vindo a reclamar quanto ao papel e ao uso das TIC na educação. Dêmos-lhe atenção, nomeadamente, quanto ao uso de tecnologia para aumentar as oportunidades dos aprendizes, permitindo-lhes não ficarem reféns dos constrangimentos curriculares (de um currículo feito para todos, segundo o princípio do *onefitsall*), usando essa tecnologia não para mudar a escola, mas para a contornar. Prestemos também atenção à importância que ele atribui, na esteira de pensadores como Piaget, Vygotsky, Lave, Wenger e outros, à manipulação de coisas concretas e à construção de artefactos que, podendo ser externalizados, podem ser igualmente partilháveis e ficarem ao alcance do escrutínio metacognitivo feito pelo outro. (FINO, 2011, p. 50-51).

Nesta conjuntura, o professor é de extrema importância e foco principal para que tal inovação pedagógica aconteça. O papel de “mediador do conhecimento” (VALENTE, 1991) vai de encontro ao tradicional meio de lecionar, em que “a educação institucionalizada preserva as técnicas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia<sup>39</sup>”. (FINO, 2011, p. 2). Ao realizar a transição da Pedagogia clássica para a integração da informática nas práticas pedagógicas, é necessário provocar um processo de qualificação, oferecendo suporte técnico

---

<sup>39</sup> Ortodoxia é a condição de **cumprimento absoluto com todas as decisões, preceitos e ideais de certo padrão ou dogma considerado tradicional**, de modo rigoroso e rígido. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ortodoxia/>. Acesso em: 20.07.2018.

aos profissionais da educação para o desenvolvimento das atividades docentes e educação continuada.

Esses recursos pedagógicos tecnológicos precisam ser atraentes aos olhos dos professores, para que se achem cada vez mais seduzidos e instigados a manter a criatividade e proporcionar aulas mais dinâmicas, mais interativas, nas quais os alunos se achem desafiados a adquirir o conhecimento, ou seja, a mudança tem que ocorrer também no interior da escola, de dentro para fora (FINO, 2007). Observamos, nessa contextura, que os programas de formação e requalificação dos professores sugerem os resultados negativos ou positivos na implementação de uma inovação pedagógica. Garcia (1999) reforça a noção de que um programa de formação continuada deve preservar o caráter da escuta docente e de continuidade. Isso é pertinente a um processo formador comprometido com as transformações e emancipações dos professores, propiciando, assim, uma inovação pedagógica voltada para um contexto escolar mais dinâmico, onde cada ator que faz parte dessa instituição escolar possa valorizar o processo de inovação como algo a ser construído de forma conjunta.

De acordo com Papert (2008), os alunos têm a chave do seu aprendizado, e o professor possui a importância de conduzir esses alunos para abrir as portas desse universo que é o conhecimento, orientando-os e conduzindo-os pelos caminhos da aprendizagem, proporcionando, assim, um ambiente apropriado, em um currículo adaptado às necessidades do aprendiz, usando as ferramentas tecnológicas para produzir e aprender de forma prática e acessível. A educação tem sido fator primordial e importante para a formação e o desenvolvimento do indivíduo e não só a cognição é o foco principal para impulsionar as reais competências exigidas na atual conjuntura, e sim o estímulo pelo desempenho ativo no desenvolvimento de pessoas que privilegiam atitudes e habilidades. Dessa forma, ao trabalhar o conceito de inovação pedagógica, devemos estar atentos às experiências inovadoras, procurando romper com as tradicionais formas de ensinar e de aprender, buscando, assim, uma gestão compartilhada entre todos que fazem parte da comunidade escolar.

Isto posto, a inovação pedagógica deve se manifestar pela sensibilidade de mediar uma nova maneira de avaliar e tratar todo o processo de ensino-aprendizagem, assumindo um novo modo no trato entre professor e aluno, que devem buscar relações socioafetivas para uma aprendizagem mais significativa. Dessa maneira, a mediação na inovação pedagógica deve fazer uma ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, levando em consideração a parte individual de cada ser, no âmbito da qual tanto o professor quanto o aluno assumem o

papel de protagonistas, em que a participação dos alunos é tão importante quanto a do professor na prática pedagógica. Por esse viés, Papert (2008, p. 70) aponta que “todo professor deveria ser encorajado a ir tão longe quanto possível de desenvolver um estilo pessoal de ensinar”.

Percebe-se que muitos professores rumam em direção à procura de práticas educacionais inovadoras, buscando soluções para os mais diversos conflitos, que geram uma situação nada confortável na prática pedagógica. O professor se dá conta de uma ação reflexiva, e percebe que, ao tentar mudar essa ação docente, ele já está inovando. Assim, a inovação pedagógica tem um caráter de problematizar, procurando, dessa maneira, refletir sobre a prática docente no momento, no qual busca estar aberta às novas experiências e de como é possível adotar uma postura na tentativa de um diálogo em que a inovação pedagógica seja a tônica da prática docente.

Arroyo (1999), em seus estudos, destaca três tendências de inovação pedagógica. A primeira é a tendência instrumental, relacionada às decisões oriundas do alto escalão; a segunda vincula-se à tradição crítica; e a terceira tendência diz respeito à criatividade da escola e o seu debate. Já Freire (2000) aponta também três tendências de inovação pedagógica: a progressista, na qual expõe uma reflexão sobre a prática docente; a crítica do conhecimento, que discorre sobre os saberes necessários na formação docente; e a humana, na qual relata a ética na prática educativa.

Uma formação pedagógica que tenha um cunho inovador deve se pautar em uma formação docente humanizada que se preocupa em discutir as suas práticas docentes, fazendo sempre valer a realidade. Ao trabalhar utilizando inovação pedagógica, necessitamos ter em mente a noção de que temos de revisar todo o nosso conhecimento até então obtido, estar preparado para as mudanças, no sentido de que tudo pode ser modificado, questionado, sempre buscando práticas humanas, que favoreçam o ensino e a aprendizagem de todos os que estão inseridos no âmbito escolar.

Não devemos ver a inovação pedagógica apenas na prática do dia a dia do professor, mas, também, na elaboração do currículo formal, garantindo uma proposta curricular que permita, tanto ao docente quanto ao discente, o pensamento, a reflexão e ação sobre todo o processo de ensino e de aprendizagem. Este movimento exige posicionamento, pois define papéis e contraria interesses, afinal, conforme Fino & Sousa (2001, p. 09) explicitam, “[...] o próximo paradigma educacional não cairá do céu, como do céu não caiu o anterior”. Nesse

sentido, é necessário o engajamento dos atores que compõem o campo educacional na condução dos destinos da aprendizagem.

Deste modo, ao tentar romper uma estrutura paradigmática há muito arraigada, o professor dá um passo por demais importante na busca pela construção de um contexto educacional inovador, almejando uma pedagogia compartilhada, onde seja possível construir ambientes onde todos estejam inseridos na busca de um conhecimento, tanto individual quanto coletivo. De acordo com o que foi expresso acima, Kuhn (1998, p.25) afirma que as mudanças de paradigmas são incitadas pelos mais diversos agentes de mudança.

As crises conduzem a mudança de paradigmas e o contexto de inovação pedagógica implica mudança no modelo de escola arcaico, é necessário romper com o pensamento de escola tradicional para se inserir numa realidade construtivista buscando formas no sentido de antecipar o futuro provocando à capacidade de reflexão, levando o indivíduo a curiosidade de aprender e a querer fazer conviver com a aprendizagem em condições de agir de forma consciente, autônoma e responsável consigo mesmo, com a natureza e a sociedade, isso implica um desenvolvimento ético ancorado numa consciência individual, social e universal.

Para que haja inovação pedagógica, é preciso existir mudanças, significando que essas mudanças aconteçam nos ambientes físicos ou virtuais da aprendizagem; e isto deve implicar diretamente nas práticas pedagógicas e não se ater às mudanças curriculares ou aos conteúdos programáticos. Ao partir para o ato de inovar, o professor age em âmbito local e de forma individual, em que o movimento inovador se dá de dentro para fora, no qual o docente é levado a refletir, usar de criticidade e da autocriticidade, favorecendo a busca por uma inovação pedagógica de qualidade que atinja a todos. O professor há-de ter clareza de que o processo de ensino e de aprendizagem deve sensibilizar o aluno para a construção do conhecimento, levando em consideração os desejos dele, mas, também, é exigida uma transformação interna do professor. Isto há de conduzir o docente a se tornar um elemento facilitador que conduz o educando ao desenvolvimento da percepção do mundo e do outro. A prática diferenciada do professor, nem sempre, ganha eco dentro do ambiente escolar, uma vez que os diversos elementos constitutivos do modelo de ensino se opõem aos processos de inovação, pois, como acentua Fino (2011, p. 10),

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática

profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objetivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos.

Dialogando com a citação de Fino (2011), percebemos a quanto contraditória e conflituosa é a chegada de inovação, não se havendo de esquecer que a escola é um chão para disputa ideológica, materializada, em sua estrutura e em seu currículo, e romper com estas dimensões de poder requer disposição e luta. Nem sempre é possível. O que temos assistido à extensão da história é uma escola que só está preocupada com o ato de ensinar. O que importa é apenas repassar o conteúdo ao aluno. A escola e seus professores ainda se encontram amarrados ao modelo tradicional e totalmente ultrapassado de ensino. Nesta disputa, que não deixa de ser ideológica, os modelos constituídos e ensino e de avaliação parece-nos que têm levado a melhor em detrimento daqueles que ousam inovar.

Às vezes, temos a sensação de que a Modernidade não chegou à escola, ao passo que outra hipótese é de que nem sempre o avanço tecnológico presente na sociedade do conhecimento significa transformações no fazer pedagógico. É importante ressaltar que inovar pedagogicamente é investir no desenvolvimento e no aprimoramento das mais diversas inteligências, trabalhando sempre com respeito ao outro, com carinho e comprometimento, procurando contribuir para alumiar caminhos próprios e de todos os que necessitem de orientação, que visem sempre à busca por soluções e saber. Fino (2007, p. 1) afirma que a inovação pedagógica “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Assim sendo, faz-se preciso inovar não apenas a prática pedagógica, mas, também, como veremos a seguir, o currículo necessita ser alterado, avançando para um currículo flexivo, coerente com as novas modalidades de aprender, democrático, e que contribua com um fazer pedagógico em consonância com o tempo atual.

A inovação pedagógica concorre para uma melhor qualidade na aprendizagem de todos os que fazem parte do contexto da escola, pois, ao criar ambientes de aprendizagem, estamos a favorecer uma reflexão, um novo planejamento e um novo olhar que visam à possibilidade de mudança, em que é possível um aluno que sai de sua inércia e se coloca como um ser mais ativo e participante da sociedade – uma pessoa que busca solução.

O campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais. Por exemplo, atingiram repercussão global os trabalhos de Lave (1988, 1993) e Lave & Wenger (1991), que buscam, nos ambientes informais de aprendizagem, respostas para atender e ultrapassar alguns dos dilemas dos ambientes formais, como o da escola, que falham em fornecer o contexto dos verdadeiros praticantes, ainda que desenvolvam as suas práticas, encerradas no interior da cultura escolar e dentro das paredes da escola, como se essas práticas decorressem no contexto natural da prática de todos os dias. [...] permitem-nos imaginar como as escolas podem olhar para as suas práticas à luz do que se sabe sobre os processos de apropriação cultural em ambientes informais. (FINO, 2007, p. 3-4).

Fino inclui como campos fértil para existência da inovação pedagógica os ambientes informais de aprendizagem, a diversidade cultural, a facilidade em propor mudanças em suas diretrizes, com capacidade de ruptura e transformação de um currículo, fazendo destes espaços ambientes suscetíveis à realização do conhecimento alicerçado em processos de inovação pedagógica, transformando seus alunos em coadjuvantes de sua aprendizagem.

Partindo da realidade dos ambientes formais de aprendizagem, identificamos o fato de que existem inúmeros desafios a serem superados. A escola hegemônica, com modelo de ensino e currículo referendados ao longo dos tempos, não se curvará facilmente aos processos de inovação pedagógica, os quais significam quebra de paradigmas e de superação na relação ensino e aprendizagem. *In hoc sensu*, a escola tradicional precisa romper com sua lógica existencial, a de ser o lugar que ensina. Consoante Fino (2007, p. 2-3), no entanto, para que ocorra a inovação pedagógica, é necessária a identificação das características apontadas na sequência.

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia;
- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa formação seja determinante);
- A inovação pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico;
- A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local;
- A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo;
- A inovação pedagógica nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônima de inovação tecnológica.

Desse modo, pensar a inovação pedagógica em um ambiente formal de aprendizagem é tomar ciência das implicações e desafios, é a negação de uma escola que, no decurso de sua história, se demonstrou excludente e incapaz de romper com as amarras impostas

pelos interesses dominantes. A inovação pedagógica pressupõe, antes de qualquer coisa, uma mudança na estrutura organizacional da escola, uma ruptura com o modelo de ensino e com as amarras impostas pelo currículo. Inovar pedagogicamente não é apenas se aproximar de quem aprende, mas é também transformar o ambiente da escola, porquanto ele precisa ser democrático, criativo e aberto ao novo. Necessita ser inspirador e convidativo.

Assim sendo, decidir pela inovação pedagógica é valorizar o aluno e seu jeito único de aprender, é ser capaz de estimular as descobertas coletivas, a troca de saberes. Neste processo, a escola é o todo e a aprendizagem ocorre efetiva, eficiente e eficazmente. Os professores carregam consigo o papel de fazer com que o aluno se sinta motivado a aprender, e que essa aprendizagem seja vista como algo que foi fruto do esforço pessoal e de sua relação com o outro, e isso é o diferencial na obtenção do seu conhecimento e na formação de sua consciência coletiva. Nesse contexto, e considerando os interesses nas cercanias da escola, é natural que a implantação de uma inovação pedagógica não ocorre pacificamente, pois existirá sempre certo conflito em sua implementação.

Uma das fontes de resistência à mudança na escola reside na dimensão e diversidade das entidades nela envolvidas. Qualquer mudança significativa deve ser considerada legítima pela administração, pelos professores e, embora a sua influência seja menor, pelos pais, tal como por outras entidades mais distantes – inspetores, membros dos conselhos escolares, elementos das autarquias e ainda os próprios meios locais de comunicação social, que devem ser todos levados em linha de conta. O resultado disto é que as únicas mudanças que suscitam acordo (e que, por isso, não são sabotadas), correspondem ao mínimo denominador comum de diversas convicções. (PAPERT, 1996, p. 233).

A existência natural de conflitos no ambiente escolar, quando da proposta de mudanças em sua estrutura matricial, por meio de um processo de inovação pedagógica, não significa dizer que a escola não tenha que dialogar com seus diversos atores, pelo contrário, a discussão coletiva é salutar e demonstra a pluralidade de pensamento na escola. Papert nos chama atenção para o fato de o quanto é delicado este momento, e que, em virtude dos diversos pensamentos e interesses que permeiam a escola, o entendimento nem sempre se materializa de modo a concretizar os objetivos centrais da mudança proposta.

Ao se trabalhar com a proposta de inovação pedagógica, entretanto, temos de envolver todos os que fazem parte da escola, pois se todos estiverem dispostos a participar das mudanças, é possível vislumbrar outro futuro, que é o de estabelecer um conhecimento plural, coletivo, que busca mudar sem medo, sair da zona de conforto sem medo de errar, e que se vai

à busca de uma educação que visa ao ser humano dentro de uma abordagem construtivista. Devemos ver a educação não como algo fraturado, algo compartimentado, mas como alguma coisa integradora. É deixar de ver apenas o micro e passar a enxergar de forma mais macro. É se preparar para a construção de mais significados na educação. É criar estilos de ensinar e aprender, trabalhar como modelos de procedimentos metodológicos mais bem estruturados, estabelecer uma política educacional pendida para identificar as necessidades concretas de cada público de acordo com a realidade.

Faz-se preciso compreender a pessoa como um ser que não há-de ser estudado por partes, pois tem que ser considerado como um todo - dual, multifacetado, que tem sua essência, que é individual e ao mesmo tempo faz parte de um grupo no sentido de conviver com a coletividade. Deve-se trabalhar uma relação entre o sujeito e o objeto de formação que, em conjunto, mediante as ações educacionais, passa a alicerçar seu conhecimento. Precisamos criar currículos que reconheçam o indivíduo como um ser criativo; deixar para trás *currículo* obsoletos, que já não servem para nada. É criar um currículo que se reconheça como auto-organizado e que possa sempre estar em busca de um ensino que tenha como objetivo a aprendizagem. Um currículo que se veja como inovador na sua construção, que se permita avaliar e ser avaliado e que possa se adaptar de acordo com as condições apresentadas pelas transformações que ocorrem no mundo.

Temos de perceber a escola como um organismo vivo, que precisa se planejar, que necessita se modernizar, para não correr o risco de se tornar algo antigo, fora do contexto das mudanças e das transformações que ainda estão a surgir. Nessas circunstâncias, a escola precisa ter em mente que não basta ter alunos em suas fileiras. É necessário também ter docentes que estejam em sintonia com esse novo mundo; profissionais que continuem a investir de forma contínua em suas carreiras na busca por um ensino e por uma aprendizagem melhor e bem mais estruturada, que se permitam ser não apenas mais um professor, mas um orientador para a construção do conhecimento; traçando para isso planejamentos que visem a uma educação mais compartilhada; onde todos os saberes podem e devem ser trabalhados por todos; que se faça valer de uma abordagem construcionista, que vise e contemple o conhecimento e as mudanças para todas as gerações.

A necessidade de promover mudanças no ensino e na aprendizagem, aplicando a inclusão da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), despertou a necessidade de se reorganizar as estruturas pedagógicas, visando a uma requalificação dos ambientes escolares,

bem como as ações pedagógicas até então praticadas pelos professores. Ao enveredar sobre inovação pedagógica, abordamos as mais diversas mudanças nas maneiras de encarar a aprendizagem na educação e a elaboração desse conhecimento.

Inovar quer dizer trazer o novo à tona. É fazer surgir ideias, concepções e formas de adequar as novas tendências para trabalhar dentro dos ambientes de aprendizagem. É mudar as práticas pedagógicas e reformas curriculares qualitativas, buscando para isso fazer com que a aprendizagem seja sempre constante no ambiente escolar.

Fino (2007) adverte para a noção de que a inovação pedagógica pressupõe a criação de contextos de aprendizagem. O autor adverte, ainda, para a noção de que esses ambientes de aprendizagem sejam sempre constantes. Para ele (2007), o objetivo do paradigma construcionista é que este está centrado diretamente nas atividades do estudante, favorecendo sua aprendizagem, provocando nessa pessoa o “máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino” - palavras usadas por Seymour Papert.

O conceito de inovação ainda não está explicitamente esclarecido e não revela consenso no seu significado, no entanto, sabemos que a inovação compreende as práticas e, portanto, não se deve ser procurada em reforma ou alterações curriculares, mas sim entendida e estudada como um processo *de dentro*. Sendo assim, é um processo que implica a reflexão e criticidade. (FINO, 2007, p. 1).

Fino nos chama atenção para o fato de que dificilmente iremos encontrar resquícios de inovação pedagógica em registros oficiais, projetos político-pedagógicos e propostas curriculares. Isso porque é possível identificarmos inovação pedagógica no cotidiano, na vivência do aluno e sua forma de interagir com sua aprendizagem; nem sempre a escola terá isso sistematizado em seus documentos, mesmo porque a inovação pedagógica pode estar numa sala de aula, por meio da relação de um professor que se diferencia dos demais e das diretrizes que regulamentam aquela escola. Deste modo, para Fino (2011), encontrar inovação pedagógica nas instituições educacionais não é tarefa simples, pois se faz preciso realizar um trabalho de garimpeiro, sendo preciso saber distinguir aquilo que se procura daquilo que não serve.

Como já expressei, nem tudo aquilo que nos parece ser inovação pedagógica verdadeiramente é, e isso exige que sejamos atentos, pois, na condição de professores, precisamos dialogar com a escola e com a sociedade, uma vez que os acontecimentos do mundo moderno nos chegam de forma avassaladora. Ser inovador não é apenas utilizar o aparato

tecnológico que venha a estar à disposição. O fato de estarmos a usar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos espaços educativos não significa dizer que ela é um fator de inovação pedagógica. A tecnologia é apenas uma ferramenta a mais para que o aluno seja o protagonista da sua aprendizagem.

O uso de computadores e de *softwares* educativos na aprendizagem só tem sentido se houver um planejamento antecipado das atividades, que propicie o estudante a questionamentos, que ele seja levado a refletir sobre suas tomadas de decisões. E, para que isso ocorra, o professor tem de estar na sala de aula, mediando e questionando seus alunos para que estes se achem fazendo parte de um todo, onde cada um tem sua parcela de importância dentro da engrenagem educacional.

Portanto, apesar dos limites, para se fazer uma inovação pedagógica, é necessário que o professor se entenda motivado a rever seus posicionamentos, que se ache confiável e confortável de que mudanças são bem-vindas no processo educacional. Neste sentido, o construcionismo de Papert traz esse frescor para a escola, pois é por meio dessa abordagem que o aluno é instigado a desenvolver o próprio caminho, procurando, por meio das mais diversas possibilidades, alavancar sua aprendizagem.

### 2.3.2 O papel do computador como ferramenta de aprendizagem

Conforme já tratado, o mundo cibernético passou a fazer parte do nosso cotidiano, a inteligência artificial atua desde a auxiliar em grandes projetos na área de saúde, como cirurgias robóticas, até um simples toque no telefone pessoal por meio de aplicativos que lhe conecta com o mundo. Este tempo da alta tecnologia já é parte da sociedade moderna. Nesta situação, a escola também passa por constantes transformações, quase que diárias, em sua maneira como lida com a transmissão do conhecimento; em se tratando de educação profissional, o mundo globalizado exige pessoas cada vez mais capazes de, não só, compreender, mas lidar com esta realidade de forma ativa e aberta ao sempre novo.

Assim sendo, seja o aluno, seja o profissional do futuro, deverá compreender e dominar as ferramentas atuais de interação e de compartilhamento do saber, no entanto tal movimento não pode se centrar meramente na descoberta e no encantamento do que esta parafernália tecnológica propicia, deve, isto sim, utilizar estes mecanismos como estimuladores do pensar e nas possibilidades de descobertas para a aprendizagem.

Embora a tecnologia desempenhe um papel essencial na realização de minha visão sobre o futuro da educação, meu foco central não é a máquina, mas a mente e, particularmente, a forma em que movimentos intelectuais e culturais se auto definem e crescem. (PAPERT, 1988, p. 23).

Dialogando com o que pensa Papert na afirmação acima, compreendemos que a escola precisa priorizar a forma de pensar, sentir e atuar do discente, valorizando sua cultura, a própria história que ele carrega desde o seu ingresso na escola. Ela tem de promover uma cultura de compartilhamento, estimulando, assim, a construção do conhecimento que não ocorre somente com a chegada de máquinas modernas ou o acesso às tecnologias disponíveis. Portanto, é necessário também ver o uso do computador como meio a contribuir para a formação de um ser humano mais crítico, mais reflexivo, mais detentor do próprio conhecimento e de sua vida. Onde seja possível fazer escolhas de forma bem pensada, bem analisada, buscando sempre se assegurar de que os processos escolhidos foram constituídos num percurso crítico de acesso ao conhecimento.

No contexto atual, já não é possível nos ater sobre a entrada ou não do computador e as novas tecnologias no espaço escolar. Isso já é uma realidade, no entanto, é preciso, sim, saber como iremos fazer uso destas tecnologias, que caminho devemos seguir para que o ensino e a aprendizagem se deem de forma a privilegiar a construção de um sujeito mais holístico, visando a uma sociedade mais equilibrada, mais solidária, onde todos são responsáveis por todos. Não obstante, não se há de negar que as novas tecnologias e a tendência mundial de automação de processos configuram um cenário de mudanças, não só econômicas, mas sociais e profissionais, repercutindo diretamente nos meios educacionais. Nesse contexto de transformações globais, profissões surgem e outras desaparecem ou são modificadas pela tecnologia. Vivemos em um mundo que historicamente sempre esteve ligado às mudanças. Início do século XXI, porém, essas mudanças se avolumaram cada vez mais, principalmente com o uso mais constante das novas tecnologias, visto que os computadores se tornaram uma ferramenta muito utilizada no dia a dia das pessoas.

A sociedade hoje está mais dependente das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que estão em todos os cenários do mundo globalizado. Com efeito, escola não deve estar ausente e resistente às mudanças que estão a acontecer o tempo inteiro de forma única e sem volta. Indiscutivelmente, conforme já tratado até aqui, o uso das TIC na educação tem resultados diretos tanto para o professor no que diz respeito na sua prática pedagógica, quanto para o aluno no processo de construção do seu conhecimento. Neste sentido, ao

proporcionar o uso do computador pelo aluno como ferramenta de aprendizagem, possibilitamos a construção de um conhecimento mais ativo, levando o estudante a um contato maior com as mais diversas possibilidades para aprender. O ensino, no entanto, através do computador, tem sido realizado, na maioria das escolas, nos moldes da educação tradicional. Nesse sentido, o ensino tradicional prioriza a instrução que, embora Papert (2008) não considere sem importância, tem suas afirmativas endossadas por Piaget (1983), segundo o qual, cada vez que se ensina algo a uma criança, tira-se a oportunidade de ela fazer uma descoberta, por si mesma, tratando a criança como um depósito de conhecimento sem significação, visando à prestação de exames futuros.

Em virtude disso, o computador deve ser recurso que pode e deve estar presente na sala de aula, visando sempre a uma aprendizagem de promoção do conhecimento do estudante. Assim sendo, Valente e Almeida (1997, p. 8) acentuam que

[...] a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação dos computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento. O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor, o facilitador desse processo de construção.

Perante uma sociedade que se torna cada vez mais tecnológica, onde os educandos, em especial os jovens, se encontram em constante interação com os mais diversos meios de acesso à informação computacional, o professor deve estar preparado para assumir um novo papel dentro do sistema escolar. Conforme expressam Valente e Almeida, na citação acima, caberá ao professor ser um facilitador, um mediador que irá conduzir o estudante no seu processo de conhecimento.

Não se trata de uma tarefa simples, pois se coloca um novo desafio, uma quebra de paradigma, tanto para a escola, como para o professor, porquanto os tempos exigem transformações na relação professor e aluno, em especial no que se refere a como aprender. Nesta perspectiva, a teoria construcionista criada pelo pesquisador e professor sul-africano do instituto de tecnologia de Massachussetts (MIT), Seymour Papert, trouxe para o mundo educacional uma nova maneira de se fazer aprender, ultrapassando o muro das escolas.

Fino (2004, p. 3) admite que “o construcionismo envolve a construção a partir dos materiais cognitivos recolhidos do mundo que o rodeia e a construção do conhecimento que se encontra relacionado com o referido material”. Desse modo, o conhecimento abrange todo um sistema de processamento do ensino, por meio de instrumentos pedagógicos e tecnológicos. No âmbito escolar, os conteúdos e as atividades formam uma seleção de critérios de interpretação e reflexão para o desenvolvimento do aluno. Neste prisma, Freire e Valente (2001, p. 56), afirmam que “O construcionismo está atento a dois aspectos interdependentes que sustentam a aprendizagem: o desenvolvimento de materiais que permitem uma atividade reflexiva por parte do aprendiz e a criação de ambientes de aprendizagem”.

Papert (1988) foi o primeiro a utilizar o computador como máquina de aprender em sala de aula. Não o aprender com comandos pré-selecionados de certo ou errado; mas o de inserir o computador na busca por uma construção de conhecimento, com o intuito de o próprio aluno produzir aquilo que lhe interessa. O construcionismo de Seymour Papert tem como ponto principal utilizar o computador “como instrumento para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias”. (PAPERT, 2008, p. 158). A maior característica apresentada por essa teoria é que ela vai além de uma instrução programada. Ou seja, ela ultrapassa as fronteiras da máquina de ensinar de Skinner. Papert, ao elaborar sua teoria construcionista, valoriza as estruturas cognitivas do estudante, buscando meios para que o indivíduo construa seu conhecimento com maior informação, com menor tempo, menos esforço e com maior rapidez. O uso do computador permite ao aluno transformar sua rotina de aprendizagem. “Por experiência própria, sei o que é ter a vida intelectual transformada, mais de uma vez pelo uso dos computadores”. (PAPERT, 2008, p. 49).

Com suporte nas questões anteriormente lançadas, é possível entender que o uso das TIC se tornou uma ferramenta que veio colaborar para que a aprendizagem não apenas dos alunos dentro do ambiente escolar se torne efetiva, mas que essa aprendizagem se torne algo comum em todas as sociedades, facilitando de todas as maneiras a vida da população, gerando assim um entendimento maior sobre a construção do conhecimento, já que ele é efetivo em qualquer lugar.

Na Teoria Construcionista, busca-se sempre o caminho de uma formação voltada para a reflexão, com o intuito de compreender o que se passa ao seu redor, buscando observar, experimentar e criar o próprio conhecimento.

Papert (1996, 1988) defende o ponto de vista de que, ao utilizar o computador como instrumento de aprendizagem, o aluno irá resolver os problemas usando suas estruturas cognitivas, objetivando que o indivíduo tem todo o direito de decidir o que deseja, ou seja, ele é livre para escolher como quer construir o seu conhecimento. Trocando em miúdos: ao utilizar-se do construtivismo de Piaget, Papert nos mostra um novo fazer educacional, onde se privilegia a construção de um conhecimento ativo.

Papert (1988, p. 14), em sua obra *LOGO: Computadores e Educação*, elaborou as cinco dimensões que são a base e a essência do construcionismo:

- **Dimensão pragmática:** refere-se à sensação que o aprendiz tem de estar aprendendo algo que pode ser utilizado de imediato, e não em um futuro distante. O despertar para o desenvolvimento de algo útil coloca o aprendiz em contato com novos conceitos;
- **Dimensão sintônica:** ao contrário do aprendizado dissociado, normalmente praticado em salas de aula tradicionais, a construção de projetos contextualizados e em sintonia com o que o aprendiz considera importante, fortalece a relação aprendiz-projeto, aumentando as chances que o conceito trabalhado seja realmente aprendido;
- **Dimensão sintática:** diz respeito a possibilidade de o aprendiz facilmente acessar os elementos básicos que compõem o ambiente de aprendizagem, e progredir na manipulação destes elementos de acordo com a sua necessidade e desenvolvimento cognitivo;
- **Dimensão semântica:** refere-se à importância de o aprendiz manipular elementos que carregam significados que fazem sentido para ele, em vez de formalismo e símbolos. Deste modo, através da manipulação e construção, os aprendizes possam ir descobrindo novos conceitos;
- **Dimensão social:** aborda a relação ad atividade com as relações pessoais e com a cultura do ambiente no qual se encontra. O ideal é criar ambientes de aprendizagem que utilizem materiais valorizados culturalmente.

Entendemos que as dimensões elaboradas por Papert indicam que o uso das novas ferramentas tecnológicas não deve ser visto como um fim no processo de aprendizagem. Muito pelo contrário, elas necessitam ser sim o começo de uma aprendizagem mais segura que possa colaborar com a criatividade, com o desenvolvimento, com a criticidade e a reflexão do aluno, levando em consideração todas as dimensões, pois, de acordo Papert, todas as dimensões elencadas por ele quando da construção dessa teoria educacional devem estar presentes em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem que busca transformar o aluno.

Ademais, nesse processo, a linguagem *Logo* tem como característica principal favorecer a construção do conhecimento não só de quem elabora o programa, no caso, o especialista em computação, mas também daquele que manipula a máquina na busca por conhecimento, no caso, o aprendiz. Papert reconhece a linguagem *Logo* como um ambiente que

favorece o discente na busca para as soluções de problemas. Nesse sentido, Papert (1988, p. 250) afirma que: “[...] a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz a assume”.

Educar, [...], é principalmente dar condições para que os alunos construam, mas não se resume a isso. O Construcionismo postula que o aprendizado ocorre especialmente quando o aprendiz está engajado em construir um *produto* de significado pessoal (por exemplo, um poema, uma maquete ou um *website*), que possa ser mostrado a outras pessoas. Portanto, ao conceito de que se aprende melhor fazendo, o Construcionismo acrescenta: aprende-se melhor ainda quando se gosta, pensa e conversa sobre o que se faz. (MALTEMPI, 2018, p. 03).

Acreditamos que, ao construir o seu conhecimento, o aprendiz está produzindo algo que é novo, e que, por meio desse conhecimento, ele é levado a construir um novo, mais elaborado e sofisticado. Essa abordagem construcionista elaborada por Papert nos permite identificar a construção do conhecimento pelo discente, levando-o a pensar por si, questionando tudo o que está a sua volta. Nessa abordagem, o professor é visto como um orientador, um facilitador, alguém que atua em conjunto com o educando, que busca um ensino- aprendizagem bastante sólido.

Como é do conhecimento geral, os construtivistas sustentam que o conhecimento é construído pelo aprendiz e não fornecido pelo professor que, quanto muito pode prover informação ou caminhos que conduzam a ela, competindo aos aprendizes a tarefa de transformar a informação, a recebida e a procurada autonomamente, em conhecimento, através de processos psicológicos complexos, que redundam sempre em novos rearranjos, que conduzem a (novos) equilíbrios provisórios. (FINO & SOUSA, 2003, p. 7).

Na Teoria Construcionista, o estudante não é apenas um ser passivo, como ocorre na abordagem instrucionista. No construtivismo de Piaget, o sujeito é concebido como um ser ativo, que interage com o meio, construindo assim suas estruturas cognitivas (PIAGET, 1983). Com base na teoria de Papert (2008, p. 137), o autor aponta que:

O construcionismo também possui a conotação de “conjunto de peças para a construção”, iniciando com conjuntos no sentido literal, como o *Lego*, e ampliando-se para incluir linguagens da programação consideradas como “conjuntos” a partir dos quais programas podem ser feitos, até cozinhas como “conjunto” com os quais são construídas não apenas tortas, mas receitas e formas de matemática-em-uso. Um dos meus princípios matemáticos centrais é que a construção que ocorre “na cabeça” ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública, “no mundo” – um castelo de areia ou uma torta, uma casa *Lego* ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou teoria do universo.

No construcionismo, o indivíduo utiliza o computador como uma ferramenta que leva à construção do conhecimento. O sujeito é quem dita às regras. O aluno vai aprender

fazendo, ou seja, ele é o construtor do seu conhecimento. É ele que busca aquilo que deseja aprender, sempre orientado por um professor que medeia sua aprendizagem, estimule esse discente na procura para solucionar os problemas, à medida que estes forem surgindo.

Papert (1996) assevera que a aprendizagem se torna fácil quando é promovida de forma que o indivíduo tome iniciativa e a responsabilidade pela sua aprendizagem. Já Valente afirma que o computador utilizado em sala de aula tem a característica de modificar toda uma prática pedagógica até então vigente, provocando várias maneiras de usá-lo em sala de aula. Ele faz a seguinte afirmação:

Uma maneira é informatizando os métodos tradicionais de instrução. Do ponto de vista pedagógico, esse seria o paradigma instrucionista. No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução. (VALENTE, 1999, p. 24-25).

A escola precisa utilizar as novas tecnologias como um processo de mediação do sujeito com o meio, no qual esse indivíduo possa ser responsável, bem como motivado para construir seu saber. A Teoria Construcionista, além de ver o computador como um instrumento que não apenas instrui mais que permite que o indivíduo trace o próprio caminho de conhecimento. Ela também está aberta às novas incorporações, na tentativa de compreender de forma crítica a realidade sem se apegar a um determinado reducionismo dessa realidade.

Em um ambiente construcionista, a figura do professor é tão importante quanto a do indivíduo que construirá seu conhecimento, já que esse professor irá favorecer a construção desse conhecimento de modo compartilhado, onde irá conduzir o educando, motivando-o a buscar a própria construção, já que ninguém aprende pelo outro. Sua construção de conhecimento é sua por direito e não de outrem. Ninguém sonha o sonho do outro, tampouco vive a vida do outro.

Em um mundo cada vez mais globalizado e com o uso das novas tecnologias, há diversas maneiras de se aprender, pois o uso das tecnologias deve favorecer o conhecimento; não apenas o conhecimento de aprender por aprender, mas aprender sabendo do que se trata, refletindo sobre o que se quer construir como conhecimento.

O construcionismo é uma filosofia de uma família das filosofias educacionais que nega este “verdade óbvia”. Ele não põe em dúvida o valor instrucional como tal, pois isso seria uma tolice: mesmo com a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete expresso em uma maneira paradoxal para manter o ensino sob controle. (PAPERT, 2008, p. 134).

A abordagem construcionista de Papert nos mostra claramente que o ato de ensinar passa a ser secundário, fazendo com que o ato de aprender se torne o ponto principal de todo o processo construcionista. Diante disso, é possível entender que, no construcionismo, o processo de construção e reconstrução do conhecimento é uma constante, onde a participação de todos é vista de forma bastante proveitosa, no sentido de todos compartilharem de uma aprendizagem mais democrática, ética e solidária, visando sempre à apropriação do conhecimento por parte do aluno.

O uso de novas tecnologias não implica, necessariamente, educação de qualidade. Para que tenhamos uma educação de qualidade, é necessário contarmos com outros elementos, a exemplo de investimentos em ambientes adequados de aprendizagem, valorização de professores, comprometimento de professores em serem profissionais que busquem sempre partilhar seu conhecimento com o outro, na tentativa de mudar o cenário de individualismo que encontramos atualmente, assim como alunos motivados a aprender.

Neste sentido, Papert (2001, p. 2) assevera que “[...] tecnologia não é a solução, é somente um instrumento. Logo, a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação”. Na mesma direção, é necessário entender que apenas dotar as salas de aula de tecnologia não é o suficiente. Diante disso, se faz preciso estimular nossos discentes a enveredarem na busca de construir seu conhecimento, visando sempre a uma ação voltada para que esse aprendiz possa gerar ideias, construir seus pensamentos, além de se reconhecer como ser produtor de saber. Não basta, portanto, a adoção de computadores nas escolas para que haja a ruptura com o modelo tradicional de aprendizagem, pois tais transformações passam por temas como uma nova organização da escola, formação de professores, currículo e processo de avaliação.

#### **2.4 Currículo como instrumento de controle da escola e da sociedade, o que aprender e como aprender**

O currículo é uma das características mais marcante na constituição e manutenção do modelo de escola e sociedade que se faz presente dentro das políticas educacionais. Sua

influência colabora de forma decisiva para a validação das ideias e valores que se deseja constituir, assim como para prática de um ensino de qualidade, que engloba em si uma aprendizagem voltada para a construção de conhecimento e autonomia do sujeito. Somando-se a isso, não podemos ignorar que as relações de poder que permeiam os interesses dominantes influenciam na constituição do espaço escolar, uma vez que neles se dão as relações sociais com toda sua complexidade. “Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais”. (SILVA, 1996, p. 23). Desse modo, o espaço escolar não é um lugar indiferente aos interesses dominantes, tampouco constitui um *locus* onde não ocorra a intencionalidade das coisas, sejam elas para transformar, sejam para reproduzir e validar os valores hegemônicos neoliberais. O currículo, portanto, ganha não somente função relevante, como decisiva nos processos de escolarização, possibilitando que a escola seja um lugar de reprodução da educação dominante.

Moreira e Silva (1997, p. 28) indicam que “O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Com um olhar crítico, podemos afirmar que o currículo em si não deve ser visto como um plano de aula, mas, sim, como algo além dos muros da escola. Ou seja, o currículo deve ser dinâmico, visto como um conceito que contempla o contexto escolar, seu entorno, os sujeitos envolvidos e todos os fatores que contribuem para o crescimento e fortalecimento das culturas de cada povo. Por sua vez, Sacristán (1999, p. 61) analisa o currículo como uma “[...] ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Santomé (1998) entende o currículo como um projeto educacional gerado e efetivado mediante uma organização sistemática por via de uma análise crítica, na qual reconstrói o conhecimento, os valores e os costumes, de acordo com o desenvolvimento sócio-histórico-econômico de uma determinada sociedade.

Para McLaren (1998, p. 116) o currículo

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

De acordo com esses autores, percebemos que o currículo, apesar de se caracterizar como uma construção social, na práxis aborda a realidade em sua totalidade, e, neste movimento, nem sempre reconhece os valores adquiridos e conhecimentos que fazem parte do saber não sistematizado, privilegiando a ciência e a história das classes dominantes, em detrimento dos saberes intrínsecos ao cotidiano do aluno, sua história e sua realidade, ficando claras a existência e a prevalência de interesses da classe dominante.

Já Althusser (1983), ao refletir sobre a ideologia e o aparelhamento ideológico do Estado, compreende que as relações de poder estão intimamente ligadas dentro da educação, pois é nesta onde o pensamento ideológico dominante atua para configurar-se hegemônico. Ora, e que outra maneira para que isso ocorra senão a partir do currículo? Dessa forma, podemos indicar que o processo cultural é inseparável do currículo. Ele deve ser visto como algo que pode mudar uma situação, como algo inovador, que pode ser usado adequadamente, transformar o ensino e a aprendizagem que temos no presente momento. Afinal, “É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação” (SILVA, 1996, p. 23). Trocando em miúdos, o currículo traz indiscutivelmente em sua essência os valores e ideais que refletem na definição dos caminhos da escola, do que ensinar e como ensinar.

Como podemos acompanhar até aqui, quando se trata de currículo, o arcabouço teórico nos leva a diversas dimensões e a um amplo debate na procura por uma resposta sobre qual o papel do currículo na construção da identidade e suas contribuições para as transformações sociais que reproduzam na escola não somente o aparato ideológico do Estado, mas que sirva para contribuir com a emancipação do homem. Assim, cada autor conceitua currículo de uma forma particular. Silva entende que o currículo carrega consigo uma relação de poder, de ideologia; já para Moreira e Silva, o currículo é visto como uma produção do mundo social, onde o aparelho ideológico é o ponto de partida na construção do currículo. Sacristán destaca que o currículo é o ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem.

Os autores estudados até aqui demonstram em seus postulados que o currículo traz em sua formatação os valores sociais, históricos, culturais e econômicos presentes na sociedade, sendo estes responsáveis para influenciar os modelos sociais, reproduzidos na escola por meio do convencimento que sustenta a ideologia dominante na sociedade. Nesse sentido, dada a

importância do currículo na formação de sujeitos conscientes, é preciso conhecer os interesses que permeiam seu percurso de construção, o caminho exige persistência e compreensão do chão da escola e suas nuances com o poder constituído. Como primeiro exercício, acreditamos ser necessário partir da identificação dos vários tipos de currículos, pois cada um deles serve a um propósito de acordo com os interesses dominantes a sua época.

Jesus (2018, p. 3) aponta numerosos estudos nas décadas de 1960 a 1970 que informam sobre a existência de vários tipos de currículo. São eles:

- Currículo Formal – refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Currículo Real – é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino;
- Currículo Oculto – é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

Nota-se que, conforme expresso em momentos anteriores, o currículo não é um meio neutro, pelo contrário, é um elemento que exprime toda sua característica de transmissão do conhecimento sociocultural, e se faz presente no cotidiano da vida escolar, delineando rumos e reafirmando valores. Exemplo disso é que cada tipo de currículo citado acima tem sua particularidade e se encontra presente no dia a dia da escola, indicando caminhos e determinando modelos de aprendizagem. Nesta perspectiva, de acordo com a Teoria da Pedagogia Crítica, desenvolvida por Michael Apple, o currículo não deve ser visto como um conjunto de informações colocadas à toa. Pelo contrário, o conhecimento que será adquirido e ensinado nas salas de aula tem um caráter de por que o tal conhecimento e não o outro, o processo é de escolhas, de priorização de saber a ser transmitido. Isso ocorre pelo fato de que, conforme já tratado, a característica mais visível do currículo é que ele é elaborado e desenvolvido por quem está no poder, de acordo com as ideologias, os comprometimentos culturais, as questões políticas e, principalmente, a estruturação da economia.

Neste sentido, o currículo assume um papel desafiador, uma vez que ele também pode ser destoante do poder constituído. Para tanto se deve reconhecer a diversidade e heterogeneidade presentes no espaço escolar, e assim compreender a complexa teia que envolve os diversos atores sociais presentes na escola. Isto porque cada pessoa possui uma visão particular do mundo que a cerca, compreende o espaço coletivo de maneira própria, de sorte

que, assim sendo, o currículo traz consigo uma proposta de apropriação do conhecimento como oportunidade para a formação integral do aluno. Dessa maneira, ao pensar, planejar, desenvolver e executar um currículo, deve-se privilegiar a busca por um ambiente escolar mais solidário, democrático, onde todos possam realmente conviver em um espaço onde todos trabalhem em prol de uma sociedade mais justa e digna não apenas para uma minoria, mas para todos os que convivem dentro dessa sociedade.

É claro que a premissa acima não é de toda uma busca utópica. Ela pode acontecer, mas, para isso, é preciso modificar a prática docente que aí se encontra, procurando trabalhar um ser mais consciente e consistente na sua prática docente em que a busca por uma inovação pedagógica seja uma constante. Importante é destacar o fato de que o currículo não pode ser visto como algo imutável, pelo contrário, ele tem que ser um currículo onde possamos trabalhar as mais diversas visões de mundo existentes na sociedade, pois, somente assim, ele terá caráter questionador e, conseqüentemente, transformador. Nessa construção, todos podem realmente contribuir para um currículo que seja mais fiel a uma sociedade constantemente sedenta por mudanças.

Assim sendo, o currículo deve reconhecer a diversidade sociocultural dos sujeitos que fazem parte da escola, valorar suas habilidades e potencialidades, estimulando-os à busca constante de novos aprendizados e tornando-os sujeitos participes do desenvolvimento e crescimento integral. Ciavatta (2005, p. 85) aponta

Como formação humana, o que se busca é garantir, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um Brasil, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Sob este prisma, parece-nos que o currículo assume um papel desafiador no ambiente escolar, torna-se elemento definidor não somente de organização do trabalho pedagógico em conteúdo, disciplinas, avaliação, pois é, antes de qualquer coisa, a alma política da escola que transforma o sujeito em suas relações e interação com o meio. Nesta perspectiva, o currículo torna-se inovador, revolucionário, em sua forma de ser, afinal:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Identificamos no pensamento de Sacristán a referência de que o currículo em si não é neutro. Conforme já explicitado aqui, ele é carregado de intencionalidade, reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade, bem como os valores que dominam e regem os processos educativos vigentes. Assim sendo, é no currículo onde se encontra a materialidade do que exatamente se quer ensinar, ou aquilo que a escola ensina que o aluno aprenda ou como aprenda. Isto posto, o processo de ensino e aprendizagem, necessariamente, não precisa ocorrer somente no espaço escolar, mas em outros espaços, que não a escola, no entanto, a educação formal promove um tipo de mediação muito especial, por trazer ao aluno conhecimentos já organizados de uma determinada maneira; estes conhecimentos, sistematizados no saber científico, se organizam por meio do currículo, daí sua importância em especial no direcionamento dos caminhos a serem percorridos pelos processos de apropriação do conhecimento.

Conforme Gohn (2010), a educação formal é aquela realizada e desenvolvida dentro da escola, com teores previamente estabelecidos, onde os docentes são essenciais para que o processo educacional se concretize. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, em seu artigo 2º, estabelece que; “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 1).

Já a Constituição Federal do Brasil, promulgada no ano de 1988, quando trata do direito à educação, reza em seu artigo 205 o seguinte entendimento:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL/CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 104).

Com efeito, percebe-se de início que o espaço escolar é um território regulamentado por lei, seguindo um arcabouço legal, que norteia os rumos a serem tomados pela educação nacional. Ainda segundo a LDBEN brasileira, em seu artigo 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 9).

Analisando o texto legal, observa-se que a LDBEN coloca a escola como ponto de chegada para definição do currículo. O ponto de partida é a base nacional comum, deixando clara a ingerência do Estado brasileiro na definição do currículo. Nota-se que o currículo proposto na legislação brasileira é um currículo engessado na sua forma e no seu conteúdo. É, pois, um currículo, que chega à escola aparelhado pelo pensamento e valores, político e ideológico, do governo do momento. Esquece o legislador que é no chão da escola que os indivíduos se reconhecem como sujeitos participantes de uma sociedade; construtores de seu aprendizado, onde começam a dar seus primeiros passos como cidadãos participantes de um mundo que está em constante movimento. Diante disso, será necessário revisitar o currículo, redesenhando-o no sentido de propiciar uma verdadeira inovação.

Partindo dessa premissa, a escola precisa estar atenta às mudanças que ocorrem a todo instante e que a cada momento se apresenta de forma nova e sempre inovadora. É por intermédio de um currículo bem elaborado, construído com autonomia, que a escola pode traçar rumos que podem favorecer uma aprendizagem, na qual o educando possa construir seu conhecimento, pautado em cima de valores como solidariedade, democracia, ética, entre outros.

Impõem-se, no entanto, coragem e determinação para que a escola possa atuar diante do conservadorismo, e superar seus desafios para fortalecimento de seu território, como espaço democrático de construção do conhecimento. Afinal; “Surfar as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia [...]”. (STOER; CORTESÃO; MAGALHÃES, 1998, p. 212). Neste sentido, a escola tem, não somente, um grande valor educativo, como também acumula a função de ser protagonista das transformações sociais necessárias, sendo desafiada diuturnamente a mudar seus paradigmas. Corroborando a afirmação acima, Gohn (2010, p. 58) nos chama a atenção para fato de que

A educação para a emancipação deve ser vista não apenas como uma meta futura, um desenho, mas também como uma prática social que deve ser iniciada hoje, aqui e agora. A educação (formal, não formal e informal), pelo seu papel formador, é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores. E um dos valores importantes que a emancipação necessita é o da resistência, visto como capacidade de força de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.

Consequências disso é que a escola precisa quebrar as amarras que a ligam com os interesses do capital vigente. É necessária uma mudança radical em sua forma de interagir com seus educandos e com o meio onde se insere, sendo fundamental que esteja atenta às mudanças que ocorrem a todo instante e que a cada momento se apresenta de forma nova e sempre inovadora. Então, é mediante um currículo bem elaborado que a escola traçar rumos que podem favorecer uma aprendizagem, na qual o educando possa construir seu conhecimento, pautado em cima de valores como solidariedade, democracia, ética, entre outros.

Historicamente, a escola se apresenta como sendo o espaço natural da aprendizagem, como vimos aqui, um espaço de construção social, de contradições e paradoxos que colaboram para a construção do conhecimento, o estímulo à inteligência cognitiva e o crescimento social. Talvez assim, por este motivo, ocorra no âmbito da escola a presença de um duplo currículo - o explícito e o formal, o oculto e informal. Desse modo, o currículo é uma estrutura que se alia com o processo político, cultural, social e econômico para garantir a sustentação do modelo dominante. Ele é criado de acordo com quem está no poder, ou seja, ele carrega uma decisão política, uma decisão que se justifica na sua implementação.

Como sabemos, os currículos são montados com objetivos específicos, no sentido de selecionar e organizar aquilo que querem dentro de um ensino e de uma aprendizagem. Apresentam disciplinas fragmentadas e são estabelecidas metas de acordo com o que os especialistas propõem como necessário para o ensino e aprendizagem dos alunos. Determina-se, portanto, o que ensinar e como aprender.

Corroborando este pensamento, Althusser (1983) nos lembra que o aparelho ideológico do Estado sempre concebeu o currículo como manutenção do seu processo do *status quo*. O currículo tende a não interferir com o *establishment*, pelo contrário é utilizado para seu fortalecimento e perpetuação como modelo dominante. Nesse sentido, temos um currículo a serviço da casta dominante na sociedade.

Assim, podemos perceber que o currículo reproduz na escola o pensamento dominante, tem função estrutural de alinhamento dos valores dominantes vigentes. Por isso mesmo, não interessa ao currículo discutir a diversidade existente na sociedade, as novas formas de construção do conhecimento, limita-se aos conteúdos que levam ao saber sistematizado (ciência), sem se preocupar em estimular o saber espontâneo, as vivências do cotidiano daqueles que buscam a aprendizagem.

Ribeiro (1992, p. 2) indica que o currículo atende algumas características e pontos, como:

- a) As disciplinas representam a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a selecionar, o método mais lógico e eficaz para a sua organização e, por esse facto, também o processo mais eficiente de aprender o conhecimento humano disponível;
- b) A lógica ou estrutura de cada disciplina – o conjunto de conceitos fundamentais e processos necessários para a compreensão dessa disciplina – determinam a escolha e organização dos conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem, cabendo, sobretudo, aos especialistas disciplinares o estabelecimento de tal estrutura e a participação na definição dos métodos da sua transmissão ou da assimilação pelos alunos desse corpo de conhecimentos logicamente estruturados;
- c) Este tipo de organização curricular justifica-se, ainda, pela sua conveniência operacional – com tradição firmada – facilitando a sua concretização prática, designadamente em termos de horários lectivos, composição de turmas e do sistema tradicional de formação de professor por disciplinas.

Em vista disso, diante dos aspectos que foram abordados, percebemos que o currículo ganha relevância e torna-se o elemento norteador para definição de conteúdos e métodos a serem trabalhados, como, por exemplo, a definição do ensino por disciplinas, fragmentando o acesso ao conhecimento e refletindo na formação social do aluno. Desta maneira, o aluno também se distancia da compreensão de um mundo integrado em que a visão holística do processo de aprendizagem contribui para seu crescimento e formação crítica e atuação cidadã. Percebemos que o currículo que aí se encontra não contempla a diversidade e o multiculturalismo que permeia a escola do mundo globalizado, tampouco atende as necessidades e anseios das juventudes conectadas em rede.

Como já tratado, tal concepção de currículo enseja uma ruptura de paradigma. Neste sentido, o currículo deve ser pensado para que todas as pessoas possam contribuir de forma efetiva para o engrandecimento não apenas do ser humano, mas também para favorecer a construção do conhecimento e da genialidade humana. Diante do exposto, podemos afirmar que o currículo deve possibilitar não apenas a formação básica do aluno, mas também estimular que estes tenham acesso às produções culturais, sociais e científicas que são produzidas o tempo todo pela humanidade. Piaget (1989, p. 66) nos chama atenção para o fato de que "As melhores aulas continuarão sendo letra morta se não se apoiarem sobre a própria experiência, assim como a inteligência das leis da física é impossível sem a manipulação de um material concreto".

Assim sendo, na escola, como resultado do trabalho pedagógico, os conceitos do senso comum interagem com o conceito científico; a experiência anterior, fruto da vivência cotidiana, é revisitada na escola, sendo reorganizada para dar lugar a conceitos científicos,

considerando que o senso comum não deve ser descartado, simplesmente. Os dois tipos de conceitos são interdependentes. Os conceitos científicos se desenvolvem da vivência que a criança já traz de seu cotidiano (senso comum), que será transportada para sistematização e construção do saber científico. Desta forma, as atividades cotidianas e o conteúdo de casa e da rua dão sentido ao desenvolvimento proposto na educação formal (REILY, 2004). Corroborando este entendimento, Toffler (1970), em sua obra *O Choque do Futuro*, nos chama atenção para o fato de que currículos obsoletos geram seres humanos padronizados e homogêneos. Portanto, é necessário elaborar um currículo em que nenhum aluno consiga ficar para trás, onde seja possível que todos possam ter as mesmas oportunidades, no qual, por via de uma abordagem transformadora, possamos abrir um caminho para o novo, para que os estudantes possam estar ocupados, levando-os a desafios constantemente, bem como seja possível experimentar todas as formas de aprendizagens possíveis.

#### 2.4.1 O currículo flexível: um caminho ao construcionismo

Sabemos que o ensino e a aprendizagem ocorrem em outros âmbitos que não só a escola, vez que as funções mentais superiores se formam na infância. Desse modo, o desenvolvimento da inteligência acontece na relação de cooperação entre sujeito e o objeto; desta relação surge o desenvolvimento do pensamento autônomo.

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (PIAGET, 1978, p. 06).

Podemos, então, depreender que o conhecimento se constitui a partir da relação recíproca entre o sujeito e objeto, estruturando por meio da organização da experiência. Para o autor construtivista, sujeito e objeto surgem como resultado de um processo constante de construção do conhecimento. A troca de saberes é um caminho para a aprendizagem, de sorte que, neste sentido, o currículo deve respeitar o conhecimento que cada aluno carrega consigo, pois, assim, a escola estará valorizando a identidade, reconhecendo o aluno como sujeito participe da construção de seu aprendizado. O currículo para ser flexível deve possibilitar que a escola seja um espaço aberto para a troca de experiência e construção de saberes.

Desta forma, o currículo flexível estimula a aprendizagem contextualizada, valoriza o aluno e reconhece seus saberes e suas experiências de vida. Na prática, isso significa proporcionar a aprendizagem, respeitando as diferenças individuais, potencializando a troca de saberes como meios para novas descobertas, de maneira que estimule a participação de todos os educandos, assegurando o desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Desta forma, contribui para a formação de seres humanos mais questionadores, que são conscientes de suas ações e que se veem mais preparados para enfrentar o mundo. Destaca-se, ainda, que em um currículo com abordagem construcionista se faz necessária a busca por uma aprendizagem que valorize a organização das estruturas cognitivas de cada aluno que se encontra dentro da escola. Outro elemento importante nesta construção é a interação dos alunos, onde as habilidades individuais são socializadas no grupo, gerando novas descobertas e construção do conhecimento.

Por outro lado, a participação do professor tem um caráter motivador para a aprendizagem. Não obstante, não se pode deixar de registrar que, para a efetividade de um currículo flexível, que dialogue com a realidade do educando, e esteja em constante processo de aproximação de seus anseios, o processo de avaliação da aprendizagem torna-se condição *sine qua non* para este fim.

## **2.5 Avaliação da aprendizagem: discutindo conceitos e repensando a prática**

A avaliação, para nós, assume outra função, que não a tradicional medição e constatação de aprendizagem realizada pelo docente. Ela serve como indicador para orientar a prática educacional, para mostrar aos professores e alunos quando é preciso realizar ajustes no processo educativo, dando elementos para fazerem e refazerem o seu plano de trabalho, determinando os conteúdos e o nível de aprofundamento de cada unidade. Desta forma, a avaliação não pode ser realizada apenas em momentos específicos ou no final do semestre letivo; ela precisa ocorrer ao longo de todo o período de trabalho acadêmico.

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 1993, p. 18).

A avaliação, nesta perspectiva, exige, também, observação contínua dos professores e alunos para o seu desenvolvimento, com o propósito de saber se estão aprendendo, como estão

aprendendo e em que condições encontram maior ou menor dificuldade. Nesse tipo de avaliação, os educadores não se prendem apenas às exigências de domínio dos conteúdos específicos da área, mas, também, ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes. Deste modo, num processo assim construído, importa avaliar o aluno como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Avaliá-lo, também, nas diversas situações que envolvam aprendizagem, tais como nos trabalhos extramuros, nos estágios e monitorias, no relacionamento com os colegas e adultos, no empenho para solucionar os desafios propostos, nas atividades complementares e nos momentos de lazer, entre outros. Se forem utilizados conceitos, pareceres ou notas, isso não importa. O importante é garantir que educadores e alunos tenham os seus instrumentos de registros coerentes com a proposta pedagógica do curso e da instituição e, em especial, que o aluno entenda como será avaliado e que os resultados sejam discutidos com ele.

A partir desses pressupostos, procuramos assumir, em relação à avaliação, postura diferenciada, por meio de um processo mais qualitativo, significativo, construtivista e dialético. Saímos dos antigos chavões, das perguntas e respostas, para uma realidade mais criativa, que se renova e autodescobre em cada situação, pois a evolução dialética das faculdades mentais superiores do ser humano não pode ser avaliada por intermédio de propostas lineares, predeterminadas, fechadas e repetitivas.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritárias. (LUCKESI, 1990, p. 42).

O objetivo maior desse modelo de avaliação não é apenas registrar dados internos, para o curso ou a instituição, a respeito do desenvolvimento do aluno e da realidade de sua proposta de trabalho, mas reunir dados que garantam a este aluno condições reais de aprendizagem e desenvolvimento, num processo efetivo de reconstrução. Por ser uma proposta social e política, a avaliação não pode ficar restrita aos parâmetros de único professor. Aqui, se destaca o importante papel do Colegiado de curso e do Conselho de Professores nessa tarefa de avaliar os alunos. O trabalho conjunto possibilita a compreensão e a análise de todos os aspectos, chegando-se a conclusões valiosas e construtivas, impossíveis de serem atingidas em situações individuais. Os registros e notas realizados pelos professores devem traduzir as condições reais e potenciais dos alunos para o aprendizado, e devem servir como indicadores

das atitudes a serem tomadas pela escola, no sentido de garantir que essa defasagem se transforme em aprendizagem eficiente e significativa.

A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais. Tomar a ideologia como dimensão básica de toda ação transformadora significa reconhecer que não é o homem ao singular (embora seja o único que exista) que irá operar a transformação. É o homem tomado coletivamente. (GADOTTI, 1984, p. 68).

Essa mudança na concepção do processo de avaliação deve nos levar a uma revisão nos objetivos propostos para o trabalho, na metodologia utilizada pelo professor, nas condições em que o processo se efetiva e nas propostas de recuperação de aprendizagem. Tendo como princípio básico que o aluno, no Ensino Superior, busca na instituição em que estuda aprender e não apenas ser aprovado, a avaliação deve traduzir o seu rendimento escolar, seu desempenho como um processo global e significativo, sua caminhada na formação profissional. Assim colocados, os procedimentos adotados não podem traduzir realidades estanques, fechadas, cerceando o processo construtivo e evolutivo do conhecimento. O registro, é importante destacar, será indicativo da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores na efetivação prática de uma educação libertadora e transformadora, que se propõe formar homens e mulheres críticos, criativos, capazes de mudar o social que cerceia e oprime, e favorecer consciências solidárias e cidadãs.

Levando-se em consideração o fato de que a avaliação é um *continuum* integral, qualitativo, expressivo e criativo, e que as atitudes individuais e grupais integram o processo de avaliação, estabelecemos como princípios a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; dos resultados obtidos ao longo do ano sobre os do final do ano; do resultado global, obtido pelo aluno no semestre, sobre os resultados obtidos em componentes curriculares individualizados; do processo de construção do conhecimento crítico, criativo, solidário e político sobre o produto final apresentado. A avaliação é uma prática social. O ser humano avalia tudo a todo instante. Pensemos em nosso dia a dia, nas coisas que julgamos boas ou más, necessárias ou supérfluas, importantes ou secundárias, naturais ou artificiais. Como exemplo, podemos pensar que, quando nos preparamos para sair de casa, selecionamos a roupa que vamos usar, verificamos as condições em que ela se encontra (limpa, bem passada), fazemos comparações com outras que poderíamos usar, julgamos qual é a melhor e decidimos como vamos nos vestir naquele momento. Ou seja, ao fazermos nossas escolhas, estamos, de certa

forma, verificando, selecionando, analisando e decidindo o que é bom para nós em determinados momentos. Estamos, então, fazendo uma avaliação.

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL/PCNs, 1998, v. 1, p. 59).

Em nossa prática pedagógica, o conjunto dessas ações resulta no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças; entretanto, o uso de uma dessas ações isoladamente pode minimizar a ação educativa, impedindo sua transformação em prática refletida, intencional e comprometida com os sujeitos que aprendem e ensinam. Isso significa que somente podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando selecionamos criteriosamente os aspectos a serem avaliados, verificando se as estratégias que escolhemos para avaliá-las são as mais adequadas para obtermos elementos que nos possibilitem comparar avanços, analisar as intervenções que fizemos e definir o que é necessário para impulsionarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Quando falamos em avaliação das crianças numa creche, pré-escola e/ou escola, não restringimos o nosso olhar às crianças, mas estamos nos referindo a um processo que avalia também o trabalho realizado na instituição.

Avaliar é um dos grandes dilemas que vivem todos os professores. Historicamente, a escola carrega denúncias sobre o uso indevido que faz da avaliação. Você já deve ter vivido experiências em que a avaliação na escola serviu como instrumento para separar os que sabiam dos que não sabiam, quem poderia prosseguir ou quem teria que repetir tudo o que deveria ter aprendido durante todo o ano. Deve se lembrar, também, do valor atribuído à prova como instrumento para manutenção da disciplina e classificação dos alunos em fracos, regulares, bons e ótimos. (LOPES, 2006, p. 12).

Nossa memória educativa nos remete a uma escola que utilizou, e ainda utiliza, instrumentos de medida que serviram, e ainda servem, para o exercício da classificação, seleção e punição em nome da avaliação escolar. A ideia de avaliar para medir conhecimentos revela uma concepção de avaliação como verificadora do que se espera que seja aprendido, ou ainda, como medida de desempenho, o que pressupõe a seleção do que medir, das formas de mensuração e o que fazer com os resultados obtidos.

A ideia de mensuração ou medida do desempenho escolar dos alunos ganhou força no início do século passado, basicamente na década de 30, nos Estados Unidos, e influenciou fortemente os estudos e pesquisas sobre o tema no Brasil, principalmente

a partir da década de 60. Enfatizava-se o julgamento dos resultados dos alunos, tendo em vista os objetivos propostos. (LOPES, 2006, p. 14).

São recentes os estudos que apontam para uma avaliação que se diferencie dessa perspectiva de julgar resultados e que, em vez disso, busque a análise dos processos de ensinar e de aprender, considerando os fatores que determinam esses processos. Nas perspectivas atuais, a avaliação analisa uma situação ou uma ação como é e o que pode ser feito para transformá-la, ou seja, o professor busca definir estratégias para diagnosticar o que as crianças sabem sobre certo assunto e analisar os avanços alcançados por elas em determinado período.

Avaliar não é um procedimento à parte da aprendizagem. Avaliar é observar, a cada momento, o aluno e se observar como professor; porém, isso não significa que a avaliação não deva ser formalizada. A escola precisa dar satisfação de suas ações, os alunos e os professores precisam da referência de alguns índices, que, utilizados conscientemente, fornecem indicações de conhecimentos e apontam as intervenções necessárias.

Para acompanhar cada aluno, em sua expressão única e singular do conhecimento, é iniludível a necessidade da oportunidade de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. Questionários, exercícios, textos, e outras tarefas escritas são instrumentos indispensáveis em avaliação. (HOFFMANN, 1993, p. 108).

É fundamental que o professor ofereça ao aluno oportunidade de mostrar seu desempenho, porém, evitando fazer do processo de ensino e aprendizagem um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação. Na avaliação da aprendizagem, a análise mais formalizada de resultados é sempre acompanhada da aplicação de um instrumento, que, em sequência, possibilita replanejamento e orientações para os alunos. Formalizar a ação avaliativa não é retroceder, é ir além de procedimentos que são inerentes ao processo de construção do conhecimento, ou seja, é ir além das observações assistemáticas e das manifestações orais dos alunos. O importante é fazer todo o possível para que a exigência formal não venha a afetar o compromisso do professor e do aluno com o conhecimento, com o crescimento.

O problema no uso de instrumentos formais (provas, testes, relatórios, portfólios etc.) está em como os resultados são tratados. O professor que está comprometido com o processo de ensino para a aprendizagem não permite que o burocrático substitua a sensibilidade de seu trabalho. O que importa é o compromisso dele em fazer com que o aluno acompanhe o processo. O bom resultado burocrático é somente consequência. Essa postura demanda atenção do professor, para não se deixar levar pelos números, pelas menções, mas sim estar atento na

evolução da aprendizagem, por intermédio da cuidadosa análise da produção dos alunos. À medida que a aprendizagem passa a ser o foco do ensino, os procedimentos são transformados e fornecem mais autonomia e mais responsabilidade aos próprios alunos.

Luckesi (2005, p. 41) ressalta que a verdadeira prática avaliativa da aprendizagem se assenta na busca da qualidade dos resultados e implica a disposição de aceitar a realidade como esta se apresenta, porém, intervindo sempre que necessário. Ao afirmar que “[...] não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente”, o autor indica que constatada, por meio dos instrumentos formais de avaliação, a situação do aluno, é imprescindível tomar decisões, intervindo, de forma a proporcionar no aluno condições para que avance em sua aprendizagem. Dessa maneira, o professor tem clareza de que a avaliação da aprendizagem do aluno está ligada diretamente ao seu trabalho. Ao avaliar o que o educando aprendeu, o educador está avaliando o que ele próprio ensinou. Ao analisar os avanços e as dificuldades dos educandos no processo de ensino para a aprendizagem, o educador tem indicação de como deve orientar a sua ação, visando a aperfeiçoá-la.

Luckesi (2006, p. 52) aponta, entretanto, que não é esta prática de avaliação rotineira na realidade educacional. De maneira geral, as avaliações realizadas em sala de aula têm como objetivo identificar erros e acertos do aluno, servindo a funções classificatórias que apenas exatamente aqueles mais necessitados de ajustes e intervenções na relação do ensino para a aprendizagem.

As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizades. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da raça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno (ZABALA, 1998, p. 209).

O educando cujo desempenho, neste raciocínio quantitativo e classificatório, mostra-se insuficiente, não sendo atendido em suas necessidades e nem respeitado em suas particularidades, tende a se distanciar cada vez mais do desempenho “esperado” pelo educador, sendo concretamente levado a um gradativo processo de exclusão. Em geral, os participantes do processo educativo escolar não percebem de que, ao tomar determinadas atitudes avaliatórias, estão contribuindo para a formação de pessoas passivas, conformistas e acríticas, conservando, assim, as formas de dominação social. Daí a importância de se ter uma visão

crítica sobre a que se presta a avaliação e de se conhecer a natureza do método de avaliação empregado.

Considerando que a educação tem como objeto a socialização dos conhecimentos historicamente construídos e “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL/LDBEN nº 9.394/96, art.2º, p. 09), não há como aceitar a noção simplista de avaliação como sinônimo de medida. Isto porque, assim, se corre o risco de avaliar o não relevante e deixar de lado aspectos significativos que escapam ao professor. A análise acerca do desenvolvimento, tanto do professor quanto das estratégias adotadas pelo aluno, permite desvelar o processo de construção do conhecimento. Não faz sentido, portanto, ser uma prática unilateral. Educador e educando precisam estar juntos nessa análise, em que as respostas oferecem imensas possibilidades em termos de perspectivas sobre fenômenos que estão sendo estudados. Nesse sentido, “insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz”.(LUCKESI, 2005, p. 59).

Na sociedade da informação e do conhecimento, a disseminação da informação deve se preocupar com o usuário e suas necessidades para a geração de novos conhecimentos, a fim de melhor entender e explicar a gestão nos sistemas e unidades de informação, por intermédio das buscas nas bases de dados no entendimento global da instituição. O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) traz em seu interior a possibilidade de os alunos usarem de toda a sua criatividade para que o processo de aprendizagem por meio da Teoria Construcionista de Papert seja uma sequência contínua de conhecimento ao longo de toda sua vida acadêmica.

### 3 REFERENCIAL METODOLÓGICO: OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA RELAÇÃO COM O ESTUDO DA TEMÁTICA

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.*

*Paulo Freire*

Ao chegarmos ao terceiro capítulo desta tese, enveredamos pela apropriação da metodologia utilizada durante a investigação, que nos conduziu à realização de um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem no *Projeto Jovem Aprendiz*, do Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ). O referido estudo ocorreu em duas turmas de jovens aprendizes no período letivo 2017/2018, e teve como objetivo central avaliar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo IDESQ, no *Projeto Jovem Aprendiz*, podem ser caracterizadas como inovação pedagógica ou não.

Para o alcance dos objetivos propostos em seu estudo, é necessário que o etnopesquisador defina seu campo de atuação, métodos, técnicas e instrumentos que pretende utilizar, pois estes elementos são essenciais para fundamentar os caminhos de sua investigação. Estas atividades que estão intrinsecamente ligadas ao conhecimento científico, sem prejuízos ao respeito e reconhecimento ao conhecimento empírico, reside na definição metodológica do trabalho. É, pois, na metodologia que o etnopesquisador expressa o rigor de seu trabalho e as relações deste com a produção do conhecimento científico.

A construção do conhecimento exige do pesquisador, além da curiosidade, método de apropriação do saber, a capacidade de reconhecer no seu objeto de estudo o seu significado. Para Minayo, (2007, p.16), “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. Neste sentido, é preciso que seja definido que metodologia se vai seguir, ou seja, qual o percurso que será trilhado até que se encontrem as respostas para as inquietações que nos levaram ao objeto da pesquisa.

Antes de enveredarmos pelo que foi a pesquisa propriamente dita, vale ressaltar a que se refere a metodologia, pois Prodanov, Freitas (2013, p. 14) conceituam que

A Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e

avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.

Assim sendo, a metodologia científica nos possibilita entender e analisar o mundo que nos cerca pela construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se faz necessário um planejamento do caminho a ser trilhado ao longo de todo o estudo. Vale salientar que esse conhecimento que será obtido pelo processo metodológico tem como objetivo levantar as questões propostas para estudo.

Corroborando o ponto acima, Galliano (1986, p. 26) afirma que, “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos(...)”. Assim, é no percorrer da investigação que o conhecimento vai sendo descoberto, é, pois, no desenvolvimento do estudo, na apropriação da essência do objeto, que o **conhecimento**<sup>40</sup> científico vai se solidificando, e permitindo ao pesquisador obter as respostas para o problema pesquisado. Entendendo desta forma, podemos identificar que, conforme Luna (1988, p.73), “problema de pesquisa e procedimentos empregados” apresentam uma estreita ligação entre si.

Diante disso, Tartuce (2006 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11-12), aponta que:

A atividade preponderante da metodologia é a pesquisa. O conhecimento humano caracteriza-se pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de abrangência da apropriação. Assim, a apreensão simples da realidade cotidiana é um conhecimento popular ou empírico, enquanto o estudo aprofundado e metódico da realidade enquadra-se no conhecimento científico. O questionamento do mundo e do homem quanto à origem, liberdade ou destino, remete ao conhecimento filosófico.

Nessa direção, é possível entender que, para se realizar um estudo bem aprofundado, se faz necessária uma pesquisa bem planejada, com regras claras, para que possa cumprir com os nossos objetivos e que sigam o rigor científico, de forma que atinjam o seu fim

---

<sup>40</sup> Grifamos.

conforme tudo aquilo que foi coletado, visando sempre à construção de um conhecimento ético e solidário, ao mesmo tempo em que ele seja compartilhado por todos.

Diante do quadro acima, fazemos a seguinte pergunta: “e o que é pesquisa?”. Gil (2007, p. 17) responde nosso questionamento da seguinte maneira:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Conforme já explicitado, para que a pesquisa possa existir, é necessário que se tenha uma dúvida, um questionamento, a busca para se compreender determinado fenômeno; ou seja, a pesquisa é sempre uma eterna procura de respostas para satisfazer as indagações.

Consoante Luna (1988, p.71), “à pesquisa se configura como uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

Na prática, para se fazer uma pesquisa de cunho científico, não se parte apenas do desejo do pesquisador, mas impõe-se ter conhecimento do assunto a ser pesquisado, bem como recursos para que a pesquisa possa seguir em frente, contando com os recursos financeiros, humanos e materiais. É preciso, entretanto, que o pesquisador se sinta confortável e confiante com as técnicas e instrumentos que serão utilizados no desenvolvimento da investigação.

Neste sentido, alguns passos precisam ser percorridos, sendo o primeiro e um dos mais importantes, a razão e a motivação de seu estudo; o segundo passo é delimitar seu objeto de estudo; o terceiro ponto é definir um percurso metodológico e as técnicas e instrumentos de pesquisa que irá utilizar; por fim, a discussão de resultados, mediante a triangulação.

### **3.1 Adentrando o terreno da investigação**

Chegamos ao curso de doutoramento com uma certeza. Trazíamos o desejo de dar continuidade, agora com um olhar ampliado, os estudos sobre educação profissional, tema investigado quando da dissertação de mestrado. Com a perspectiva da investigação direcionada para o doutoramento, à nossa frente se punham novos desafios. E, quais seriam? Depois de fazer o próprio questionamento, fomos encontrando respostas e, neste exercício, percebemos

que nossa visão investigativa agora estaria voltada para identificar uma possível inovação pedagógica em uma instituição que ofertasse esta modalidade de ensino.

Outro desafio enfrentado foi o fato que nossa busca pelo título de mestre se deu do ponto de vista do sucesso dos egressos de aprendizagem profissional ante a inserção no mercado de trabalho. Mesmo seguindo a temática anterior, agora o trabalho exigiria deste pesquisador um deslocamento de sua ação, exigindo, portanto, que nossa perspectiva estivesse direcionada para investigar a inovação pedagógica, tendo por base metodológica a etnografia.

A experiência etnográfica proporcionaria a aproximação com a instituição pesquisada, assegurando que, sistematicamente, o pesquisador pudesse acessar o cotidiano, as vivências, frustrações e aprendizados dos sujeitos envolvidos no universo da investigação. Neste sentido, Fino (2008, p. 3) nos lembra que “Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática”.

Nesta perspectiva e resolvida a questão, em nossa mente estava claro que deveríamos a ter como *locus* da pesquisa o IDESQ, não somente por ter sido a instituição onde desenvolvemos a pesquisa para alcançar o título de mestre, mas, em especial, pelo fato de que, quando ali estivemos, ficamos instigado em compreender como se dariam as práticas pedagógicas desenvolvidas naquela instituição, pois sentimos haver um diferencial na construção da autonomia e da identidade dos egressos dos cursos oferecidos pelo IDESQ.

Considerando que a linha de pesquisa do doutoramento tratava de inovação pedagógica, notamos que seria ótimo propormos ao IDESQ realizar um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem no *Projeto Jovem Aprendiz*, com vistas a identificar se há ou não inovação pedagógica na formação de Jovens Aprendizes nos Cursos de Aprendizagem Profissional desenvolvidos pela instituição.

Assim sendo, no dia 26.02.2017, estivemos no IDESQ para saber se poderíamos realizar a pesquisa na instituição, ao mesmo tempo em que escrevíamos o anteprojeto para a qualificação na Universidade da Madeira, na cidade de Funchal, na Ilha da Madeira, pertencente a Portugal.

Após nosso retorno da Universidade da Madeira – UMa, fomos novamente ao IDESQ, no dia 22.05.2018, para que informássemos sobre todos os acontecimentos ocorridos na UMa. Na ocasião, fomos recebidos pela coordenadora pedagógica da instituição, Sra. Wânia Azevedo, e pelo coordenador administrativo, Sr. Eudázio Nobre. Estes dois colaboradores do IDESQ nos abriram, então, as portas, de maneira a facilitar toda a trajetória dentro da organização. Para deixar as coisas mais claras e mais acessíveis, tanto para nós, feito pesquisador, como para a direção do IDESQ, seguimos todos os trâmites necessários, de forma a deixar bem explicitado o motivo do nosso estudo e a importância que este teria, não só para nós, como também para todos os envolvidos nela, em especial, para o estabelecimento que poderia contar com uma análise embasada na etnografia quanto à condução do trabalho pedagógico junto aos seus discentes.

No momento do contato com a instituição, já nos apresentamos com todos os documentos que assegurassem o desenvolvimento da pesquisa, como Carta de Anuência (APÊNDICE 01) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 02), para que a direção da instituição avaliasse tudo e, se quisesse fazer alguma alteração, esta seria considerada, o que não veio a acontecer, já que a organização educacional não colocou nenhum obstáculo, se exprimindo por meio de seus diretores completamente a nossa disposição para que começássemos investigação.

A coordenadora pedagógica informou que as próximas turmas iriam começar no dia 01.08.2017 e o encerramento do curso, previsto inicialmente para 01.08.2018. Assim, sendo o tempo de funcionamento das turmas a serem acompanhadas nos permitiriam fazer um planejamento organizado, ao mesmo tempo em que teríamos uma noção maior do que, como pesquisar e para que pesquisar, facilitando nossa estratégia.

### **3.1.1 *Locus* da Pesquisa: registros históricos e campo de atuação institucional**

O espaço onde a pesquisa de campo foi realizada chama-se Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ), localizado na Rua Joceno Monteiro, 547, Parque Santa Maria, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará.

**FOTOGRAFIA 01: ENTRADA DO IDESQ**

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017/2018.

Tendo completado 35 (trinta e cinco) anos de existência em 2018, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ) tem como encargo histórico ser uma instituição presente nas lutas e nas conquistas por direitos para a população do bairro Parque Santa Maria, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Este, quando ainda não era reconhecido como bairro, era uma das comunidades que fazia parte do bairro Ancuri. O IDESQ, inicialmente denominado de Centro Comunitário Santa Maria (CCSM), nasceu com o objetivo de organizar a comunidade local em busca de seus interesses e da superação da condição de vulnerabilidade social em que vive a maioria de seus moradores<sup>41</sup>.

No dia 21 de abril de 1983, um grupo de moradores do Parque Santa Maria fundou o Centro Comunitário Santa Maria, que teve como objetivo a promoção humana e o desenvolvimento cultural e catequético, além de ter a finalidade de organizar a comunidade para a solução de problemas de moradia, transporte, saúde e lazer. O CCSM se localizava na Rua Maria Quintino nº 650. Ainda nesse período, é importante destacar, as ações do governo e do município eram poucas nas comunidades do Ancuri, principalmente em áreas como a educação<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup>, IDESQ/Projeto Político Institucional, 2018, p.33.

<sup>42</sup> Ibid.

Uma das primeiras conquistas concretas dos moradores, organizados pelo CCSM, ocorreu em março de 1983, quando foi fundada a Escola Comunitária Nossa Senhora das Graças (conhecida como Escolinha), sem fins lucrativos e com o objetivo de favorecer o acesso de crianças pobres à educação. A Escolinha contou com alguns projetos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, com professores voluntários e com o apoio psicopedagógico da Irmã Maria Leite de Araújo. Cabe destacar o fato de que, nesse período, o bairro de Ancuri não possuía equipamentos estatais ou municipais, o que acarretava que os moradores tomassem iniciativas para tentar responder às próprias demandas<sup>43</sup>.

Em julho de 1986, foi publicado o Resumo do Estatuto do Centro Comunitário Santa Maria, no Diário Oficial (Estado do Ceará – Brasil, nº 14.358 – Parte I), e, ainda no mesmo mês, houve a compra do terreno onde até hoje se localiza a Creche Comunitária do bairro. O imóvel foi comprado com o dinheiro doado pelo Estado<sup>44</sup>.

Em 1987, foi fundada a Creche Comunitária do bairro Santa Maria. Na Ata de Reunião do dia 30 de março de 1988, houve o registro de 48 moradores participantes do encontro, que tinha como discussão principal a construção da Creche Comunitária: a Pastoral da Criança e a comunidade direcionariam os trabalhos da Creche e o Estado compraria o terreno. Para o funcionamento da creche, era necessário um convênio com a Febemce<sup>45</sup>. Durante os encontros da comunidade, alguns critérios foram definidos sobre o público que seria atendido: crianças cujas mães estavam trabalhando fora de casa e que ganhavam até um salário-mínimo e filhos pequenos de mães com subempregos teriam prioridades<sup>46</sup>.

Em abril de 1988, por meio de votação dos moradores, foi escolhido por unanimidade o nome Creche Comunitária Padre Josimo. Em setembro do mesmo ano, a creche foi inaugurada com a presença das crianças, dos pais e de convidados, como a primeira-dama do Estado, Renata Jereissati, e a assistente social da época da Febemce. Em paralelo às

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> A Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE) foi fundada em setembro de 1968 e extinta em novembro de 1999. A fundação foi a instituição estatal responsável durante 30 anos por crianças e adolescentes pobres que necessitavam da ação do Estado, seja por estarem em situação de rua, seja por suas famílias se encontrarem sem os direitos básicos (OLIVEIRA, 2007).

<sup>46</sup> *Op cit.*, p. 36.

atividades desenvolvidas na área dos direitos básicos, o Centro Comunitário Santa Maria também realizava ações na área do lazer: teatro, serestas, apresentações de poesia etc<sup>47</sup>.

O início de 1989 no CCSM foi marcado pelas discussões a respeito da falta de escola na região. Os moradores do bairro procuraram juntar forças com as comunidades vizinhas (Itamaraty, Cajueiro, Torto, Jangurussu e Paupina), que também não possuíam escola. Ainda nesse ano, a região recebeu o primeiro equipamento público de saúde: um miniposto, o que incentivou mais a população do Ancuri a se mobilizar em busca de um posto de saúde para o bairro<sup>48</sup>.

Os anos de 1990 foram marcados pelo crescimento dos movimentos sociais da cidade, que pautavam a luta por moradia, educação, entre outras bandeiras. Nessa década, o Parque Santa Maria começou a ter transporte público (ônibus) transitando dentro do bairro, além de passar a ter duas escolas públicas municipais, a Escola de Ensino Fundamental José Moreira e a escola de ensino Médio Otacílio Colares, sendo esta última resultante direta da luta do CCSM e da comunidade em geral. Em 1992, trazendo um maior acesso dos bairros do sul e do leste de Fortaleza, bem como às demais partes da cidade, ocorreu a inauguração do terminal integrado de Messejana<sup>49</sup>.

Em janeiro de 1996, mais uma vez, as ações do CCSM se voltaram principalmente para a área da educação: com a presença dos representantes do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca), os moradores indicaram a carência de escolas no bairro e a falta de vagas nas escolas de rede pública, que já existiam. A partir desses encontros, os conselheiros da Creche Comunitária Santa Maria e os representantes do Cedeca realizaram na região a campanha “Educação, faça valer esse direito” e identificaram que 204 crianças e adolescentes não se matricularam nas duas escolas do bairro em decorrência à superlotação<sup>50</sup>.

Como alternativa a essa questão, o CCSM propôs à Secretaria de educação do Município que fosse reativada a Escola Comunitária Nossa Senhora das Graças, que estava parada por falta de recursos e voltaria a funcionar caso fosse feito um convênio de cogestão com a Prefeitura para a manutenção da Escolinha. O secretário negou a proposta, justificando não haver recursos, e respondeu propondo comprar vagas na rede particular de ensino para os

---

<sup>47</sup>, IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p. 37.

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.*

estudantes que não tinham conseguido entrar nas escolas públicas. Tal alternativa foi negada pelos pais, que alegaram não ter condições de arcar com a compra de fardamento, materiais escolares e passagens de ônibus, visto que a escola se localizava no bairro Messejana<sup>51</sup>.

A luta pelo acesso à educação no bairro continuou e, em abril do mesmo ano, o Centro Comunitário Santa Maria conseguiu um canal de negociação com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, visto que os órgãos municipais permaneciam sem dar respostas às reivindicações do bairro em relação à educação. Por meio de uma parceria entre o Estado e o CCSM, a Escola Comunitária foi reaberta <sup>52</sup>.

O ano de 1997 foi um período difícil para o CCSM, que não conseguiu colocar seus projetos e suas lutas para a frente. A instituição entrou em atrito com os membros da Igreja Católica e foi convidada a se retirar da sede onde deu início a suas primeiras atividades. Foi um momento forte, em que a identidade foi afetada e o desânimo tomou conta do grupo. A exemplo da conjuntura nacional, quando o fortalecimento do neoliberalismo afetou diretamente as resistências sociais e dificultou as organizações políticas e a condição de vida da classe trabalhadora (BEHRING, 2003), iniciou-se uma fase de “enclausamento, emperramento” no IDESQ. A instituição não conseguiu ter mobilidade e fôlego para desenvolver em suas atividades e ações. Nesse momento, apenas a Creche Comunitária Padre Josimo se manteve de pé e de forma precária<sup>53</sup>.

Em 1998, o IDESQ, ainda chamado de Centro Comunitário Santa Maria, mudou de endereço e passou a funcionar no mesmo local que a creche, na Rua Joceno Monteiro nº 547 no Acuri<sup>54</sup>.

Em 2000, o IDESQ começou a estabelecer diversas parcerias para desenvolver novos projetos e ações. Um dos primeiros foi o “Projeto Arte, Trabalho e Juventude”, em parceria com o Instituto de Revitalização para o Trabalho (IRT), iniciado em 2000, com o objetivo de promover a geração de renda de um público específico. Foi formado um grupo de jovens, que receberam capacitações e desenvolveram suas habilidades<sup>55</sup>.

---

<sup>51</sup>IDESQ/Projeto Político-Institucional (PPI), 2017/2018, p.38.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p.39.

Em agosto de 2001, a creche passou a funcionar um dia a menos para economizar energia. O Governo Federal propôs 20% de racionamento e, para atingir esse número, a instituição funcionava de segunda a quinta-feira<sup>56</sup>.

Desde que foi fundado, o IDESQ se adaptou às necessidades comunitárias em cada momento histórico, sempre se norteadando na busca pela melhoria de vida das comunidades locais. A luta da Instituição pela educação, pelas linhas de ônibus e por outros direitos básicos é concreta e reconhecida localmente. Nos anos de 2000, então, o IDESQ mudaria para melhor atender ao bairro Parque Santa Maria e seus vizinhos. Para isso, a instituição passou por transformações e começou a atuar, principalmente na área de qualificação profissional<sup>57</sup>.

Em razão da necessidade de reformulações de políticas públicas de educação para jovens, o governo do Estado passou a adotar a educação profissional e tecnológica como prioridade. Além do mais, essa nova realidade “passa a exigir investimentos na educação sob a perspectiva da competência, caracterizando a qualificação profissional sob o prisma da autonomia e da responsabilidade no trabalho”. (ANDRADE, 2010, p.10). Assim, o IDESQ insere-se nesse cenário, sendo uma das instituições com maior alcance no Ceará, executora de cursos de qualificação profissional na Capital e no restante do Estado<sup>58</sup>.

Ainda que o IDESQ começasse a atuar fortemente na educação profissional, o compromisso com os direitos fundamentais e a educação infantil continuou sendo prioridade da instituição, que participou de diversos projetos, como “A Escola que Temos é a Escola que Queremos” em parceria com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca); e a campanha pelos direitos humanos “Pedalando pela Paz” em parceria com a Associação de Parentes e Amigos Vítimas de Violência (APAVV)<sup>59</sup>.

No ano de 2004, aprofundaram-se as dificuldades financeiras da instituição com o fim do projeto da Creche Comunitária. A proposta inicial foi alugar a sede da instituição para a Prefeitura de Fortaleza. Com o contrato de aluguel em mão para ser assinado, a diretoria desistiu do contrato e foi em busca de opções, por considerarem que alugar o espaço traria mais prejuízos do que soluções para o então CCSM. Seria um golpe final para o seu fechamento

---

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> *Ibid.*

definitivo. Foram, então, realizados pequenos movimentos de arrecadação de recursos para manter a casa aberta<sup>60</sup>.

Dos anos 2007 a 2009, houve a retomada de atividades na instituição com novos projetos: o “Criando Oportunidades STDS” e o “Projeto Cidadão XXI”. O primeiro foi desenvolvido pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) e teve como objetivo oferecer um *continuum* de formação profissional dos públicos priorizados pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP), viabilizando a realização de ações de qualificação social e profissional e de estratégias que possibilitem a inclusão social e produtiva desses segmentos. O IDESQ, por meio desse projeto “Criando Oportunidades”, ofereceu cursos de manutenção de computadores, armador de placas metálicas, bombeiro hidráulico, entre outros, para o público jovem<sup>61</sup>.

No mesmo período, em parceria com o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), o projeto “Cidadão XXI” desenvolveu ações de qualificação social (atividades de formação de cidadania e meio ambiente, de juventude e mercado de trabalho e juventude e direitos humanos) e profissional (formação inicial em Word e em Excel, inclusão digital e acesso à internet). Ao total, 150 jovens, com idade de 14 a 29 anos, realizaram cursos de Informática básica nesse projeto de inclusão digital<sup>62</sup>.

De 2008 a 2010, o IDESQ se tornou uma instituição beneficiada do Jovem Aprendiz/Fortaleza, em parceria com o Centro de Ensino Tecnológico (Centec). Ou seja, a instituição recebia os educandos, mas não era responsável diretamente pelos cursos e pela qualificação dos jovens<sup>63</sup>.

Em 2009, finalmente, a comunidade Parque Santa Maria foi reconhecida como um bairro: do desmembramento de uma área do bairro Ancuri, o Parque Santa Maria se oficializou como um bairro por meio do Decreto Legislativo nº379 (2009), sendo delimitado pela Rua Augusta Benevides (norte), pela Rua do Cruzeiro (sul), pela BR-116 (leste) e pela Estrada do Ancuri (oeste). Assim, o Parque Santa Maria se tornou um dos bairros da Secretaria Executiva Regional (SER) VI da cidade de Fortaleza<sup>64</sup>.

---

<sup>60</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p. 41.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p.42.

Os dados oficiais a respeito do bairro, no entanto, ainda são escassos: o levantamento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por bairro da Prefeitura Municipal de Fortaleza, realizado no ano 2000, não trouxe registros do IDH do Parque Santa Maria, nem da sua população, já que este ainda fazia oficialmente parte do bairro Ancuri. No Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Santa Maria também não foi colocado como bairro e os dados tabulados foram do bairro Ancuri, que teve um registro de 20.070 habitantes e um IDH de 0,204, ocupando no *ranking* dos bairros de Fortaleza a posição 102º (IBGE, 2010).

Nos anos 2010 e 2011, por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – “Projovem Trabalhador”, criado pelo Ministério da Educação, o IDESQ executou cursos e oficinas de qualificação técnico-profissional e ações de participação cidadã para 200 jovens no Crato, município que se localiza no Cariri cearense. Cursos nas áreas de construção e reparos (instalações), de metalmecânica, de alimentação e de administração, entre outros, foram oferecidos para os educandos<sup>65</sup>.

Entendendo a necessidade de atuar juntamente com a população jovem do bairro, diante do contexto de desemprego estrutural que afeta diretamente os jovens que tentam entrar no mercado de trabalho, o IDESQ, promoveu, em parceria com a Escola de Vida, Sabor e Arte (Evisa), 20 cursos de qualificação profissional com 550 vagas para adolescentes e jovens. Esse projeto se chamou “Delícias – Produto do Sabor Social” e apoiou 1000 jovens para o ingresso no mercado de trabalho, por meio de formação profissional na área de alimentação. Para a realização das ações, houve uma grande articulação institucional e várias parcerias foram criadas com diferentes órgãos: com a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), o Sistema Nacional de Emprego (SINE)/Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT) e diversas empresas, que passaram a receber os jovens trabalhadores qualificados em seu quadro funcional<sup>66</sup>.

No ano de 2011, o IDESQ ofereceu semestralmente, juntamente com o Banco do Nordeste, o “Projeto de Qualificação Social e Profissional para Jovens do bairro Ancuri”, que atendeu 100 jovens oriundos de escolas públicas do bairro Parque Santa Maria e entorno,

---

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ibid.*

buscando melhorias no desempenho acadêmico, permanência e sucesso escolar e preparação para o ingresso no mercado de trabalho<sup>67</sup>.

Os cursos ofertados foram de Doces e Salgados, Comida Regional e Preparação de Lanches. Levando em consideração o que era necessário para agregar à formação específica nesses cursos, outros elementos de aprendizagem foram oferecidos e realizados para o público-alvo do projeto, sendo eles: Capacitação em informática, Capacitação em criação de novos negócios e Capacitação em boas práticas de manipulação de alimentos<sup>68</sup>.

Em 2011, a instituição ampliou sua atuação na área de qualificação profissional para jovens e passou a ser executora do *Projeto Primeiro Passo – Jovem Aprendiz*. As linhas de ação do Jovem Aprendiz fazem parte, junto às ações do Jovem Estagiário e do Jovem Bolsista, do Projeto Primeiro Passo, desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará, através da STDS, para um público com idade de 16 a 24 anos que esteja em situação de vulnerabilidade social. Na primeira execução do projeto, em 2011, foram qualificados 500 jovens da cidade de Fortaleza. O IDESQ reafirmou nos anos seguintes o seu compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem profissional no âmbito do Estado do Ceará, objetivando inserir jovens na condição de aprendizes no mercado de trabalho.

Em 2013, o Fundo Itaú de Excelência Social 2013 (FIES)<sup>69</sup> premiou o IDESQ na categoria “Educação Para o Trabalho – Atendimento Direto”, relativa à preparação de adolescentes e/ou jovens de 14 (catorze) a 24 (vinte e quatro) anos para o mundo do trabalho, pelos projetos desenvolvidos pela instituição na área da qualificação profissional para a juventude<sup>70</sup>.

O IDESQ já havia passado por transformações, desde 2012, ao mudar seu estatuto, sua logomarca e sua denominação. No ano seguinte, a instituição mudou oficialmente o nome para Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional e, em 2014, passou por um processo de construção da metodologia para os cursos de qualificação

---

<sup>67</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p.43.

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> De acordo com o *site* oficial do Itaú, o FIES, criado em 2004, é um fundo de investimento que aplica seus recursos em ações de empresas socialmente responsáveis. Visando a contribuir para melhoria da qualidade da educação no Brasil, o fundo destina 50% da sua taxa de administração para projetos educacionais desenvolvidos por Organizações Não Governamentais (ONGs). Disponível: <https://ww18.itaubr.com.br/fies/>. Acesso em: 20.03.2018.

<sup>70</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), Op cit., p. 44.

profissional<sup>71</sup>. Ressaltamos que de 2012 a 2014, cerca de 1.550 educandos concluíram o curso e foram certificados<sup>72</sup>.

Em de 2015, o IDESQ ampliou sua atuação também nos seguintes municípios do Ceará: Aracati, Barbalha, Brejo Santo, Camocim, Canindé, Crateús, Crato, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Quixadá, Quixeramobim, Russas, Santa Quitéria, Senador Pompeu, Sobral e Tianguá. Nesse ano de execução do “Jovem Aprendiz” nos municípios, o IDESQ qualificou, somando os educandos da capital e do restante do Estado, 1.340 jovens. Em 2016, foram cerca de 3.000 inscritos, dos quais 1.685 jovens foram qualificados e inseridos no mercado de trabalho como aprendizes, o que contribuiu para sua formação profissional, produtiva e cidadã. Por meio dos convênios correspondentes à execução do projeto em 2017, 1.390 aprendizes concluíram o curso em uma das 27 turmas abertas que foram ofertadas no Estado inteiro. No ano seguinte, em 2018, foram 4.252 inscritos e cerca de 1.700 educandos são selecionados e qualificados<sup>73</sup>.

É necessário destacar a abordagem utilizada nas aulas do Projeto Aprendiz: pelos modelos tradicionais, o professor transmite seus conhecimentos e cabe ao aluno recebê-lo e aprender as informações. Indo contra esse saber exclusivo de professor, a metodologia aplicada no IDESQ leva em consideração o envolvimento e a participação ativa dos alunos dentro da sala de aula, estimulando-os a debater os temas abordados pelo professor e os levando a construir coletivamente diversas formas de repassar esse conhecimento a outras pessoas. Por meio de seminários, palestras e apresentações, os educandos utilizam as mais diversas formas de expressão humana, como a música, a dança, o teatro, a poesia e a dialética nos seus processos de aprendizagem<sup>74</sup>.

Ainda inserida fortemente na luta comunitária por transporte público no bairro do Parque Santa Maria, a instituição se mobilizou com diversas lideranças comunitárias e ONGs locais, para apresentar propostas ao poder público e exigir uma linha de ônibus própria para atender a demanda dos moradores. Ao longo de três meses, foram articuladas reuniões com o órgão responsável e feito mapas de rotas adequadas à comunidade. Ao final do período, foi instalada a linha solicitada, tendo o ônibus começado a circular em maio de 2015<sup>75</sup>.

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p. 44.

<sup>75</sup> *Ibid.*

Mantendo uma parceria direta com diversas empresas privadas, a instituição criou em 2015 o projeto *Jovem Aprendiz IDESQ*. Esse projeto atende alunos do ensino médio concluído em escola pública ou que estejam cursando (no turno da noite) o 3º ano em escolas públicas. Como uma forma de inserção às demandas da comunidade, o “Aprendiz IDESQ” atende jovens moradores da cidade de Fortaleza, com idade de 16 a 23 anos, que residam no bairro Parque Santa Maria e nos bairros vizinhos<sup>76</sup>. A execução do projeto começou em 2014, qualificando cerca de 100 jovens nas turmas iniciais. Além de atuar na Capital, o “Jovem Aprendiz IDESQ” também se inseriu nos Municípios de Aracati, Brejo do Santo, Cascavel, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Quixadá, Quixeramobim e Sobral. São oferecidos pelo projeto os seguintes cursos: Assistente Administrativo, Assistente de Comércio e Auxiliar de Produção. Em 2015, 2016 e 2017 são qualificados cerca de 150, 250 e 400 educandos, respectivamente. No ano de 2018, 480 jovens são selecionados e inseridos no mercado de trabalho<sup>77</sup>.

Desde 2015, o espaço físico do IDESQ é usado também por idosas da comunidade para realizarem suas reuniões e atividades, rodas de oração e de conversas sobre as problemáticas de suas vidas. Esse grupo de mulheres, denominado “Grupo Artes, Saberes e Afetividades”, executa oficinas de trabalhos manuais e de artes como forma de geração de renda. São 25 mulheres que integram as 04 oficinas temáticas oferecidas pelo grupo: Pinturas em tecido, em Gesso, em MDF e em Vidro; Confecção de bolsas e sacolas em tecidos e feltro; Composição em retalhos (*Patchwork*); e Caixas para embalagens; Oficina de bijuteria<sup>78</sup>.

Ressaltamos que o IDESQ mantém, ainda, uma parceria com as instituições “Acessibilidade e Inclusão” e “Consulte Libras”, que proporcionam cursos de libras e são acompanhados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). O espaço da instituição é, então, usado por essas empresas, que passam a oferecer cursos pagos de formação de libras para professores e de interpretação em libras. As mesmas empresas assessoram a instituição quando esta necessita de intérprete e de orientações sobre a temática. Em 2017, a Consulte Libras realizou turmas de formação básica em libras para jovens aprendizes e para funcionários parceiros<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> Alameda das Palmeiras, Parque Santa Maria, Santa Fé, Pacotê, Cambéba, José de Alencar, Curió, Guajeru, Coaçu, Paupina, São Bento, Ancuri, Pedras, Conjunto Palmeiras, Barroso, Lagoa Redonda, São Miguel, Palmeirinha, Jereberaba, Abreulândia, Maria Tomásia, Sítio São João e Santa Filomena.

<sup>77</sup> IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p.45.

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p.45.

Nesse mesmo ano, a Instituição se tornou executora do “Projeto Corre Pra Vida”, política coordenada pela Secretaria Especial de Políticas Sobre Drogas (SPD), órgão central articulador do Sistema Estadual de Políticas sobre Drogas e da Política Pública sobre Drogas do Estado do Ceará. O citado projeto tem como público-alvo as pessoas em situação de rua que vivem no bairro Centro de Fortaleza e que fazem uso abusivo de substâncias psicoativas (álcool e drogas). São realizadas ações de campo e é feita a utilização de Unidade Móvel, havendo abordagens nas ruas e em cenas de uso, com orientações de redução de danos<sup>80</sup>.

Assim, o IDESQ, por meio do “Projeto Corre Pra Vida”, atuou em atendimentos, orientações, encaminhamentos e oficinas, além de também disponibilizar um ponto de acolhimento (*container*), que conta com um espaço para banho, com oferta de um *kit* de higiene (produtos sanitários, para banho e de higiene bucal) e com a distribuição de insumos (água potável, preservativo, lubrificante). Em 2017, dando continuidade ao referido projeto, juntamente com o Governo do Estado, o IDESQ alcançou a meta de inserção de 500 pessoas cadastradas no projeto e fez o acompanhamento de 532 pessoas em situação de rua na cidade de Fortaleza<sup>81</sup>.

Em 2016, o IDESQ foi novamente premiado com o Prêmio Itaú FIES, tendo competido com 920 instituições de todo o Brasil<sup>82</sup>. Nesse mesmo ano, a instituição executou o “IDESQ Cidadania”, projeto de qualificação profissional e emprego que ofertou cursos na modalidade de formação inicial e continuada, estimulando o empreendedorismo e o desenvolvimento de competências laborais para pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social. Cerca de 360 jovens em busca do primeiro emprego, adolescentes, mulheres, desempregados, pessoas de famílias de baixa renda e egressos do ensino fundamental e médio, entre outros, fizeram cursos de duração de 30 dias. As aulas focavam em diferentes assuntos, desde valores humanos, ética e cidadania a aulas práticas de informática<sup>83</sup>.

O IDESQ, por meio de seu projeto intitulado “Trilhas para a transformação”, executa também capacitações para entidades representativas de beneficiários; ou seja, o público atendido por esse projeto é composto por associações e/ou cooperativas que recebem assessoramento técnico por meio da Secretaria de Desenvolvimento Agrário (SDA), pelo Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável (PDRS)/Projeto São José III (PSJIII), em

---

<sup>80</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), *Op cit.*, p. 46.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> *Ibid.*

parceria com o Instituto Agropolos do Ceará (IACe)<sup>84</sup>. Essas capacitações têm como foco o ensino/aprendizagem nos temas Gestão Administrativa e Financeira, com o objetivo de fortalecer as instituições beneficiárias e apontar caminhos para o desenvolvimento social, político, econômico, ambiental e cultural. Desde 2017, quando o IDESQ passou a executar esse projeto, foram atendidas 82 entidades (como Associações de Pequenos Agricultores, Associações Comunitárias, Associações de Assentados, Grupos e Conselhos de apoio a comunidades rurais, Grupos de Indígenas e Quilombolas, Cooperativas de pequenos produtos etc.), de 53 municípios do Ceará<sup>85</sup>.

Dando prosseguimento aos atendimentos para os moradores da comunidade de acordo com a necessidade deles, o IDESQ lançou em 2017 o “Projeto Objetivo 16<sup>86</sup>”, um grupo de orientação jurídica e apoio para acesso à justiça, paz e cidadania. O Projeto já atendeu 30 pessoas e pretende ter um alcance maior, principalmente entre as pessoas da periferia de Fortaleza, a fim de orientá-las quanto aos seus direitos e garantias sociais e ajudá-las a acessar a rede de atendimento disponível na área jurídica<sup>87</sup>. No ano de 2018, quando o IDESQ comemora 35 anos de existência, a instituição passa a refazer seus principais documentos, produzindo o Projeto Pedagógico Institucional, o Regimento Interno e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Um registro histórico sobre a IDESQ, por meio de livros, vídeos e eventos, além da construção dos Cadernos de Metodologia, que trazem orientações para estudos, disciplinas e pesquisas, também são prioridades a serem desenvolvidas no referido ano.

Ao longo desta ampla trajetória, atuando em diversas frentes, a entidade, por fim, encontrou sua vocação organizacional nas causas de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional<sup>88</sup>. Conforme observado em nosso diário de bordo do dia 25/10/2017, os valores da instituição estão expressos em seus documentos, na maneira como se relaciona com o seu público e em suas publicações em redes sociais. O IDESQ mantém uma linguagem compatível com seu público, e, para isso, se utiliza muito das redes sociais para interação e disseminação

---

<sup>84</sup>IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), 2017/2018, p. 47

<sup>85</sup>*Ibid.*

<sup>86</sup> O nome do projeto faz referência ao Objetivo 16 da Organização das Nações Unidas (ONU), que propôs, em setembro de 2015, formalmente, um plano global de desenvolvimento sustentável. Essa agenda é formada pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo o objetivo 16: **Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.**

<sup>87</sup> IDESQ/Projeto Político Institucional (PPI), *Op cit.*, p. 47.

<sup>88</sup>*Ibid.*

de mensagens de conscientização. Desta forma, o IDESQ reforça a sua missão de excelência na formação de sujeitos competentes e críticos, pela disseminação de conhecimentos científicos, do desenvolvimento de competências para o trabalho e do exercício pleno da cidadania. Para o alcance de sua missão, em seus documentos, é notório que o IDESQ é uma organização comprometida em qualificar seu corpo docente e técnico-administrativo, definindo, portanto, como sua identidade, o compromisso com uma educação de qualidade técnico-científica, ética e com responsabilidade social e ambiental.

Buscando uma interação para além dos muros de suas instalações, a instituição tem seus valores amplamente difundidos de forma a atingir seu público e a sociedade em geral, fato este que pode ser percebido nas publicações em suas redes sociais. O IDESQ é uma instituição não governamental que atua na área da educação profissional e comunitária, obediente às prescrições legais que lhe asseguram a realização de sua missão<sup>89</sup>. Atualmente conta com um quadro funcional de 40 (quarenta) funcionários e 4 (quatro) estagiárias, totalizando 44 (quarenta e quatro) sujeitos, estando divididos da seguinte maneira: o setor administrativo é composto por um coordenador administrativo; existem ainda duas funcionárias que atuam como recepcionistas, seis funcionários atuando na área administrativa como auxiliares, um trabalhador que desempenha papel no almoxarifado, duas estagiárias lotadas na parte administrativa, uma atuando no turno da manhã e a outra no período da tarde.

A parte pedagógica conta com a seguinte divisão: uma coordenadora pedagógica, dois auxiliares que dão apoio à coordenação pedagógica, duas estagiárias, sendo uma no turno matutino e outra no horário vespertino. Existe ainda na instituição uma estrutura de apoio técnico e/ou multidisciplinar<sup>90</sup>, que conta com: um assessor jurídico, uma psicóloga e uma assistente social. A instituição mantém um motorista, um articulador municipal que atua na região do Sertão Central do Estado do Ceará, uma articuladora que contribui para a inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho em parceria com o Sistema Nacional de Emprego – Seção Ceará/Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (SINE/IDT). Em relação aos serviços de limpeza e copa, a organização conta com dois funcionários que zelam pela organização educacional. Quanto à capacidade de pessoal docente, o IDESQ apresenta um total de dezenove

---

<sup>89</sup>IDESQ/Projeto Pedagógico Institucional, 2017/2018, p. 8.

<sup>90</sup>Funcionários que atuam de forma a assessorar tanto a coordenação administrativa quanto a coordenação pedagógica.

professores que atuam de forma comum em diversas disciplinas e outros em matérias mais específicas voltadas para determinado segmento.

O IDESQ, no ano de 2018, estava a completar 35 anos de sua fundação, os documentos analisados apontam para o fato de que ao longo deste período tem legitimado seu protagonismo na região do Ancuri, mais especificamente na periferia, da zona sul da cidade de Fortaleza, no bairro Parque Santa Maria, como executor de políticas públicas<sup>91</sup> para a juventude. Naquele momento a instituição passava por uma reestruturação interna que se fazia refletir nas ações e na qualidade dos projetos executados. Percebe-se é que ao longo de sua história a instituição foi encontrando meios de manter fortalecida sua atuação junto à comunidade onde está inserida, sendo os cursos de aprendizagem profissional o grande diferencial de trabalho realizado pela instituição e com o devido reconhecimento e consolidação de resultados perante seu público.

Nesta conjuntura, percebemos que a expansão dos projetos da instituição permitiu que a própria equipe do IDESQ também fosse ampliada, com a contratação de uma equipe multidisciplinar, visando a melhor prestação de serviços e reconhecimento institucional do IDESQ. Assim, foram selecionados: uma jornalista, que ficou responsável tanto pela assessoria de imprensa como pela comunicação institucional, bem como foram inseridos no quadro funcional uma assistente social, uma pedagoga e uma psicóloga, gerando, assim, na nossa visão um ganho expressivo, pois, além de facilitar o processo de maximização da organização pesquisada, foi também de grande valia para os educandos, já que durante nosso acompanhamento notamos o quanto os educandos necessitam desse apoio multidisciplinar.

Não é só necessário, no entanto, ter muitos funcionários compondo a instituição, é preciso que eles estejam em consonância com seus objetivos e diretrizes institucionais, ou melhor, em sintonia com o trabalho coletivo e, assim, ajam entre si e interajam com os educandos, pois, afinal, como afirma Paulo Freire (2018), “Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador

---

<sup>91</sup> Políticas públicas consistem em ações tomadas pelo Estado que têm como objetivo atender os diversos setores da sociedade civil, colocando em prática direitos que devem ser garantidos aos cidadãos de um Brasil. Essas políticas são executadas muitas vezes juntamente e com o apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs) ou empresas privadas.

Quanto aos seus tipos, as políticas públicas podem ser distributivas, redistributivas e regulatórias. Podem ser executadas, por exemplo, com o oferecimento de serviços ou concessão de benefícios sociais para a população. As políticas públicas podem existir em vários setores, como na área industrial, agrícola, educacional, de saúde e de assistência e inclusão social. Disponível em: <https://www.significados.com.br/politica/>. Acesso em: 27.12.2018.

é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente<sup>92</sup>”. O quadro de pessoal passa, então, a contribuir para uma escola capaz de compreender e se relacionar com a comunidade em que se encontra inserida. O diálogo com seus educandos e o incentivo na construção da identidade por meio do protagonismo na aprendizagem fazem o diferencial e trazem uma perspectiva de inovação.

Partindo do princípio de que o contexto da escola reflete o mundo em que ela está inserida, trazendo para dentro do seu cotidiano a representatividade da sociedade de que a escola faz parte, cumpre-nos observar que a pesquisa foi realizada em um contexto de instabilidade política e social no Brasil. A realidade econômica e política nacional empurra o Brasil para um cenário de crise, com repercussão na geração de emprego, com índices altíssimos de desemprego, sendo a juventude um dos segmentos mais vulneráveis, portanto, mais exposto ao desemprego estrutural. Não obstante, a violência é algo presente nas periferias de Fortaleza, sendo a região em que se encontra o IDESQ uma das mais violentas da cidade, apresentando um dos maiores índices de homicídios de jovens dos 16 aos 29 anos. Neste cenário, observa-se o avanço da presença do Estado, estando as políticas neoliberais cada vez mais institucionalizadas, colocando em segundo plano as demandas sociais, dentre as quais as políticas de incentivo e garantias de acesso à educação pública.

De fato, conhecer a realidade do ambiente da investigação e de seus atores constitui-se na prática um elemento essencial para que o estudo se apresente coerente com os valores, o lugar e o tempo em que a investigação ocorreu. Assim estabelecidas as condições metodológicas da pesquisa, e dado o vasto material coletado durante a investigação, no próximo capítulo está a análise de dados de acordo com os relatos produzidos, não só pelos discentes, que são os verdadeiros protagonistas desta tese, mas também pelas nossas observações na escrita do diário de bordo, na interpretação dessas análises e na conclusão do trabalho acadêmico.

### **3.1.2 Delimitação do estudo: participantes da pesquisa**

Os alunos participantes do estudo são discentes matriculados no curso de aprendizagem profissional, ofertado pelo IDESQ no período da manhã, no horário das 07h às

---

<sup>92</sup> FREIRE, Paulo. **A Escola É**. Disponível em: <https://soupedagogia2011.blogspot.com/2012/05/biografia-de-paulofreire-nome-completo.html>. Acesso em: 9 de setembro de 2018.

1h (quatro horas letivas por dia de aula), tendo começado seu curso no dia 01.08.2017, e vindo a finalizar no dia 10.08.2018.

Para melhor compreensão e sistematização dos dados coletados, as turmas pesquisadas serão denominadas de Turma A e Turma B. Já os alunos, quando citados na tese, serão identificados pela letra “A”, seguida por um numeral e sua respectiva idade. Assim, os alunos da turma A serão identificados de “A-01 a A-12”, os alunos da turma B de “A-13 a A-24”. As turmas foram observadas nas terças e quintas-feiras, respectivamente, sem nenhum prejuízo para os dois grupos selecionados.

Durante este período, foram realizadas 96 visitas de acompanhamento às turmas, sendo 48 aulas na turma A e 48 aulas na turma B. O acompanhamento nas duas turmas abrangeu um total de 24 alunos, sendo 12 participantes da turma A e 12 pertencentes à turma B.

Para melhor caracterizar o conjunto de alunos pertencentes as turmas, foram observadas algumas variáveis - sexo, idade e escolaridade - conforme demonstrado nos quadros a seguir.

**QUADRO 02: PERFIL DO(A)S ALUNO(A)S ENTREVISTADO(A)S – TURMA A – MANHÃ (TERÇA-FEIRA)**

ALUNO(A)S	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE
A-01	Feminino	19	Ensino médio completo
A-02	Feminino	21	Ensino médio completo
A-03	Feminino	19	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursando Pedagogia em uma faculdade privada
A-04	Masculino	22	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursou alguns semestres de Ciências Sociais em uma universidade pública, mas desistiu por não ter afinidade com o curso
A-05	Feminino	19	Ensino médio completo
A-06	Feminino	18	Ensino médio completo
A-07	Masculino	18	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursando Recursos Humanos em uma faculdade pública
A-08	Masculino	21	Ensino médio completo
A-09	Feminino	21	Ensino médio completo; Superior concluído em Recursos Humanos em uma faculdade privada
A-10	Masculino	21	Ensino médio completo; Superior incompleto: transcorrido um mês depois do fim do curso de aprendizagem, o mesmo começou a cursar Processos Gerenciais em uma faculdade privada
A-11	Feminino	21	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursando Enfermagem em uma faculdade privada
A-12	Feminino	19	Ensino médio completo; Superior incompleto: passou no curso de Filosofia em uma universidade pública na última semana de aula, a mesma afirmou que vai cursar

Fonte: Elaboração própria. 2017/2018.

**QUADRO 03: PERFIL DO(A)S ALUNO(A)S ENTREVISTADO(A)S – TURMA B – MANHÃ (QUINTA-FEIRA)**

ALUNO(A)S	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE
A-13	Feminino	21	Ensino médio completo
A-14	Feminino	22	Ensino médio completo; Superior incompleto: iniciou durante o curso de aprendizagem o curso de Engenharia de Software em uma universidade pública
A-15	Masculino	18	Ensino médio completo
A-16	Masculino	21	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursando Gestão Hospitalar em uma faculdade privada
A-17	Feminino	20	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursando direto em uma faculdade privada
A-18	Masculino	18	Ensino médio completo
A-19	Masculino	18	Ensino médio completo
A-20	Masculino	21	Ensino médio completo; Superior incompleto: cursa Psicologia em uma faculdade privada
A-21	Feminino	18	Ensino médio completo; atualmente está a cursar o Técnico de Enfermagem
A-22	Feminino	21	Ensino médio completo
A-23	Feminino	18	Ensino médio completo; Superior incompleto: Cursa Fisioterapia em uma faculdade privada
A-24	Feminino	18	Ensino médio completo

Fonte: Elaboração própria. 2017/2018.

De acordo com os quadros 02 e 03, temos maior representatividade do sexo feminino, o que corresponde a 62,5% do total de alunos matriculados nas turmas A e B. O número de discentes do sexo masculino é da ordem de 37,5%. Ressaltamos que, sabidamente, o universo feminino apresenta maior dificuldade de inserção no mundo do trabalho e, mesmo quando exercendo funções equivalentes ao universo masculino, recebe salários inferiores a estes. Situações desta natureza levam a que mulheres procurem por melhores oportunidades de qualificação profissional como forma de superação destas barreiras.

Fazendo a leitura mais aprofundada dos quadros 02 e 03, um fato que nos chama bastante atenção é que todos os estudantes finalizaram o ensino médio, além de alguns já estarem inseridos nos quadros de alunos de cursos superiores. Outro fato que não pode deixar de ser mencionado é que o curso técnico para quem deseja partir logo para o mercado de trabalho é algo que é mencionado pela discente A-21 (DIÁRIO DE BORDO, 2017/2018).

### **3.2 A pesquisa qualitativa: ampliar a lente para melhor compreender a realidade**

A metodologia em âmbito geral se faz nortear em dois aspectos, que são: métodos qualitativos e métodos quantitativos. Oportuno aqui é apresentarmos a diferença entre os métodos qualitativos e quantitativos. Desse ponto de partida, a principal diferença entre os dois métodos é que a qualitativa tem um caráter subjetivo, na qual as narrativas escritas e/ou faladas

são colhidas de acordo como foram expostas e que visam a explicar os fenômenos sociais e culturais dos grupos sociais, e/ou, quiçá, dos indivíduos pesquisados; já a quantitativa se baseia em cálculos e números matemáticos com o objetivo de compreender os fenômenos, apontando as preferências (DIANA, 2020).

Já para Leitão (2009, p.22):

Pesquisas que usam métodos quantitativos adotam uma perspectiva macroscópica e, para tanto, usam as ferramentas adequadas para este fim, tal como um fotógrafo usa a lente grande angular para tirar uma foto panorâmica, capturando sem detalhamento um número grande de pessoas. Por outro lado, pesquisas qualitativas definem um foco reduzido de abordagem de um problema para poder investigá-lo com a necessária profundidade. Para tal, usam ferramentas que apoiem a captura do detalhe sutil e invisível ao olhar panorâmico, tal como uma lente zoom é usada para registrar detalhes a respeito de um pequeno número de pessoas.

Assim sendo, os métodos qualitativos trazem em seu interior a possibilidade de descrever a ligação entre os objetivos e os resultados que não podem ser determinados de maneira precisa por números e/ou gráficos, sendo, dessa forma, nomeada como uma pesquisa descritiva, onde todos os dados são analisados indutivamente. Este tipo de metodologia é muito usual nas pesquisas de natureza cultural e social para analisar fenômenos específicos, bem como fenômenos complexos (FERNANDES *et al.*, 2009 apud PRAÇA, 2015).

Autores como Macedo (2010), Denzin e Lincoln (2006) e Goldenberg (1997) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser a pesquisa qualitativa e sua importância para as ciências sociais.

A pesquisa qualitativa, segundo Macedo, não pode ser entendida por meio de uma lógica matemática ou laboratorial e sim pelo do mundo dos sentidos. Somente assim pode ser “apreendida por um olhar hermenêutico”, ou seja, numa óptica interpretativa dos significados, dos símbolos, das representações, dos signos (MACEDO, 2010, p. 38). Isto porque trabalha com as ações do ser humano.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Macedo (2010) exemplifica que a pesquisa qualitativa tende a compreender e a interpretar um determinado fenômeno social, no qual o pesquisador visa à compreensão do ambiente a ser pesquisado, já que esse mesmo sujeito está inserido no próprio contexto. De efeito, é racional acrescentar que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e da coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Consoante a citação, a abordagem qualitativa faz emergir os mais diversos aspectos, tendo a capacidade de ir bastante fundo para entender os reais significados produzidos pelos sujeitos, de acordo com suas crenças, culturas e motivações.

Consoante ensina Minayo (2000, p. 22),

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Nesta situação, considerando o objeto de estudo, bem como seus objetivos e as questões norteadoras, a delimitação epistemológica de nosso estudo reconhece no paradigma qualitativo o processo de investigação a ser seguido, apoiado pelo estudo exploratório-descritivo de natureza etnográfica. Desta forma, uma vez demarcado o percurso epistemológico, vamos dando corpo aos caminhos metodológicos que foram seguidos ao longo da tese.

### **3.3 A abordagem etnográfica: aproximação com o objeto**

A abordagem etnográfica na pesquisa educacional vem ganhando espaço no campo educacional desde as três últimas décadas. Os investigadores desta área passaram a utilizar essas técnicas, o que originou uma nova linha de pesquisa, que recebeu a denominação de “antropológica” (LÜDKE, ANDRÉ, 2013). Observando a origem epistemológica da palavra etnografia, Sousa (2000) aponta que *etno = povo + grafia = descrever + ia a priori* significam descrição, escrita de algo, mas, para a autora citada, o significado de etnografia vai além desse, pois ultrapassa essa visão, porquanto, se alguma linha de investigação considera etnografia uma

teoria, ou um método, pode também referir-se a uma linha de “perspectiva”, pois, assim, “não esgota nem os problemas do método nem de teoria”. (SOUSA, 2000, p. 4).

Lapassade (2005 p. 148) aponta que o método etnográfico em uma pesquisa científica se refere a

Descrição (grafia) de um etnos (termo que designa povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente na observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas. Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e ao mesmo tempo um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação dos dados coletados no discurso do trabalho de campo.

A etnografia vem valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as “conversas banais” do cotidiano da vida dos discentes no seu momento real. São esses detalhes que enriquecem a pesquisa e passam a ser vistos como objeto de investigação por alguém que está focado não como estranho, mas interessado, implicado, ou seja, com um olhar etnográfico (SOUSA, 2000, p. 3. Destaques da autora).

Utilizando ainda as palavras de Sousa (2000, p. 4), o trabalho etnográfico “leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo vista de dentro”. Acrescenta-se, também, segundo Macedo (2010), que o etnopsiquisador busca compreender o dinamismo da produção interior, ou seja, de dentro das diversas referências e relações político-culturais instituídas “[...] os sítios de pertencimento [...] são fontes inelimináveis a serem acordadas para que a construção do conhecimento indexado seja possível” (MACEDO, 2010, p. 81). Somente no local e com essa atitude do investigador pode ser dado a conhecer significados mais profundos e a partir de então serem construídos novos conhecimentos.

Haja vista o acima descrito, Creswell (2014, p. 83) aponta que “as etnografias focam no desenvolvimento de uma descrição complexa e completa da *cultura* de um grupo, um grupo que compartilha uma cultura”. Fica muito claro que o que está em jogo constitui a análise dos comportamentos, são os costumes, as falas, as crenças e as posições sociais de uma determinada cultura que está sendo estudada e que são partilhadas por todos. Um dos fatos que chama bastante atenção nesse tipo de investigação é a importância que o sujeito atribui a si mesmo, às suas falas, bem como ao seu entendimento de mundo. Nesse sentido, é necessário um questionamento sobre as interações humanas e seus significados, buscando assim obter uma

visão mais próxima da realidade vivida pelo grupo. Geertz (2008, p. 07), a seu turno, assevera que

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de clips, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Analisando a citação, percebemos que se faz necessário o pesquisador sair da sua zona de conforto e enxergar o mundo pesquisado com o olhar e entendimento daquele sujeito que ele está a pesquisar. Ressaltemos, ainda, o fato de que esse mesmo estudioso adentra todas as searas vividas pelo indivíduo de maneira que possa realizar uma “descrição densa”<sup>93</sup>, para que faça uma hermenêutica minuciosa e reflexiva, na qual traga para seu estudo perspectivas que visem a ações de cunho ético, democrático, solidário e emancipatório.

Os autores André (2010), Macedo (2010) e Fino (2011) apontam para o mesmo raciocínio, ao enfocarem sobre a razão fundamental do uso da abordagem etnográfica que consiste pela caracterização do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que permite reconstruir os processos e as relações do cotidiano escolar.

Lapassade (2005, p.82) ensina que “A pesquisa etnográfica pode ser descrita como “um encontro social”, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia.”

De acordo com André (2010), a pesquisa etnográfica permite que o investigador se aproxime do ambiente escolar para tentar entender como ocorre internamente no dia a dia a (re)elaboração do conhecimento, de atitudes, crenças, valores, de ver e sentir a realidade da instituição educacional. Conhecer a organização acadêmica não significa ver tudo com uma lente de aumento, pois, primeiro, é necessário ter uma visão mais abrangente para entender as relações e interações que se constituem no seu cotidiano, identificando as estruturas de poder, os modos de organização do trabalho acadêmico, compreendendo a atuação de cada sujeito, as ações e relações, conteúdos (re)construídos e/ou modificados. Essa visão de instituição educacional como espaço social onde ocorrem valores e significados renovados exige o rompimento do tradicional, da acomodação e da resistência.

---

<sup>93</sup>“Descrição densa” é citada por Clifford Geertz (2008, p. 4) no livro *Interpretação das Culturas*, e faz referência a expressão como sendo emprestada de Gilbert Ryle. Segundo ele, “a etnografia é uma descrição densa”.

Praticar a etnografia dentro do ambiente escolar nos propicia a busca por um entendimento sobre o lugar, ao mesmo tempo em que nos conduz a conhecer os sujeitos pesquisados por meio das suas ações e falas. Nesse sentido, Geertz (2008, p. 04) faz uso da seguinte afirmação:

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” [...].

Dialogando com o autor, notamos que a investigação etnográfica dentro dos espaços educacionais nos dá a oportunidade de compreender o processo de aprendizagem, bem como as situações vividas pelos aprendizes, o que nos possibilita uma visão crítica, reflexiva para melhor compreender todas as vivências ali inseridas.

Conforme Lapassade (2005, p.70),

A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal “acesso”. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez.

Entendemos, então, que as narrativas etnográficas tendem a merecer um cuidado mais do que especial por parte do estudioso, pois trazem em seu interior a oportunidade de trilhar os mais diversos caminhos, que tendem a ser cheios de surpresas, espinhos e riscos para compor o estudo em questão. Identificamos, também, que é um espaço de negociação, um lugar para reflexão dos conflitos e dilemas éticos que permeiam a construção da pesquisa.

Assim sendo, dando prosseguimento ao nosso percurso metodológico, e para que os resultados se concretizem, adotamos a observação participante, a entrevista etnográfica (semiestruturada), o diário de bordo e a análise documental, como técnicas e instrumentos de grande importância para entender o processo cultural do “nativo<sup>94</sup>”, fazendo com que sua participação por meio destas técnicas e instrumentos possibilite a confiabilidade e autenticidade dos dados coletados, cuja validação submete-se a um processo de triangulação, aqui pensado como instrumento que assegure o equilíbrio e a isenção no tratamento dos dados.

---

<sup>94</sup> Grifamos.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Antes de iniciar a pesquisa, achamos prudente solicitar aos representantes do IDESQ que assinassem a Carta de Anuência (APÊNDICE 1) para que tudo ficasse dentro dos padrões de transparência entre a instituição e nossa pessoa na qualidade de pesquisador, ao mesmo tempo em que contribui para a confiabilidade, a ética e a responsabilidade na pesquisa, feitas uma constante desde o início. Decorridos os trâmites junto à organização educacional, ficou resolvido que apresentaríamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) às turmas previamente selecionadas para que ficasse claro todo o teor da pesquisa e sobrasse resolvida qualquer pendência que porventura viesse a ocorrer.

Quando da reunião feita com os 24 discentes das duas turmas A e B, foi informado a todos do que se tratava a pesquisa e que eles teriam toda a liberdade para deixar o estudo a qualquer momento em que não estivessem se sentindo à vontade. Algumas perguntas foram feitas por eles e respondidas claramente e com muita objetividade. A coleta de dados exprime uma série de procedimentos e “Significa obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem qualitativa, desenvolver meios para registrar as informações e prever técnicas que possam surgir”. (CRESWELL, 2014, p. 121). Entendemos que a recolha de dados reúne uma sem-número de atividades que têm como objetivo agrupar o maior número de informações que tenham significado para responder de forma clara às perguntas que originam a pesquisa.

Ao adentrar o meio estudado, vivenciamos a rotina do grupo e suas peculiaridades no seu *habitat* natural, visando a coletar o maior número de informações possíveis, ao mesmo tempo em que tudo acontecia em tempo real, o que nos fez perceber a riqueza diante de nós. “Ao longo do trabalho de campo propriamente dito (da permanência nos locais), o observador participante ocupa-se essencialmente de olhar, de escutar e de conversar com as pessoas, de coletar e de reunir informações diversas”. (LAPASSADE, 2005, p. 83). Assumindo esta posição de observador atento, não nos permitindo uma compreensão imediata dos fatos observados, salientemos que foi ao lermos e relermos o diário de bordo por diversas vezes que as lembranças vividas por nós proporcionaram melhor entendimento da demanda.

Realizamos 24 entrevistas individuais, bem como observação participantes em 96 dias letivos, com as turmas A e B do curso de aprendizagem profissional, compreendendo o período de duração do estudo, que ocorreu dentro de um prazo de um ano (01.08.2017 a 10.08.2018). Neste período, procuramos conhecer os documentos oficiais que legitimam a

atuação educacional da instituição, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim como materiais de uso dos alunos, proporcionando a análise documental deste conteúdo. Após a finalização da coleta de dados no período do estudo, foi chegado o momento de organizar o material colhido, bem como adentramos a fase posterior, que foi a análise e interpretação dos dados. Apesar de análise e interpretação se apresentarem como conceitos distintos, denotam laços por demais estreitos, levando em muitos momentos o pesquisador a confundir ambos, como explica Teixeira (2003). Para dirimir essa dúvida que muitas das vezes se faz presente, recorreremos a A.C. Gil (1999, p.168), que aponta para a seguinte afirmação:

A análise tem como objetivo organizar e resumir de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A análise de dados, então, vai se formando ao longo do estudo, ao mesmo tempo em que essa formação vai proporcionando sua interpretação, de acordo com tudo o que foi relatado pelos pesquisados e tudo o que foi percebido por nós feito pesquisador. Considerando que, do ponto de vista metodológico da pesquisa, foram utilizados mais de um método para observação e recolha de informações, para maior rigor metodológico, evitando-se a existência de contradições ou particularização de entendimentos, optamos por efetuar a **triangulação**<sup>95</sup> dos dados como fonte para confirmar a informação.

A princípio, se identifica, de pronto, que a triangulação faz parte dos estudos das Ciências Sociais, no entanto, a origem do termo nasce dos estudos da navegação e da topografia, já que é um método que proporciona o posicionamento e o alcance de um ponto em particular. Para facilitar o entendimento, desde que tenhamos informações suficientes entre as distâncias A e B, é possível determinar o ponto C, já que as duas primeiras serão de grande valia para ajudar na localização, sendo que os ângulos das três distâncias formaram a figura de um triângulo (DUARTE, 2009 *apud* FÍGARO, 2019).

Para Leitão (2009, p.22),

[...] a triangulação visa gerar diferentes perspectivas sobre a questão de estudo, checando a consistência entre elas, e não sua homogeneidade e replicabilidade. O produto da triangulação, quando consistente, é um conjunto de significados e categorias interpretativas capazes de gerar uma compreensão profunda do contexto

---

<sup>95</sup> Grifamos.

pesquisado e, além disso, um framework interpretativo que pode ser (re)aplicado em outros contextos de investigação.

Duarte (2009, p. 10) explicita que “o termo triangulação começa a ser construído na área da Psicologia por Campbell e Fiske (1959), que se propuseram a completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas”. A autora ainda aponta que outros pesquisadores deram continuidade aos estudos de Campbell e Fiske, ao mesmo tempo em que ampliaram sua aplicação e a defenderam, indicando que a “obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados”. (DUARTE, 2009, p. 11).

Já para Tuzzo & Braga (2016), a defesa de uma pesquisa firmada na triangulação prevê os diversos ângulos de análise, as várias necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva (TUZZO & BRAGA, 2016, p. 141). Autores como Denzin e Lincoln (2006, p. 19) asseveram que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para Fino (2008, p. 4), “[...] a validade e a riqueza de significados dos resultados obtidos dependem diretamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e a sua fraqueza”. Dado o contexto teórico de embasamento da triangulação, conclui-se que esta técnica se propõe trazer com rigor a leitura e interpretação dos dados, possibilitando uma crítica às técnicas e instrumentos empregadas na investigação, dando, portanto, confiabilidade ao processo investigativo.

#### 3.4.1 A observação participante: aproximando-se dos sujeitos da pesquisa

A observação participante tem origem na Antropologia Cultural e, atualmente, é ancorada nas Ciências Sociais e Humanas. Como técnica de pesquisa, enquadra-se no método qualitativo. É utilizada por pesquisadores para recolha de dados a partir de uma abordagem etnográfica, onde o pesquisador participa de forma ativa e direta das atividades vivenciadas no âmbito de sua investigação. A observação participante requer do investigador sensibilidade para adaptar-se ao contexto do seu objeto de estudo, uma vez que sua entrada no universo de sua pesquisa, mesmo sendo em tempo parcial, ocorre durante meses de observação e convivência direta com os sujeitos da pesquisa.

Para Correia (1999, p. 31),

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto.

Esta aproximação com os sujeitos da pesquisa, contribui de maneira significativa para que o pesquisador acompanhe de perto e de forma independente os atores sociais envolvidos em seu processo investigativo. Estar presente no dia a dia do *locus* da pesquisa possibilita a descoberta e compreensão de nuances que envolvem o objeto que está sendo investigado. Lapassade (1991, citado por FINO, 2003, p.5), “considera, ainda, a existência de uma tensão entre participação e distanciação, além de uma oposição entre o dentro e o fora no conjunto dos trabalhos contemporâneos sobre observação participante.”

O investigador, no entanto, estando devidamente preparado, consegue constituir uma relação de aproximação com o grupo, sendo possível registrar no detalhe o universo de acontecimentos, sentimentos e significados inerentes ao objeto da investigação, presentes no processo de aproximação do investigador com o universo pesquisado. Isso possibilita ao investigador internalizar-se no grupo e tornar visível o que no cotidiano dos atores sociais está encoberto pela rotina. Os autores Gerhardt e Silveira (2009, p. 101) conceituam a observação participante da seguinte forma:

É a inserção prolongada do pesquisador em um meio de vida, de trabalho. Defrontamo-nos *em carne e osso* com a realidade que queremos estudar. Devemos observar mais de perto os que a vivem e interagir com eles. Nessa expressão temos observação e participação. Temos então dois tipos de situações que combinam: o pesquisador é testemunha (estamos na observação) e o pesquisador é coator (estamos na interação, na participação).

Seguindo esta abordagem, os autores, André (2010), Macedo (2010) e Fino (2011) enfatizam que por via da observação participante e de entrevistas, será possível registrar o que ainda não foi documentado, ou seja, descrever as ações praticadas na instituição, ou fora dela, reconstruir a linguagem e suas formas de comunicação criadas e recriadas no dia a dia da prática pedagógica. A observação participante possibilita a interação do pesquisador com seu objeto da investigação, permitindo o acesso a informações privilegiadas para o alcance dos objetivos do estudo. Fino (2008, p. 4-5) nos chama atenção para o fato de que

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias.

Outro conceito que nos ajuda a compreender melhor a observação participante é o descrito por Prodanov e Freitas (2013, p. 104-105), ao afirmarem que

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais e pelo choque do quadro de referência entre observador e observação.

Interpretando as citações acima, verificamos que a observação participante nos permite descrever de forma detalhada aquilo que estamos a assistir, bem como faz com que determinadas situações apareçam de forma única e indelével, e que possam ser exploradas ao longo de todo o percurso de estudo para compreender as relações sociais, as interações e também o simbolismo de cada situação.

### 3.4.2 O diário de bordo: registros que nos levam a (re)conhecer e a nos aproximar dos sujeitos da pesquisa

Embora seja ainda recente a prática do diário de bordo como instrumento de registro de informações em pesquisas qualitativas, estas sempre fizeram parte dos registros históricos, a depender da época e condições de sua viabilidade, como a existência de papel, tinta e grupos detentores do domínio da escrita.

Os diários surgem tanto na Europa quanto no Japão por volta do século X. Pelo fato de as habilidades de escrita nesta época serem restritas, os diários foram inicialmente elaborados por membros de elites – como o caso da corte japonesa ou do clero anglo-saxão. Quando o uso da escrita e os meios técnicos se expandiram, os depoimentos escritos regularmente com caráter pessoal também se ampliaram. Assim, por volta do século XVII, inúmeros documentos desse tipo foram criados, não apenas por religiosos e nobres, mas por cientistas, arquitetos e outros. (ALASZEWSKI, 2006 apud ZACCARELLI; GODOY, 2010, p. 01).

Assim, ao longo dos tempos, os registros dos acontecimentos, o pormenor salvaguardado na escrita dos fatos, deram contributos para que no futuro houvesse a

compreensão de valores sociais, modo de vida de povos, aprendizados e conhecimentos relevantes à evolução da humanidade.

Conforme Weber (p. 157-158), o diário de campo

[...] é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de Marcel Maquet, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda. Em torno desse método, também chamado de "observação participante", houve inúmeros debates.

Como se vê, o primeiro estudioso a utilizar do diário de bordo – também, conhecido como diário de campo – foi o antropólogo Bronislaw Malinowski, que sistematizou suas observações por meio da pesquisa etnográfica; entretanto, existem diversas conceituações para a elaboração e uso do diário de bordo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Brazão (2011, p.1) afirma que o diário etnográfico é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registro do seu trabalho de campo e, desde o início do século passado, veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores.

Esta trajetória possibilitou que, nos dias atuais, pesquisadores das Ciências sociais e humanas reconheçam neste instrumento um aliado na concretização de seus estudos, estando fortemente presente nos mais diversos campos do saber, fundamentando pesquisas em Antropologia, Sociologia, Serviço Social, História, Educação, e até mesmo em Medicina.

Bertoni (2018, p. 4) ressalta o mérito dos registros escritos no diário de bordo, pois é por meio deles que

[...] podemos intensificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.

Desta maneira, o diário de bordo tornou-se um instrumento utilizado por etnopedagogos para registro dos acontecimentos durante suas pesquisas e, assim, retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões, o pensamento dos atores sociais,

as relações sociais no universo da pesquisa e as decisões na condução desta. Portanto, ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

Macedo (2010, p.134), define:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida.

Já Alves (2018, p. 224) evidencia que “O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo”. Macedo (2010) e Alves (2018) trazem em suas considerações acerca do diário de bordo a ideia de que o pesquisador utiliza o diário para registro de suas impressões, leituras do que está a ser investigado, mas também o veem como espaço de aproximação com os sentimentos e com o cotidiano de seu objeto de pesquisa. Há uma espontaneidade no relato das vivências e isso permite que, ao realizar a análise de sua observação, o pesquisador se considere parte daquele universo no sentido de conhecer e interpretar o fruto de sua observação.

Assim, os conceitos acima mencionados nos permitem perceber que o ponto comum entre eles é que, além da escrita, o instrumento permite refletir sobre as práticas, ao mesmo tempo em que proporciona ao pesquisador perceber as nuances daquilo que foi vivenciado durante a investigação, uma vez que “o diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática)”. (LOURAU, 1993, p. 77). Ressalte-se que a escrita no primeiro momento é apenas o ato de descrever as situações vividas, sem levar em consideração o papel reflexivo; porém, para autores como Zabalza (1994; 2004), Pórlan e Martin (2004), esse processo é algo contínuo e habitual e contribui muito para o desenvolvimento da própria pesquisa.

Quanto a esta tese, o diário de bordo, como instrumento de apoio à observação participante, constitui ferramenta essencial para o registro dos acontecimentos que permearam a investigação, permitindo a escrita e o detalhamento dos diálogos, das emoções, da participação dos atores sociais pesquisados, do registro das entrevistas etnográfica, e de nossas percepções junto ao objeto pesquisado.

### 3.4.3 A entrevista etnográfica

Dando seguimento a nosso estudo, metodologicamente, optamos, ainda, pela utilização da entrevista etnográfica. “A entrevista é um outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo.” (MACEDO, 2004, p. 167).

Corroborando este entendimento, Erlandson *et al.* (1993, p. 85-86) expressam que as entrevistas mais comuns são as semiestruturadas, guiadas por um conjunto de perguntas e aspectos básicos que devem ser explorados, mas sem uma redação exata, e a ordem das perguntas há-se ser predeterminada.

Ainda sobre este tema, Macedo (2004, p. 168) nos aponta que,

De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas.

Neste sentido, para a realização desta tese, nosso trabalho foi de escutar os atores sociais, recorrendo à entrevista semiestruturada como meio de captar as informações. Para Lapassade (2005, p. 79), “a entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si”. Por se tratar de um trabalho que visa a analisar as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem no *Projeto Aprendiz do IDESQ*, por meio das falas dos discentes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Mais do que um simples diálogo, essa foi a melhor maneira de travar uma conversa, na qual fosse possível colher informações esclarecedoras. Segundo Selltiz (1967, *apud* SOUZA JÚNIOR, 1998, p. 27), “a entrevista é a técnica mais adequada para revelação de informações sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada”.

Nas palavras de Lapassade (2005, p. 148), a entrevista etnográfica

[...] é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como a conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. Ela põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e dissimétricos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si.

No que diz respeito à maneira pela qual se desenvolve a entrevista etnográfica, esta se assemelha à observação participante, pois, em ambas, o pesquisador precisa estabelecer um relacionamento com os sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo em que adota uma atitude flexível, não diretiva e informal, que a ele possibilite desenvolver boas entrevistas (BOGDAN & BIKLEN, 1982; MACEDO, 2010).

Good interviews are those in which the subjects are at ease and talk freely about their points of view. Good interviews produce rich data filled with words that reveal the respondents' perspectives. Transcripts are filled with details and examples. [...] There are no rules that you can always apply across all interview situations, but a few general statements can be made. Most important is the need to listen carefully. Listen to what the people say.<sup>96</sup> (BOGDAN & BIKLEN, 1982, pp. 104-105).

Com amparo nas ideias apresentadas, entendemos que, para realizar esta investigação, deve aplicada uma entrevista semiestruturada, pois “with semi-structured interviews you are confident of getting comparable data across subjects”<sup>97</sup> (BOGDAN & BIKLEN, 1982, p. 104). Além disso, esse tipo de entrevista denota intensa dinâmica interna, com abertura para mudanças de direcionamento no transcorrer da conversa, se assim se fizer necessário. Portanto, a entrevista etnográfica, assim como a observação participante, deve gravitar ao redor da confiança e guiadas pela curiosidade, para que auxiliem o pesquisador a conhecer as opiniões e percepções dos sujeitos em relação aos fatos estudados. Para proporcionar a precisão da fala dos entrevistados, as entrevistas deverão ser gravadas e transcritas.

Na busca pela identificação da existência de inovação pedagógica ou não nos cursos de aprendizagem profissional desenvolvidos pelo IDESQ, constituímos, por meio da entrevista etnográfica, um diálogo com os alunos, visando a captar suas impressões, sentimentos e valores. Certificamos que a entrevista de inspiração etnográfica, como recurso fecundo para a etnopesquisa, é muito um encontro social construtivo de realidades, “[...] é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão do significado social de forma indexal (encarnada, enraizada) pelos etnopesquisadores”. (MACEDO, 2004, p. 167).

---

<sup>96</sup> Boas entrevistas são aquelas em que os sujeitos estão à vontade e falam livremente sobre seus pontos de vista. Boas entrevistas produzem dados ricos, cheios de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão cheias de detalhes e exemplos. [...] Não existem regras que você possa aplicar sempre a todas as situações de entrevista, mas algumas declarações gerais podem ser feitas. O mais importante é a necessidade de ouvir atentamente. Escute o que as pessoas dizem. (Tradução nossa).

<sup>97</sup> Com entrevistas semiestruturadas, fica-se confiante em obter dados comparáveis entre os sujeitos. (Tradução nossa).

Para Rosa (2017, p. 19), só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto em sintonia com esta assertiva. No desenvolvimento do presente estudo, optamos pela realização de entrevista semiestruturada. A técnica foi aplicada no universo total de alunos presentes nas duas turmas onde foi desenvolvida a observação participante (turmas A e B), o que compreendeu a realização de 12 alunos entrevistados em cada uma das turmas, totalizando 24 entrevistas realizadas durante o período da investigação. O teor dos diálogos foi devidamente registrado ao longo do diário de bordo, de acordo com o momento em que as conversas com os alunos iam sendo realizadas.

## 4 ANÁLISE DE DADOS: LONGA TRAJETÓRIA

*Seja você quem for, seja qual for a posição social que você tenha na vida, a mais alta ou a mais baixa, tenha sempre como meta muita força, muita determinação e sempre faça tudo com muito amor e com muita fé em Deus, que um dia você chega lá. De alguma maneira você chega lá.*

*Ayrton Senna da Silva (21.03.1960 – 01.05.1994) Ex-piloto de Fórmula 1.*

Este capítulo sintetiza nossa visão na qualidade de pesquisador, sobretudo aquilo que, a partir de uma abordagem etnográfica, foi observado durante o período de vivência no Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ). Considerando o vasto material coletado, trazemos neste capítulo o que de mais relevante contribuiu para o entendimento da prática pedagógica desenvolvida na instituição, e nossa percepção sobre de que maneira isso pode se traduzir ou não numa experiência exitosa de inovação pedagógica no campo da educação profissional. Neste sentido, como pesquisador, mantivemos a visão atenta ao que defende Fino (2008, p. 3):

Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril.

Assim sendo, o trabalho empreendido na identificação dos elementos que deem significado às práticas pedagógicas inovadoras, e desta forma venham a ser uma ruptura com a escola tradicional, foi a bússola que direcionou o estudo, de modo que o acompanhamento e a análise de dados ao longo de toda a pesquisa foram bastante proveitosos, haja vista que tanto a observação participante quanto a redação do diário de bordo (APÊNDICE 04) foram essenciais para o entendimento sobre o processo de aprendizagem desenvolvida no IDESQ.

Depois de sistematizadas tanto as fontes documentais quanto as vertentes orais, estas foram analisadas, ética e também responsabilmente, para que pudessem ser o mais fiel aos relatos ouvidos, bem como cumprir com os objetivos propostos nesta tese. Assim, as narrativas de todos os alunos protagonistas do estudo em questão foram trabalhadas de forma conjunta, já que elas, sendo representadas sozinhas, não se traduzem de forma muito harmônica, “não falam por si, logicamente. Alinhá-las, contudo, é um procedimento capaz de sugerir, mais

do que a condução do projeto, possíveis análises. Sozinhas, também, as entrevistas não se sustentam enquanto História Oral; seriam apenas textos estabelecidos”. (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 131).

Conforme explicitado acima, ficou decidido que as narrativas produzidas pelos discentes serão apresentadas tal qual foram colhidas e que, em muitos momentos, elas podem até aparecer mais de uma vez, já que em determinadas situações necessitam ser novamente citadas pelo fato de exprimirem importantes informações para o contexto.

Torna-se de relevo acrescentar que a sequência das narrativas ocorreu de forma sistêmica e que estão ligadas entre si, ao mesmo tempo em que seguem uma ordem para serem fiéis ao que foi construído no diário de bordo (APÊNDICE 04) e as observações participantes no curso da pesquisa, com o intuito de entender e compreender o que cada educando tentava transmitir com suas ideias, desejos e gestos.

#### **4.1 Análise dos documentos oficiais do IDESQ: Projeto Político Institucional, Metodológico e Pedagógico**

Ao usarmos os documentos em uma pesquisa, levamos em conta a noção de que eles devam ser sempre valorizados por sua riqueza, o que nos leva a extrair deles as mais diversas informações, bem como indica o que cada período da humanidade testemunhou em um determinado momento histórico, seja ele um passado distante ou algo recente (CELLARD, 2008).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele representa a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Entendemos que a pesquisa documental é bastante decisiva para os estudos das Ciências sociais e humanas, já que, na maioria das vezes, são a base de um trabalho investigativo, além de se constituir como um instrumento metodológico que valoriza o estudo sob relatório.

Na sequência, adentro o que considero os elementos norteadores que definem a atuação do IDESQ por meio dos documentos oficiais da instituição e dão clareza na sua

intenção com o trabalho educacional e seu compromisso na formação de sujeitos autônomos, críticos e interventivos.

De fato, observa-se um espaço criativo onde alunos e professores vivenciam uma partilha de conhecimento. Assim, conforme preconiza Freire (2000, p. 27) “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão”.

Neste sentido, o IDESQ conduz seus colaboradores a seguir no seu dia a dia as orientações contidas em seu Projeto Pedagógico Institucional (IDESQ/PPI, 2017/2018), onde constam, além dos valores institucionais, seus princípios e finalidades.

#### **QUADRO 04: PRINCÍPIOS NORTEADORES QUE REGEM A MISSÃO INSTITUCIONAL DO IDESQ**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) A indissociabilidade entre educação e compromisso social;</li> <li>b) O estabelecimento de parcerias, visando envolver a comunidade local, cearense e regional em suas ações;</li> <li>c) Busca e troca de conhecimentos, para sua inserção e atuação ética e qualificada na sociedade, garantindo a qualidade de seus serviços;</li> <li>d) A excelência dos serviços realizados, envolvendo toda a estrutura educativa e administrativa da instituição;</li> <li>e) A interação de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os saberes, pensamentos e experiências;</li> <li>f) A valorização de sua equipe de profissionais;</li> <li>g) A busca continuada de avaliação dos serviços prestados, de acordo com sua missão institucional.</li> </ul> |
|---|

Fonte: IDESQ/Projeto Pedagógico Institucional, IDESQ, 2017/2018.

Analisando o quadro, tem-se a presença de uma instituição que se recria a partir de suas relações cotidianas, constitui-se pautada em valores éticos e de responsabilidade social, que em suas atividades diárias promove junto ao seu corpo discente e docente oportunidades múltiplas de ensinar, mas muito especialmente de aprender. Por conseguinte, encontramos na instituição o que preconiza Freire (2000, p. 39), ao nos lembrar que “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Neste contexto, observa-se que os espaços de aprendizagem do IDESQ apontam para um consenso entre aprendizes e professores, norteado por um respeito mútuo e a constante busca por novas formas de ensinar e aprender. Assim sendo, o PPI do IDESQ aponta as principais finalidades da instituição, conforme descrito no quadro a seguir:

## QUADRO 05: PRINCIPAIS FINALIDADES DO IDESQ

- a) Formar profissionais para exercerem com ética e competência suas atividades laborais, conscientes de suas responsabilidades profissionais, sociais e ambientais para com a comunidade, cidade e Brasil;
- b) Produzir, disseminar e socializar o conhecimento com qualidade e com equidade;
- c) Promover a formação humanista e crítica;
- d) Prestar serviços especializados à comunidade em sua área de atuação, buscando estabelecer uma relação de reciprocidade e de parceria;
- e) **Desenvolver atividades extensivas à comunidade local, divulgando os resultados de suas atividades pedagógicas, culturais e socioambientais;** (grifo nosso);
- f) Difundir os valores éticos;
- g) Educar para a cidadania, estimulando a atuação coletiva entre os participantes de suas ações;
- h) Manter diretrizes de seleção de docentes e técnicos, privilegiando profissionais qualificados pelo percurso acadêmico e pelos reconhecimentos no exercício da profissão;
- i) Promover a construção da identidade institucional em todos os espaços onde atua.

Fonte: IDESQ/Projeto Pedagógico Institucional, 2017/2018.

Chama-nos atenção a intencionalidade do IDESQ em se constituir para fora de suas cercanias. Explicita em seus documentos a importância de se construir o espaço de aprendizagem que perpassam a sala de aula. Neste sentido, foram observadas durante o processo de acompanhamento etnográfico atividades que possibilitaram aos alunos protagonismo e interação com os outros na definição e construção de suas áreas de interesse e acesso ao saber compartilhado, ao tempo em que transmitiam para a comunidade suas descobertas.

Abaixo está a fotografia de alunos em atividade de divulgação da campanha de prevenção ao câncer de mama, discutida em sala de aula e levada para sensibilização junto à comunidade.

### FOTOGRAFIA 02: ALUNO(AS) EM ATIVIDADE NA PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA (OUTUBRO ROSA)



Fonte: Do nosso arquivo. 2017/2018.

A abordagem colaborativa utilizada pelos alunos denota a importância da existência de autonomia e percepção crítica do cotidiano. O desenvolvimento de ações, onde o conhecimento é construído por meio do compartilhamento, da interação com o outro e da realização de atividades que concorrem para uma intervenção social, constitui não somente um ato educativo, mas, também, de intervenção e transformação da realidade.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se à um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 2002, p. 57).

Neste ambiente, as práticas pedagógicas desenvolvidas no IDESQ vão ganhando significado. Ao tempo em que nos envolvemos, na qualidade de pesquisador, em sua observação, resta evidente, como não poderia ser diferente, que a instituição se preocupa em implementar nas relações cotidianas que envolve os processos de construção do conhecimento pelos alunos os conceitos presentes em seus documentos norteadores, não sendo seu PPI “letra morta”, mas sim uma importante fonte de inspiração.

#### **QUADRO 06: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO IDESQ**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ética e respeito como condições imprescindíveis para o convívio humano e profissional;</li> <li>b) Excelência institucional, abrangendo excelência na gestão, administrativa e técnico-pedagógica;</li> <li>c) Interdisciplinaridade, considerada como basilar para a produção do conhecimento e para a troca de saberes;</li> <li>d) <b>Inclusão social, compreendida como responsabilidade humana, essencial para a superação da desigualdade social e laboral</b> (grifo nosso);</li> <li>e) Valorização e promoção do respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, de origem, de idade, de situação social, econômica, ambiental e cultural.</li> </ul> |
|---|

Fonte: IDESQ/Projeto Pedagógico Institucional, 2017/2018.

Efetivamente, a visão clara do ambiente colaborativo de aprendizagem e troca de saberes tem a conotação, também, de uma ação política institucional. O IDESQ compreende e estimula seus discentes e docentes numa prática cotidiana de superação de desafios, de compartilhamento de saber e de acesso ao conhecimento como ferramenta de transformação social por meio dos mundos da educação e do trabalho.

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (IDESQ, 2017/2018, p. 10), são estes os fundamentos operacionais que embasam a atuação institucional:

Busca por inovação no ensino como forma de atender e propor mudanças na sociedade;  
 Contratação de profissionais comprometidos e qualificados para atender as demandas da instituição;

Gestão propositiva, com visão estratégica, inovação, transparência e flexibilidade, permitindo a efetivação de uma governança democrática e participativa, abrangendo gestão de pessoas, recursos financeiros, patrimoniais e de espaço físico;  
 Responsabilidade ambiental, visando a sustentabilidade social;  
 Contínuo desenvolvimento e aprimoramento de processos avaliativos de gestão, visando a excelência;  
 Comunicação interna e externa primando pela disseminação dos resultados das ações e experiências educativas e socioambientais;  
 Oferta de um ambiente de ensino e gestão atenta às necessidades e transformações da comunidade local e do Ceará.

A missão institucional, os princípios, as finalidades e os fundamentos expressos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), neste contexto, orientam e fundamentam a proposta pedagógica do IDESQ, que planeja e realiza suas ações pautando-se num processo de formação humana e profissional, que qualifica seus alunos a absorverem as novas demandas sociais e tecnológicas da sociedade atual, ao passo que apreendem e atuam com novas técnicas de trabalho, contribuindo para a efetivação do desenvolvimento sustentável do Estado do Ceará e, consequentemente, do nosso País<sup>98</sup>.

Desse modo, suas ações estão norteadas pelos seguintes aspectos:

Fomento de projetos educativos que permitam desenvolver habilidades e competências relativas à produção e à busca do conhecimento disponibilizado nos diversos espaços sociais e laborais;  
 Responsabilidade social através da produção de saberes a serviço da comunidade local e da realidade da região, compreendendo que a qualidade do ensino e da aprendizagem advêm da conjugação com a equidade social;  
**Formação de jovens profissionais competentes para atuar na sociedade, com visão empreendedora e com capacidade para produzir produtos e ofertar serviços, compreendendo o meio em que vive** (grifo nosso);  
 Reconhecimento da pluralidade de saberes enquanto elemento circunscrito na sociedade atual, expresso no espaço educativo e na prática docente. (IDESQ/ PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2017/2018, p. 11).

Efetivamente, o IDESQ propõe desenvolver, por meio de suas ações educativas, uma formação profissional que integra experiências educativas, sociais e laborais com as experiências de seus alunos, associando os conhecimentos adquiridos à realidade social e laboral. Isso significa desenvolver uma formação profissional que garanta ao jovem, enquanto ser social, a possibilidade de produzir novos conhecimentos e saberes que permitam solucionar problemas no cotidiano de sua vida, atuando efetivamente também no coletivo para construção

---

<sup>98</sup> IDESQ/Projeto Pedagógico Institucional (PPI), 2017/2018, p. 11.

de um sujeito de pensamento crítico e atitudes concretas de transformação do meio em que está inserido<sup>99</sup>.

A instituição educacional também compreende a importância de continuamente realizar a atualização de suas ações educativas, promovendo mudanças e adequações em sua proposta pedagógica, sempre que necessário. Nesse sentido, compreende que a avaliação é parte intrínseca da construção do seu PPI. Vale ressaltar que a instituição prioriza a formação educativa dos jovens considerando algumas premissas. São elas:

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizado(a) e circunstanciado(a);  
 A integração entre teoria e prática;  
 A articulação entre ensino e realidade;  
 A promoção da qualidade da formação social e profissional. (IDESQ/PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2017/2018, p. 12).

O IDESQ aponta suas ações pedagógicas por meio de uma proposta de aprendizagem orientada na integração entre teoria e prática, onde a participação e as experiências do aluno nos mais diversos espaços de sociabilidade são elementos-chave de todo o processo de construção do conhecimento<sup>100</sup>.

Dito isto, é perceptível que o diferencial metodológico encontrado que nos instiga na busca por identificar existência de inovação pedagógica na instituição reside em sua capacidade de preparar e qualificar os alunos para o trabalho integral na atualidade, capacitando-os para a solução de problemas e produção de produtos e serviços mediante uma interação cooperativa e comunicativa entre discentes e docentes<sup>101</sup>.

#### 4.1.1 Percorrendo o caminho pedagógico-metodológico

Quando debruçado com os escritos no diário de bordo, revivemos a leitura do PPI do IDESQ e daquilo que consideramos ser da maior relevância para nosso trabalho como pesquisador. Assim, relatamos na data de 28.06.2018:

Fico de certa forma, impressionado com o zelo que encontro nos documentos que subsidiam e orientam as práticas pedagógicas do IDESQ. Os elementos que constam destas diretrizes tornam-se vivos no dia a dia da instituição; perceptivo no compromisso dos professores; na vivência dos alunos e em especial nos resultados

---

<sup>99</sup> *Ibid.*

<sup>100</sup> IDESQ/Projeto Pedagógico Institucional, *Op cit.*, p. 12.

<sup>101</sup> *Ibid.*

que os meus olhos vão testemunhando ao logo do período de observação, nomeadamente durante o projeto integrador, uma espécie de seminário realizado por alunos, em que os mesmos apresentam suas percepções sobre os temas estudados durante os ciclos de aprendizagem. (DIÁRIO DE BORDO, AUTOR, 2017/2018).

Encontramo-nos com o pensamento em Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, (2002), onde em sua sapiência nos chama atenção para o fato de que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2002, p. 44).

Voltando ao Percurso Pedagógico-Metodológico proposto pelo IDESQ, percebemos que a ideia é iniciar este processo orientando-nos nas experiências concretas dos alunos, buscando motivá-los para a participação nas mais diversas atividades ofertadas, sejam elas no espaço educativo ou laboral.

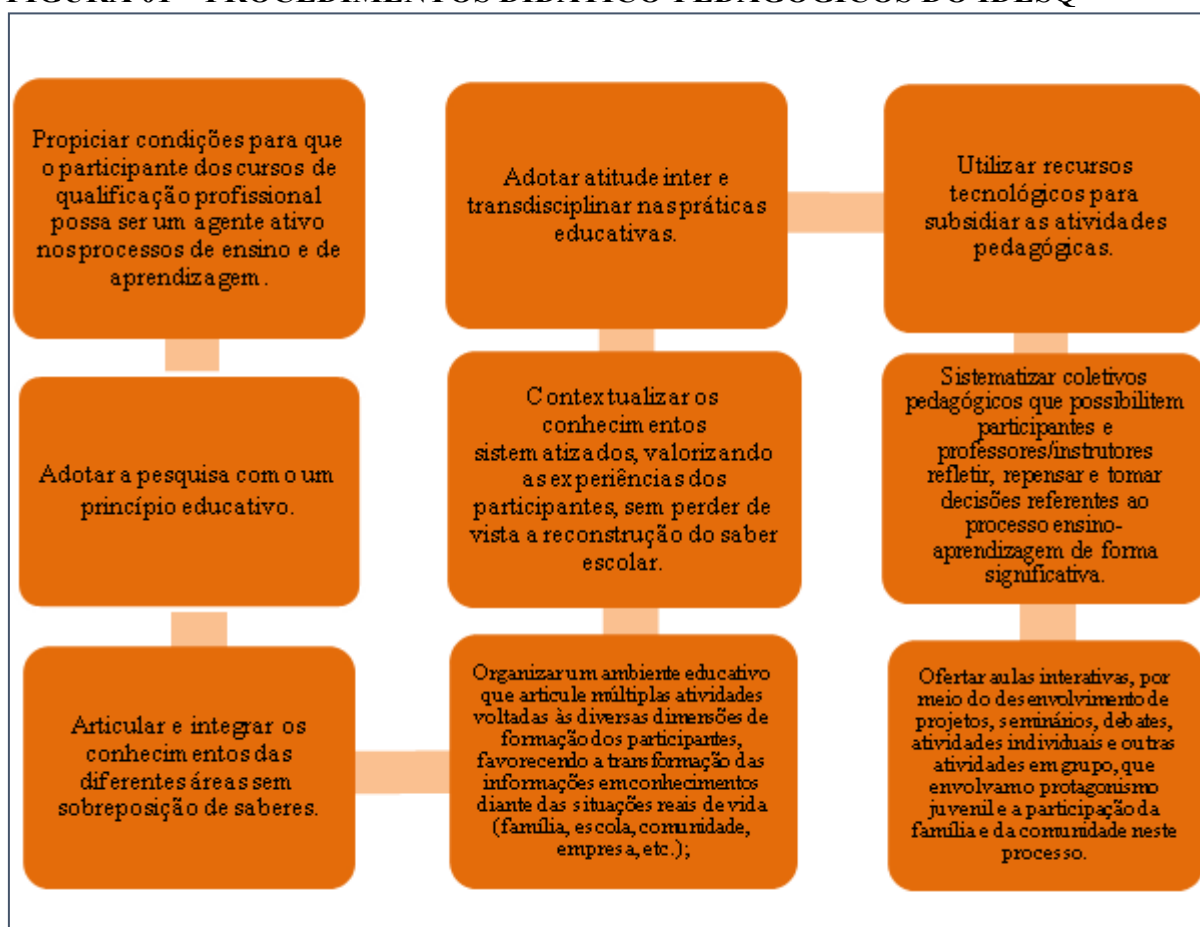
Para Negt (1991, p. 44), em processos desta natureza, precisamos vincular três níveis de experiências:

1. As visões e interesses manifestos dos homens, que podemos constatar Impiricamente;
2. Os mecanismos psíquicos e cognitivos da alienação, que se formaram na vida cotidiana; e
3. As condições objetivas e sociais da vida, que determinam o ser dos homens e definem as condições como eles fazem suas experiências e como eles interagem com os outros homens.

Neste sentido, toda a proposta do IDESQ está direcionada a contribuir para que a aprendizagem amplie as competências técnico-laborais e sociocomunicativas dos alunos, estimuladas por experiências vivenciadas por escolares e professores. Para tanto, os procedimentos didático-pedagógicos realizados contam não somente com acesso às tecnologias disponíveis, envolvem a organização do espaço de aprendizagem, utilizam-se de recursos didáticos que estimulem a pesquisa, a convivência com o mundo real, tornando-se um espaço multifacetado onde o aluno se descobre capaz de aprender.

Na figura a seguir, é demonstrado o modo como os procedimentos didático-pedagógicos estão propostos e o elo entre cada etapa de construção da aprendizagem.

**FIGURA 01 – PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO IDESQ**



Fonte: Arquivo IDESQ – Setor pedagógico, 2017/2018.

Constatamos, portanto, que os procedimentos didático-pedagógicos propostos pelo IDESQ valorizam a interação das diversas áreas do conhecimento, incentivam a troca de saberes, estimulando a participação dos alunos por meio do protagonismo, rompendo com o modelo de educação bancária caracterizado por Paulo Freire e exercitando a autonomia na construção da aprendizagem.

#### 4.1.2 A organização pedagógica no IDESQ

A organização pedagógica dos cursos de qualificação profissional do IDESQ está estruturada em Ciclos de Aprendizagem e Oficinas Temáticas. O Ciclo de Aprendizagem é um eixo temático que aborda um **conjunto de temas que orientam o planejamento** de um determinado conteúdo programático. No eixo temático, limitamos os conteúdos abrangidos pelo ciclo de aprendizagem.

Os Ciclos de Aprendizagem são os seguintes: Linguagens e Mundo do Trabalho, Qualificação Profissional, Políticas Públicas e Cidadania e Marketing Pessoal e Profissional.

Cada Ciclo de Aprendizagem é composto por duas Oficinas Temáticas planejadas de forma transdisciplinar, objetivando a compreensão integrada dos saberes e práticas globais e profissionais.

Além dos conteúdos específicos dos Ciclos de Aprendizagem, a proposta contempla uma Oficina Temática de Introdução ao Curso, planejada para que os participantes adquiram conhecimentos gerais sobre a realidade do mercado de trabalho brasileiro e local, a legislação que versa sobre os direitos trabalhistas e previdenciários, bem assim a saúde e segurança no trabalho.

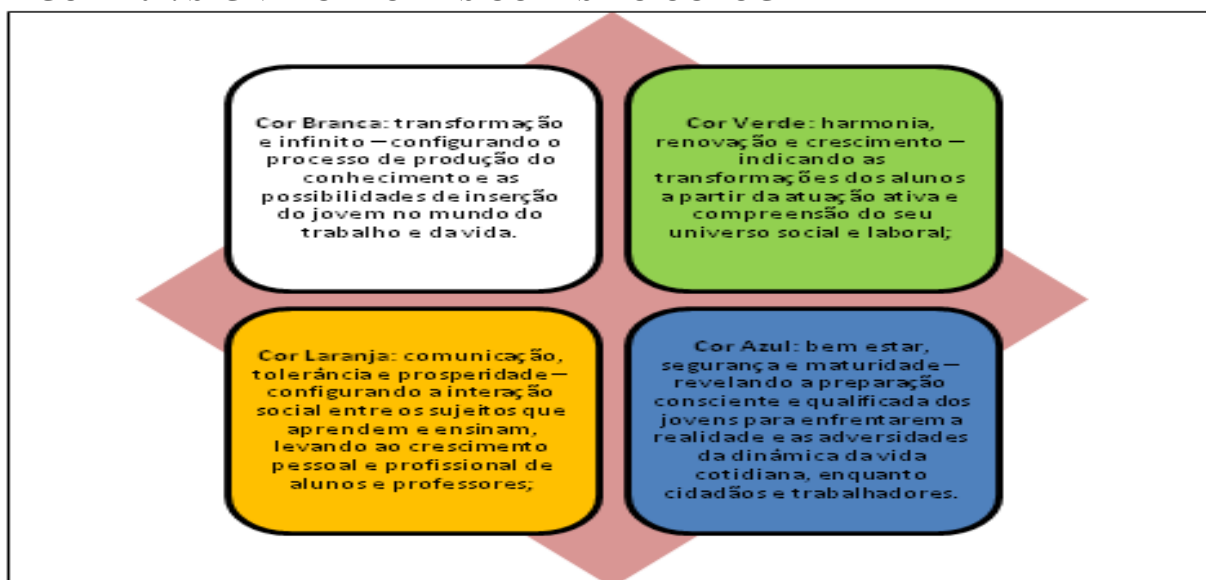
As Oficinas Temáticas privilegiam a contextualização dos conteúdos programáticos ao cotidiano dos participantes, por intermédio de atividades que primam pela ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos.

O símbolo que representa a metodologia do IDESQ é o **Octograma** ou **Estrela de Oito Pontas**, considerado o símbolo da plenitude, e representa a interação de cada Ciclo de Aprendizagem e Oficina Temática com os demais componentes.

Nesta representatividade, o octograma, símbolo dos Ciclos de Aprendizagem desenvolvidos pelo IDESQ, apresenta 4 (quatro) tonalidades: branca, laranja, verde e azul.

A disposição das cores do octograma retrata o processo de aprendizagem e experiências vivenciadas por alunos e professores em interação com a família, a comunidade e o mercado de trabalho no percurso da qualificação profissional.

**FIGURA 02: SIGNIFICADO DAS CORES DO OCTOGRAMA**



Fonte: Arquivo IDESQ – Setor pedagógico, 2017/2018.

Na figura a seguir, encontramos o simbolismo da metodologia ciclos e a forma como está organizada, demonstrando que o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito do IDESQ se encontra estruturado e conota o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Ressaltamos, mais uma vez, a organização que a instituição apresenta e o cuidado na elaboração de material que venha subsidiar os profissionais que atuam direta e indiretamente com os alunos. Existe um cuidado vivenciado na prática, mas que está devidamente documentando, transmitindo um sentimento tanto de pertencimento, como também de histórico institucional.

Assim sendo, o IDESQ busca em seus documentos apresentar, além do sentido real das coisas, o simbolismo que cada etapa de sua metodologia conota. De certa forma, isso colabora para que as práticas pedagógicas vivenciadas se tornem leves, contextualizadas e ganhem um sentido real a partir da explicação das motivações que subsidiaram a construção de cada uma delas.

**FIGURA 03: METODOLOGIA DE CICLOS REPRESENTADA NO OCTOGRAMA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO IDESQ**



Fonte: Arquivo IDESQ – Setor pedagógico, 2017/2018.

Neste contexto, segundo o documento Relatório Geral de Método Ciclos, onde o IDESQ aponta as diretrizes pedagógicas para os Ciclos de Aprendizagem e as Oficinas Temáticas dos Cursos de Qualificação Profissional, encontramos o conteúdo programático de cada atividade, conforme constam nos quadros a seguir:

#### **QUADRO 07: OFICINA TEMÁTICA DE INTRODUÇÃO AO CURSO**

<b>Oficina Temática: Introdução ao Curso - Carga Horária: 16h</b>
<p><b>Conteúdo Programático:</b>          Introdução ao mercado de trabalho brasileiro e local na atualidade; A Lei de Aprendizagem Profissional; Os direitos trabalhistas e previdenciários no Brasil.</p>

Fonte: Diretriz Pedagógica IDESQ – Método Ciclos, 2017/2018.

Nota-se que este é o momento de chegada dos jovens à instituição, portanto, é quando os professores realizam a introdução da legislação que disciplina a atividade da aprendizagem profissional e seus desdobramentos nos locais de trabalho. Nossa impressão inicial foi de que

Os jovens chegam à instituição com muita empolgação e carregados de expectativas, noto que para eles naquele momento o interesse que os movem é a possibilidade de vivenciarem a experiência do primeiro emprego. Enxergam nisso uma oportunidade de melhoria de vida. A questão da aprendizagem fica em segundo plano, pelo menos, neste momento. (AUTOR, DB, p.72).

Ao longo do desenrolar da oficina, os jovens vão se encontrando e se reconhecendo como sujeitos participantes; passam também a ter uma melhor compreensão do espaço em que estão. Isso fica evidenciado na manifestação de alguns deles: “Aqui contribui mais que a escola, me prepara para o mercado de trabalho” (A-01, 19 ANOS, DB, p.41). Já para o A-18, 18 anos, turma B, os momentos da oficina foram importantes se comparado com sua escola anterior: “aqui é bem mais dinâmico, é mais explicado, a gente tem oportunidade de dá opinião, estou me comunicando melhor com as pessoas” (DB, p.104)).

Apesar dos múltiplos aspectos envolvidos inicialmente na chegada dos alunos, durante as 16h da oficina de introdução ao curso, os professores procuram construir um espaço de troca de experiência e de valorização daquilo que os jovens trazem consigo, estimulando-os

a compreender este momento atual de suas vidas, como algo que vai além das questões que envolvem o mundo do trabalho.

## **QUADRO 08: CICLO DE APRENDIZAGEM – LINGUAGENS E MUNDO DO TRABALHO**

**Ciclo de Aprendizagem: Linguagens e Mundo do Trabalho - Carga Horária: 96h**

### **Oficina Temática - Linguagens e Expressões (48h)**

Esta Oficina utiliza-se de diversas linguagens e expressões para desenvolver o interesse dos participantes pela língua portuguesa, assim como pela interação presencial e virtual com os demais sujeitos sociais, contribuindo para o desenvolvimento e utilização das competências comunicativas e sociais no mundo da vida e do trabalho.

#### **Conteúdo Programático:**

Comunicação Verbal e Não Verbal; Comunicação Oral; Comunicação Escrita; Comunicação nas Redes Sociais; Trabalho em Equipe.

### **Oficina Temática - Globalização e Trabalho (48h)**

Esta oficina busca preparar os participantes para os complexos desafios que se apresentam no mundo do trabalho contemporâneo. Apresenta uma proposta que visa construir e consolidar as competências necessárias ao mundo do trabalho, favorecendo o autodesenvolvimento e o engajamento dos sujeitos na busca de soluções para os problemas laborais e do mundo da vida.

#### **Conteúdo Programático:**

Mercado e mundo do trabalho; Empresa no mundo Globalizado; Preservação do equilíbrio do meio ambiente; Organização, Planejamento e Controle do Processo de Trabalho.

Fonte: Diretriz Pedagógica IDESQ – Método Ciclos, 2017/2018.

Esta etapa da formação dos jovens se dá de maneira a levá-los à compreensão do mundo sistêmico, da organização do mundo do trabalho, da relação das pessoas com um mundo cada vez mais conectado por meio das TIC. Para o A-03, 19 anos turma A, a oficina globalização e trabalho contribuiu para seu maior protagonismo: “Acho que passei a ser mais participativa. Conseguir entender mais sobre administração e mercado de trabalho. E o que é exigido de um profissional” (DB, p.45).

Neste ciclo de aprendizagem, o tema globalização se faz presente nas discussões, trazendo consigo suas consequências no campo social e ambiental. O trabalho pedagógico é organizado de maneira que venha contribuir para que o aluno faça suas descobertas, seja capaz de tomar decisões e posicionar-se diante das questões do trabalho e de sua vida cotidiana.

Chama atenção, o fato de que, a partir da produção textual, onde são trabalhadas as questões das linguagens e expressões, ocorre a interdisciplinaridade com as competências que envolvem o domínio da língua portuguesa e o mundo do trabalho.

## QUADRO 09: CICLO DE APRENDIZAGEM – QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

### Ciclo de Aprendizagem: Qualificação Profissional - Carga Horária: 96 h

#### **Oficina Temática – O Profissional e o Mundo Laboral (48h)**

Esta Oficina visa instigar o protagonismo dos participantes, valorizando a criatividade, a autonomia, o empreendedorismo e a ética profissional na vida e no trabalho.

#### **Conteúdo Programático:**

Temas específicos do curso de qualificação profissional; formas alternativas de trabalho e renda; Empreendedorismo.

#### **Oficina Temática - Mundo Digital e Dialógico (48h)**

Esta oficina busca desenvolver a percepção da importância e utilidade do pensamento matemático no cotidiano, valorizando ainda temas e assuntos essenciais para a ampliação dos conhecimentos dos participantes quanto ao mundo digital e suas possibilidades de integração.

#### **Conteúdo Programático:**

Raciocínio lógico matemático; Interpretação e análise dos dados estatísticos; Inclusão digital

Fonte: Diretriz Pedagógica IDESQ – Método Ciclos., 2017/2018.

Este, por excelência, é o ciclo de aprendizagem mais aguardado pelos jovens, e, por uma questão óbvia, é nele que os jovens recebem a qualificação específica de sua formação. As duas oficinas temáticas que compõem este ciclo ensejam aos educandos o lance de associarem sua experiência acadêmica com o fazer profissional. É, pois, este o momento em que os jovens adentram os temas que tratam de sua vida laboral.

A observação atenta das duas turmas tem permitido lançar um olhar sobre a dinâmica dos ciclos de aprendizagem e, neste contexto, observamos que as oficinas que compõem este ciclo interagem o *saber-fazer* (mundo do trabalho) com o *aprender-a-fazer* (formação profissional). A dinâmica da sala de aula impõe um compartilhar constante dos jovens, aspecto em que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, se firmam com espaço para discussão, troca de experiência e aprendizado.

Com base no que foi observado, constatamos que o Ciclo de Aprendizagem: Qualificação Profissional mexe com os alunos, com suas expectativas, pois eles têm clareza de que o momento da formação teórica é uma extensão de sua formação prática. Os mundos do trabalho e da educação se encontram nitidamente neste ciclo. É neste momento também que os jovens vislumbram o uso das TIC numa perspectiva de inclusão e de ferramenta de construção de saberes.

## QUADRO 10: CICLO DE APRENDIZAGEM – POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

### Ciclo de Aprendizagem: Políticas Públicas e Cidadania - Carga Horária: 96 horas

#### **Oficina Temática – Relações Sociais e Direitos Individuais (48h)**

Esta Oficina se concentra em aguçar o pensamento crítico dos participantes quanto às questões relevantes que se apresentam à sociedade e ao mercado de trabalho na atualidade, destacando a importância dos valores humanos universais, a tolerância e o respeito à diversidade.

#### **Conteúdo Programático:**

Direitos humanos; orientação sexual, raça, etnia, idade, credo e opinião política; saúde sexual, direitos sexuais e reprodutivos e relações de gênero; uso indevido de álcool, tabaco e outros; segurança pública e cultura de paz.

#### **Oficina Temática – Cultura, Trabalho e Sociedade do Consumo (48h)**

Esta Oficina objetiva valorizar as manifestações artísticas e culturais regionais e locais para trabalhar temas e assuntos que ampliem o arcabouço cultural dos participantes, realizando uma reflexão sobre o papel do consumo na sociedade atual e do controle fiscal para a melhoria da qualidade de vida da população na contemporaneidade.

#### **Conteúdo Programático:**

Diversidade cultural relacionada ao mundo do trabalho; Economia criativa; Educação Fiscal; Educação para o Consumo.

Fonte: Diretriz Pedagógica IDESQ – Método Ciclos, 2017/2018.

O Ciclo de Aprendizagem: Políticas Públicas e Cidadania propicia aos educandos do IDESQ um momento de construção do conhecimento com responsabilidade social. Os temas abordados neste ciclo expõem aos educandos o acesso a matérias que discorrem não somente sobre direitos, mas, em especial, sobre deveres e acerca de responsabilidades.

Durante as oficinas, os alunos são instigados a produzir conhecimento e sintetizar suas descobertas por meio de projeto integrador. Os temas trabalhados são intrínsecos ao mundo das juventudes.

Tem sido um momento rico, surpreendente para mim, perceber a forma como estes jovens compreendem e discutem temas polêmicos como sexualidade, drogas, preconceito, homossexualidade de forma tão natural, do jeito deles, com respeito ao outro. Percebo maturidade e o quanto a juventude está preparada para enfrentar o mundo que vive. (AUTOR, DB, p.91).

O registro no diário de bordo consistiu em uma síntese das descobertas que a observação nos permite encontrar. Este ciclo de aprendizagem, especificamente, tem um componente de interação e cumplicidade entre os alunos que supera os demais.

## QUADRO 11: CICLO DE APRENDIZAGEM – MARKETING PESSOAL E PROFISSIONAL

**Ciclo de Aprendizagem: Marketing Pessoal e Profissional - Carga Horária: 96 horas**

### **Oficina Temática – Orientação Profissional (48h)**

Esta oficina é composta por temas que visam explorar e potencializar as competências técnicas, sociais e metodológicas dos participantes, objetivando sua preparação para inserção competitiva no mercado de trabalho.

#### **Conteúdo Programático:**

Plano de Orientação Profissional – POP; Currículo; Marketing Pessoal.

### **Oficina Temática – Carreira Profissional (48h)**

Esta oficina tenciona integrar o participante ao universo laboral através de vivências individuais e em grupo, com vistas a sua inserção efetiva no mercado de trabalho.

#### **Conteúdo Programático:**

Networking; Plano de Carreira; Processo de Seleção Profissional; Entrevista.

Fonte: Diretriz Pedagógica IDESQ – Método Ciclos, 2017/2018.

Quando o curso caminha para sua conclusão, este ciclo de aprendizagem - último - tem por grandeza propiciar que os educandos olhem para si como sujeitos em formação para inserção no mundo do trabalho. Os jovens durante este ciclo são estimulados a perceber que existem outras formas de se fazer parte deste mundo tão restrito, portanto, é importante se ter clareza para onde se quer caminhar. A vivência do aluno neste processo formativo, sua interação com os demais, a troca de saberes, a oportunidade que as oficinas temáticas trazem para os jovens dentro deste ciclo de aprendizagem possibilitam que desenvolvam habilidades para se posicionarem de maneira competitiva junto ao exigente mercado de trabalho.

Neste ponto, ao tempo em decorreu a observação durante os ciclos de aprendizagem, foi possível detectar o crescimento dos jovens. Eles foram se encorajando em suas descobertas. Ao longo do percurso, fomos desconstruindo a impressão inicial tida quando da oficina de introdução ao curso, e o envolvimento dos alunos no processo de descoberta do conhecimento foi se evidenciando como algo prazeroso para eles. Assim, hoje notamos nos alunos olhares ávidos por novas descobertas, muito além daquela, desnudada no início do curso, que seria o vivenciar suas experiências profissionais. Analisando os dados recolhidos dos documentos oficiais que foram pesquisados, vislumbramos que estes estão a desenvolver uma boa concepção para que o processo de aprendizagem no IDESQ ocorra de maneira muito eficiente, em que o alunado seja realmente o protagonista da construção do conhecimento, o que vem a colaborar para uma possível ou não inovação pedagógica no seu interior.

No ensaio agora relatado, a análise documental teve como fundamentação principal transformar as informações técnicas em uma escrita que facilitasse a compreensão dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que eles tivessem uma correlação com os demais dados pesquisados e que estão mais à frente descritos. Informamos que PPP, PPI, manual do aluno, entre outros documentos que fazem parte da instituição pesquisada, foram lidos e analisados de forma séria, buscando identificar as partes mais importantes e que seriam de grande valia para uma melhor compreensão da tese. A pesquisa documental é um procedimento bastante decisivo no processo metodológico, haja vista que é uma importante fonte para as Ciências sociais e humanas, bem como para as outras ciências. Salientamos que esta foi de grande valia para o estudo, pois partimos de informações que faziam parte da instituição pesquisada, ao mesmo tempo em que nos permitiu compreender o interior do IDESQ, bem como produzir mais conhecimentos acerca do assunto e da própria organização institucional como um todo.

Acreditamos que o estudo e uso dos documentos oficiais no interior da tese são elementos essenciais para quem possui interesse em gerar novos conhecimentos no terreno da pesquisa documental.

#### **4.2 O início na instituição: nossas primeiras impressões**

Ao evocarmos o primeiro momento na organização educacional, todos os funcionários, coordenadores e núcleo gestor foram conosco muito cordiais. Os alunos nos receberam de maneira respeitosa. Pudemos em todas as ocasiões transitar livremente pelas dependências do IDESQ sem ser constrangido, bem como foi possível uma melhor vivência do cotidiano da instituição.

Dando sequência a nossa jornada como pesquisador, e de certa forma já familiarizado com o ambiente de observação, passamos a tecer impressões sobre o “chão da sala de aula” das duas turmas que nos propusemos acompanhar.

Paralelamente ao nosso acompanhamento nas turmas, sentir a necessidade de conhecer melhor as nuances que envolvem o trabalho pedagógico do IDESQ, no entanto - mesmo antes de nos embrenhar nas práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando que seu público são jovens que estão sendo capacitados para inserção no mundo do trabalho, nas categorias Educação e Trabalho - exige do pesquisador um olhar atento.

#### 4.2.1 A sala de aula da turma A: um campo infinito de saberes e preciosos dados

Iniciamos na turma A, em uma terça-feira (01.08.2017). Naquele dia, chegamos muito cedo, afinal era o primeiro contato com os alunos, ao mesmo tempo em que era a nossa iniciação como um observador participante. Quisemos causar uma boa impressão, além do que estávamos ansioso para saber se tudo iria ocorrer da melhor forma possível, já que tudo poderia acontecer, inclusive os alunos não nos aceitarem na sala de aula. O nervosismo era grande.

Vale salientar que, nesse primeiro dia de pesquisa, a aula devia ter começado às 8h, mas a chuva que caiu durante toda a madrugada e continuou pela manhã trouxe certo atraso à instituição, fazendo com que mudasse um pouco a sua rotina, embora alunos e professora já estivessem na sala de aula. Percebemos que muitos estavam bastante molhados, e que estavam a se enxugarem, bem como o material de estudo, o que causou atraso, já que estava uma algazarra só. Muitos trouxeram roupas e calçados de casa para trocarem no IDESQ, pois, segundo foi comentado por eles, já sabiam que iam chegar bastante molhados.

Logo após esse burburinho inicial, a professora deu por aberta a aula na referida turma, iniciando a fala, dando as boas-vindas a todos, ao mesmo tempo em que solicitou que todos se apresentassem. Cada estudante fez a apresentação pessoal. Alguns foram muito breves, outros foram mais falantes e se estenderam. Já fomos anotando tudo; cada um já mostrava sua personalidade, seus desejos e ansiedades, algo tipicamente dos jovens. Antes que veja nossa observação como algo discriminador, é apenas um jeito de pensar, pois sempre acreditamos que a evolução vem com o passar do tempo, vamos aprendendo o tempo todo e melhorando nossa aprendizagem com o passar dos anos.

Após a apresentação de todos, a docente solicitou que fizessemos nossa apresentação. Atendemos ao pedido e informamos quem éramos e o que estávamos a fazer ali. Explicamos que havia o prazo a cumprir para a pesquisa, do que esta se tratava, de como seria a participação deles, entre outros detalhes menos significativos. Apresentamos, também, o Termo de Anuência (APÊNDICE 01), que foi referendado pela a direção do IDESQ, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 02), no qual solicitamos que eles fizessem uma leitura e o preenchessem e assinassem, já que todos eram maiores de idade, como fomos informados antecipadamente, ao mesmo tempo em que tudo fosse bem especificado.

Após nossa explanação, indagamos aos discentes se tinham alguma dúvida. A primeira pergunta foi: “vai ficar quanto tempo?” Logo em seguida, veio outro questionamento

“quantos dias serão de pesquisa? Já havíamos explicado as indagações acima no momento da apresentação, mas fizemos questão de responder novamente. Informamos que acompanharíamos a turma até o final do curso, no horário em que ele se desenrolaria, ou seja, das 8h às 12h. Notamos que, ao responder os questionamentos acima, o desânimo e os risos de constrangimento se fizeram presentes em sala de aula. Ouvir também vários “eitas!”<sup>102</sup> que tomaram conta dos rostos dos jovens, que se questionaram o tempo todo se iriam ser avaliados pelos seus comportamentos durante o curso.

Foi engraçado verificar que os estudantes estão até este momento atrelados à questão de serem avaliados por meio de um processo disciplinar, um ato que se traduz em muito a escola tradicionalista e que se faz presente até o momento.

Notamos que os alunos carregam consigo o estigma e o receio de serem avaliados com base em seus comportamentos, atitudes, ou seja, por meio de atos avaliativos, que deixam de lado a análise de suas capacidades e habilidades adquiridas durante o curso. Sendo, porém, este o primeiro contato com a turma, não encontramos elementos que demonstrassem que tais práticas ocorram também no IDESQ, ou se este posicionamento dos alunos é reflexo de experiências educativas. Dando sequência de nossa conversa com os alunos, e, mesmo sendo jovens com idade de 18 (dezoito) a 22 (vinte e dois) anos, pedimos um pouco de atenção deles para informar que o intuito da pesquisa não era esse (avaliativo), e, sim, o de verificar como se dava o processo de aprendizagem e como é que cada um se sentia ao construir o próprio conhecimento.

Depois de tudo muito bem esclarecido, percebemos no semblante de cada estudante certo alívio ao saberem que o objetivo de nossa observação não seria o de realizar uma avaliação comportamental, ou seja, não estaríamos ali para avaliar a questão disciplinar dos alunos. Desta forma, deixamos evidenciado para os alunos que o comportamento por eles apresentado na sala de aula não seria o foco da pesquisa, não deveria seguir uma regra de obediência severa.

Após o fato referido, nos dirigimos ao Laboratório de Informática, onde foi realizada a primeira aula da turma. A professora inicia explicando o módulo que será abordado

---

<sup>102</sup> **Eita!** é uma interjeição que expressa **surpresa, espanto, admiração em relação a alguma coisa**. Eita tem como significado um sentimento diante de uma situação inesperada. Por exemplo: “Eita, de repente o sol foi embora e começou a chover”. Trata-se de uma expressão muito usada pelo brasileiro, em especial os nordestinos. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/eita>. Acesso em: 27.12.2018.

e destaca que “ele tem o objetivo de formar administradores de conflitos, lideranças, pessoas politizadas e formadores de opinião”, pois, segundo sua, fala “aluno não é nota”. Assim, o assunto abordado nesse dia de acompanhamento na sala de aula dentro do laboratório se refere a emprego e atualidades sobre o mundo do trabalho - tema muito instigante que por nós pode ser muito bem explorado.

Percebemos, porém, vários olhares discretos dos educandos e um silêncio demorado marcou nossas primeiras observações sobre a turma. Aos poucos, os estudantes se sentiram mais livres e começaram a conversar durante a aula, fazendo a voz da professora sumir por alguns instantes. Verificamos que era um momento inicial de aproximação entre os pares, algo muito comum no processo de conhecimento entre as pessoas, o momento de insegurança e introspecção, que vai dando lugar a um sentimento de segurança e extrospecção e, assim, a aula vai ganhando um dinamismo maior por conta de que os discentes possam falar sobre a questão do emprego, que conhecem jovens que estão desempregados e não têm estudo, o que dificulta a volta ao mercado de trabalho.

Nesse dia, a professora resolveu realizar uma atividade sobre as inspirações e a vida de cada um deles. Para facilitar o trabalho e interação dos alunos, a docente elaborou um conjunto de perguntas que foram lançadas no quadro para que os jovens refletissem e discutissem sobre elas.

## **QUADRO 12: ANOTAÇÕES REALIZADAS PELA DOCENTE DA TURMA A NO QUADRO**

**Vamos conversar com os colegas sobre as questões seguintes:**

- Qual é o seu maior sucesso individual?
- O que gostaria de mudar em si mesmo?
- Quem é a pessoa que você tem mais admiração?
- Qual é o seu maior talento?
- O que você mais aprecia na vida?
- Quais as maiores facilidades e dificuldades de se trabalhar em equipe?

Fonte: Diário de Bordo, 2017/2018.

Por meio do autoconhecimento, explica a professora, “cada aluno deve fazer sua própria bandeira, utilizando as respostas da atividade em questão”. A partir dessa ideia de criação de bandeira, os alunos alegam precisar usar os computadores para pesquisarem na internet sobre modelos de bandeiras. Apesar de buscarem ideias e informações sobre bandeiras, a maioria dos alunos também acessa a internet para pesquisarem sobre tatuagens, músicas e

atualidades. Dessa forma, os computadores passaram toda a aula ligados, embora a professora tenha destacado que seu uso deveria ser somente para as pesquisas a respeito do assunto da aula. Ora, neste contexto, pertinente é observarmos as considerações de Pereira (2016, p. 58), que afirma ser

O computador pode ser sem dúvida muito importante na construção do conhecimento e na compreensão de uma ação. Mas a criação de ambientes de aprendizagem propiciadores desta construção e desenvolvimento de habilidades de pensar dependerá da ação do professor, concretamente da metodologia da metodologia adotada e da sua compreensão sobre educação. O contato com o computador deverá incitar o aluno para a descoberta.

Voltando aos achados no diário do bordo, com a atividade proposta, foi dado um tempo para que os discentes pudessem realizar a tarefa dada. Depois de passado o período, eles foram convidados a expressar suas respostas. É claro que nem todas as respostas foram transcritas; porém, algumas mereceram maior destaque do que outras, como as que explicitam a seguinte informação: um determinado aluno respondeu que o seu maior sucesso individual foi o de ter conseguido tirar a carteira de motorista, pois, segundo a fala dele, “tirei minha habilitação, paguei com o meu dinheiro. Estou só esperando o documento chegar”. Para a mesma pergunta, uma aluna respondeu que conseguiu entrar no Programa Primeiro Passo<sup>103</sup>. Foi sua maior conquista, “já que fui à filha mais nova a conseguir colocar dinheiro em casa, a conseguir ajudar meus pais”.

Outro educando cita o pai como a pessoa a quem mais admira e, explica que hoje estuda e trabalha para dar uma vida melhor para ele. Sua fala deixa isso bem explicitado: “meu pai é quem eu mais admiro, ele conta várias histórias de sofrimento que ele passou nos trabalhos, e eu estou estudando para não ter que passar por isso e, principalmente, para dar uma velhice boa pro meu ‘véi’<sup>104</sup>”. Outros jovens se manifestam de várias maneiras. Um deles diz que seu maior talento é “levantar pneu” e explica que, antes de fazer parte do Projeto no IDESQ, trabalhava em uma oficina mecânica, ajudando a consertar carros. Por fim, uma das alunas cita

---

<sup>103</sup> O **Primeiro Passo** qualifica profissionalmente adolescentes e jovens, oriundos da rede pública de ensino, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, estimulando-os por meio do desenvolvimento de suas competências social e profissional. O projeto atua em quatro linhas de ação: Aprendiz, Bolsista, Estagiário e Empreendedor Criativo.

<sup>104</sup> Expressão reduzida falada pelos mais jovens e que significa “velho”.

o arquiteto Oscar Niemeyer<sup>105</sup> como maior inspiração para sua vida, “por ele ter sido pioneiro na arquitetura moderna brasileira e mundial e sua história de vida”.

As respostas dos alunos sobre o que deve ser apreciado na vida (família, amizade, maternidade, caráter, trabalho etc.) geraram um debate na sala sobre crescer e amadurecer. Alguns alunos responderam às perguntas com humor, o que levou a risos, gerando assim um ambiente bem descontraído. Para a pergunta que tratou sobre quais foram as maiores facilidades e dificuldades de trabalhar em equipe, foi um momento bem singular, já que houve discordância entre os educandos, pois alguns deles citaram que o trabalho realizado por um grupo sempre “acaba em bagunça” – fala comum entre os que se manifestaram de forma contrária; enquanto, outros defenderam que, se houver liderança e organização, o trabalho em equipe permite que “tudo saia mais rápido. Toda a discussão sobre a pergunta feita trouxe para o ambiente da sala de aula uma maneira de os estudantes dialogarem de forma respeitosa, pois cada um dos pares manifestou sua ideia sem sentir em nenhum momento constrangimento e/ou discriminação. Isso se traduziu de forma muito clara pela condução mediadora da professora da turma.

Na última fala da professora em relação aos trabalhos realizados na sala de informática, ela explicou que a atividade teve como objetivo “sabermos os nossos pontos favoráveis que podem ser identificados e explorados”. A educadora fala sobre a importância da fala de cada um dos alunos. E explicou que cada resposta dada por parte de cada um dos presentes mostra o desafio e a dificuldade de se superar a fim de uma melhor inserção no mercado de trabalho. Percebemos que a docente trouxe em sua fala sentimento de que é possível mudar o futuro, de que é necessário que a vontade esteja plantada no íntimo de cada aluno, que cada um deles é responsável por si e pelo coletivo. Para ela, o mundo do trabalho é algo que por si só tende a ser engrandecedor para o ser humano. Nesse sentido a citação de Nascimento e Miranda (2007, p. 171) corrobora o pensamento da educadora.

---

<sup>105</sup> **Oscar** Ribeiro de Almeida de **Niemeyer** Soares foi um dos maiores arquitetos do Brasil, sua memorável linha de vida e obra que desenharam o Brasil e o Mundo, confirma-se assim o porquê de ser seguido e louvado por muitos. Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 1907, falecido na mesma cidade no ano de 2012. Arquiteto e urbanista. Formou-se em arquitetura pela Escola Nacional de Belas Artes (Enba), no Rio de Janeiro, em 1934. Em, 1956 é convidado por Juscelino Kubitschek, então presidente do Brasil, para juntos criarem Brasília, a futura capital do Brasil. Entre os projetos mais importantes de Niemeyer destacam-se o Parque do Ibirapuera, São Paulo, 1951 a sede do Partido Comunista Francês, Paris, 1965 a Escola de Arquitetura de Argel, Argélia, 1968 a sede da Editora Mondadori, Milão, Itália, 1968 e a sede do jornal L'Humanité, Saint-Denis, França, 1987. Disponível em: <http://www.niemeyer.org.br/>. Acesso em: 20.06.2020.

O trabalho tem sido um dos principais temas estudados nas ciências humanas e sociais moderna e contemporânea. Mais do que sobrevivência, é uma das mais expressivas manifestações do ser humano, diferente de ser uma simples atividade que nos permite ter uma renda, contribui para o nosso bem-estar mental e emocional, satisfaz o desejo de ser membro produtivo da sociedade, e nos agrega ou retira a possibilidade de realização pessoal; portanto, cria e desenvolve em nós, certa medida de auto-estima, de acordo com a utilização das potencialidades e competências individuais.

Dialogando com os autores, o trabalho é algo que dignifica o ser humano e que isso foi sempre uma constante nas falas dos alunos, já que para a maioria deles o trabalho é a possibilidade de melhorar de vida, que podem vir a dar uma condição de vida melhor para a família. O mercado de trabalho no Brasil encontra-se totalmente estagnado e as crenças neoliberais nos levam a crer que é necessário cada vez mais uma melhor qualificação, como forma de se conseguir a tão sonhada vaga de trabalho. Passa-se a ideia de que existe a necessidade de melhor se preparar para enfrentar o mercado de trabalho que a cada dia se torna mais excludente e aterrador, em especial para a juventude que encontra bem mais dificuldade de inserção no mercado laboral do que o trabalhador adulto.

Após todo esse momento, os alunos saíram para o intervalo. Ficamos a observar a dinâmica de como se comportavam nesse período mais descontraído, favorecendo uma interação maior dos jovens. Foi possível perceber que existe um aluno de outro curso que vende lanches variados, como salgados diversos, cachorro-quente etc. Todos os outros estudantes ficam próximos a ele para serem atendidos mais rapidamente.

Vale salientar que, além da aglomeração, os jovens aproveitam para estreitar laços, identificar seus pares, gostos comuns, muitos deles estão passando pelos primeiros contatos. É o momento de se conhecerem. Alguns começam a andar pela instituição para, como dizem, “fazer o reconhecimento da área”. Outros ouvem música através dos seus celulares. Uns utilizam fones de ouvido, outros dividem os fones com outro colega. É bem interessante assistir a essa dinâmica de socialização, onde todos estão a se fazer incluir. É como bem define Borba (2004, p. 750) “colocação como incurso; enquadramento; inserção; adição”. Assim, para que se enquadre, se insira e se adicione algo à sociedade, é preciso agir com inteligência para que haja a verdadeira inclusão de pessoas, em especial, os jovens.

Valendo-se de Mantoan (2006), a autora define a inclusão de modo mais filosófico ao considerar como a capacidade do ser humano de entender e reconhecer o outro, privilegiando a convivência, bem como compartilhando este mesmo espaço social com pessoas diferentes. Resumindo, dizemos que um espaço educacional em que privilegie a inclusão é o ato de acolher

as pessoas, sem nenhuma exceção. É interessante notar que o movimento espontâneo dos jovens remete a um conceito amplo de juventude, percebendo-se, num mesmo território de aprendizagem, que se identificam *juventudes*<sup>106</sup>, um grupo etário que se reconhece em suas atitudes, sonhos, expectativas de vida e desafios, mas que ao mesmo tempo resguardam características peculiares de identidade e percepção do mundo que os cercam. As diferenças aproximam e propiciam integração e descobertas.

Corroborando este entendimento, Werneck *apud* Sasaki (1999, p. 5) exprime que “a sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”. Neste sentido, identifica-se o fato de que o IDESQ oferece aos alunos um ambiente favorável a convivência e troca de experiências compartilhadas. O intervalo, também, se apresenta como um momento de descobertas e lições construídas pelos alunos. Retomando as atividades, após o intervalo, voltamos para a sala de aula, já que a professora, antes de finalizar a aula no Laboratório de Informática, informou que deveríamos retornar para a sala de aula comum.

Ao chegarmos à sala de aula, os alunos ainda estavam muito eufóricos; porém a docente resolveu trabalhar com o processo de respiração para que os discentes pudessem se acalmar e relaxar, fazendo com que se concentrassem melhor no seu processo de aprendizagem. Enquanto os estudantes estavam sob relaxamento, perguntamos à professora se essa prática era algo corriqueiro, ao que informou que sempre realizou tal prática, já que ela é uma praticante de ioga e, conforme ela mesma frisou, “carrego comigo no dia a dia e aplico minhas técnicas de relaxamento e respiração nas minhas salas de aula”. Achamos isso muito bom, pois os alunos retomam suas atividades com tranquilidade, a euforia do intervalo vai dando lugar a intervenções serenas pelos alunos quando indagados pela professora.

Dando sequência à aula, a professora apresentou o cronograma de como tudo funcionava na instituição, mostrou que tudo pode ser negociado, contanto que nada interfira no bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem, que todos os professores, núcleo multidisciplinar, gestores e os demais funcionários da instituição estão sempre prontos a ajudar para que tudo possa ser solucionado. Ela ainda fez questão de frisar como são os processos

---

<sup>106</sup> Grifamos. As juventudes apresentam elementos comuns e de diferenciação. Atentar para esses aspectos pode ser crucial para discutir as políticas públicas voltadas para esse segmento e, talvez o principal, problematizar as especificidades do papel da instituição escolar no mundo atual (PEREIRA, 2012, p.1)

educacionais no IDESQ. Acreditamos que essa conversa foi de extrema importância para que os alunos pudessem tomar conhecimento da instituição, de como tudo funciona e ao mesmo tempo de como tudo se processa. Isso é bom, pois não deixa margem para interpretações dúbias.

Depois de tudo bem explicitado, a educadora deu continuidade à aula, que foi dedicada ao trabalho em equipe com a produção de materiais de forma livre em que cada equipe deveria criar algo que tivesse como tema principal a palavra “comunidade” e o que poderia fazer para melhorar o espaço, com o intuito de contribuir para transformar em lugar que servisse à coletividade. Os alunos foram divididos de forma aleatória. Isso favoreceu bastante um maior entrosamento e o ato de conhecer a cada um. A professora afirma que a atividade tem como objetivo principal “estimular a criatividade e a concentração”. Ela ainda complementa da seguinte maneira: “a atividade ao mesmo tempo favorece o trabalho em equipe, assim todo mundo se conhece melhor, fica sabendo quem é quem”. Analisando de forma muito imparcial a primeira observação participante, é possível afirmar que a docente faz questão de que os alunos se sintam bem acolhidos, que possam descobrir o gosto pelo ato de aprender. Ela facilita bastante a mediação dentro da sala de aula. Isso é de uma grande sensibilidade, pois carrega consigo uma segurança necessária para que os discentes sintam vontade de aprender, ao mesmo tempo em que ela estimula o contato entre os pares.

Notadamente, de início, já foi percebido que a professora não privilegia o método expositivo de dar aulas, isso permite colocar o aluno em um papel de partícipe de sua aprendizagem, estimulando sua participação em trabalho de equipe, evitando competições, potencializando a colaboração na construção do conhecimento pelos educandos. Demo (2007) nos chama a atenção para a importância do trabalho em equipe, colocando-o como uma prática saudável de aprendizagem na Modernidade.

[...] trabalhar em equipe é um reclamo cada vez mais insistente dos tempos modernos, por várias razões muito convincentes. De uma parte, trata-se de superar a especialização excessiva, que sabe muito de quase nada, porquanto não faz jus à complexidade da realidade, sobretudo não compreende a sociedade, seus problemas e desafios, de modo matricial, globalizado, multidisciplinar. De outra, o trabalho de equipe, além de ressaltar o repto da competência formal, coloca a necessidade de exercitar a cidadania coletiva e organizada, à medida que se torna crucial argumentar na direção dos consensos possíveis. Neste sentido, pode-se trabalhar a solidariedade e a ética política de maneira mais objetiva, lançando sobre o conhecimento o desafio da qualidade política. (DEMO, 2007, p.18).

Perante este cenário, o trabalho em equipe enriquece a aprendizagem, uma vez que se constitui na troca de saberes compartilhados e na construção do conhecimento por meio da

colaboração entre seus pares. Há de se observar, ainda, que o trabalho de equipe propicia a motivação pessoal, estimulando a riqueza de ideias e valorização do pensamento, possibilitando aos membros do grupo a construção de síntese a partir de variadas modalidades de compreender o problema ou a atividade apresentada para estudo. Prova disso é que, no decorrer da atividade, os alunos estavam o tempo todo a conversar, não apenas sobre o assunto da aula, mas também sobre o que faziam, quais eram seus gostos musicais, relacionamentos amorosos, política, ao mesmo tempo em que também tentavam dialogar sobre aquilo que seria interessante para o grupo em que estavam inseridos.

Uma equipe nos chamou bastante atenção pelo fato de tentar realizar a tarefa de acordo com suas convicções e de que o projeto deveria ser algo que pudessem colocar em prática. Algo que fosse simples e impactante. Ao ouvir a explanação de cada membro do grupo, ficamos bem atentos para saber como as coisas se desenrolariam dentro da equipe. Pedimos aos discentes para ficar juntos com eles para ver como trabalhavam. Os alunos não se opuseram. Muito pelo contrário. Disseram que nossa presença seria muito bem-vinda e que se quiséssemos opinar seria bem-vinda a participação.

Vendo-os travar um diálogo de maneira polida e muito respeitosa, percebemos que existiu em todo o momento uma troca constante de ideias, a fala de cada um dos alunos que faziam parte da equipe foi devidamente respeitada, ninguém desdenhou de cada explanação. Isso favoreceu um estímulo à criatividade. Todos tiveram vez e voz e colaboraram de forma muito significativa para que o trabalho fosse apresentado de maneira muito organizada e de maneira onde todos explicassem de forma comum e cordata. Isso demonstrou muito claramente o amadurecimento da equipe, já que todos sempre fizeram questão de enfatizar que a participação de todos era de grande valia para que a atividade fosse concluída satisfatoriamente.

Assistindo à apresentação das equipes, entretanto, percebemos que, em parte, os alunos se sentem envergonhados a falar sobre os seus trabalhos. A forma de apresentação ocorre da seguinte maneira: cada grupo elege um participante para representar a equipe na explanação do trabalho para os demais colegas. Observamos que neste momento alguns dos grupos elegeram aqueles alunos com maior capacidade comunicativa para representar a equipe, o que favorece o desempenho da equipe quanto à capacidade de se comunicar com os colegas e transmitir a mensagem com maior segurança, no entanto, no geral, existe um regime de colaboração e respeito muito expressivo entre todos.

#### 4.2.2 A sala de aula da turma B: um campo infinito de saberes e preciosos dados

O dia é 03.08.2017, uma quinta-feira. Abrimos o Diário de Abordo e preparamos, mesmo antes de sair de casa, a página em que vamos registrar nossa observação participante no IDESQ, precisamente na Turma B. Perguntamo-nos: - o que nos espera? Chegamos à instituição um pouco antes do previsto. Isso nos traz certo alívio, pois vamos ainda descansar um pouco mais antes de a aula começar.

Encontramos com a coordenadora pedagógica e ela pergunta como foi o primeiro dia na Turma A. Dissemos a ela que foi bastante proveitoso. Informamos que, sendo o contato inicial de todos os envolvidos, as coisas se processam de maneira ainda muito lenta, já que a maioria dos discentes não se mostra por inteiro, ao mesmo tempo em que estão num processo de adaptação e conhecimento do lugar que estão a frequentar. Ela concordou e deixou sorte no caminhar da pesquisa, em suas palavras. Para as coisas ocorrerem bem seria necessário nos entregar à instituição, nos fazer pertencer:

Você precisa se enxergar como IDESQ para saber o que acontece em sala de aula. Não seja apenas um observador, vá mais além, participe, questione os alunos, veja o que cada um tem a dizer, pois só aí você vai poder realizar um estudo mais aprofundado. Cada um dos alunos tem muito a falar e contribuir para o seu trabalho. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, DB, p. 66).

A fala da coordenadora pedagógica reverberou de maneira em que olhamos a pesquisa com maior afinco, precisão e acima de tudo maior paixão, algo que no momento havíamos deixado adormecido. E a explanação dela fez com que a centelha adormecida se fizesse resplandecer. A partir desse momento, notamo-nos pronto para encarar os desafios que viriam pela frente e que não seriam tão simples nem tão complexos, mas apenas obstáculos que deveriam ser ultrapassados para se chegar ao fim da jornada.

Surpreendemo-nos com o soar do sino<sup>107</sup>, indicativo de que é o momento de nos dirigir à sala de aula. Cabe aqui uma reflexão sobre este fato, uma vez, que a utilização deste instrumento como sinal de entrada ou saída na sala de aula caracteriza-se como uma das práticas da escola fabril<sup>108</sup>, o que, *a priori*, contradiz a proposta pedagógica que o IDESQ apresenta. O

---

<sup>107</sup> Campanha que emite um sinal sonoro utilizada pela instituição, alertando para o horário de entrada e saída das salas de aula.

<sup>108</sup> Modelo de escola inspirado pelo sistema fordista de linha de produção, onde a escola reproduz o ambiente das fábricas e os estudantes eram formados para se adaptarem ao modo de produção capitalistas vigente.

presente registro não tem a intenção de chegar a nenhuma conclusão sobre a prática pedagógica do IDESQ neste momento, pois tem caráter apenas de elemento a ser considerado durante a continuidade de nossa observação, onde estaremos evidenciando o conjunto de ações e atividades desenvolvidas no ambiente educacional do IDESQ.

Dando sequenciamento a nossa observação, nos apresentamos à professora, que já sabia do conteúdo da pesquisa e estava à nossa espera. Sentamo-nos em um determinado canto da sala, onde seria possível observar a todos de maneira global sem interferir na sua dinâmica. Os alunos entraram e se sentaram de maneira muito aleatória. Cada um escolheu o lugar em que iria se sentar. Observando a cena, percebemos que alguns já se conheciam e se sentavam em pares. Outros pareciam se sentir como um estranho no ninho.

A educadora se apresentou à turma, bem como fazendo uma explanação bem detalhada sobre o que era o IDESQ. Logo após, explicou sobre o funcionamento do curso e os processos de como tudo iria funcionar, ao mesmo tempo em que fez questão de enfatizar que cada um dos alunos deve ter como objetivo principal o ato de querer aprender. A docente que, como nós, chegava naquele momento para se apresentar à turma, busca em sua fala ganhar o respeito e a confiança de seus alunos, por meio de uma fala repleta de significados e que traz como mote o fato de que o processo de aprendizagem é algo que carregamos a vida toda.

Ao longo de toda a nossa vida aprendemos o tempo todo. Até para morrer é necessário aprender. Essa fala me chamou bastante atenção. Antes de perguntar alguma coisa um aluno se antecipou e perguntou o que ela queria dizer com aquilo. Ela respondeu da seguinte maneira: “Desde que nascemos passamos o tempo todo a aprender. Quando somos bebê aprendemos a mamar no seio da mãe. Depois vamos aprender a falar, a andar, a escrever, a ler. Temos de aprender as regras de como se comportar, como viver na família. Tudo isso é um aprendizado. Começamos aprendendo o mais simples para depois ir aprendendo coisas mais difíceis. Com o passar do tempo tudo vai se modificando e a gente vai evoluindo. Nosso aprender vai ficando mais rápido e a gente percebe que as coisas se tornam mais fáceis. Isso tudo não é feito da noite para o dia, vai sendo realizado no nosso dia a dia. Nascemos, crescemos e num determinado momento morremos, mas antes de morrer o ato de aprender a morrer é natural de cada um. Cada pessoa aprende o que quer e como quer. Alguns animais como é o caso do elefante aprende desde cedo que a morte quando está próxima ele tem de se afastar do bando. Em algumas culturas se aprende que a morte é algo que deve ser celebrado. É só olhar para o México com sua cultura de como veem a morte. Estamos aprendendo até o momento da nossa hora de partida dessa terra e isso é de grande valor, pois tudo o que você aprendeu é seu, foi você que construiu sua aprendizagem. Ninguém tira. Você carrega com você até o final. (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 67).

Para nós, foi uma fala muito interessante e importante, pois nos percebemos perante uma professora que via no ato de aprender uma mudança, um significado, uma evolução do próprio ser. Naquele instante, lembramo-nos da entrevista de “¿Cómo pensar sobre tecnología

y aprendizaje? – Uma llamada al diálogo”<sup>109</sup>, no qual, parafraseando Papert (2020), é possível afirmar que, ao trabalhar com os alunos, o professor pode estar participando do processo de aprendizagem, produzindo uma relação mais humana e de mão dupla, onde todos são mestres e aprendizes.

Voltando a atenção para a sala de aula, notamos que os alunos estavam tão sensibilizados com a fala da docente que ficaram todos inebriados com as palavras ditas de forma que todos entendessem e isso trouxe de certa maneira um diferencial para o começo da aula. Voltamos novamente a recorrer a Papert (1996, p. 101), no sentido de reunir elementos para melhor compreender este momento, assim sendo, conforme afirma: “O desafio torna-se mais exigente quando abandonamos o mundo limitado do xadrez e entramos no campo mais vasto de aprender como funcionam as coisas.” Pensamos ser este o grande propósito que teremos pela frente.

Após todo esse discurso, a regente da sala solicitou que todos se apresentassem para que pudessem saber um pouco sobre cada um. Ela pediu para que todos, além de informar nome, também fizessem a gentileza de contar de forma resumida o que levou cada um deles ao IDESQ e o que esperavam da instituição e do seu futuro. Achemos muito boa essa maneira de conduzir a aula. A docente demonstra segurança no trato com o seu alunado e isso os deixa muito à vontade para se exprimirem de maneira leve e tranquila. Vimos que cada um dos estudantes conseguiu colocar em prática sua fala de maneira em que se fizessem entender. Por fim, a docente solicitou que nos levantássemos e nos apresentássemos para a turma para contar a nossa história.

Ao nos levantar para fazer o relato, vimos todos os olhos se virarem para nós. No final estávamos nervoso para nos apresentar para os alunos. Enfim, porém, respiramos fundo e começamos o relato sobre quem éramos, o porquê da nossa presença na instituição e qual o objetivo da pesquisa. Os alunos ouviram tudo de maneira muito atenta. Em nenhum momento fomos interrompido. Depois de todo o discurso, perguntamos se tinham alguma observação e/ou pergunta a fazer, quando uma determinada aluna nos fez a seguinte indagação: “Por que você escolheu o IDESQ para fazer a sua pesquisa”? Respondemos que já conhecíamos a instituição e a coordenadora pedagógica que favoreceu muito nossa vinda para o IDESQ (DB, p.68).

---

<sup>109</sup> Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n1a6.pdf>. Acesso em: 09.05.2020.

Outro aluno perquiriu como era fazer doutorado e em outro Brasil. Antes de responder, refletimos um pouquinho para oferecer a melhor resposta possível. Então, dissemos o seguinte: “Estudar pra mim sempre foi algo constante na minha vida. Aprender é uma constante. Eu me sinto pleno em construir o meu próprio conhecimento. Sempre estou à procura de aprender qualquer coisa. Desde as coisas mais simples até aquelas que porventura são mais complicadas. Quanto a fazer o doutorado em outro Brasil foi uma coisa que surgiu de forma natural e que veio de maneira a querer uma aprendizagem a mais, bem como a área de inovação pedagógica (relatei o que era a área de inovação) e que me sentir completamente impelido a enveredar por uma área que para mim era completamente nova e cheia de desafios”. (DB, p.68).

Após responder à pergunta, fizemos questão de saber se os alunos tinham mais alguma coisa a perguntar. Depois dessa indagação, afirmaram que não tinham mais nenhuma pergunta. Enquanto tudo foi se desenrolando, a professora não fez em momento algum nenhum tipo de interferência. Deixou tudo acontecer de forma natural. Depois de todas as apresentações feitas, ela começou a aula propriamente dita. Indicou que iria começar o módulo “O Mercado e o Mundo do Trabalho”. Começou a questionar cada aluno sobre o que o título representava para cada um deles. As respostas estiveram muito próximas umas das outras, pois levantaram a questão da falta de emprego para os jovens e que, para entrar nesse mundo do trabalho, era necessário ter qualificação, já que as empresas dificilmente contratam mão de obra sem experiências.

Uma aluna levantou um questionamento bem significativo, já que ela fez a seguinte pergunta: “Como vou ser contratada em uma empresa se não tenho experiência?”. Os próprios colegas responderam que o estágio já era um começo, mas que as empresas deveriam contratar mesmo sem experiência, pois como é que as empresas irão sobreviver se elas não contratarem gente que nunca trabalhou? Um aluno disse que era preciso mudar essa mentalidade, gente jovem na empresa traz algo novo, uma maneira de fazer as coisas de maneira diferente. Ainda explicou que seria interessante juntar gente com experiência com jovens que nunca trabalharam, já que isso poderia favorecer o crescimento de todos, já que todo mundo sairia ganhando. Os jovens aprenderiam o serviço, os mais velhos ficariam satisfeitos por estarem ensinando e a empresa ganha, pois favorece seu desempenho (DIÁRIO DE BORDO, p. 69).

Achamos bem interessante a maneira de conduzir a aula pela docente, pois deixa os estudantes manifestarem suas ideias, não há em momento algum nenhum tipo de constrangimento e/ou embaraço quando das falas dos discentes. Muito pelo contrário, eles são

incentivados a discursar. Isso se traduz de maneira em que a professora é a que menos se manifesta dentro da sala. São os alunos que conduzem a aula, sem mesmo saberem que a estão conduzindo.

Foi notório perceber que a educadora não permitiu que a discussão seguisse um rumo que não estabelecesse conexão com o tema estudado, posicionou-se com respeito e valorização das falas, mas atenta para que a discussão fosse coerente e levasse o grupo a novas descobertas por meio da troca de saberes. Ela permite aos seus discentes vivenciarem, experimentarem e compreenderem os sentidos e/ou percepções do que é certo ou errado, tanto do mundo interior quanto do mundo coletivo. Isso traz um ganho enorme para o desenvolvimento da aula, já que todos saem ganhando, pois cada um dos presentes pode contribuir para o desenvolvimento do outro e isso faz uma grande diferença no ato de aprender.

Depois de toda a explanação acima, fomos para o intervalo. Os alunos saíram de forma ordeira da sala. Foi então que percebemos que cada um saiu com um sentimento de refletir sobre o porquê de estar ali. No momento do intervalo, nos demos o prazer de nos misturar com os alunos da turma, bem como com outros que estavam em outras turmas, já há bastante tempo. Notamos neste momento que os jovens da turma B, quando comparados com os da turma A, não diferem quanto à busca pela socialização, pelo agrupamento a partir dos interesses comuns e da necessidade de fazer uma espécie de reconhecimento do espaço físico em que estão inseridos. As conversas transcorreram de maneira tranquila. Quanto à nossa interação com o grupo naquele momento, esta proporcionou que alguns nos perguntassem o que estávamos achando. Outros disseram que a forma de condução da aula foi diferente de tudo aquilo que foi vivido até então (DIÁRIO DE BORDO, p. 70).

A princípio, consideramos essa interação muito boa para a pesquisa. Sentimos que a proximidade com a turma B foi bem maior do que com a turma A. Tudo se encaixou de uma maneira mais harmoniosa. Nossa presença não foi questionada em nenhum momento. Fomos recebido como um deles. Não existiu, nesse momento, nenhum tipo de atitude discriminatória e/ou antipática. Muito pelo contrário. Tudo caminhou melhor do que a expectativa que havia inicialmente. Talvez isso tenha ocorrido, pelo fato de que neste momento já nos encontrava bem mais confiante com a presença na instituição, diferentemente do momento inicial com a turma A, pois era a chegada, naturalmente, estávamos muito à vontade.

Voltamos do intervalo às 09h30 e nos dirigimos à sala de aula. Os alunos já estavam mais descontraídos e falando uns com os outros. Um clima de camaradagem já se fazia presente. A docente propôs a todos se reunirem em equipe para falarem sobre as profissões que desejam seguir e como isso pode mudar seu futuro. Por um instante, pensamos que ela estava a se repetir na sua prática pedagógica, mas, ao conversar, a professora nos explicou:

Os alunos chegam com uma ideia de profissão que gostariam de exercer e no final do curso quando pergunto a mesma coisa, as profissões escolhidas por eles em muitos momentos são outras. E isso tudo é fruto de uma tomada de decisão deles. Pois, vão conhecendo as mais diversas possibilidades. Isso, tem a ver com o amadurecimento e a evolução individual de cada um (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 70).

As equipes se dividiram e cada uma delas foi para um lado. A docente disse que eles poderiam produzir seu material de apresentação do jeito que fosse melhor para cada equipe, eles é que teriam de explicar e cada membro do grupo é que deveria discutir com todos para ver qual a melhor maneira de apresentar para todos. Novamente, nos vimos indo de equipe em equipe para entender o processo de produção de cada uma delas, atitude semelhante a que ocorreu durante a permanência na turma A. Conforme já referido, o trabalho em equipe se configura como uma ruptura com o método tradicional de ensino, e que o professor é o único detentor do conhecimento, dando espaço a um modelo em que os alunos por meio de seus esforços e compartilhamento de saberes vão constituído formas de socialização e aprendizagem na convivência com o outro, na superação das diferenças e na descoberta de suas capacidades individuais, mas também coletivas, mediadas pela ação do professor. Neste sentido, evidenciam-se as considerações de Pereira (2016, p.59) ao afirmar que “Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta”.

Decorrido algum tempo, a professora chamou os alunos e solicitou que cada equipe se apresentasse. Foi interessante perceber que algumas equipes apresentaram duas e/ou três profissões em comum. Duas equipes apresentaram componentes com profissões diversas, não tendo nenhum membro coincido com o outro. E todos os integrantes falaram com muito entusiasmo sobre as profissões que queriam seguir. A atividade foi realizada de maneira muito lúdica. A docente deixou os alunos mais uma vez muito à vontade para explanarem suas falas. Ressaltamos que, no final, a educadora pediu a palavra para explicar que essa atividade seria realizada novamente mais uma vez no último dia do curso, pois, conforme ela mesma explicou, “Somos mutáveis o tempo todo. Nem tudo que pensamos hoje nos serve para amanhã. Podemos

mudar a qualquer tempo. Só não muda se morrer ou virar um poste”. Muitos risos se fizeram na sala. A aula terminou de forma muito descontraída, e se percebe que alunos e professora se despedem com um sentimento de pertencimento ao espaço, caracterizado pelo desejo do retorno. Ao finalizar os escritos de nosso diário de bordo, evocamos o que nos trazem Fernandes & Martins (2016, p.129) sobre a escola feito espaço de formulação do conhecimento:

Assumir a participação das pessoas como um elemento chave na construção do conhecimento, implica pensar na escola com um campo de construção de saberes, uma comunidade com práticas próprias, que não se podem nem devem confundir com outras quaisquer práticas profissionais, mas que são, essencialmente, práticas escolares.

Considerando a importância dos professores em nosso estudo, antes de enveredar pela análise das turmas A e B, necessitamos aqui nesse momento compreender os processos de aprendizagem que são mediatizados pelos docentes, pois, dessa forma, será possível um melhor entendimento sobre o que foi pesquisar o IDESQ, além do que o estudo detalhado de cada parte de um todo nos possibilita conhecê-lo melhor, bem como caracterizá-lo. Com efeito, segundo Gouveia (2016, p. 29), “Fazer aprender, por seu turno, não corresponde a um processo automático nem passivo, razão pela qual requer a intervenção de um docente, não obstante subentenda uma apropriação ativa e significativa da parte de quem aprende”. Apropriamo-nos aqui das palavras de Seymour Papert (2008) que, ao escrever o livro *A Máquina das Crianças*, dedicamos um tópico deste capítulo exclusivamente aos docentes, pois, conforme a visão do autor, eles são essenciais para que a aprendizagem se faça presente. Sendo assim, resolvemos nos dar o direito de enveredar e descobrir um pouco mais sobre essas personagens que tanto colaboraram para nossa pesquisa e que são fundamentais para o ato de aprender das turmas pesquisadas.

#### 4.2.3 As docentes das turmas A e B

Compreendemos que, para entender o protagonismo dos alunos, como sujeitos ativos, na construção de sua aprendizagem, é necessário também adentrar o universo da prática de seus professores, como mediadores deste processo. Neste sentido, nosso olhar investigativo, embora *en passant*, debruçou-se também sobre essa questão ao longo de nossa observação.

Assim, o registro da postura dos professores das turmas A e B teve caráter inicial de identificar nestes docentes possíveis atitudes que valorizem e estimulem o alunado em seu

protagonismo, e, indo mais além, perceber se seus papéis como educadores que estão reproduzindo a valorização do ensino, sendo meros repetidores de informação, prática esta que, conforme Demo (2007, p.7), “atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”. Portanto, embora tratado aqui da prática docente, nossa investigação não se distancia de seu objetivo principal, ou seja, a incidência de inovação pedagógica na aprendizagem.

Convém reconhecer que, ao longo de toda a nossa trajetória no Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ), as docentes das turmas A e B seguiam as orientações pedagógicas no sentido de permitir a flexibilização do currículo, mesmo tendo que em alguns momentos “abandonarem” o que foi planejado para o período letivo. A orientação era no sentido de que as aulas precisavam refletir a realidade cotidiana do aluno. Ressaltamos que, mesmo mantendo este entendimento, o programa do curso foi cumprindo sem prejuízos, tendo os módulos: *O Mercado e o Mundo do Trabalho; Trabalho em Equipe; Saúde e Segurança no Trabalho; Empresa no Mundo Globalizado; Organização, Planejamento e Controle do Processo de Trabalho; Funções, Atribuições e Responsabilidades do Assistente Administrativo; Qualidade na Prestação de Serviços Administrativos; Competências Pessoais e Comunicativas do Assistente Administrativo*, ocorridos no prazo acordado, respeitando as particularidades e diferenças de práticas educativas de cada docente e a dinâmica e capacidade de resposta dos alunos.

Ressaltamos, ainda, que não foi percebido nada de significativo que venha a desabonar a atuação das professoras das turmas A e B, quanto à condução de suas práticas educativas. Cada turma tem uma maneira de ser trabalhada, uma particularidade que se faz presente no momento do processo de construção do conhecimento; uma aprendizagem que seja o diferencial para o mercado de trabalho, já que a instituição trabalha para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Desta forma, notamos, ao largo de todos os módulos, que as docentes trabalham com os mais diversos tipos de materiais para prender a atenção dos alunos, seja com filmes e os estes sendo discutidos posteriormente, seja com perguntas elaboradas de acordo com o módulo em que estão ministrando no momento, ou, ainda, sob debates, quando são sorteados temas para serem discutidos em sala de aula. “Mais do que acumular conhecimentos, é importante que o aluno assuma um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento pessoal,

numa linha de descontinuidade com vivências seculares naturalizadas no espaço escolar”. (PEREIRA, 1996, p. 61).

Dando sequência à nossa análise, a professora da turma A é uma profissional que passa muita segurança no desenvolvimento do seu trabalho. É uma docente que está sempre presente em sala de aula. Deixa seus alunos muito à vontade. Suas aulas são espaços de interação e estímulo ao debate, ao trabalho em equipe e ao compartilhamento de informações.

Um exemplo disso é o registro realizado no momento da atividade em que havia uma simulação de pleito eleitoral (DB, p.15), na qual os alunos participaram de forma bastante efetiva, sempre estimulados pela docente, favorecendo assim a construção do conhecimento de toda a turma e discutido mais à frente.

Nesse sentido usamos as palavras de Castro (2018, p. 4), no prefácio do livro *Saberes Pedagógicos em Perspectivas*<sup>110</sup>,

A busca por novos saberes é uma das marcas que nos definem como seres humanos, nos distinguindo das demais espécies. Somos seres pensantes. E a via por excelência para a saciedade desta salutar gana é a leitura. Por ela acessamos conhecimentos novos, sabedorias esquecidas, interações de significados, sentido no que se apresentava-se como imponderável. Pela leitura, asseguramos o acesso ao tesouro da toda a matéria intelectual produzido por aqueles que nos precederam existencialmente, com a possibilidade de acrescê-los com nossas próprias impressões.

Dialogando com a citação acima, verificamos que a docente da turma A carrega consigo as mais diversas possibilidades para que seus alunos cresçam de maneira intelectual, favorecendo a cada um deles a condição de que possam enriquecer dentro do processo de aprendizagem e isso faz toda diferença no processo de ensino e de aprendizagem.

Já a professora da turma B traduz sua interação com os alunos em algo lúdico, onde ela exerce apenas um papel secundário, no sentido de se colocar como facilitadora, permitindo aos jovens um maior protagonismo nas descobertas em sala de aula. Isso tem seu valor dentro de toda ferramenta pedagógica. Seu posicionamento diante da sala de aula é instigante para nosso olhar em busca de inovação, já que ela se mostra como uma mediadora em que seus discentes são os verdadeiros protagonistas dentro do espaço escolar. Percebemos que, ao longo da nossa observação participante que ela sempre estimula seus alunos a exercerem um papel de

---

<sup>110</sup> CASTRO, E. S. Prefácio. In: SOUZA, C. M. de.; SILVA, F. E. de S.; CASTRO, J. L. de C.; VIANA FILHO, M. V. C. **Saberes Pedagógicos em Perspectivas**. Fortaleza: Faculdade Maciço de Baturité, 2018. 218p.

responsabilidade dentro de todo o contexto de aprendizagem. Incentiva-os a serem cúmplices uns dos outros, que se sintam responsáveis uns pelos outros, onde o fracasso e/ou sucesso de um é o mesmo compartilhado por todos. Neste sentido, Pereira (2016, p. 59) nos lembra que

A intervenção do professor deve suscitar a reflexão sobre a atividade de aprendizagem e não enfatizar a resposta ou o resultado. Os processos de troca e negociação no contexto escolar realizam-se através da participação do professor, visto como um mediador da aprendizagem dos alunos.

Na condição de observador participante, não seria exagero afirmar que a educadora da turma B assume um papel de incentivadora dos alunos, seja nos trabalhos de equipe, na preparação e apresentação do projeto integrador, visitas de campo dos alunos e demais atividades pedagógicas. Ela tem uma postura de encorajar e encaminhar seus discentes a estarem dispostos ao emprego das mais diversas ferramentas, tentando de todas as formas se apropriarem delas, mesmo que para isso implique que se erre, mas que nesse processo de erro e acerto o processo de aprendizagem vai tomando forma e seguindo uma linha em que todo o processo de construção vai seguindo de forma linear seu curso, dando margem à incorporação de novos saberes e desenvolvimento (GONZÁLEZ; PALACIOS, 1990).

Ainda sobre a forma de condução do trabalho pedagógico pelas professoras, tanto da turma A quanto da turma B, ressaltamos que sempre houve espaços para bons debates, haja vista que as falas dos discentes fazem referência a esse procedimento realizado em sala de aula. Assistimos a filmes que remontavam à questão laborativa e inovadora, na qual a professora depois sempre mediava uma reflexão e um debate, levando a todos a se manifestarem, o que é descrito mais à frente (DB, 2018, p. 118). Pimenta *apud* Mantoan (2006) define a atividade docente como práxis. Segundo ela, como uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem que, como tal, exige conhecimento, planejamento e intervenção sobre o objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Para essa autora, a atividade teórica, por si, não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, diz ela que a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Freire *apud* Mantoan (2006), mesmo comungando com a ideia de atividade docente como práxis, elege uma categoria – a consciência crítica – sem a qual, segundo ele, a teoria pode se tornar, apenas, um “blábláblá”<sup>111</sup> e a prática, simplesmente, um “ativismo”. Assim, de

---

<sup>111</sup> Grifamos.

acordo com esse autor, o exercício da docência, como ação transformadora que se renova, tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. Ante o há pouco descrito, empregamos a expressão de Fernandes *apud* Gouveia (2012, p. 404): “Parece óbvio que os professores podem fazer muito para mudar e melhorar as suas práticas contribuindo para integrar a aprendizagem, a avaliação e o ensino”, mesmo sabendo que é necessário considerar todos os elementos envolvidos dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, nas diversas vezes em que tivemos a oportunidade de conversar com as professoras das turmas A e B, foi percebido claramente que elas em muito ultrapassaram a educação tradicionalista, ou, como bem assevera Paulo Freire (2002), a educação bancária. Carregam um sentimento de contestação, de mudança, acreditando que seus alunos transportam consigo um contexto existencial e que são trazem a própria história e que precisam apenas resgatar seus lados revolucionários para que possam ter consciência de si e do mundo que os cerca.

#### **4.3 Acompanhamento das turmas A e B por meio do diário de bordo, à luz da pesquisa etnográfica: a continuação da caminhada**

Após relatar todas as nossas observações no diário de bordo (APÊNDICE 04), já que ele funcionou como instrumento da pesquisa etnográfica, e só aí nos demos conta de quanto os dados por nós colhidos foram de extrema importância, pois foi possível compreender que muitas das coisas que estavam escritas ali foram de grande importância para o estudo, bem como contribuíram para um melhor entendimento da pesquisa como um todo. No decorrer do estudo, ouvimos os mais diversos atores que se fazem presentes na instituição pesquisada. Foram falas proferidas por discentes, gestores do IDESQ, por professores, não só aqueles que estavam responsáveis pelas turmas investigadas, mas por todos os que são docentes na organização educacional. Ressaltemos, ainda, que, à extensão do estudo, mantivemos contato com coordenação pedagógica, funcionários que atuavam nas mais diversas funções e que nos propiciaram uma visão mais global do espaço.

Nesse sentido as falas se tornaram uma grande fonte para entender que o estudo etnográfico como metodologia nos favoreceu com o uso do diário de bordo para entender as características de uma possível e/ou quem sabe inovação pedagógica dentro do Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ). Ao parafrasear Hammersley e Atkinson (1994), os autores asseveram que a etnografia é um método que traz na sua ideia a investigação social, com o intuito de assimilar, bem como interpretar, as mais

diversas culturas, suas características e significados, ao mesmo tempo em que se descrevem de forma pormenorizada as experiências vividas no dia a dia do grupo humano dentro de um período.

Após escolher o diário de bordo como ferramenta a ser trabalhada, fizemos questão de proceder com o fidedigno registro de nossas observações todas as vezes em que estávamos a pesquisar no IDESQ, pois não queríamos perder em nenhum momento qualquer tipo de comentário ou até mesmo nenhum acontecimento vivido por nós do determinado instante em que estávamos na instituição. Para que a leitura fique bem mais dinâmica, optamos por não pormenorizar o diário de bordo dia a após dia, pois sabemos que ficaria muito enfadonho para o leitor, bem como poderia nos desviar do objetivo final que é o de investigar a existência ou não de inovação pedagógica dentro da instituição. Relatamos, porém, algumas das atividades que chamaram a nossa atenção sejam elas na turma A e/ou na turma B.

#### 4.3.1 Acompanhamento das aulas e/ou atividades na turma A

Dando sequência ao que foi observado e consta registrado no diário de bordo (DB, p. 13), a professora da Turma A resolveu trabalhar com a apresentação de um vídeo com a temática *Como funciona o Brasil*. Os alunos conseguem fazer silêncio e se concentrar. Esse vídeo explica como o dinheiro dos salários chega ao governo por meio dos impostos, além de também enfatizar a necessidade de votar em políticos honestos. A seguir, apresentamos a transcrição completa do que foi expresso no vídeo.

Vamos supor que uma empresa gaste 6 mil reais por mês para contratar você. Isso é a soma do seu salário, de 4 mil, mais os 2 mil reais de encargos que a empresa tem que pagar. Depois dos encargos que a empresa paga, vem o desconto de impostos que abatem do seu salário. Entre imposto de renda, Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), contribuição sindical e outros, mais 1200 reais do seu dinheiro vão para o governo. Por enquanto, dos 6 mil que a empresa gastou com você, menos da metade foi para a sua conta, e o resto foi para o governo. Agora você precisa comprar coisas para sustentar a sua família, certo? Comida, conta de luz, roupas, gasolina e outros: você sabia que todas essas coisas têm imposto embutido no preço? Quando você compra uma TV, mais de 50% do preço é imposto. Luz elétrica: 70% são impostos. Gasolina: 60% são impostos. Na média, sempre que você comprar alguma coisa, 50% são impostos. Voltando, então, para o seu caso: você tinha recebido cerca de 2800 reais na conta, certo? Depois de gastar esse dinheiro com as compras, nada menos do que 1400 reais,

ou seja, 50% foram para o governo na forma de impostos embutidos nos produtos. Se não fossem os impostos, você teria comprado o dobro das coisas. (DB, p. 13). A professora, para facilitar ainda mais o entendimento, narra para os alunos um pequeno resumo da história:

A empresa gastou 6 mil reais com você. Desse total, você conseguiu comprar produtos e serviços no valor real de apenas 1400 reais. Ou seja, você ficou com apenas 23% do valor que produziu com seu trabalho duro, e o governo levou 77% sem fazer nada. Isso é repetido dezenas e dezenas de milhões de vezes, com cada brasileiro produtivo. É uma montanha imensa de recursos que sai do bolso de quem produz e vai para o governo. E o que acontece com todo esse dinheiro? Será que os cidadãos recebem de volta alguma coisa que valha a pena? (PROFESSORA TURMA A, DB, p. 13).

Com base no discurso da professora, os alunos passam a interagir e emitir suas opiniões sobre o tema, em uma discussão bem interessante. Vejamos:

Professora, infelizmente, nós sabemos que não. Uma parte enorme do dinheiro é roubada – quadrilhas inteiras de políticos, funcionários públicos, juizes, passando a mão no dinheiro de nossos impostos. Todos os dias assistimos um escândalo novo na televisão, são: Obras superfaturadas, mensalão, parentes ganhando salários de marajá – fazendo a festa com o nosso dinheiro. (A-03, 19 ANOS, DB, p. 14).

Sem contar, que os serviços prestados à população são péssimos, professora, meu pai está há mais de seis meses esperando para fazer um exame do coração. Agora para os políticos roubarem a grana é tudo rápido. Como resolver o problema, às vezes a gente não enxerga uma saída? (A-10, 21 ANOS, DB, p. 14).

Os alunos, aos poucos, vão se envolvendo na discussão, e a professora busca organizar as falas de forma a construir uma espécie de entendimento coletivo, apontando ideias em comum, potencializando a participação dos alunos. Vejamos a seguir mais algumas das intervenções:

[...] para consertar o Brasil, é preciso exigir que os políticos votem leis boas. É possível conseguir isso deles? Uns falam em fazer manifestações de rua, passeatas – pressionar os políticos. Isso tudo é muito bonito, mas, na prática, não vai funcionar. Político não liga para manifestações nem cartas. Eles sabem que as pessoas esquecem rápido. Aparecem só nas vésperas das eleições, tudo igual. (A-07, 18 ANOS, DB, p. 14).

Professora, lá em casa minha mãe sempre diz que: “político só quer saber de uma coisa do nosso voto. Mesmo o mais bandido dos bandidões precisa que votem nele para se eleger. Político sem voto é igual a mato sem água: seca e morre. E ainda tem agora um monte de candidato evangélico, misturando religião com política. (A-02, 21 ANOS, DB, p. 14).

A discussão vai ficando acalorada e a professora faz a mediação, de forma que os alunos se concentrem numa análise desprovida de revanchismo partidário. Observa-se a

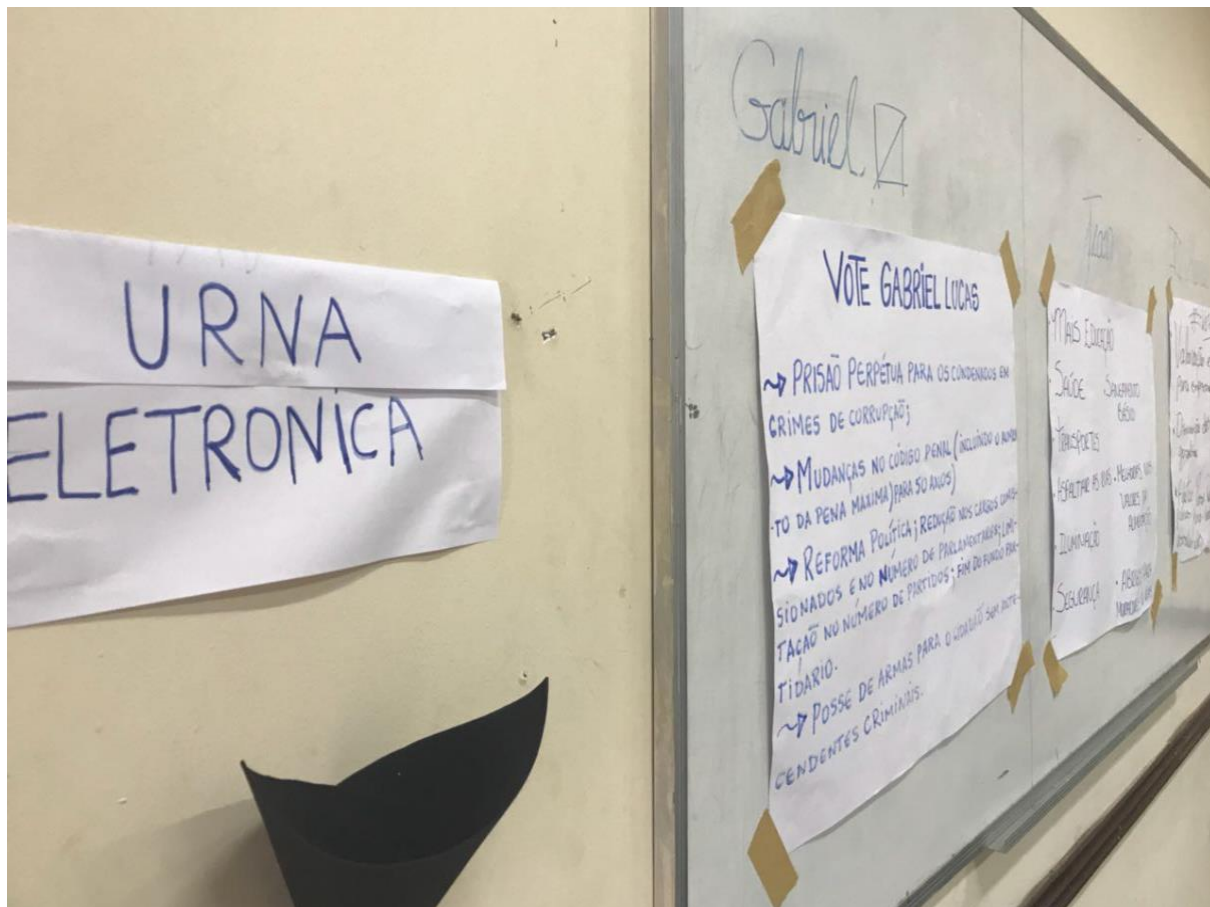
importância de a professora manter o domínio do tema proposto para estudo, e a habilidade que venha a ter em conduzir o debate entre a turma. “A intervenção do professor deve suscitar a reflexão sobre a atividade de aprendizagem e não enfatizar a resposta ou o resultado”. (PEREIRA, 2016, p. 59). A professora finaliza a aula, orientando no sentido de que, considerando o tema juventude e cidadania, e dado que as eleições irão ocorrer no próximo ano, seria interessante que os alunos começassem a pesquisar sobre as propostas dos possíveis candidatos. Assim, sugeriu a realização de um debate simulado, pedindo que três alunos se voluntariam para serem, na próxima aula, candidatos a presidente e lancem propostas para a turma votar.

Na aula seguinte, conforme o diário de bordo (DB, p.15), apresentamos na foto nº 3 a “urna eletrônica”, criada pelos próprios alunos, e as propostas dos três candidatos que se voluntariaram. O quarto aluno se voluntaria para ser o mediador do debate: “vou ser o âncora, o Bonner<sup>112</sup>!”. Claramente, os alunos possuem posicionamentos políticos diferentes: o 1º candidato tem posições mais conservadores (defesa da prisão perpétua, do porte de arma etc.), além de também trazer propostas mais específicas, como redução de cargos comissionados e limitação do número de partidos políticos; o 2º candidato apresenta pautas mais gerais, como a defesa da saúde, da educação e do saneamento básico; a 3ª candidata, apresentando pautas mais progressistas, defende o passe livre para trabalhadores, a diminuição dos impostos sobre a gasolina, a descriminalização da maconha, entre outras pautas.

---

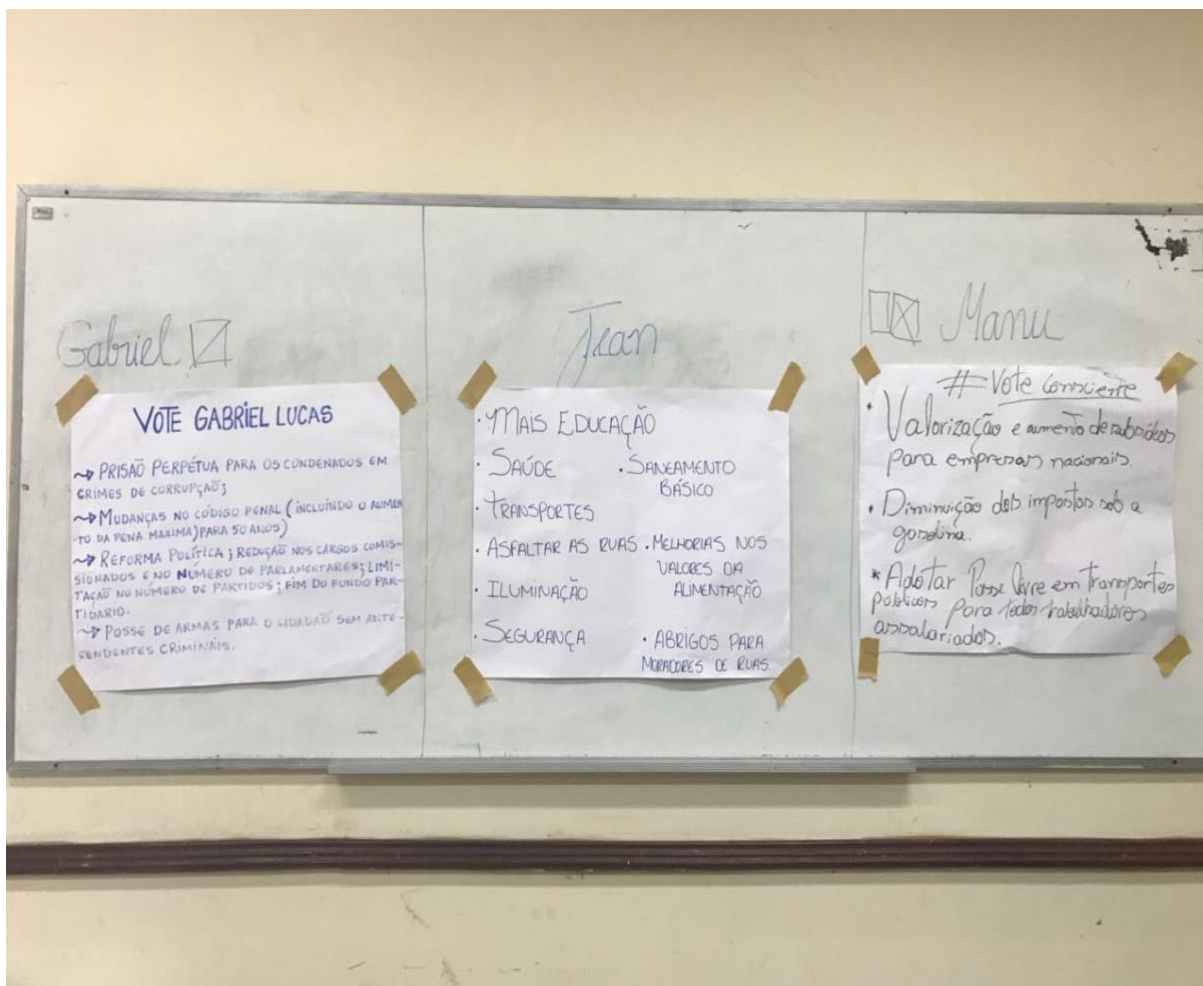
<sup>112</sup> William Bonner, jornalista brasileiro, é apresentador e editor-chefe do Jornal Nacional, da Rede Globo. Bonner, geralmente, medeia os debates políticos dos presidenciais que ocorrem no programa.

**FOTOGRAFIA 03 – REGISTRO ATIVIDADE DE SIMULAÇÃO DE VOTO (URNA ELETRÔNICA)**



Fonte: Foto do arquivo pessoal. 2017/2018.

**FOTOG. 04 – PAINEL DE ATIVIDADE PROPOSTA AOS ALUNO(A)S DA TURMA A**



Fonte: Foto do arquivo pessoal. 2017/2018

O debate entre os “presenciáveis” se torna uma confusão; todos os alunos falam ao mesmo tempo, e há quase uma briga quando o assunto porte de arma é discutido. O 1º candidato afirma que o “Brasil não tem condições ainda de descriminalizar a maconha”, e a candidata nº 3 responde, questionando: “mas tem condições de ter o porte de arma descriminalizado?”. Haja vista quase-briga entre os candidatos, alguns alunos pedem à professora que intermedeie a situação; ela diz que não vai intervir e está lá somente para assistir ao debate, pois são “vocês, alunos, que devem protagonizar o debate político e decidir seus votos”. (DB, p. 15). O 4º aluno, o mediador do debate, organiza para que os candidatos respondam as perguntas dos alunos e passa a chamar o 1º, o 2º e o 3º candidatos, respectivamente, de Bolsonaro, Marina Silva e Dilma Rousseff, devido às posições políticas dos alunos. O aluno chamado de Marina Silva não consegue optar sobre a descriminalização da maconha e a legalização do porte de arma, o que faz os demais alunos o chamarem mais ainda

de candidato que não sabe o que quer. No fim da aula, os alunos votaram; sendo que a candidata n°3, considerada pelos jovens como a “candidata da esquerda”, venceu a eleição com 07 votos, enquanto os candidatos n°1 e n°2 recebem, respectivamente, 3 e 2 votos. O encontro seguinte (dia 29.08.2017) a professora iniciou com um vídeo sobre motivação, força interior e problemas atuais, para traçar uma ligação com a aula anterior. Ela questiona a turma sobre amor próprio, prioridades na vida e histórias reais. Os alunos estão sonolentos e não respondem à tentativa da professora de fazer uma aula mais interativa; há conversas paralelas e uso de aparelho celular durante a aula. A educadora chama atenção dos alunos, mas o marasmo continua.

Para a aula se tornar mais “animada” e fomentar o debate sobre o assunto, a professora propõe uma dinâmica sobre autoconhecimento. Cada aluno deve escrever no papel pelo menos cinco características suas. Todos os papéis são recolhidos, a professora vai socializando com a turma as características elencadas nos papéis, enquanto os alunos tentam adivinhar quem são os colegas que escreveram aquilo. Quase todos os alunos foram identificados pelos colegas, a partir da descrição das características. Após o momento da dinâmica, a educadora, procurou contextualizar a atividade, relacionando-a com as habilidades profissionais, havendo, assim, tentado relacionar como as qualidades podem ser utilizadas pelos educandos no mercado de trabalho. “Liderança, compromisso, amizade, etc., são coisas que fazem o trabalho de vocês nas empresas ser bom, é importante saber o que pode ser explorado na sua função”. Assistindo à dinâmica da aula, veio a nós uma leitura daquele momento, que tem relação com a mística criada em torno de uma atividade aparentemente simples, mas que carrega elementos importantes que afloram, entre os alunos, sensibilidade, capacidade de observação e, em especial, o conhecimento do outro. Reconhecemos que, no processo de aprendizagem, conhecer o outro, quem se encontra ao nosso lado, é algo importante, talvez inovador, numa sociedade individualista.

A “cadeira colaborativa” foi a atividade inicial da aula do dia 05.09.2017. A professora diz que não vai obrigar ninguém a participar: “vocês protagonizam, eu não decido nada”. A dinâmica da cadeira colaborativa consiste em várias pessoas conseguirem compartilhar um mesmo espaço. Seis alunos participam da atividade e os seis conseguem sentar-se na mesma cadeira, após várias tentativas (DB, p. 17). A educadora questiona os jovens como se pode relacionar tal atividade à vida real: “como podemos compartilhar espaços e coisas sem que aconteçam exclusões? Vocês conseguem relacionar o conceito de colaboração ao trabalho de vocês?”. Uma das alunas (A-05) diz que a dinâmica tem relação com os transportes coletivos: “no ônibus, quando está lotado, a gente divide cadeiras”. Outra jovem (A-05) cita

que também compartilha espaço com os amigos quando voltam de *uber*<sup>113</sup> de uma festa. A professora elogia a sensibilidade dos alunos de conseguirem relacionar o conteúdo ao cotidiano deles.

O tempo depois do intervalo é utilizado para a exibição de um vídeo chamado *Quanto vale a minha consciência?*, que reflete sobre como a corrupção também está em detalhes do cotidiano. A discussão acerca do assunto inicia quando uma aluna (A-04) comenta que corrupção ultrapassa o roubo de dinheiro público, pois “furar fila também é corrupção”. A respeito das filas, os alunos trazem os exemplos de prioridades em filas, que não são respeitadas, e assentos preferenciais nos ônibus, que muitas vezes são ocupados por passageiros que não têm direito à preferência, em detrimento de idosos, pessoas com deficiência, obesos, gestantes e pessoas com criança de colo.

A discussão se desenvolve porque um aluno opina que, muitas vezes, algumas prioridades não deveriam existir. Ele explica: “Já fiquei até tarde para ser atendido em uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA)<sup>114</sup>, quando eu estava muito doente [...]. Aí, o Ronda<sup>115</sup> chegou com um cara que tinha roubado e estava ferido. Como estava com os policiais, era prioridade! Como, assim, é prioridade? E a gente que estava esperando há horas?”. A aluna, A-01, complementa a fala do colega: “É mesmo! Um vagabundo é atendido antes da gente ser?” (DB, p.15). A aula termina nesse momento.

Analisando as duas aulas da Turma A, verificamos que a professora tenta de várias maneiras trabalhar com a autoestima dos alunos, ao mesmo tempo em que se colocam em questão temas com os quais os discentes convivem no seu dia a dia e que fazem parte de todos de forma comum. Os problemas atingem a todos. Isso fica muito bem explicitado nas falas em que o tema saúde está em pauta. Foi bem interessante vê-los debater, se mostrarem, divergirem, entrarem em acordos de forma em que diálogo sempre esteve presente.

---

<sup>113</sup> Uber Technologies Inc. é uma empresa multinacional americana, prestadora de serviços eletrônicos na área do transporte privado urbano, através de um aplicativo de transporte que permite a busca por motoristas baseada na localização, em inglês *e-hailing*, oferecendo um serviço semelhante ao tradicional táxi. É conhecido popularmente como serviços de "carona remunerada". Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/detail?id=br.com.mvtransporteexecutivo.passenger.friveramchinehl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/detail?id=br.com.mvtransporteexecutivo.passenger.friveramchinehl=pt_BR). Acesso em: 06.01.2019.

<sup>114</sup> As Unidades de Pronto Atendimento – UPA, fazem parte das redes de atenção secundária à saúde, prestando serviços de urgência e emergência em vários estados do Brasil.

<sup>115</sup> A Polícia Militar em Fortaleza é chamada de Ronda Quarteirão, programa de segurança pública do Ceará que existe desde 2007.

Outra atividade que nos chamou bastante atenção foi justamente na sala em que estávamos a observar e a professora faltou por motivo de saúde. Em razão do imprevisto, a referida turma foi realocada no auditório, juntamente com outra, que era bem maior do que a turma pesquisada. Nesse dia tínhamos o total de 36 (trinta e seis) alunos, número muito grande, mas, mesmo assim fizemos o possível para observar a dinâmica da aula, bem como se dava a interação da Turma A e a turma em que os alunos foram realocados em razão da ausência da docente titular.

#### **FOTOGRAFIA 05: REGISTRO DE INTEGRAÇÃO ENTRE TURMAS PARA DEBATE**



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

A docente iniciou a aula explicando como os educandos iriam trabalhar: “Como a nossa sala está muito cheia hoje, vamos trabalhar em equipes. Vou distribuir os textos, e cada grupo vai ficar com uma temática”. Os temas a serem debatidos eram: cultura de paz, violência, direitos humanos, direitos da juventude/políticas públicas para a juventude, uso indevido de álcool. A educadora pede aos alunos que “leiam, anotem os pontos principais do texto, e, depois, cada equipe vai socializar o assunto”. Muita conversa e demora para organização marcam o

início da aula. É a primeira vez que registramos o uso do material didático do IDESQ desde o início da nossa pesquisa em campo: tanto a professora como os estudantes utilizam a apostila para pesquisarem os assuntos. Os alunos estão impacientes e pedem repetidamente: “passa filme, tia!<sup>116</sup>” (DB, p.18).

A docente tenta dialogar com os alunos para que eles se dividam igualmente, pois algumas equipes possuem 11 integrantes, enquanto outras, somente três. Os jovens não formam as equipes que a professora pede porque não querem sair do seu grupo de amizade e, por isso, ela sugere formar todas as equipes por meio de sorteios. Os sete grupos imediatamente se redistribuem, e todos passam a ter seis ou sete integrantes.

#### **FOTOGRAFIA 06: ALUNO(A)S DIVIDIDO(A)S EM GRUPOS DE ESTUDO**



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

Vencida esta dificuldade inicial, a professora passa de equipe em equipe tirando dúvidas sobre os assuntos. Um dos alunos pede para usar o *notebook* que está na mesa da professora, no intuito de realizar uma pesquisa. Observa-se que os alunos se utilizam sempre

---

<sup>116</sup> O uso do vocábulo “tia” é muito comum no Brasil desde as séries iniciais, o que não acontece em outros Brasis. Paulo Freire (1997), em sua obra intitulada *Professora sim, tia não*, condena veemente esse jargão dentro das escolas brasileiras.

de recursos digitais, como computador e aparelho celular para a busca de informações complementares daquelas que dispõem em seus livros de estudos (apostilas). Na hora de começar a exposição dos assuntos, a educadora pede que as cadeiras sejam organizadas em círculo para que “ninguém fique de costas para ninguém”. Registramos a seguir os apontamentos do nosso diário de bordo, sobre este momento.

A atividade proposta pela professora oportuniza os alunos a vivenciarem troca de saberes, neste instante vem em minha mente a ideia de interação social defendida por Vygotsky e como no ambiente educacional do IDESQ ela se encontra presente, não por acaso, o autor é por diversas vezes citado nos documentos oficiais da instituição. Bem; seguindo no campo da observação, de início percebo os alunos tanto o quanto apresentarem certa dificuldade em socializam as informações dos textos. Têm comportamento inseguro, perceptível pela ligação com a leitura de seus apontamentos e alguns acessando através do aparelho de telefone celular informações sobre o conteúdo. A professora atua como incentivadora dos mesmos e aos poucos vai conseguindo que eles consigam maior protagonismo no desenvolvimento dos temas abordados. Importante observar também a existência de um companheirismo e apoio entre os alunos. Acaba ocorrendo uma espécie de torcida para que a turma que está se apresentando saia-se bem. (AUTOR, DB, p. 18).

Para Gouveia (2016, p. 33), “[...] a ação estratégica do professor pode ser decisiva, pois não é a mera apresentação de conhecimento que provoca a aprendizagem”. Destaca-se, portanto, que, por meio da condução do trabalho pela professora, os alunos vão se descobrindo, ganhando confiança em si e nos colegas, e desta forma a aula vai ganhando um “tom”<sup>117</sup> de debate. Exemplo: O assunto Cultura de Paz é socializado quando os integrantes da equipe leem informações sobre a criação da ONU e a 2ª Guerra Mundial. As perguntas feitas para a equipe são rápidas e respondidas pontualmente, por exemplo: “— Quando foi criada a ONU?; — Em 1945”. O trabalho é conduzido de forma que o tema debatido se aproxime também da realidade local, do dia a dia dos alunos, uma vez que estes são oriundos de regiões expostas a problemas da violência em Fortaleza (DB, p. 19).

No desenrolar das apresentações, os alunos começam a falar mais, quando chega a vez das equipes de temáticas sobre violência e direitos da juventude. Neste momento, já se percebe a superação da dificuldade e vergonha para falar sobre o assunto sem estarem lendo algo, os alunos se tornam menos “travados” e discutem sobre as formas de violência que conhecem. “Assim, acho que violência não é só bater [...]”; “tem a violência mental [...]”; “não é mental, é psicológica que chama!”. Algumas jovens citam os assaltos, os tiros e os assédios na rua como exemplo de violência que elas mais conhecem. “Políticas públicas para a

---

<sup>117</sup> Grifamos.

juventude” é a temática seguinte a ser discutida. Imediatamente, um aluno comenta que “a política pública para o jovem é o gás de pimenta”, e outra jovem complementa: “é mesmo! Uma vez, quando a gente estava no Parque do Cocó, os policiais mandaram a gente esvaziar os bolsos, eles disseram que estavam cheios de drogas [...]. Não acharam nada!” (DB, p.19). Outro aluno afirma que as políticas do Estado para os jovens que existem são as medidas socioeducativas: “Moro nas áreas do Passaré e lá tem um canto<sup>118</sup> onde os jovens ficam [...] é isso também que tem para os jovens, pois lá é lotado, entre e sai adolescente direto de lá”. A educadora questiona se não há políticas públicas que sejam boas aos jovens, e eles ficam calados. A professora, então, cita o Projeto Jovem Aprendiz: “Essas aulas e a aprendizagem que vocês desenvolvem nas empresas também fazem parte de uma política do Estado para vocês, jovens”. Após todo o debate, a aula foi dada como encerrada. Finalizamos nossa observação participante com um sentimento de que tudo foi muito proveitoso (DB, p.19).

Na aula seguinte (19.09.2017), a educadora tenta finalizar as temáticas sobre juventude, violência e políticas públicas. Uma aluna diz que no Itamarabala<sup>119</sup> “tem tiro todo dia”. Alguns alunos citam a violência contra usuários de substâncias psicoativas (drogas), e surge o debate de descriminalização da maconha. A discussão sobre a maconha inicia, mas é interrompida porque os próprios alunos pedem que o debate seja “encerrado, para não ter confusão”. O próximo assunto debatido é sexualidade. A docente pede aos alunos que opinem sobre o que é orientação sexual. Um dos jovens, homossexual, dá um depoimento sobre como é “ser gay”: “Eu nasci assim, sou gay desde sempre, as pessoas acham que é influência, falam do que não sabem [...]. Mas a gente nasce assim e não escolhe ser o que é. A gente é o que a gente é [...]” (A-08, 21 ANOS, DB, p.20). O discente em questão é assumidamente homossexual. Logo após o depoimento do estudante, a professora desenha o corpo de um ser humano no quadro. Sem sexo, sem características biológicas de órgãos femininos e/ou masculinos e sem características sociais atribuídas ao que é ser homem e ser mulher, esse corpo desenhado possui em destaque a cabeça, o coração e o órgão sexual (traçado de forma indefinida). A educadora introduz o assunto e faz perguntas; os alunos ficam envergonhados e a princípio sentem dificuldade para falar sobre a temática.

---

<sup>118</sup> No bairro do Passaré, há duas instituições que recebem adolescentes do sexo masculino para o cumprimento de medidas socioeducativas de internação: o Centro Socioeducativo do Passaré e o Centro Socioeducativo São Miguel.

<sup>119</sup> A aluna se refere ao bairro (ou comunidade) Parque Itamaraty, que se localiza próximo à Messejana e à Paupina, bairros da cidade de Fortaleza.

Alguns jovens sugerem que a professora mude de assunto, e ela fala para toda a turma: “Gente, vamos quebrar esse tabu? A gente tem que começar discutir esses assuntos sem achar que é um problema [...]”. A docente pergunta: “Quem é heterossexual é o quê? E homossexual?”. Os jovens respondem, respectivamente, para cada questionamento: “Quando mulher gosta de homem e homem gosta de mulher” e “quando homem gosta de homem e mulher gosta de mulher”. (DB, p. 20). A professora pega o pincel, traça uma seta partindo do coração e escreve “desejos e emoções”; da cabeça, ela puxa outra seta e escreve “identidade sexual/expressão sexual”; por último, do órgão sexual indefinido, desenha uma terceira seta, que aponta para a frase “sexo biológico”<sup>120</sup>. A partir dessas anotações no quadro, os alunos debatem mais sobre o assunto. Várias questões são levantadas pela turma: “mas o que faz alguém ser gay? Ou lésbica?”. Alguns respondem que “a pessoa já nasce sendo”, enquanto outros discordam: “Acho que não, é algo que desenvolve na vida [...]”<sup>121</sup>, diz um dos estudantes. Os alunos questionam a professora para saber qual a opinião dela sobre o assunto, ao que ela responde: “Na minha opinião – ou seja, estou falando com base na minha visão –, a pessoa já nasce homossexual, heterossexual, lésbica [...]. Eu acredito que não é algo construído, acho que a pessoa nasce já com uma orientação sexual definida”<sup>122</sup>.

A aula passa como muita rapidez. O assunto rendeu muito debate. Os estudantes se encontram muito atentos a tudo, porém, não houve tempo para finalizar a aula em questão, encerrando esse dia. Dando continuação da aula anterior, a professora fala também sobre identidade de gênero e enfatiza a necessidade do respeito, da tolerância e do debate acerca do tema. Ela destaca ainda a importância do “nome social” para pessoas que não se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram (DB, p. 22).

Alguns alunos a interrompem para discutir se “essas questões da pessoa são de nascimento mesmo”. Um aluno afirma: “Acho que é influência também. Não acredito que alguém nasce gostando do mesmo sexo ou se identificando de outra forma”. Uma jovem discorda: “Influência? Tu acha que a Dandara<sup>123</sup> quis se tornar quem era? Ela apanhou até morrer, acha que alguém quer sofrer preconceito? Ela passou por isso porque quis? Não é influência, ela era assim porque era ela, não porque quis ou foi influenciada”. Um aluno rebate: “Não existe influência nunca, então? Amizade nunca influencia? Influencia sim... As outras

---

<sup>120</sup> *Ibid.*

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> Dandara dos Santos, fortalezense de 42 anos, foi uma travesti torturada e assassinada brutalmente em fevereiro de 2017 na cidade de Fortaleza.

peças nos influenciam toda hora! Existe isso sim. Vai dizer que as amigas que usam drogas não influenciam as pessoas? Não nos influenciariam?”. Imediatamente, uma aluna discorda: “Mas isso é diferente! Não é escolha, ninguém escolhe ser viado ou sapatão!<sup>124</sup>” (DB, p.22).

As informações discutidas geram uma certa carga de preconceito e desconhecimento dos alunos sobre o tema. As pessoas trans<sup>125</sup> citadas como exemplos são chamadas pelo nome referente ao sexo biológico, e várias vezes o termo “homossexualismo” é utilizado para se falar de gays e/ou lésbicas. Raramente se observa que os alunos utilizam a palavra homossexualidade ou chamam alguma celebridade trans pelo nome social ou pela identidade que a pessoa se define (por exemplo, “o” Thammy<sup>126</sup>, “a” Pablo Vittar<sup>127</sup>).

Apesar disso, a educadora e boa parte dos educandos defendem a necessidade de igualdade e respeito, afirmando que “amor não é doença” e que identidade de gênero “existe sim”; contudo, alguns jovens ainda alegam, acerca do tema, que “essas coisas não são normais”. Um grande número de alunos, a maioria do gênero feminino, perde a paciência, e gritos ecoam pela sala. Para interromper a quase briga que se forma, a professora reflete sobre as questões discutidas na aula: “Muitas coisas permeiam essa discussão e uma delas é que a gente tende a não aceitar o que está fora do que padrão familiar que nos é ensinado, que é que uma família seja composta por homem, mulher e filho. Mas, gente, família não é só isso. Isso é falso moralismo da sociedade!”.

Um dos jovens que alegou que “isso não é normal” corta a palavra da professora e diz: “Não é isso, eu não sou preconceituoso, eu só acho que existe sim influência, a pessoa é influenciada sim. Eu tenho amigo gay e não desrespeito!”. Outro aluno, que já havia dado um depoimento na aula passada sobre ser gay, interrompe o colega: “Eu sofro homofobia todo dia, todo gay sofre, e não é influência de nada eu ser assim, pois eu sei, eu nasci assim”.

---

<sup>124</sup> Viado e sapatão são termos populares usados, respectivamente, para gay e lésbica.

<sup>125</sup> A pessoa transexual não se identifica com o sexo biológico que nasceu. Assim, quando falamos em identidade de gênero entendemos que a questão de gênero ultrapassa as construções sociais relacionadas às diferenças biológicas, já que existe uma visão binária de gênero que historiciza os corpos e o sexo. Para Butler (2008, p. 25 -26), “já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo [logo, tê-lo como um a priori] é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero”.

<sup>126</sup> Thammy Cristina Brito de Miranda Silva é um modelo e ator brasileiro transexual, conhecido por ser filho da cantora Gretchen.

<sup>127</sup> Pablo Vittar é uma cantora *pop*, compositora e *drag queen* brasileira.

A discussão fica acalorada, a turma já está impaciente com a aproximação do fim da aula. Já eram 11 horas, e a professora não finalizava o debate. Quando ela pede que a discussão seja retomada na próxima aula, os alunos levantam correndo e dizem que já estão atrasados para pegar o ônibus.

### FOTOGRAFIA 07 – CARTAZ PRODUIDO SOBRE O TEMA HOMOSSEXUALIDADE



Fonte: Arquivo pessoal do Pesquisador, 2017/2018.

Na aula seguinte (03.10.2017), a professora informa que o tema da aula anterior será retomado e que irá adicionar um tema a mais que é “Adolescência é o assunto que vamos estudar hoje!”, afirma a docente logo no início da aula. Os alunos conversam sem parar e ela pede silêncio. Dois vídeos do *You tube* são passados e os alunos passam a prestar atenção. Os vídeos tratam do período de transição que é a adolescência e relacionam essa fase à descoberta da sexualidade, ao uso de álcool e drogas e ao sentimento de incompreensão que os jovens passam no período. Ainda introduzindo o debate, os alunos continuam calados; alguns usam o celular e a docente reclama: “Gente, vamos participar da aula? E vamos soltar o celular agora! A metodologia ciclos é isso; a troca de experiência! Vocês podem e devem debater essa temática!”.

Ainda tentando trazer os alunos, que não param de conversar, para a discussão acerca do assunto, a professora fala: “Essa aula não parece ser sobre direitos sexuais e descoberta da sexualidade, parece ser sobre descoberta da linguagem, pois vocês não param de falar!”. A docente questiona: “Vocês acham que direitos sexuais e direitos reprodutivos são a mesma coisa?”. Alguns alunos respondem: “é a mesma coisa, não?”. E uma aluna comenta:

“não, acho que direitos sexuais não é o mesmo que direitos reprodutivos, acho que o reprodutivo é de ter filho ou não; o sexual é aquele direito de a gente ter a liberdade mesmo para fazer as coisas”. A docente explica os conceitos e mostra um vídeo sobre direitos sexuais e reprodutivos. Depois da exposição do conteúdo, a professora diz que o resto do tempo daquela aula, será dedicado ao Projeto Integrador: “Vocês vão produzir a decoração, criar novas coisas, trazer novidades! Pesquisem sobre o assunto, tragam curiosidades!” (DB, p. 24).

“Hoje vamos continuar a aula sobre sexualidade, mas antes disso, quero passar um vídeo para vocês sobre outro assunto!”, avisa a docente logo no começo da aula. O vídeo que a educadora passa é motivacional: um homem, que parece um padre, enfatiza a necessidade de superação das dificuldades e a luta para viver bem (DB, p. 24). Após o vídeo os alunos de início apresentam certa euforia com o tema, a professora procura acalmar os ânimos pedindo que seja feito silêncio para melhor compreensão da proposta de aula para o dia. Os jovens se apresentam empolgados com a temática e prevalece as conversas paralelas o que leva a professora a contornar a situação. Quando a docente reclama novamente das conversas e pede que os alunos se comprometam com a aula e com a temática a ser discutida, uma discente tira uma cartela de camisinha da bolsa, balança o objeto e diz “pronto, Tia! Tá aqui, educação sexual, compromisso e conscientização!”. Alguns colegas ficam constrangidos, outros dão risada. Há também comentários machistas de alguns jovens quando as alunas dizem que a responsabilização de gravidez é igual para o homem e para a mulher: “não é, a mulher tem que ter noção porque ela que vai ficar grávida!” (DB, p. 25).

A educadora destaca a importância da educação sexual e afirma que “a falta de conhecimento na vida dos jovens traz muitas consequências, como a gravidez precoce e indesejada, além das doenças que vamos discutir aqui!”. Uma jovem fala imediatamente que engravidou não por falta de conhecimento: “eu sabia que tinha que usar a camisinha, mas mesmo assim, não usamos, mas eu fui mulher o suficiente para criar meu filho, por isso sou contra o aborto”. Um outra jovem rebate imediatamente o que a primeira aluna falou: “mas se tu é contra tudo bem, mas outras mulheres devem ter direito a escolher o que fazer com o próprio corpo [...]. Não é para ser crime!”.

Vários alunos falam ao mesmo tempo e a professora pede que o assunto discutido nessa aula sejam os métodos contraceptivos, a sexualidade, pois “o debate sobre aborto será na próxima semana!”. Alguns alunos pedem que não seja realizado tal debate, pois vai “dar confusão”. A docente dá por encerrada a aula.

A aula do dia 10.10.2017 é sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis<sup>128</sup> (DSTs). A professora anota no quadro as seguintes palavras: herpes labial, herpes genital, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), Papiloma Vírus Humano (HPV), clamídia e sífilis. A educadora fala sobre os sintomas, os tratamentos e as prevenções de cada doença anotada. Apenas a AIDS e a herpes são, de fato, conhecidas pelos jovens, e as alunas possuem mais conhecimento sobre as duas doenças do que os alunos. A educadora questiona a turma sobre prevenções e diz que, além de doenças, a gravidez precoce entre adolescentes também se tornou comum. Boa parte da turma começa a conversar e a usar o celular, e a professora reclama: “Gente, guardem o celular agora!”. Os alunos, impacientes, pedem que a professora passe filme ou algum vídeo. A professora afirma que só vai passar vídeo no fim da aula.

Ela continua a explicação e detalha cada doença; explica as formas de transmissão, de prevenção e de tratamento. Os alunos passam a prestar atenção na aula quando ela afirma que não é só Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) que não tem a cura: “O vírus do HPV também não tem tratamento, por isso, é necessária a prevenção”. A turma inteira começa a questionar sobre as doenças, e a aula, praticamente, se torna um momento de tira-dúvidas entre alunos e professora, a qual responde prontamente as perguntas e demonstra conhecimento amplo e aprofundado sobre o assunto. Depois do intervalo, a professora exhibe o filme *Confissões de Adolescente*<sup>129</sup>, e os alunos se organizam para assisti-lo até o fim da aula. Alguns cochilam durante a exibição; outros conversam, mas a maioria assiste ao filme atentamente.

Amparado no diário de bordo, remetemo-nos às anotações de 07 de agosto de 2018. Referimo-nos ao fato de que ao longo dos meses de observação notamos o quanto a professora da turma A, que acompanhamos, se esforça para incentivar seus alunos na busca por conhecimento e, em especial, pela sua elaboração autônoma.

A metodologia utilizada pelo IDESQ coloca o aluno no centro da aprendizagem. O material didático produzido pelo instituto traz em si pouco conteúdo, na prática funciona como um motivador de pesquisa, nele são apontados caminhos que os alunos devem percorrer para encontrar informações sobre os temas em estudo. (AUTOR, DB, p. 65).

---

<sup>128</sup> Apesar de a educadora usar a sigla DST, o termo correto atual é IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), de acordo com a nova denominação do Ministério da Saúde. Fonte: [www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst](http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst). Acesso em 20.09.2019.

<sup>129</sup> *Confissões de Adolescente* é um filme juvenil de comédia e drama lançado no ano 2012. O enredo traz como tema principal os conflitos adolescentes relacionados à família, à sexualidade, à amizade etc.

Nesta reflexão, citamos Pereira (2016, p. 59): “Assiste-se, igualmente a uma redefinição dos papéis do aluno, sendo que este se assume como aprendente autônomo e responsável, que aos poucos se vai libertando do poder do professor”. Claramente o material didático (cadernos de relatórios, vídeos e debates) e a condução do trabalho pedagógico no IDESQ caminham para esta asserção.

No início do encontro do dia 17.10.2017, a professora pede aos alunos que falem sobre cada DST estudada na última aula. A maioria da turma responde praticamente com todas as informações repassadas a respeito de todas as doenças discutidas, dando detalhes sobre como evitá-las e quais os tratamentos para cada uma. Ela questiona se a turma sabe o que é método contraceptivo e pede exemplos. Os alunos citam a camisinha e a pílula. A docente pede que os alunos relacionem o filme *Confissões de Adolescente* ao assunto discutido na aula passada e na aula do dia. Um dos alunos comenta que já passou pela mesma situação de um dos personagens do filme: “Uma vez, o bagulho furou, e eu fiquei desesperado [...]”; alguém questiona: “Que bagulho?”, e ele responde: a “camisinha, macho [...]”.

Vários alunos contam ao mesmo tempo como eles próprios ou algum amigo mais chegado ou alguma amiga próxima já quase se tornaram pai ou mãe. A professora pergunta o que mais pode ser citado do filme, e uma aluna responde: “A orientação sexual dos personagens, a primeira transa deles, o primeiro amor”. A outra aluna complementa: “É, tem aquela atriz lá da novela, nesse filme ela é sapatão, está se descobrindo ainda, né!?”. Uma terceira aluna interrompe a colega e diz: “Na verdade, a gente nem sabe se ela é sapatão mesmo, né, tia!? O filme mostra que ela sempre gostou de meninos, ou achou que gosta, sei lá, mas agora está se aproximando de uma menina e parece que se apaixona por ela, sem entender nada”. Outra jovem opina: “Pra mim, é lésbica mesmo”; a terceira aluna que estava narrando sobre o filme interrompe a colega e continua a falar: “Mas por que a gente tem que ser uma coisa ou outra? A gente não pode gostar só de gente? Não acho que temos que nos definir assim, se gosta disso ou daquilo...”. A sala fica em silêncio; alguns alunos dão risadas, outros concordam, e uma jovem diz para todos ouvirem: “É, eu também acho isso”. A amiga dessa jovem complementa: “Acha porque você está em dúvida, não sabe se gosta de homem ou mulher, né, amiga!?”. Ela responde: “É não, não estou em dúvida, tenho *crush*<sup>130</sup> nos dois”. Uma aluna se sente extremamente incomodada com a conversa, faz careta e depois comenta: “Continuo achando

---

<sup>130</sup> *Crush* é uma gíria utilizada pelos jovens quando estes desejam falar que estão apaixonados por alguém.

que não é normal”. Ao ouvir o que a colega comenta, um aluno, assumidamente gay, fala alto, em tom de deboche: “Ai, que cólica, menstruei hoje”. A sala toda ri e vaia.

A educadora retoma para si a atenção dos discentes e explica para eles que existem quatro tipos de métodos contraceptivos: os hormonais, os de barreira, os naturais e os permanentes. A docente escreve no quadro as seguintes palavras:

### QUADRO 13: ANOTAÇÕES DA DOCENTE DA TURMA A NO QUADRO

Barreiras:

- ✓ Camisinha (feminina/masculina) 91% segura;
- ✓ Diafragma;

Hormonal:

- ✓ Pílula (anticoncepcional) e pílula do dia seguinte;
- ✓ Injeção, implante, adesivo e DIU;

Natural:

- ✓ Tabela, coito interrompido e temperatura basal;

Permanente:

- ✓ Vasectomia e laqueadura de trompas.

Fonte: Diário de bordo, 2017/2018, p. 33.

Depois das anotações no quadro, os alunos param de conversar e comentam: “Eita, é isso tudo de método!?”; “Tem mais de mulher, né!?. A gente sempre tem que se proteger mais, devia era ter mais de homem também”; “Adesivo? Ali tem adesivo? Como um adesivo impede a gravidez? Nem sabia disso”. A docente mostra nos *slides* fotos de cada método contraceptivo, o que prende a atenção de quase toda a turma, que, em alguns momentos, sente-se envergonhada e solta comentários e risos constrangidos. A professora pede aos alunos que falem como os métodos podem impedir algumas DSTs, e os alunos respondem prontamente. A discussão é finalizada com uma revisão sobre as DSTs e os métodos contraceptivos.

Na aula do dia 24.10.2017, havia somente 08 alunos da turma que acompanhamos na sala, pois, paralelamente, uma prova é aplicada por uma funcionária de uma faculdade privada. A proposta dessa instituição privada era dar descontos, ou mesmo bolsas com descontos de até 70% na mensalidade, para os alunos que tivessem um bom desempenho na redação e que quisessem fazer algum curso superior na referida faculdade. Assim, o auditório foi usado para quem desejasse fazer a prova; os alunos que optaram por não fazer se juntaram

aos estudantes da turma que acompanhamos. Ao total, 21 alunos estavam na sala, já que sete estudantes de outras turmas se juntaram ao grupo observado.

A professora pede para a sala se dividir em dois blocos e para que duas pessoas se candidatem para formar os grupos, os quais passam a ser compostos pelos amigos mais próximos de quem se voluntariou. A docente faz sorteio para metade da turma defender o aborto e a outra metade ser contra o aborto. Uma aluna questiona: “Mas, espera, é pra defender o aborto? Não seria a descriminalização do aborto?”. Um jovem responde: “É a mesma coisa, né, não!?”. A primeira jovem responde: “Claro que não é!”. Uma educanda afirma: “Acho que tem que saber a partir de quanto tempo o ser que está lá dentro já tem vida!”. A professora elogia a observação da aluna e lança perguntas para introduzir o debate sobre aborto no Brasil: “Muito bem! Gente vamos levar em consideração a opinião de todos aqui na sala! Vamos nos questionar: já existe vida com 3 meses? O que vocês pensam sobre isso e sobre o aborto?”. A educadora explica que o aborto no Brasil é considerado legal em 3 situações: quando a gestante corre risco de vida, em caso de estupro e se o feto for considerado portador anencefalia<sup>131</sup>.

Os dois grupos escrevem e desenham em cartazes. Enquanto o grupo contra a descriminalização do aborto desenha um feto imenso na cartolina, o segundo grupo anota os motivos pelos quais a mulher deve ter direito ao aborto. Os alunos se organizam para começar o debate. O grupo contrário à descriminalização do aborto não se organiza para a apresentação, pois até os próprios integrantes defendiam que o aborto fosse considerado crime: “a gente não quer ficar nesse grupo, não somos a favor disso!”.

Apenas duas alunas se colocam abertamente para defender o direito ao aborto. O terceiro aluno, que faz parte de outra turma, também diz ser a favor da descriminalização do aborto. Na cartolina desse grupo, tem escrito em destaque: “a favor do direito da mulher”; “aborto é questão de saúde pública”; “opção de escolha”; “se aborto é crime, não criar os espermatozoides também é criminoso!”; e “pela vida da mulher!”. No cartaz do grupo contra o aborto, os alunos desenharam um feto sendo jogado no lixo e a caricatura de uma das jovens que é a favor da descriminalização ao lado da lixeira, com a frase “o corpo é nosso”. “Pela vida de um inocente”, “contra o assassinato de crianças” são outras frases escritas nesse cartaz. Alguns debocham do desenho da aluna feito na cartolina, mas ninguém problematiza o ocorrido.

---

<sup>131</sup> Anencefalia é uma malformação do cérebro durante a formação embrionária, que acontece entre o 16º e o 26º dia de gestação, caracterizada pela ausência total do encéfalo e da caixa craniana do feto. Disponível em: <https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/anencefalia>. Acesso em: 06.01.2019.

No momento em que o debate deve começar, ocorre discussão entre os dois grupos. Alguns alunos, mesmo contrariando o que defendem, decidem aceitar participar do grupo para o qual foram sorteados. No geral, porém, apenas três pessoas de cada grupo lançam as ideias para defendê-las. O primeiro jovem coloca que ninguém deve ter o direito de tirar a vida de alguém, e, “por isso, as mulheres não devem abortar nunca”. Uma educanda questiona esse jovem: “Nem quando a mulher é estuprada? Eu sou a favor quando a mulher é estuprada, pois ela não tem culpa de ter ficado grávida”. Uma terceira responde: “Pois eu sou a favor de que a mulher tenha o direito de abortar quando ela achar que deve, e não ser considerada criminosa! Independentemente de ter sido ou não estuprada, independente do motivo, acho que ninguém tem que se meter, é escolha dela, é decisão dela”.

Outro aluno acrescenta que “a criança não tem culpa nunca, e ninguém pode tirar a vida dela”. A fala desse jovem é interrompida pelo discurso de outro aluno: “A mulher tem que escolher, porque ela tem direito ao corpo! Na verdade, os homens não deviam ficar opinando sobre aborto coisa nenhuma! A gente nem lugar de fala tem! Eu tô falando agora porque, enfim, eu defendo que a mulher tenha o direito de escolher, que ela que seja dona do próprio corpo! Esse machismo da nossa sociedade pensa que pode mandar no corpo das mulheres, nos nossos corpos LGBT. Não é assim, homem tem que ficar calado, não tem que oprimir e, se for para falar, que seja para apoiar, porque, no fim, a mulher acaba sendo responsabilizada por tudo [...]. Se ela tiver o filho e der errado algo, a culpa é dela, se não tiver, também é culpa dela! Está errado demais!”.

Uma aluna discorda e argumenta: “Sim, mas ela ter direito ao corpo não quer dizer que ela tem direito de matar um inocente! Essas feminicidas, feministas<sup>132</sup>, sei lá, num tem tanta coragem de lutar para abortar? Por que não tem coragem de ser mulher de verdade e criar o filho!?! Isso sim é ser mulher e lutar por nossos direitos!”. Outro aluno completa: “É, eu também penso assim! Até porque, se só Deus dá a vida, somente ele pode tirar a vida de alguém!”. O tema é bastante instigante para os jovens, nota-se perfeitamente o quanto em especial as meninas sentem-se atraídas pelo assunto. Ao observar todo o desenrolar do assunto em sala de aula, registramos no diário de bordo a impressão sobre o assunto, conforme a seguir:

---

<sup>132</sup> A aluna confunde feminicídio com feminismo. O feminicídio é o termo empregado para designar o assassinato de uma mulher pelo simples fato de esta ser mulher. Dessa forma, é uma violência em razão do gênero. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/31359/o-que-e-feminicidio>. Acesso em: 06.01.2019. O feminismo é uma ideologia e um movimento social que busca a igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/o-que-e-feminismo.htm>. Acesso em: 06.12.2019.

O tema aborto me parece, ainda, ser um tabu entre às juventudes. Os alunos sentem-se atraídos pelo tema, no entanto, apresentam certo constrangimento em falar abertamente sobre a questão. Em diversas ocasiões senti que eles esperavam que a professora desse uma dica, do que pensava sobre o assunto, as jovens garotas, se entre olhavam e em um sinal de pedido de auxílio parece que esperavam uma ação da professora que indicasse um caminho. Espanta-me por vez (apesar de não caber a este pesquisador fazer juízo de valor) o comportamento de algumas alunas, em não compreender o fato de outras mulheres buscarem o aborto. Nestes casos, a ignorância do tema leva-as a falta de solidariedade com seus pares. (AUTOR, DB, p. 31).

Numa clara tentativa de sentir qual o envolvimento da educadora com o tema, eles insistem para que ela dê sua opinião, diga se é contra ou a favor do aborto – ou “da descriminalização do aborto”, como corrige uma jovem. A educadora explica que não vai opinar, pois os alunos são os que devem discutir o assunto, já que eles são os que “devem protagonizar tudo, inclusive trazer argumentos e discussões”. A educadora assume claramente uma postura de incentivadora das descobertas dos alunos, procurando não transparecer suas impressões sobre o tema e desta forma manter-se isenta na discussão sem influenciar o livre pensamento dos alunos. Evidenciamos, porém, que ela, em nenhum momento, se exime de orientar as atividades e/ou reflexões sobre assuntos mais complexos. Ao observar algum tipo de dificuldade por parte dos discentes, a docente busca auxiliá-los no sentido de dar um suporte mais bem elaborado, levando assim os estudantes a fazerem descobertas que os levem a construir as próprias aprendizagens. Ao proceder dessa maneira, a professora em questão transmite segurança ao seu alunado e isso traz uma enorme visibilidade no processo de conhecimento.

Neste sentido Pereira (2016, p. 59) aponta para o fato de que:

O professor há muito deixou de ser o único a ter acesso à informação, e isto também contribuiu para uma mudança de postura, abdicando do poder que detinha enquanto único possuidor do conhecimento relevante no contexto escolar, favorecendo uma relação simétrica com o aluno.

Diante da insistência dos alunos para o aprofundamento do tema, a professora dá prosseguimento às discussões. A apostila do aluno, que trata do tema, aponta como sugestão um vídeo da BBC Brasil sobre aborto. Nesse vídeo, o renomado médico Drauzio Varella é entrevistado e traz uma rica discussão sobre o aborto e suas consequências para as mulheres. Os alunos ficam em silêncio depois do vídeo; alguns pensam sobre o assunto e dizem “nunca tinha pensado por esse ângulo”. A maior parte da turma balança as moedas e está com a carteira de estudante na mão, sinalizando que já está na hora de ir embora para a parada de ônibus.

A educadora finaliza a aula e agradece a atenção de todos. Continuando ainda sobre o tema “violência, sexo e drogas” a professora então apresentou o assunto da aula de hoje, que é “Drogas lícitas e ilícitas”, título do seminário apresentado pelos alunos na aula do dia que começava. Alguns alunos chegam mais cedo, antes das 8 horas, para fazer os *slides* da apresentação no *notebook* da instituição. Os colegas questionam a estudante responsável por organizar a apresentação do conteúdo do seminário: “Por que não finalizou esses *slides* antes? Será que vai dar tempo? Não quero que nossa equipe seja prejudicada. A aluna, apressada, responde: “Não tenho computador em casa, e fazer *slide* por celular não fica legal”. (DB, p. 32).

A turma está dividida em dois grupos: o primeiro é responsável por debater drogas lícitas, e o segundo, por drogas ilícitas. Os jovens se organizam, e a professora pede silêncio durante as apresentações. Cada equipe foi composta por no máximo 06 (seis) discentes. A equipe 1, composta por 03 alunos, inicia explicando o que são drogas lícitas: “São drogas que podem ser produzidas e usadas com a permissão da lei da região, sendo liberada para comercialização e consumo”. Os alunos citam e explicam cada uma das seguintes drogas lícitas: álcool, anfetaminas, ansiolíticos e cigarro. A maioria dos jovens lê as informações direto do celular ou de um papel; outros explicam sem precisarem ler e demonstram mais estudo e conhecimento sobre o assunto.

A equipe detalha os efeitos do uso contínuo, as consequências e as estatísticas de cada substância psicoativa citada. Alguns alunos comentam que não sabiam que existia tanta droga lícita e dizem que conhecem “muita gente que usa isso tudo aí, não só cigarro e bebida!”. Uma jovem comenta: “Depois que eu vi isso foi que tive noção que desde os 13 anos que tô usando droga direto, porque eu comecei a beber aos 13 anos e achava que nem era droga, porque era permitido”.

A equipe 2, também utilizando *slides*, caracteriza as drogas ilícitas como “substâncias proibidas de serem produzidas, comercializadas e consumidas”. Exemplos citados pelo grupo são: maconha, cocaína, *crack*, *ecstasy*, LSD, inalantes, heroína, barbitúricos, morfina, *skank*, chá de cogumelo, anfetaminas, clorofórmio e ópio. Os alunos apresentam cada substância e explicam como são feitas, onde são mais produzidas e quais os efeitos do uso delas. Os estudantes conhecem a maioria das drogas e fazem comentários: “— A maconha é de boas, já devia era ser lícita. Tem até uso medicinal, como a equipe acabou de apresentar. — Não concordo, ela também tem que ser proibida”; “— Pedra é a pior, né!? — Pedra é o quê? —

*Crack!* — Cocaína também é ruim e é droga de rico, todo mundo sabe que pobre usa é pedra mesmo”; “— Nem sabia que ainda usavam ópio”. O momento que a turma mais consegue interagir e não ficar restrita às leituras dos textos auxiliares e dos *slides* é quando começa a se falar da proximidade pessoal com a temática exposta. Um aluno da própria equipe 2 conta, enquanto detalha os efeitos do *crack*: “Gente não queira ver um familiar seu passando por isso. Eu já vi e é triste! A pessoa se acaba, a gente tenta fazer algo, ajudar [...] mas, no fim, não sabemos muito que fazer [...], é desesperador!”.

Uma jovem o interrompe: “Na minha família, também tem usuário, já viciado mesmo [...] Já tentamos muita coisa, mas praticamente desistimos!”. “Eles não querem mesmo ajuda, é o que eu acho”, opina outra aluna. Uma das estudantes relata que mora “num canto que é conhecido: toda casa da rua, toda família, na verdade, tem alguém que é viciado”. Outra comenta: “Não tem jeito, quando eles não morrem pela droga, morrem pelo tráfico!”. Tal fala é complementada por outra aluna que aponta: “E eles são ótimos quando não estão drogados, são como a gente mesmo.

O problema é só quando estão drogados mesmo, que ficam alterados”. Seguida a essa fala, um aluno ainda tece mais um comentário: “O problema não é bem a pessoa, é a droga mesmo, né!?”. Este ciclo de aprendizagem como é denominado cada conjunto de temas trabalhado no período encerra-se aqui, os momentos aqui descritos fazem parte dos seminários de integração onde os jovens participam ativamente e são os responsáveis pela realização de eventos que tratam dos assuntos estudados.

**FOTOGRAFIA 08: SEMINÁRIO INTEGRADOR REALIZADO NA TURMA A**

Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

Ao finalizar as apresentações da turma, observamos a professora visivelmente emocionada com os resultados alcançados e pelo protagonismo dos jovens.

Eu estou emocionada. Sempre achei essa turma inteligente, espirituosa. Os trabalhos aqui apresentados ao longo de todo esse tempo nasceram do esforço de cada um de vocês, aqui eu não pretendi ensinar, mas, sim, facilitar a descoberta de vocês. Vocês conseguem me ensinar todos os dias. Obrigada. (PROFESSORA TURMA A, DIÁRIO DE BORDO, 2017/2018, DIA 31.10.2017).

Depois das apresentações, já está quase na hora de ir embora, e os alunos guardam seus pertences. A professora agradece a apresentação, e a aula é finalizada. Recolhemos nosso material, trazendo os achados que ao longo dos dias em que acompanhamos a turma nos fazem enxergar em diversos momentos a presença daquilo que é nossa busca: a inovação pedagógica.

#### 4.3.2 Acompanhamento das aulas e/ou atividades na turma B

Ao acompanhar as aulas e/ou atividades na Turma B, percebemos que foram gradativamente evoluindo, assim como os próprios discentes. A convivência e o amadurecimento se refletem nela, no desenvolvimento dos alunos, e notamos certa cumplicidade entre a professora e seu alunado.

Freire (2000, p. 33) nos chama atenção para o fato de que

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A ideia da curiosidade, como elemento de descobertas em sala de aula, é algo que nos atrai. Observamos que o aluno curioso é o que busca os caminhos diferentes, que interage com os outros. Já o professor é o que instiga a curiosidade de seus alunos, dinamiza o saber, estabelece uma relação prazerosa de encontro com o conhecimento; de novos olhares e de ocupação de espaço. Neste diapasão, a professora inicia sua aula (dia 17.08.2017), e o assunto do dia é sobre Saúde e Segurança. Os alunos são alertados pela professora de que é muito importante sabermos o que é saúde e segurança no trabalho. Enfatiza que os estudantes são aprendizes e estão começando agora no mercado de trabalho, um espaço novo e desafiador em suas vidas neste instante.

Na tentativa de estimular o debate em sala de aula, o grupo de alunos é estimulado a falar sobre suas vivências em relação ao tema. A aula vira uma roda de conversa, pois todos os jovens relatam o que ocorre em seus ambientes de trabalho: os da área de saúde (principalmente os que são aprendizes nas Unidades de Pronto Atendimento) explicam que utilizam o álcool 70% para a desinfecção das mãos, pois os “abaixo de 70% quase não servem para desinfecção do que está contaminado” conforme indica um aluno; citam também o uso de sapatos fechados como regra para atuar em hospitais e postos de saúde; os jovens que trabalham em empresas privadas afirmam: “a gente trabalha na produção e, por isso, somos obrigadas a usar uma bata. Assim que começamos lá, avisaram que só poderíamos entrar na área da produção se fosse com o jaleco”; outra discente aponta que: “lá na empresa não ensinaram nada, nada mesmo! Quando entramos, ninguém falou sobre segurança de trabalho [...] é como se não existisse! Fomos atrás de álcool, de máscara, essas coisas. Acho que acham que por eu trabalhar na parte administrativa de organização de papéis em uma sala, não precisa de proteção”.

Assim, a professora, continua o assunto discutido pelo aluno:

Isso, gente! A empresa tem obrigação, vocês lembram que as NRs<sup>133</sup>, que debatemos na aula passada, trazem exatamente isso: cabe à empresa adotar medidas de segurança, cumprir os deveres... Infelizmente, nem sempre isso ocorre, mas você tem que ir atrás mesmo, isso do papel que o colega citou exige sim medida de segurança, pois é questão de saúde do trabalhador. Existe poeira, mofo e outras coisas que podem desencadear problemas de saúde! Tem uma Norma Reguladora, acho que é a seis, que diz que o empregado deve ter o Equipamento de Proteção Individual garantido pelo local e que o uso dele é exigido pelo próprio empregador. (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 73).

Em sua fala, a docente demonstra total conhecimento sobre o tema e, por isso, consegue mediar os exemplos e complementar as falas com dados: “o álcool em gel já é exigência do ministério público, inclusive já tem resolução para isso. A questão de termos segurança no trabalho também está ligada à auto responsabilização! Pois o ministério do trabalho pode fiscalizar, fazer o que for, mas pessoa também tem que cumprir as regras. Se, em um setor, houver regras para usar luva ou jaleco, você tem que usar! Às vezes, a pessoa não usa o que é necessário porque não gosta”.

“É verdade! Lá no meu setor, o povo só usa máscara quando os fiscais ou os supervisores estão na sala, aí depois tiram, mesmo sabendo que é obrigação ficar de máscara e luva”. (A-15, 18 ANOS, DB, p. 74).

A professora, por meio de questionamentos, busca estimular os alunos a trazerem suas impressões do mundo do trabalho e correlacioná-las com os assuntos estudados em sala de aula; “*O que mais podemos citar, pessoal? Relacionar o que estudamos na aula passada com a vivência nas empresas.*” Os alunos passam a participar ativamente deste momento, trazendo para a sala de aula situações de seu dia a dia em seus locais de trabalho, vejamos:

“A questão da insalubridade, professora!”, responde um jovem, que continua: “acho que a questão da temperatura, né! O ar condicionado é controlado pelo chefe, aí tem dia que a gente está passando mal de calor ou se tremendo de frio, pois é sempre do jeito que ele quer”. (A-22, 21 ANOS, TURMA B, DB, p. 74).

Após o exemplo dado pelo aluno, a professora retoma “isso, muito bem! É importante a gente falar sobre isso. Às vezes, em um setor, tem o problema da temperatura: uns

---

<sup>133</sup> Normas Reguladoras.

sentem mais frio que os outros. “*Como é na empresa de vocês, galerinha?*” (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 74).

Uma estudante diz que “de tanto ligarem e desligarem lá, o ar quebrou e a diretoria disse que a gente vai ficar sem pra aprender!”; “na nossa empresa também quem acaba decidindo a temperatura é o supervisor do setor, mas ele fica perguntando e sempre quer que fique bom pra todo mundo” - afirma outro estudante.

Diante dos depoimentos dos alunos, a professora coloca:

Realmente é complicado, mas existem formas de tentar melhorar essas situações, por exemplo, levar casaco se você sente muito frio; mudar a posição de onde você fica conversar com a pessoa que sente mais frio para ela ficar longe de onde o ar bate, ou aquela que sente mais calor ficar próxima ao ar. (PROFESSORA TURMA B, DIÁRIO DE BORDO, DB, p. 74-75).

A fala da professora é interrompida pelos alunos, que começam um diálogo de apropriação do tema que os levam a ver de forma crítica a própria estrutura em que estão inseridos. Este momento realça a ideia de construção da autonomia dos alunos, e o fortalecimento de suas identidades como sujeitos ativos na sociedade. Seguem as falas:

Professora, aqui que deveria ter ar, viu!? Isso também prejudica a gente, e o trabalho da senhora? Se estamos analisando as condições de trabalho lá fora, vamos começar por aqui. (A-14, 22 ANOS, DB, p. 75).

Pois é, professora, está quente, né!? Devia ter ar condicionado aqui mesmo, a gente que fica longe da porta falta morrer de calor. (A-17, 20 ANOS, DB, p. 75).

Isso mesmo, aproveitando o que a gente está estudando, acho que isso aqui é insalubre. Não sei bem direito se é, mas não é confortável, isso não é. (A-20, 21 ANOS, DB, p. 75).

A discussão que é iniciada na turma demonstra a capacidade crítica dos alunos e o quanto as práticas pedagógicas e a interação de professores e alunos presentes no IDESQ colaboram para que os jovens se posicionem livremente sobre os mais diversos temas. Ressaltemos que essa inferência diz respeito a essa situação em particular. “Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma nova responsabilidade conjunta. Renova-se o ambiente de sala de aula, agora mais propício à construção do conhecimento”. (PEREIRA, 2016, p. 59).

Antes de dar continuidade aos relatos, os educandos já se mostram, nos últimos 10 minutos, desatentos e não conseguem mais absorver os conteúdos. A professora anota e diz: “Vamos ter um momento de relaxamento e saúde agora. Vou passar um vídeo de alongamento próprios para fazer em ambiente laboral, para a saúde do trabalhador. Então, vamos seguir as dicas, viu!?” (PROFESSORA TURMA B, DB, p.75). A professora exhibe o vídeo de orientação de como fazer ginásticas laborais simples. Os alunos se mostram atentos ao vídeo. Alguns fazem pequenos comentários, mas nada que atrapalhe a apresentação da fita. Os educandos alongam os dedos, esticam as palmas das mãos e fazem os demais exercícios seguindo as orientações. Alguns fazem obrigados, outros não se levantam da cadeira, mas a maioria da turma segue as dicas da instrutora do vídeo. No fim da aula, um aluno diz: “Professora, bem que toda aula pode ter esses alongamentos, né!”. Às 08h05, (24.08.2017), a docente anota no quadro a agenda do dia: início do módulo “A empresa no mundo globalizado”, apresentação do filme “Fome de Poder”, e por fim, Tempestade de ideias. Após a anotação da agenda, já ficamos curioso para saber como tudo iria se desenvolver. Depois dos alunos copiarem a agenda, a professora deu início ao novo módulo.

Ela começou assim:

Gente, agora a gente vai trabalhar com o tema: “A Empresa no mundo globalizado” e eu quero iniciar passando um filme que vai trazer coisas para a gente debater coletivamente. Eu tenho certeza que vocês vão gostar de saber dessa história. (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 76).

A docente continua a aula e informa que vai passar o filme *Fome de Poder*: “é a história de uma empresa que talvez vocês não conheçam, mas que com certeza vocês conhecem a marca, o produto. Depois do filme, cada um vai dizer o que achou da história!”. *The Founder*<sup>134</sup>, nome original do referido filme, traz a história da marca McDonald’s, criada pelos irmãos Richard e Maurice Mac McDonald, ao abrirem um restaurante inovador com o mesmo nome, nos anos de 1940. O enredo foca também no personagem Ray Kroc que, por meio de uma parceria com os irmãos, se apropriou da marca e das inovações dos McDonald’s, criou uma grande empresa de *fast food*, inventou novos produtos e se tornou o dono principal da marca. O filme mostra como a empresa McDonald’s se tornou a maior rede de *fast food* do mundo. O momento antes do intervalo é praticamente quase todo dedicado ao filme, que possui 1 hora e 50 minutos. É feito um intervalo de quinze minutos para o lanche e convívio dos alunos no pátio interno da instituição, sendo eles avisados de que logo em seguida será retomado o

---

<sup>134</sup> Filme americano, lançado em 2016.

vídeo. Retornamos à Turma B: meia hora da aula é utilizada para exibir o final do filme. Depois disso, a professora diz que vai utilizar a técnica “tempestade de ideias” para falar da história do filme.

Cada aprendiz vai citando o que mais lhe chamou atenção. Vejamos:

A competência dele, ele foi um diferencial porque conseguiu fazer os lanches rápidos, coisa que ainda não era comum na época (A-13, 21 ANOS, DB, p. 76);

A competência e a inteligência dele por conseguir ter feito algo tão grande, mesmo sendo mau caráter (A-14, 22 ANOS, DB, p. 77).

A administração dele, o conhecimento do que poderia fazer sucesso, de como aplicar aquilo (A-15, 18 ANOS, DB, p. 77);

Achei muito interessante a questão da ganância do cara que passou a perna nos irmãos lá. Sacanagem, né. A visão dele, ele notou antes mesmo dos irmãos que aquilo podia ser grande. Chamou-me atenção a questão do *marketing* (A-16, 21 ANOS, DB, p. 77).

Também acho que é a noção dele de mercado, porque ele pergunta pros primeiros donos o que mais chamava atenção naquele negócio, pergunta o que ia fazer aquilo um grande negócio e nem eles sabem, e ele diz que foi o nome McDonald's que eles escolheram (A-17, 20 ANOS, DB, p. 77);

O lucro, né!? Porque começou algo pequeno e olha o que é hoje. (A-18, 18 ANOS, DB, p. 77);

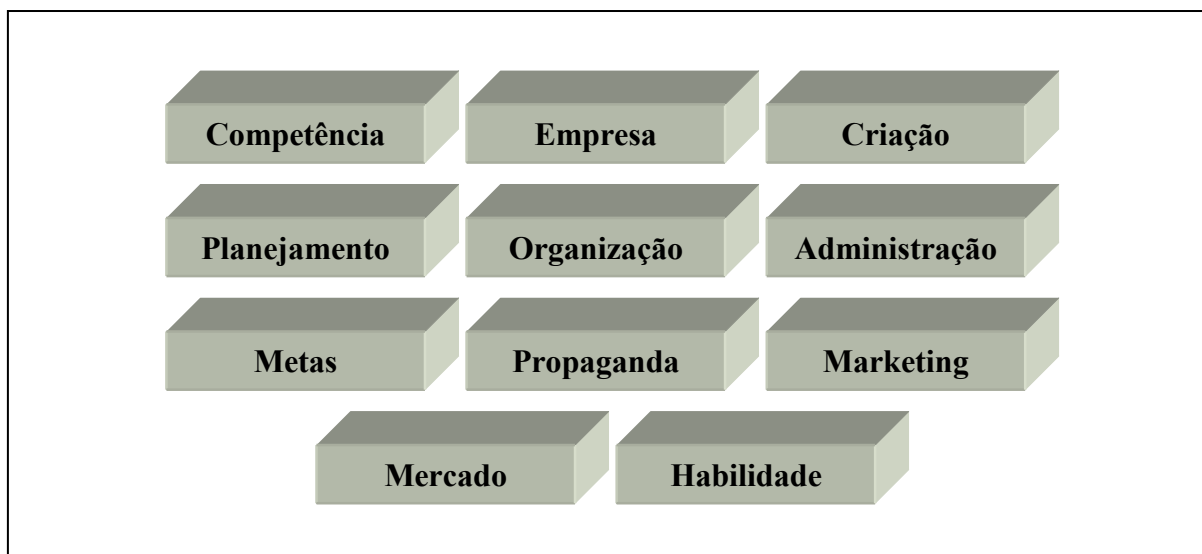
O cara foi bem egoísta, mas não dá para negar que ele teve habilidade para botar o negócio para frente (A-19, 18 ANOS, DB, p. 77);

Vejo que os irmãos foram focados demais, pois eles criaram o primeiro sistema de entrega rápida do mundo a base de muito treinamento. Tanto eles como os funcionários tinham treinamentos para que a rapidez da entrega da comida não afetasse a higiene e nem a qualidade do produto (A-21, 18 ANOS, DB, p. 77).

O cara tinha organização e foco, era determinado (A-24, 18 ANOS, DB, p. 77).

Enquanto os alunos comentam o filme, a professora anota, na lousa, as palavras ditas pelos jovens, que indicamos no quadro a seguir:

## QUADRO 14 – PALAVRAS-CHAVE



Fonte: Diário de bordo, 2017/2018.

A professora, já nos últimos minutos de aula, lê as palavras-chave ditas pelos jovens e explica:

Muito bem, gente! Essa tempestade de ideia aqui resume o que nós vamos estudar na próxima aula! Quando vocês citam que ele teve diferencial de mercado, investiu no marketing, soube administrar e criou algo novo, vocês estão já discutindo nosso novo conteúdo, que é a empresa no mundo globalizado (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 77).

Desta forma, a professora, ao fazer sua síntese das discussões com os alunos, já vai dando dicas de como eles estão sistematizando seus conhecimentos e encontrando elementos de descobertas do saber. Neste sentido Freire (2000, p. 12), nos lembra “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Dentro do processo de facilitar o acesso ao conhecimento e as novas descobertas dos alunos, a professora prossegue em sua fala:

Notem que vocês só precisaram assistir ao filme para entender algumas coisas da empresa! Nesse módulo, abordamos as funções administrativas, que são planejamento, organização, direção e controle. Essas palavras-chave, muito bem colocada por vocês, precisam ser debatidas porque vão compor de diferentes formas o que é a empresa, que nós podemos entender como uma iniciativa que tem como objetivo fornecer produtos e serviços às pessoas. E tudo isso que vocês viram que aconteceu no filme e que os personagens desenvolveram para o McDonald's se tornar o que é hoje, está ligada ao funcionamento interno da empresa e, principalmente, a administrar da empresa. A gente entende que administrar é o ato de gerenciar pessoas e recursos para que os objetivos sejam alcançados. (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 78).

A professora dá prosseguimento à aula, orientando, estimulando os alunos a participarem, a pesquisarem mais sobre o tema. Fomenta o diálogo entre os grupos e assim vai possibilitando a existência de um espaço colaborativo entre eles.

Por fim, a professora pede que na próxima aula os jovens façam a relação entre teoria e prática, a partir de suas vivências na empresa onde trabalham:

Tragam o que aprenderam hoje junto com o que vocês desenvolvem no ambiente laboral, quero que amanhã vocês apresentem a missão, a visão e os valores da empresa onde vocês estão. Perguntem, pesquisem na empresa! Não esqueçam! É importante! (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 78).

Na aula seguinte (dia 31.08.2017), ainda debatendo sobre o conteúdo “A Empresa no Mundo Globalizado”, a professora divide a turma em quatro equipes de cinco alunos e escreve algumas questões que irão subsidiar o debate. A forma de dividir os questionamentos com os grupos será por meio de um sorteio para saber quais questões serão respondidas por parte de cada equipe.

“Galerinha”, vocês vão tentar responder todas para hoje! As que não conseguirem, nós vamos debater até ficar claro para todos. Então, todas as equipes terão que responder as 19 (dezenove) questões, mas só alguns de vocês vão responder para a sala toda, que são as questões sorteadas! Vem um integrante de cada equipe pegar um papel, por favor! (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 79).

Quatro jovens se levantam e cada um tira um papelzinho que se encontra dentro de uma sacola. Procuramos contribuir na formação dos grupos, conforme o registro do diário de bordo daquele dia. Cada equipe vai responder para a sala quatro questões, lá na frente, como forma de seminário; e as demais questões, o grupo discutiu coletivamente. A professora mais uma vez lembra ao grupo os critérios para o desenvolvimento da atividade.

Lembrem que é um trabalho em equipe, todos têm que contribuir, discutir e concluir cada pergunta! Como a sala de informática está ocupada e vocês não têm apostila, vocês podem usar o celular para pesquisarem. Pesquisarem, viu, gente? Vamos ter foco e compromisso. (PROFESSORA TURMA B, DB, p. 79).

Os jovens se reúnem com seus respectivos grupos; alguns conversam sobre assuntos alheios ao conteúdo, outros ficam usando o aparelho celular para fins que não sejam de pesquisa. Os integrantes de dois grupos se mostram mais concentrados na atividade passada;

as outras duas equipes fazem a pesquisa de forma mais lenta, já que conversam entre si e não priorizam o trabalho.

Apesar das dificuldades de concentração inicial, a professora consegue manter o controle da turma, de modo que todas as perguntas são respondidas e a aula quase toda é dedicada a essas respostas. Os alunos utilizam como fonte vários *sites*. Alguns jovens ficam, praticamente, ligados à leitura das respostas sem desenvolver o assunto, mesmo que a professora instigue o debate. A maioria, no entanto, aprofunda a discussão: A A-13 apresenta a dificuldade que teve para resolução da atividade, e se mostra pensativa quanto ao fato de que na empresa onde ela se encontra não há um profissional que possa socializar as informações sobre missão e visão da empresa.

Assim, lá na empresa eu não descobri qual a missão e a visão de lá. É como se não existisse! Aí eu notei como falta mesmo um profissional que entenda de empresa (fala pensativo). O que estou aprendendo aqui já vai me ajudar a entender melhor sobre tudo isso. (A-13, 21 ANOS, DB, p. 80).

Corroborando o tema, outro aluno afirma que:

Relacionando a minha vivência, eu trago a questão dos trabalhadores... Quando eu fui responder à pergunta sobre os recursos, eu entendi que funcionário também está ligado à prioridade da empresa [...]. Por exemplo, existem muitos recursos materiais lá, não falta nada assim de computador, papel, cadeira [...], mas faltam recursos humanos e eu vejo isso porque às vezes alguém trabalha muito, faz o trabalho que duas ou três pessoas deviam desenvolver, então acho que o recurso humano não é priorizado! (A-17, 20 ANOS, DB, p. 80).

Já a aluna A-24 da turma B indica que: “Lá na minha empresa também é assim! É muito trabalho para pouca gente, mas falta também recurso material [...]”; em sua fala a aluna A-23, também da turma B afirma que: “Na minha também falta comunicação, quase não consigo achar sobre os valores, a missão e a visão de lá [...]. Meu supervisor disse que nunca nem soube disso [...]. Eu consegui com uma funcionária antiga, mas quase ninguém sabe [...]” (DB, p. 80). Mais uma jovem afirma que: “Pesquisando sobre os níveis administrativos e entendi agora qual a diferença entre um planejamento operacional e um planejamento institucional, porque falavam na empresa e eu ficava em dúvida [...] (A-13, 21 ANOS, DB, p. 80); já outra intervém e afirma que: “é, eu também entendi essa parte quando vi a pirâmide [...]” (A-21, 18 ANOS, DB, p. 80).

A professora interrompe: “gente, a pirâmide que as meninas citaram é a pirâmide do planejamento, que faz parte da administração. A equipe que apresentou sobre as funções administrativas citou as quatro funções, num foi isso? Planejamento, Organização, Direção, Controle, pois bem a pirâmide traz que a base é o planejamento operacional, que são as atividades micro; no meio, temos o planejamento tático, e lá cima, o planejamento estratégico, que vai analisar a empresa como um todo [...]. O que vocês viram no filme lá do McDonald’s, os três donos lá planejando o que vai ser feito a longo prazo, é o estratégico [...]” (PROFESSORA DA TURMA B, DB, p. 81). As equipes continuam a apresentação. Quando a aula já está no fim, os aprendizes começam a pedir para o debate ser encerrado. A professora os atendeu prontamente, dando como finalizada a aula.

Na aula seguinte (14.09.2017), ela começa com os alunos recolhendo as cartolinas de apresentação do dia anterior e pregando as produções nos murais da turma. A docente pede que os alunos tomem cuidados com os cartazes e não preguem nada em cima das cartolinas que já estão na parede. Enquanto os alunos vão chegando para a aula, a professora e os educandos que já estavam na sala organizam as cadeiras em círculo. A docente e os jovens conversam sobre a saída de uma aluna do projeto de aprendizagem: “Ela pediu desligamento por quê?”, questiona uma aluna; e a professora responde: “porque passou na UFC, e o *campus* do curso dela fica no interior e ela vai se mudar”. A conversa é interrompida pela estagiária de Pedagogia, que avisa à docente que haverá uma reunião rápida durante a manhã com a equipe pedagógica e os professores da instituição.

Já são quase 13 horas e quase todos os alunos já estão na sala. Alguns chegam reclamando sobre a regra da instituição de não ser permitido o uso do boné “tive que tirar o boné, macho<sup>135</sup> [...]” (A-16, 21 ANOS, TURMA B, DB, p. 82); “é, eu sei [...]. Eu ouvi com o povo da outra turma que reclamam até de brinco, né!? Só pode usar se for mulher [...]” (A-19, 18 ANOS, DB, p. 82). A educadora interrompe as conversas paralelas e pede que os alunos sentem e se organizem para o início da aula. A professora começa sua aula com o tema Planejamento e escreve no quadro uma proposta de atividade a ser realizada em grupo pelos alunos. Como critério de divisão dos grupos, é explicado que cada equipe deverá ser formada prioritariamente por até quatro jovens que atuem na mesma empresa e/ou em atividade profissional semelhante. Divididos os grupos de trabalho, a professora se dirige aos alunos com a seguinte fala: “Já sabemos que para um bom planejamento precisamos traçar objetivos, metas

---

<sup>135</sup> Expressão muito utilizada pela população cearense. Em especial os jovens.

e meios de avaliação, assim o desafio que se põe é que vocês discutam em grupo sobre as questões que irei colocar no quadro.”

#### **QUADRO 15: ANOTAÇÕES REALIZADAS PELA DOCENTE DA TURMA B**

**Trabalho em Grupo:**

**Atenção turma!**

**Vocês irão em equipe trabalhar mais estas questões:**

Definir indicadores;

Identificar possíveis pontos de melhoria;

Analisar o processo de melhorias;

Perceber entraves;

Replanejar (caso necessário, objetivos: o que alcançar, onde quer chegar, metas: caminho a ser seguido); e

Criar um plano de ação.

Fonte: Diário de bordo, 2017/2018.

Observando o trabalho realizado pelo grupo, ficamos atento aos diálogos, à cooperação entre os jovens no entendimento do tema e na sistematização do conhecimento. Assim, foi possível perceber o quanto a atividade no grupo os estimula ao debate, troca de ideias e ao consenso quanto aos conceitos trabalhados e sua assimilação.

Os alunos passam em torno de noventa minutos discutindo em grupo e interagindo com a professora, que os auxilia na condução da atividade. Ao retomar a fala para si, e antes que os jovens apresentem os resultados de suas discussões, a educadora segue explicando sobre planejamento e fazendo a ligação do assunto aos conteúdos que já foram debatidos (administração, empresa, eficiência, eficácia, mudança organizacional, gestão de mudança, cultura organizacional, fatores externos e internos que influenciam no funcionamento da empresa etc.) nas aulas passadas. Dando sequência ao método de trabalho em equipe, a professora orienta uma nova atividade e solicita que os jovens deem continuidade a atividade que envolve a discussão do planejamento, acrescentando os seguintes pontos no quadro:

## QUADRO 16 – PROPOSTA DE TRABALHO EM EQUIPE PELA DOCENTE DA TURMA B

### **Planejamento:**

**Conceito:** processo contínuo e dinâmico que consiste em um conjunto de ações intencionais, integradas, coordenadas e orientadas com o desenvolvimento de processo, técnicas e atitudes administrativas, objetivando o que foi planejado.

Onde quer se chegar/Quando deve ser feito/O que deve ser feito.

**Atividade:** Definir os objetivos e a melhor forma de alcançá-los.

Fonte: Diário de bordo, 2017/2018.

Numa fala de valorização do trabalho em grupo e da sistematização do conhecimento compartilhado, a professora chama à atenção para o fato de que a ajuda mútua é fundamental para que os alunos façam descobertas e estabeleçam mais facilmente a compreensão e síntese do tema estudado, e finaliza sua fala, lembrando:

Gente, vocês vão responder tudo isso, que está no quadro e depois apresentar o entendimento de vocês sobre o que na visão de vocês precisa melhorar na empresa e propor um plano de ação, vejam que não basta fazer a crítica, tem que trazer ideias para melhorar. Concluído o trabalho, cada grupo escolhe um representante para fazer a apresentação para a sala inteira, entenderam? Cada equipe apresenta o plano de ação que faria no seu local de trabalho. (PROFESSORA TURMA B, DB, p.83).

Seguindo a orientação da professora, os jovens se reúnem com suas respectivas equipes. Após o horário do intervalo, os educandos, articulando o planejamento com a realidade cotidiana das empresas onde trabalham, continuam a trabalhar nos seus painéis. A aula termina sem a apresentação dos alunos, já que não foi possível finalizar a atividade. Retornamos nosso acompanhamento dia 21 de setembro hoje a aula recomeça com os alunos retomando a atividade da aula anterior. A professora solicita que os estudantes se agrupem nas suas equipes. Após esse momento de organização, os discentes retomam a atividade do ponto em que pararam.

Passado algum tempo, os alunos começam a apresentação das suas equipes. Abaixo segue a amostra.

**QUADRO 17: ATIVIDADE COM ALUNOS - APRESENTAÇÃO PLANO DE AÇÃO DAS EQUIPES 1 E 2**

<b>Apresentação da Equipe 1:</b>	
<b>Entrave/Pontos a serem melhorados</b>	<b>Plano de ação proposto</b>
Falta de comunicação entre os setores; falta de comunicação entre o gestor e os setores; falta de conhecimento, por parte dos colaboradores, da missão e da visão da empresa porque não há socialização de informações.	Proposta para que as informações da empresa sejam sempre compartilhadas via e-mail para as partes interessadas com cópia para o gestor, para que não tenham existam problemas de comunicação. Realização de palestras e oficinas com os colaboradores para que todos possam vir a conhecer a: missão, a visão e os valores da empresa.
<b>Apresentação da Equipe 2:</b>	
<b>Entrave/Pontos a serem melhorados</b>	<b>Plano de ação proposto</b>
Desinteresse dos funcionários, que não se sentem valorizados pela empresa.	A empresa criasse incentivos para o cumprimento de metas da empresa e cultura de crescimento para que os colaboradores se sentissem motivados. Os incentivos seriam para os colaboradores continuarem os estudos, através de qualificação profissional interna e externa e de benefício para custear os estudos universitários.

Fonte: Fonte: DB, p. 84.

Seguindo as orientações da professora, os jovens, ao se organizarem em equipes de estudos, buscaram criar um clima colaborativo de aprendizagem. Os temas que surgiam iam sendo amplamente discutidos e a vivência que cada um trazia de sua experiência laboral ia tecendo um entendimento do todo. Aos poucos os problemas iam se constituindo e o plano de ação desenhando-se numa maestria em que aprender é encontrar soluções. Em certo momento da integração, a preocupação dos alunos estava na forma como iam apresentar os seus trabalhos. A interação e o mergulhar no conhecimento e na partilha dele com seus pares parecia trazer segurança no aprofundamento do tema estudado. O receio, portanto, ficava no expor as ideias construídas para os demais. O quadro acima é uma síntese das discussões das equipes 1 e 2 e, em seguida, oferecemos os entendimentos trazido à baila pelas equipes 3 e 4.

**QUADRO 18: ATIVIDADE COM ALUNOS - APRESENTAÇÃO PLANO DE AÇÃO DAS EQUIPES 3 E 4**

<b>Apresentação da Equipe 3:</b>	
<b>Entrave/Pontos a serem melhorados:</b>	<b>Plano de ação proposto:</b>
Falta de investimento da empresa com os funcionários.	Criação de um programa de Ginástica laboral alguns dias da semana para melhorar o desempenho dos funcionários, já que muitos passam o horário do expediente todo sentados ou em pé. Uma vez por semana, um café da manhã com alimentos saudáveis, oferecido pela empresa, para todos os funcionários.
<b>Apresentação da Equipe 4:</b>	
<b>Entrave/Pontos a serem melhorados:</b>	<b>Plano de ação proposto:</b>
Funcionários desmotivados.	Plano de incentivo à qualidade de vida (por meio de alimentação saudável, de lazer, etc.). Premiando quem atingisse as metas, a empresa daria um final de semana na praia ou na serra, um dia de beleza, um jantar com a família em um restaurante com alimentação saudável, etc.

Fonte: Fonte: DB, p. 85.

Finalizando as apresentações, é nítido que, ao propor que os alunos transitassem pelo trabalho em grupo, havia a intenção de que por meio do compartilhar das experiências vivenciadas por parte de cada um no seu espaço laboral, os jovens pudessem encontrar um significado para a aprendizagem do tema planejamento. Assim, a professora conseguiu quebrar arestas iniciais e de forma ativa e comprometida os alunos conseguiram construir seus conceitos, compreender as dinâmicas da administração e, de modo responsável, indicar problemas, mas especialmente propor soluções.

Neste sentido, Pereira (2016, p. 56), ao tratar de ambientes de aprendizagem construcionistas, nos lembra que “A metáfora de aprender construindo o próprio conhecimento vai assumindo um crescendo poder retórico, em oposição à imagem do conhecimento transmitido pelo professor aos alunos. O conceito de construcionismo amplia o conceito de construtivismo”.

A professora faz alguns comentários finais sobre a apresentação das equipes e os parabeniza pela maneira como tudo foi conduzido. Como pesquisador, também nos sentimos muito feliz pelos resultados alcançados pelos alunos (AUTOR, DB, p.85).

Após ter vivenciado o cotidiano na turma B, foi possível verificar o quanto os alunos cresceram bastante ao longo de todo o caminhar do curso. Há um clima de muita camaradagem. As duas professoras fazem o possível para que seus discentes se sintam capazes de buscar o próprio conhecimento. Isso é fato.

#### **4.4 Opiniões sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula: o procedimento de escuta dos alunos das turmas A e B**

Durante a estada no IDESQ, foi sentida a necessidade de se aprofundar mais sobre as opiniões dos alunos que são os protagonistas deste trabalho acadêmico. Para isso questionamos os discentes acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de aprendizagem profissional na instituição, dos elementos que configuram inovação pedagógica em ambientes de aprendizagem já vivenciados por eles e que atividades os alunos identificam com características de inovação. Procuramos compreender como eles percebem a aprendizagem quando do ensino médio em escola pública estadual e como eles se percebem dentro do ambiente de aprendizagem do IDESQ.

A discussão destes temas com o conjunto de alunos durante o período da investigação (96 dias de acompanhamento) nos proporcionou um vasto conhecimento sobre suas percepções e o que para eles se caracteriza como inovação pedagógica, em especial, fazendo um paralelo com experiências vivenciadas durante o ensino médio em outras instituições de ensino e as experiências vivenciadas durante o curso de aprendizagem profissional. A sistematização dos dados coletados durante estes momentos de interação nos permitiu traçar alguns indicadores que vem a auxiliar na elucidação do presente estudo. Mostramos na sequência.

Assim, dando prosseguimento, vêm algumas das falas mais expressivas dos alunos pesquisados de acordo com os seus envolvimento dentro do IDESQ. São de grande importância para uma melhor elucidação do estudo. As respostas dadas pelos discentes servem de base para compreender melhor o universo pesquisado e saber o entendimento que possuem acerca do assunto.

##### **4.4.1 O ponto de vista dos alunos das turmas A e B sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola convencional e no IDESQ**

Pensar a prática pedagógica dos docentes, seja na escola convencional quanto no IDESQ, por intermédio do ponto de vista dos alunos, é trazer para este experimento uma visão muito particular do processo de construção de conhecimento do próprio educando, haja vista que necessita estar preparado para poder avaliar de forma consciente tudo o que se passa dentro da sala de aula.

Na tabela a seguir, é apresentada a opinião dos alunos das turmas A e B quanto às ações pedagógicas, tanto da escola formal de ensino médio, como do IDESQ.

**TABELA 07 – RECONHECIMENTO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PELO(A)S ALUNO(A)S DAS TURMAS A E B**

Categoria	Turma A		Turma B		Total Turmas: (A+B)	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Reconhece diferença positiva entre as ações pedagógicas dos professores do IDESQ quando comparadas com os de sua Escola de Ensino Médio	08	04	12	0	20	04
Considera como inovadora as práticas pedagógicas desenvolvidas no IDESQ	09	03	10	02	19	05
Considera como inovadora as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua Escola de Ensino Médio.	03	09	05	07	08	16
A aprendizagem vivenciada no IDESQ contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e humano	08	04	09	03	17	07

Fonte: Dados coletados por nós. 2017/2018.

A análise da tabela acima nos permite refletir sobre o papel da escola no cotidiano de seus alunos, dentro do total pesquisado, que foi de 24 estudantes, sendo 12 discentes da turma A e 12 da turma B. Verificou-se que 17 alunos, o que representa aproximadamente 71% dos entrevistados, reconhecem que a aprendizagem vivenciada no IDESQ ocorre de maneira a contribuir para o seu desenvolvimento social e humano. Esta percepção se evidencia também pela fala de alguns dos alunos.

Lá na escola os professores enchiam a lousa de material e explicavam. Só eles falavam. Aqui a metodologia é diferente. Tudo é muito dinâmico. Aqui as aulas se tornam mais fáceis de entender. Às vezes tem momentos que é cansativo. A professora coloca a gente para pensar o tempo todo. Reconheço que aqui eu ganhei muito, pois eu aprendi a me comunicar melhor, conheci coisas que nem sabia que existia. Aprendi a trabalhar em grupo. Em alguns momentos tivemos acompanhamento psicológico e isso fez com que eu tivesse um melhor conhecimento de mim. Achei isso muito importante (A-07, 18 ANOS, DB, p.54).

Ainda sobre a percepção dos alunos quanto à construção da aprendizagem desenvolvida no IDESQ, 19 deles consideram como inovadoras as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição. Em termos percentuais no universo entrevistado, isso representa aproximadamente 80% dos jovens acompanhados.

Aqui a história é diferente. Tudo é mais prático. É mais dinâmico. Eu sinto prazer em fazer as aulas aqui. Eu tenho motivação. Me tornei um homem mais social, já que sempre fui tímido. Meu comportamento mudou. Em casa meus pais sempre dizem que

eu estou melhor. Aqui eu vejo que meu futuro é bem melhor. (A-16, 21 ANOS, DB, p.100).

Por outro lado, embora que em percentual bem inferior, existem alunos que consideram ser a experiência educacional vivenciada em sua escola de ensino médio como a mais significativa, sem que, no entanto, apresente demérito para o trabalho realizado no âmbito do IDESQ.

Lá na outra escola eles puxavam mais. Quase não vejo diferença. O professor lá passava mais conteúdo. Lá é vestibular, mas lá os alunos participavam mais. Aqui eu acho ruim, pois tem muita zoada e a professora se irrita. Ela sempre faz dinâmica, trabalha com seminário. Passa filme que tenha conteúdo. Tudo é voltado para o mercado de trabalho. Aqui eu consigo entender mais sobre o mercado de trabalho e o que ele exige. (A-03, 19 ANOS, DB, p.45).

A conversa com os alunos nos permitiu ter uma visão bem mais abrangente sobre o que eles pensam em relação ao ambiente de aprendizagem, seus interesses e, em especial, o reconhecimento da educação como meio de alavancar sua condição social. Não podemos esquecer que nosso universo de investigação envolve jovens em situação de vulnerabilidade social e, a eles, a educação tem se apresentado como alternativa para mudanças significativas em suas vidas.

Na minha escola a metodologia era mais avançada. Os assuntos eram mais avançados. Os alunos não participavam muito. A professora sempre mandava na sala. Já aqui no IDESQ a metodologia é mais simples e mais fácil de entender. Aqui tem mais espaço para o aluno falar. Lá na minha escola, eu não tinha participação nas aulas e nem os professores me deixava a vontade. Era difícil de aprender. Eu aqui tenho mais liberdade. Percebi que aprendi muito estando aqui. Conheci gente nova e coisas novas. Até consegui meu primeiro emprego. Isso é uma vitória das grandes. (A-07, 18 ANOS, DB, p.55).

As falas dos alunos demonstram claramente que as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na escola convencional quanto no IDESQ diferem bastante na visão deles, já que a maioria das respostas colhidas aponta que na escola tradicional o que importa é mais o conteúdo ensinado pelos professores. Para o A-10 da turma A, “Lá na escola normal era mais o professor. Os alunos calados. A prática era passar conteúdo, não eram utilizados recursos como filmes, por exemplo”. (DB, p. 59).

Já para a A-24 da turma B, quando indagada sobre como era a prática pedagógica em sua escola de ensino médio, ela relata que: “Lá, era mais teórica. Não havia dinâmicas. Era uma escola difícil. **Se preocupavam mais com notas e não com opinião**<sup>136</sup>”. (DB, p. 116).

Relatos desta natureza acompanham o discurso proferido pela maioria dos alunos, quando foram perguntados sobre suas experiências de aprendizagem no âmbito de sua escola de ensino médio. Os jovens consideram que, no geral, a escola é um lugar apenas para ser ensinado o conteúdo, onde o professor é o que detém o conhecimento; no entanto, não significa dizer que existe concordância deles em relação a essa prática.

Tomando por base o relato anterior, da A-24 da turma B, nota-se que existe ainda uma reprodução de antigas práticas, pois o ensino se sobrepõe à aprendizagem, modelos estruturais que ao longo do tempo estão a serviço da manutenção de um modelo de ensino onde o professor é o detentor de todo o saber e, portanto, detém o domínio e o controle da relação com o aluno.

O espaço, na maioria das instituições de ensino, foi construído para atender um tipo de ferramenta didática: a aula expositiva. Todos os alunos sentados em suas carteiras individuais, com foco, na figura do professor, que profere um discurso na frente da sala. A lousa, “aparato moderno” (no século XVIII), dá sustentação à explanação do mestre. Esse espaço estimula a obediência, a concentração em quem fala na frente e a repetição e cópia do que é palestrado. (BACICH; NETO e TREVISANI, 2015, p. 19).

Se, por um lado, existem na fala dos alunos relatos de posturas desta natureza, de outra parte, alguns dos jovens reconhecem no ambiente de aprendizagem e nas práticas pedagógicas do IDESQ espaço de participação e socialização de saberes.

Neste sentido, a A-24 da turma B (DB, p. 116), afirma que: “aqui as aulas são mais participativas. Nossa opinião vale mais aqui”. Corroborando com este mesmo pensamento o A-10 da turma A, afirma que: “gosto mais daqui, é mais divertido, falamos mais, tem mais debate. Aqui a gente pesquisa”.

Deste modo, ao longo do desenvolvimento de nossa observação nas duas turmas, percebemos que as aulas no IDESQ se desenvolvem num espaço de diálogo permanente e de estímulos a descobertas, levando o aluno a assumir o protagonismo de sua aprendizagem. Neste sentido Antunes (2000, p. 13) nos chama atenção para o fato de que

---

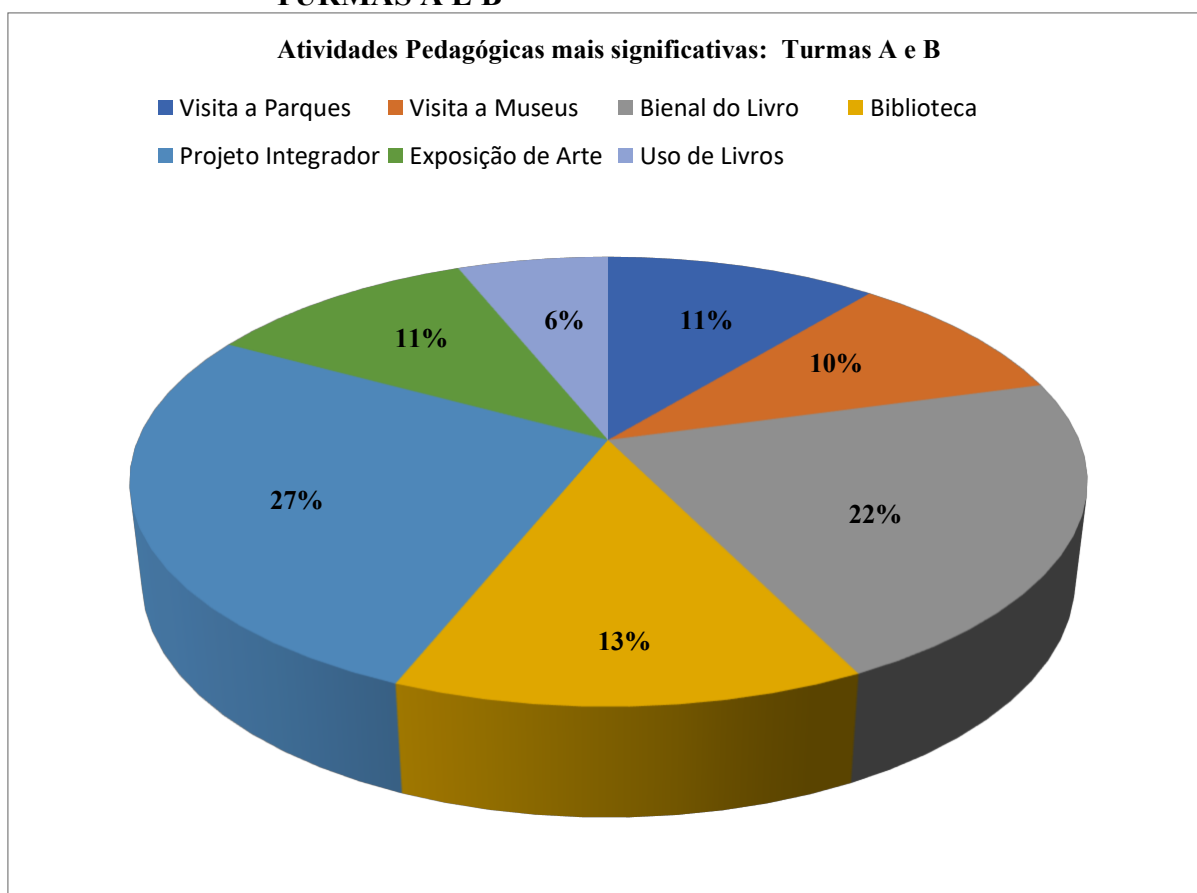
<sup>136</sup> Grifamos.

Essa nova visão permite que os estudantes se sintam libertos para crescer em direção ao que seu arbítrio assinalar e os professores não precisarão mais competir com as agências de informação. Os professores serão estimuladores e transformadores de informação e conhecimento.

Inegavelmente, na percepção dos alunos, o IDESQ tem apresentado um grande diferencial quando comparado a outras experiências de aprendizagem que vivenciaram ao longo de sua vida escolar.

Com base nos relatos apresentados, procuramos saber das atividades pedagógicas desenvolvidas durante o curso, aquelas que os alunos apontaram como sendo mais significativas para sua aprendizagem. Vejamos.

#### **GRÁFICO 02: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS MAIS SIGNIFICATIVAS NAS TURMAS A E B**



Fonte: Dados da pesquisa. 2017/2018.

Conforme já constatado, se tratando do IDESQ, fica bastante evidente que os discentes acreditam que as práticas pedagógicas diferem e muito da escola tradicional, haja

vista que para eles “se aprende a pensar”, “a refletir”, “a mudar a postura comportamental”. É possível perceber que as práticas pedagógicas construídas dentro da instituição criam um ambiente de maior interesse para o alunado.

Por meio do gráfico 02, tomando por base as atividades que são listadas como significativas para aprendizagem dos alunos, se verifica que as práticas pedagógicas na visão dos estudantes constituem algo que é trabalhado de forma coletiva, com dinamismo, um trabalho interdisciplinar em que se aproveita o conhecimento que cada sujeito traz consigo e que visa a uma emancipação desse indivíduo. O projeto integrador que é citado por 27% dos entrevistados, caracterizando-se como muito significativo para os alunos, demonstra que as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do IDESQ estão assentadas no processo de vivência em desenvolvimento de projetos coletivos que visa a uma aprendizagem mais diferenciada.

Nesse sentido, Nogueira (2003, p. 94) assevera que projetos

[...] são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraentes e interessante, [...] focada no aluno percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e potencialidade de cada um.

Corroborando o melhor entendimento do que venha a significar a utilização de projetos pelos educandos na sistematização dos conhecimentos adquiridos, Bordenave e Pereira (1982, p. 233) nos chamam atenção para o fato de que projetos

[...] são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas. O projeto deve visar à solução de um problema que serve de título ao projeto.

Já Hernandez (1998, p. 64) afirma:

Os projetos de trabalho supõem, um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

O uso de projetos como processo de aprendizagem contribui de forma inexorável para a uma melhor construção do conhecimento dos estudantes, desenvolvendo assim suas autonomias, favorecendo a transformação para indivíduos mais críticos em relação ao mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que colabora para o sentimento de pertencimento coletivo

e de responsabilidade social, ambiental e ética. Desta forma, ao longo de nossa observação, ficou evidenciado que o desenvolvimento do projeto integrador e sua apresentação ao final de cada ciclo de aprendizagem, como síntese dos conhecimentos produzidos pelos alunos, são momentos de troca de saberes e sistematização de conhecimento, onde o educando é valorizado no seu saber-fazer e estimulado ao desenvolvimento da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento.

Dando sequência a nossa pesquisa, foi de nosso interesse saber dos alunos de que maneira ocorria a utilização de Tecnologia de Informação e Comunicação, assegurando a melhor compreensão do conteúdo estudado. Tal fato tornou-se relevante neste trabalho, considerando que a tecnologia pode favorecer não somente o acesso às mais diversas informações presentes no que se configura como “mundo virtual”, mas também pelo fato de que, se utilizada como princípio educativo, pode favorecer e democratizar o acesso ao conhecimento universal. Colaborando com isso, Istance (2006) afirma que o uso das tecnologias como recurso pedagógico favorece um trabalho de melhor qualidade para os discentes, no qual o objetivo maior é o de estimular o aluno a ir em busca do próprio conhecimento. O autor ainda acrescenta que:

Poderiam permitir exercitar habilidades e aplicar o conhecimento em situações simuladas, enquanto em outros momentos possibilitariam avaliações ou ato avaliações para diagnosticar competências. Também poderiam proporcionar ferramentas eficazes para fazer relatórios, portfólios, apresentações de resultados de projetos de pesquisa etc. (ISTANCE, 2006, p. 185).

Dialogando com a citação, a tecnologia traz uma variedade imensa de tarefas que podem promover o desenvolvimento do aluno, estimular a curiosidade e propor soluções para questões do seu cotidiano. Por outro lado, o acesso às TIC pode construir um ambiente de aprendizagem dinâmico, globalizado, harmônico e holístico. O desafio que se põe é que, ao abrir esta janela para o mundo, o aluno seja capaz de convergir para o diálogo com os problemas e soluções do mundo local, do seu cotidiano, buscando um processo de aprendizagem que realmente tenha como protagonista os estudantes e foco na construção de saberes universais.

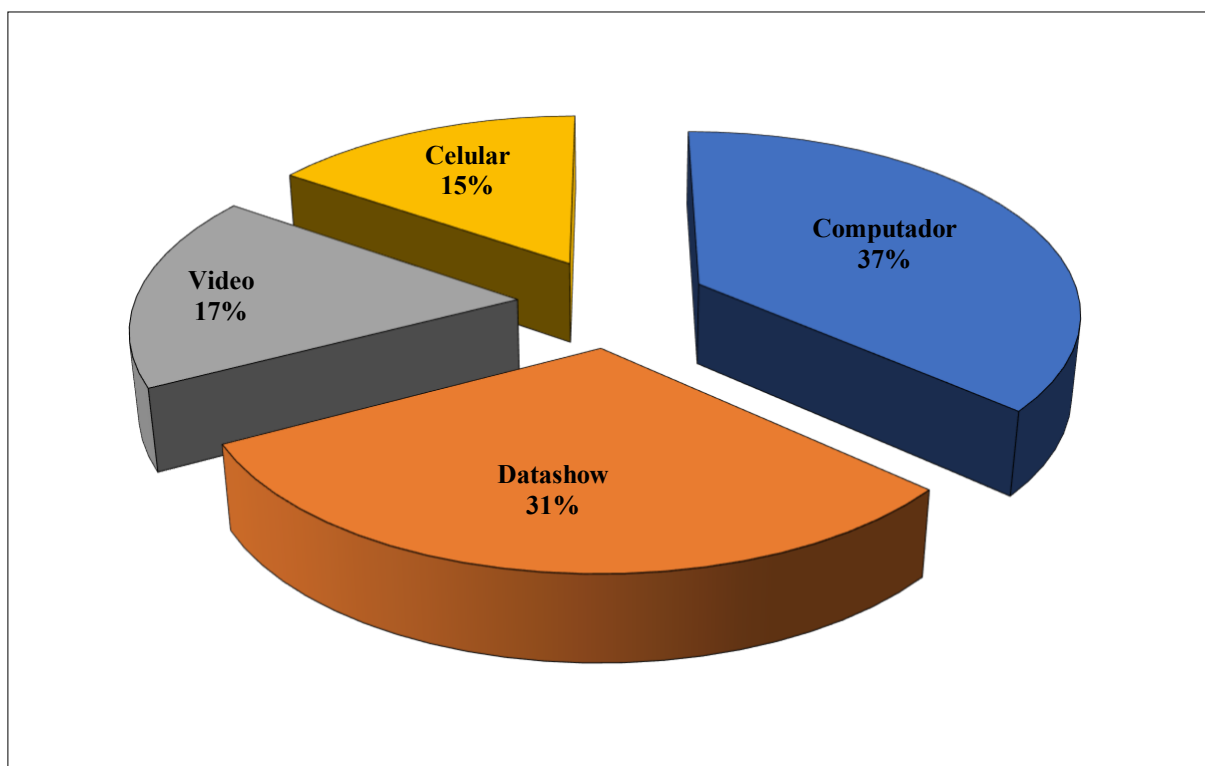
Quando o tema é TIC no auxílio a aprendizagem, decerto, existem desafios a serem vencidos, mas que estão a ser superados. Citelli (2000, p. 7) nos chama atenção para o fato de que “A escola não deve temer nem subestimar o seu diálogo com os meios de comunicação e o uso das novas tecnologias”. O ambiente escolar sempre esteve atrelado a livros, giz, papel e lousa, mas que nos últimos tempos esse quadro tem mudado por conta do uso das TIC não só

na sociedade, mas também dentro da instituição escolar, trazendo assim uma nova maneira de trabalhar a construção do conhecimento.

Já Wolton (1999, p. 33) nos chama atenção para o fato de que os indivíduos “diante das tecnologias de comunicação, são como o coelho branco de Alice no Brasil das Maravilhas, sempre em atraso, sempre apressados, sempre obrigados a ir mais rápido”. Decerto, isso demonstra que ainda temos um longo percurso para fazermos efetivamente das TIC uma aliada das práticas pedagógicas inovadoras. Portanto, conforme assevera Citelli (2000, p. 7) “Não vejo os meios de comunicação como instrutores, quero pensá-los como produtores do conhecimento.” Os jovens parecem compreender esta máxima, e fazem do uso do computador um aliado para suas descobertas, inclusive no mundo do trabalho, conforme captado na fala de A-02, 21 anos da turma A, quando indagado de que maneira o uso das TIC favoreceu o seu aprendizado, respondeu que: “O uso de computador e *Datashow*, por exemplo, permitem que assista vídeos que o leva a uma reflexão. Afirmo ainda, que no campo do trabalho, as TIC possibilitaram a ampliação do conhecimento, uma vez que possibilitou a pesquisa de atividades que o mesmo iria desenvolver no trabalho (DB, p.43-44).

Nesse contexto, se faz necessário referenciar as contribuições de Papert (2008, p. 106), quanto à utilização do computador em ambientes de aprendizagem: “A implantação da informática na educação consiste basicamente de quatro ingredientes: o computador, o software selecionado, o professor capacitado a usar o computador no processo educativo, e o aluno”. Assim sendo, voltando ao tema da utilização das TIC no âmbito do IDESQ, trazemos a seguir a percepção dos alunos sobre a utilização destas durante as atividades pedagógicas. O gráfico a seguir apresenta uma visão dos alunos sobre a temática.

### GRÁFICO 03: RECURSOS PEDAGÓGICOS - UTILIZAÇÃO DAS TICS PELO(A)S ALUNO(A)S DAS TURMAS A E B



Fonte: Dados da pesquisa. 2017/2018.

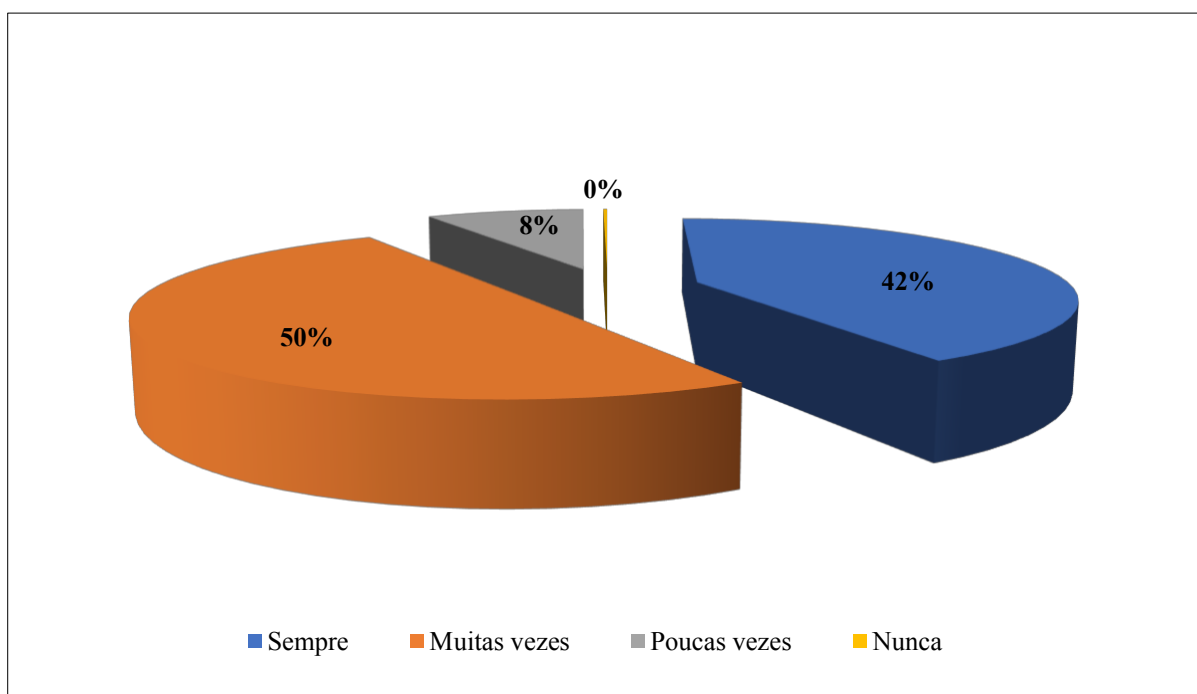
Como podemos observar no gráfico 03, na percepção dos alunos, os recursos pedagógicos que envolvem TIC têm uma presença marcante no desenvolvimento de atividades em sala de aula. Quando se trata da utilização de *Datashow* para auxiliar suas atividades, 31% dos jovens apontam recorrer a esta ferramenta como forma de dinamizar suas apresentações. Inegavelmente as tecnologias disponíveis na sociedade da informação se propõem ampliar a capacidade de diálogo e acesso ao conhecimento, cabendo, portanto, a professores e alunos a busca por meios que tornem suas atividades mais atraentes e de fácil compreensão.

Neste sentido, Antônio (2011, p. 12) nos leva a refletir sobre a utilização do *Data show* em sala de aula, um recurso didático simples, mas que pode dinamizar a aprendizagem.

[...] o uso do *data-show* em sala de aula possibilita uma abordagem inovadora do currículo, permite a inserção de ferramentas colaborativas nas práticas pedagógicas, amplia o universo de informações que o professor leva para a sala de aula, torna mais simples determinadas atividades expositivas em que o professor precisa se empenhar muito na lousa, liberta o professor da tirania do livro didático, possibilita aos alunos aprendizagens diretamente ligadas ao mundo digital moderno onde ele vive e torna as aulas mais interessantes, dinâmicas e ricas em possibilidades.

Verifica-se, assim, que o uso das TIC se torna relevante e coerente numa perspectiva de educação em que a aprendizagem seja centrada no aluno e em sua capacidade de construir e sistematizar o conhecimento. Esta prática não pode apenas ser defendida, ela necessita ser vivenciada no cotidiano educacional. Nesta perspectiva e considerando o estímulo que os jovens recebem para a utilização de TIC durante as aulas no IDESQ, perguntamos com que frequência faziam uso das TIC (GRÁFICO 04) com caráter pedagógico, ou seja, como ferramenta de estudo e pesquisa. Vejamos os resultados.

**GRÁFICO 04: FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS TICS PELOS ALUNO(A)S DAS TURMAS A E B (% DE ALUNO(A)S)**



Fonte: Dados da pesquisa. 2017/2018.

De fato, em termos de utilização de TIC no IDESQ, observa-se a expressiva aquiescência, tanto de professores como de alunos, a estas ferramentas, de maneira que, para melhor qualificação deste debate, importante é destacar também como ocorria este acesso e utilização em outros momentos de suas vidas acadêmicas.

Assim, quando da escuta com os alunos acompanhados por nós, conforme registro em nosso diário de bordo, observa-se que muitas das falas relatadas pelos jovens trazem consigo algo que é muito comum nas escolas formais. A maioria dos docentes não faz uso das TIC como ferramenta de aprendizagem, no entanto, quando indagados sobre a utilização no âmbito do

IDESQ, os discentes se mostram motivados com esta possibilidade concreta, o que sobra evidenciado na fala da A-08 turma A (DB, p. 55):

Os professores lá na minha escola só usavam o Datashow. Era o máximo que usavam como TIC. Nada mais do que isso. Já aqui nos cursos do IDESQ a gente tem acesso ao laboratório de informática. Mesmo não sendo de muito moderno é melhor do que nada. E quem tem celular que acessa internet a gente pode fazer pesquisa na sala de aula. **As TIC me deram a chance de conhecer muita coisa sem sair do meu lugar**<sup>137</sup>. **É o máximo**. Hoje eu trabalho na área de administração, mas eu queria mesmo é fazer fisioterapia ou cinema.

Corroborando o descrito, Silva & Martins (2000 *apud* KÜFFER, 2019) afirmam que essas ferramentas tecnológicas visam a um trabalho coletivo e que podem perfeitamente colaborar para uma aprendizagem que vise ao desenvolvimento do indivíduo em toda sua dimensão, seja ela pessoal, profissional, cultural, social, cívica e lúdica. Para os autores, o professor, além de incentivar seus alunos, se insere numa construção de saber compartilhado.

Já Pinto (2005 *apud* GONÇALVES, GONÇALVES, 2019, p. 439) enfatiza que, “no futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino”. Nesta perspectiva e ante os desafios impostos pelo mundo da informação na **palma da mão e na ponta dos dedos**<sup>138</sup>, o papel do professor é preponderante para que alunos possam se achar estimulados a buscar nos canais virtuais e na educação colaborativa os elementos essenciais na construção e no domínio do conhecimento. É, pois, este professor ético, envolvido com o aprender e não aprisionado ao conceito de ensinar, que possibilita uma ação pedagógica de cunho inovador. Abreu & Masseto (1990, p. 115) nos apontam esta diretiva:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Sobre essa questão, presencia-se nas atividades desenvolvidas no IDESQ durante nossa investigação uma ampla utilização das TIC como ferramentas de aprendizagem e suporte, tanto para alunos como para professores. A fala da A-06, da turma A, colabora para nosso entendimento. “Aqui a metodologia é diferente. É mais dinâmica. Aqui tem vídeo, mas tem um

---

<sup>137</sup> Grifamos.

<sup>138</sup> Grifamos. Expressão utilizada para definir: celulares, *smartphones*, *tablets*, além de *apps*, totens e demais parafernâlias eletrônicas disponíveis aos usuários.

momento que cansa, mas mesmo assim prefiro a metodologia daqui”. (DB, p. 51). Neste sentido, é salutar registrar que a ação pedagógica traçada nos documentos oficiais do IDESQ, nomeadamente em seu PPI, apregoa a prática de uma educação colaborativa, onde o educando seja o protagonista de sua aprendizagem. O documento apresenta-se fortemente influenciado pelas ideias do patrono da Educação Brasileira, o educador Paulo Freire.

Desta forma, Freire (2000, p. 21) ,no livro *Pedagogia da Autonomia*, caracteriza bem e nos ajuda a melhor entender o trabalho pedagógico e as trocas de saberes existentes no IDESQ.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Em suma, pôde-se perceber que a forma como a aprendizagem é trabalhada por professores e alunos no IDESQ privilegia a participação dos indivíduos envolvidos neste processo, havendo uma valorização da aprendizagem contextualizada e do saber de cada um. Desse modo, o que se vivencia no IDESQ vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (2000, p. 13), quando defende o argumento de que

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

Encontramos na instituição um ambiente que busca construir um processo de aprendizagem democrático, em que a participação dos alunos se faz presente o tempo todo. Vale salientar que as ações desenvolvidas pelos educadores do IDESQ, em especial das turmas pesquisadas, estão sempre a questionar os modelos já preestabelecidos através de uma educação bancária, conforme expressou Paulo Freire (2000). É interessante notar que existe uma clara opção por uma educação libertadora, onde o aluno tanto é estimulado a participar como a interagir com os colegas, de forma a ser protagonista durante as aulas e isso faz uma enorme diferença na construção do conhecimento.

Ao longo de todo o capítulo, procuramos demonstrar como foi constituída nossa jornada de proximidade com os jovens atendidos pela instituição e suas relações com a

construção da aprendizagem, afinal é especialmente no discente que buscamos encontrar o protagonismo que leva a arte de aprender, a qual Papert chamou de **Matética**.

Naturalmente, nosso olhar não poderia ignorar a organização pedagógica do IDESQ e suas nuances com a oferta de um espaço educativo que se mantém comprometido com a aprendizagem e não com o ensino em si. Nesta perspectiva, encontramos uma instituição em que a aprendizagem é compreendida a partir dos fundamentos da Teoria Sócio-Histórica, de Vygotsky, a qual conceitua aprendizagem (*obuchenie* em russo) como o processo pelo qual o indivíduo constrói atitudes, valores, informações e habilidades, constituindo-se numa atividade de produção e reprodução do conhecimento, mediante o qual o indivíduo assimila os modelos sociais e de interação.

Nessa perspectiva, a relação dos jovens em seu espaço de aprendizagem ocorre de maneira a considerá-los, como sujeitos ativos, conscientes, sendo importante orientar sua interação com outros sujeitos; no entanto, o papel do professor se dá de forma que a centralidade da descoberta do saber encontra-se na convivência com o outro. Assim, é possível constatar que, no cotidiano das aulas acompanhadas por nós, o alunado não é tratado como sendo simplesmente um receptor de informações, pelo contrário, é um sujeito atuante na sua história, interagindo dialeticamente com seus parceiros.

Nessas interações, o aluno constrói seus significados, suas relações e a si próprio na qualidade de sujeito, de forma que, ao mesmo tempo em que se integra no social, é capaz de posicionar-se frente a ele, ser seu crítico e seu agente transformador. Portanto, o fazer pedagógico assume um papel diferenciado, pautando-se numa ação pedagógica comprometida com uma educação transformadora, na qual, segundo Freire (2000), o educador precisa estar comprometido com a transformação do indivíduo, para torná-lo um cidadão crítico, criativo, participativo e político, capaz de entender a sua realidade e encontrar meios de melhorá-la.

Desta feita, durante nossa, observação encontramos no ambiente das Turmas A e B espaço propício a esta relação em que o aluno é estimulado a aprender, fazer suas descobertas, a construir seus caminhos de maneira autônoma e com protagonismo.

#### **4.5 O papel do aluno e da sua aprendizagem no IDESQ: para onde se quer caminhar**

Pela observação participante efetuada, percebemos que os professores do IDESQ utilizam novos métodos em suas práticas cotidianas, com o intuito de favorecer uma melhor aprendizagem aos seus educandos, no sentido de objetivar o desenvolvimento de tarefas complexas: a aprendizagem pela descoberta, a pedagogia de projetos e a resolução de problemas.

O curso de qualificação profissional é planejado em sua totalidade pelos professores, considerando os ciclos de aprendizagem e oficinas temáticas. Para tanto, o professor utiliza-se do plano de trabalho estruturado no seu diário de bordo (espécie de caderno de planejamento e registro de aula). Neste diário, estão descritas as atividades, objetivos, estratégias, recursos didáticos e avaliação de cada aula a ser ministrada no decorrer do curso de qualificação profissional.

A construção do conhecimento novo pelo aluno depende da relação teoria-prática. Considerando esta premissa, ao final de cada Ciclo de Aprendizagem, ocorre um Projeto Integrador resultante das ações desenvolvidas naquela etapa da qualificação profissional, conforme planejado pelos professores do curso.

Efetivamente, as práticas pedagógicas no âmbito do IDESQ observadas ao longo desta investigação, nos levam ao sentimento de que o IDESQ, com base em sua trajetória político-pedagógica, constitui-se como importante espaço de produção de conhecimento contextualizado, crítico e transformador. Fica também muito claro que a instituição estimula os seus alunos na busca por uma compreensão de mundo e sua intervenção crítica capaz de promover a transformação social necessária.

Neste sentido, Paulo Freire (2000, p. 30) nos chama a atenção para sabermos qual o nosso papel no mundo, na história e como nos relacionamos com ele, já que, como afirma o autor,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência.

Neste prisma, Freire nos leva a refletir sobre qual nosso papel no mundo, e que não estamos em busca da adaptação, sim da transformação. Parece-nos claro que o IDESQ tem encontrado qual o seu papel, ao tempo em que se configura como instituição comprometida com a difusão do conhecimento por meio do compartilhamento de saberes. Para o alcance destes objetivos, a instituição fomentado em seus alunos o interesse e a motivação para novas descobertas.

No que tange ao suporte que o IDESQ oferece aos alunos visando à sistematização dos conteúdos produzidos e conhecimentos a serem assimilados, foi possível observar que os jovens podem lançar mão dos seguintes materiais de suporte as suas atividades didáticas: a) **Diário de Vivências Técnicas** – Constitui-se de um caderno para anotações e produção dos relatórios de visitas dos alunos; b) **Diário de Produção Textual** – Caderno onde os alunos exercitam a produção textual, cujo o objetivo é favorecer a interpretação e elaboração da comunicação escrita; c) **Portfólio de Aprendizagem Profissional** – Pasta A-Z customizada com divisórias por Ciclo de Aprendizagem para o arquivamento das atividades de avaliação do aluno; d) **Agenda de Bordo** – Caderno do aluno contendo os ciclos de aprendizagem e oficinas temáticas, calendário, etc., que será utilizado pelo aluno no decorrer do curso; e, por fim, e) **Livros** específicos do curso de qualificação profissional.

Observa-se, no entanto, é que tais materiais não se constituem elementos imprescindíveis nas atividades pedagógicas, tornam-se instrumentos de apontamento e fonte de consulta para a produção dos conhecimentos, que, orientados pelos educadores, vão se moldado no exercício diário das atividades, razão por que optamos neste trabalho pela análise da atividade prática a partir do seu registro, conforme veremos adiante.

Assim sendo, os professores planejam as atividades, apresentam aos alunos fontes de pesquisa sobre os temas, visitas guiadas, desenvolvem trabalho em grupo. Por outro lado, os alunos desenvolvem as atividades propostas pelos professores, são estimulados a irem sistematizando suas descobertas, ao tempo em que, ao escreverem sobre elas, vão também exercitando o domínio da linguagem escrita. Durante todo o processo, os alunos também vão fazendo seus registros de forma a terem uma história para contar de sua permanência no curso.

## FOTOGRAFIA 09: ALUNO(A)S EM ATIVIDADE LABORAL PRÁTICA



Fonte: Diário de Vivências Técnicas, Turma A.

Ao longo de nossa observação, identificamos o fato de que os cursos de qualificação profissional do IDESQ trabalham com duas metodologias ativas de aprendizagem, a saber:

**Aprendizagem Baseada em Problemas:** uso contextualizado de uma situação-problema para o aprendizado autodirigido e centrado no aluno, que deixa de ser receptor passivo da informação para ser o agente e responsável por seu aprendizado; o professor atua como orientador nos grupos de trabalho/estudo, com forte interação com o aluno;

**Aprendizagem Baseada em Projetos:** o desenvolvimento do Método de Projetos tem três momentos básicos (LEITE, 1996):

a) *Problematização* – é a questão, problema ou tema gerador do projeto. Nessa fase inicial os alunos expressam ideias, expectativas e conhecimentos sobre o problema ou situação em foco. É, também, o momento de organização do trabalho e delineamento dos objetivos;

b) *Desenvolvimento* – são as estratégias para buscar respostas às questões. Elas serão desenvolvidas através do confronto de ideias e questionamento de hipóteses. Durante a realização dessas estratégias, os alunos não devem se limitar ao espaço escolar. Eles são estimulados a organizar pequenos grupos e usarem espaços alternativos de estudo e de pesquisa (bibliotecas, comunidade, etc.); e

c) *Síntese* – momento em que as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas (BARBOSA; GONTIJO; SANTOS, 2004, p. 193).

Para tanto, os professores do IDESQ planejam e realizam atividades em espaços diversos, que geram ambientes de aprendizagem ativa, como, por exemplo: Discussão de temas específicos; Trabalho em Grupo; Estudo de caso; Debates; Geração de ideias; Mapas conceituais; Atividades de investigação e pesquisa.

#### **FOTOGRAFIA 10: ALUNO(A)S EM ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA**



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

Se, por um lado, os professores planejam atividades que possibilitem a descoberta dos alunos por formas criativas de aprender, quando perguntados sobre suas impressões quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no IDESQ, os jovens manifestam-se positivamente. Vejamos:

Aqui, contribui mais que a escola, me prepara mais para o mercado de trabalho. Passamos a nos comunicar melhor porque tem seminário e tal. Aqui os professores passam muita coisa. Sobre coisa que eu não conhecia. Aprendi a trabalhar em grupo (A-06, 18 ANOS, DB, p.51).

Aqui é focado no profissional, tem pesquisa, filmes, aprendi por meio do filme que havia uma época em que a mulher não podia votar. Melhorei muito aqui, agora falo em público sem vergonha, pergunto quando tenho dúvidas. Prefiro as aulas daqui do

que as da escola, há um crescimento maior (pessoal e profissional) (A-21, 18 ANOS, DB, p.110).

O que vimos até o momento deixa evidente a noção de que, quando estimulados a interagir e tornam-se participantes ativos de suas descobertas, os jovens se encantam pela possibilidade de aprender, sentem-se confiantes e determinados em sua caminhada. Entende-se, portanto, que desta forma o IDESQ induz que sua prática pedagógica esteja em sintonia com o pensamento de Freire, (2000, p. 28): “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Isso se fez muito presente na maioria das aulas observadas por nós, pois os discentes sempre estiveram presentes com o intuito de participar e realmente construir seu caminho. A possibilidade de aprendizagem de forma coletiva e participativa, no nosso entendimento, vem a despertar nos estudantes um maior senso de responsabilidade, na qual demonstra que os sujeitos são responsáveis um pelo outro e isso se torna muito efetivo para um aprender social e solidário. Como um bom exemplo desse momento de aprendizagem, trazemos abaixo o que foi o Projeto Integrador realizado no final de cada ciclo de aprendizagem, e que tem como objetivo ser a construção de um conhecimento realizado pelo próprio discente e que vem a colaborar para um sujeito mais participante e coletivo.

O Projeto Integrador é definido como a culminância de um ciclo de aprendizagem, onde os alunos preparam uma apresentação que é realizada por via de sugestões do grupo e mediada pelos professores. *Slides*, painéis, cartazes e outros materiais são produzidos e apresentados pelos discentes em forma de equipe, de acordo com o tema escolhido e consoante a preferência do aluno (DB, p.38). O projeto é realizado no último ciclo e a temática é decidida pela turma que está finalizando o ciclo. Embora seja um trabalho que é exigido para as turmas que estão finalizando seus ciclos de aprendizagem, as outras salas também participam, para que todos os jovens interajam no Projeto Integrador. É um momento em que os jovens assumem o total protagonismo na sistematização e demonstração de tudo o que vivenciaram durante o ciclo de aprendizagem.

No tocante às turmas A e B, acompanhadas durante nossa investigação, trazemos a seguir a leitura do último projeto integrador realizado pela turma, quando do encerramento do curso.

**FOTOGRAFIA 11: PAREDE DO PÁTIO DO IDESQ, DECORADA COM O NOME DO PROJETO**



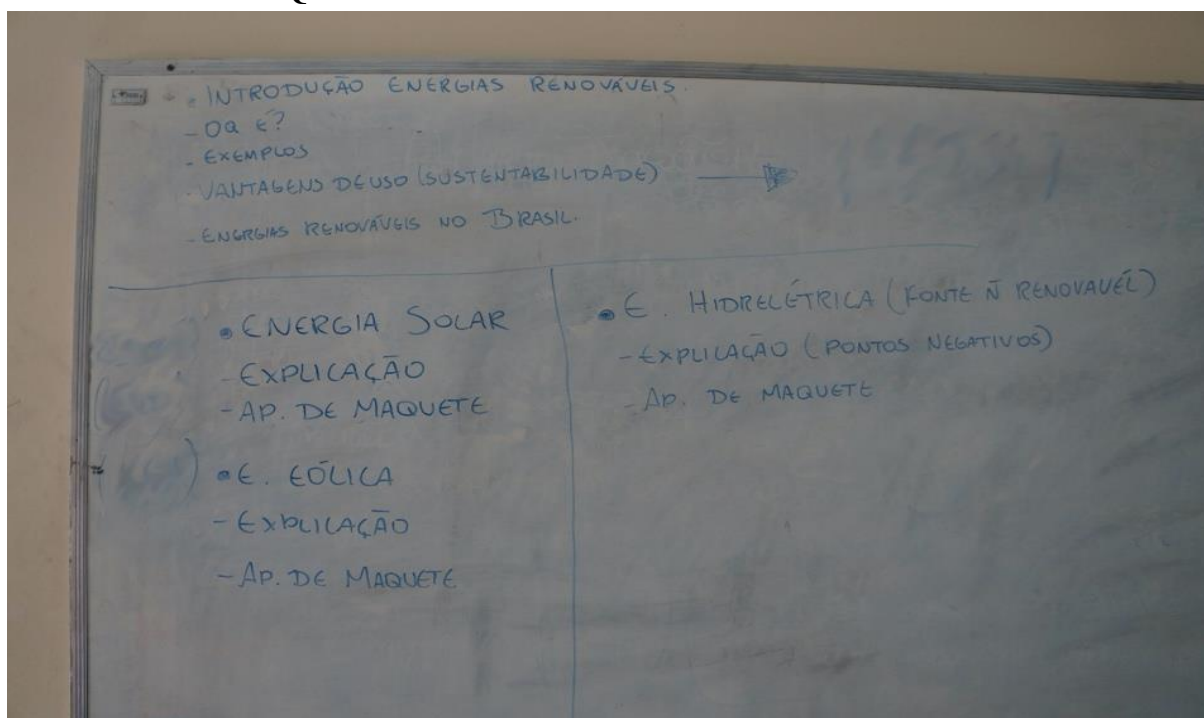
Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

Tanto a turma A, quanto a turma B, ao chegarem ao fim das suas jornadas de curso tiveram que organizar, criar, debater e apresentar uma temática no último dia de aula – o que aconteceu no dia 10.08.2018 como ponto alto da finalização das turmas, conforme registrado no diário de bordo (DB, p.65). O evento deve simbolizar todo o aprendizado que o alunado obteve do seu curso, já que põem em prática tudo o que aprenderam ao longo do ano, que é o ato de trabalhar em equipe, na qualidade do produto, desenvolver competências, ser responsável, prestar um serviço com eficiência e eficácia, entre outros.

As várias aulas que acompanhamos nas duas turmas foram dedicadas à produção de materiais e atividades para o projeto. Alguns alunos treinavam os discursos que fariam no evento, outros ficavam responsáveis pela decoração e outros faziam as pesquisas acerca do tema escolhido. Acreditamos que é interessante enveredar pelos bastidores do Projeto Integrador, para que possamos ter um alcance maior de todo esse processo nas turmas A e B. Na turma A, observamos que a professora sugeriu alguns temas para que os jovens escolhessem com o que queriam trabalhar. Ela sugeriu os seguintes títulos: orientação sexual e identidade de gênero, direitos da juventude, aborto e direito da mulher e meio ambiente. Os alunos da turma A optaram por trabalhar com o tema “meio ambiente”, pois, conforme algumas falas, “os outros temas são polêmicos e podem causar confusão”. A professora sugeriu que os estudantes comessem a juntar materiais para o desenvolvimento do projeto final, bem como se articularassem com as outras salas acerca do que cada uma iria fazer. (DB, p. 38)

Uma das alunas fez a seguinte reclamação: “não, tia! É muito ruim fazer com a sala tal, eles não fazem nada, não contribuem”; a educadora responde: “você faz sua parte, e não se afete por quem não faz. Se você está na empresa e tem que desenvolver um trabalho, você deixa de fazê-lo porque um colega de lá também não fez? Não, né!? Então! Gente, tudo que a gente faz aqui tem que ser ligado à aprendizagem na empresa; esse projeto também faz parte do curso de qualificação profissional de vocês!”. A educadora anotou no quadro o que deve ser pesquisado para o tema meio ambiente, que é o seguinte: energias de fontes renováveis, preservação ambiental, sustentabilidade, materiais recicláveis e poluição (DB, p.39).

### FOTOGRAFIA 12: QUADRO EXPONDO IDEIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

A professora faz uma importante afirmativa: “Vamos dividir e organizar a responsabilidade de cada educando, para que ninguém fique sobrecarregado! Uma parte vai fazer as decorações; outra parte vai fazer a maquete, escrever nas cartolinas; alguns alunos que querem falar em público também vão apresentar sobre a importância da preservação ambiental e da reciclagem”. (DB, p. 39).

A professora pede aos alunos que façam uma lista do material que irão necessitar para o trabalho final para que ela possa levar à coordenação pedagógica a fim de providenciar o que é necessário (DB, p. 39).

Os alunos fizeram várias anotações sobre temas de interesse e correlatos com o tema, debatem com os colegas, listam materiais a serem adquiridos, como tintas, pincéis, cola, cartolina colorida, de preferência, marrom e verde, para trabalhar como tema meio ambiente, isopor para maquetes. Colocam várias coisas que precisam e entregam ao docente (DB, p. 39)

Boa parte das aulas, na reta final do curso, da turma A, é dedicada ao Projeto Integrador, para que o alunado desenvolva seu tema. Já na turma B, o Projeto Integrador se deu praticamente da mesma forma, haja vista que o trabalho é o mesmo, o que muda é a maneira como cada docente trabalha em sua sala de aula. Foi o que percebemos, já que a professora da referida turma tem uma maneira diferente de conduzir a aprendizagem de seu alunado. Ela explica que: “estamos reunidos para falar de suas funções, atribuições e responsabilidades e, como estamos no Projeto Integrador, vamos aproveitar para relacionar nosso módulo ao projeto. Toda equipe terá a responsabilidade de apresentar algo da temática de uma forma específica”. (DB, p. 90).

A educadora escreveu no quadro qual seria a metodologia que iria ser trabalhada e fez as seguintes anotações: 6 formas de apresentação, 6 métodos (sorteio) para se incluir em algum item que deseja trabalhar que pode ser: debate, música, cartaz, entrevista, criação da empresa e teatro. (DB, p. 90). A docente da turma B explica que: “cada pessoa vai ter uma obrigação na organização desse Projeto Integrador. Vamos lembrar de uma coisa: esse projeto vai ser executado pelas turmas vizinhas, então, nós vamos trabalhar para eles, pois eles serão nossos clientes; se são nossos clientes temos que saber quais os produtos e serviços que eles desejam. Eu falei com a professora da turma e ela disse que o tema escolhido para o projeto foi “meio ambiente”. Tudo o que fizermos deve ser pela outra turma lá viu, gente? A professora da outra turma disse que eles vão usar um tal de pallet, que eu não sei o que é. (DB, p. 90).

Uma aluna responde que é: “tipo aquelas madeiras que são usadas como sofá, como cama”. A professora da turma B logo responde que “estou aprendendo com vocês. Pois, o tal do pallet vai ser usado lá”. A docente continua com outra fala, “eu estava pensando em vocês recolherem materiais tipo garrafa pet, latinha ara que a gente possa fazer algo. Eu já vi pneu também sendo usado para decoração. O que vocês acham? (DB, p. 90). Os jovens perguntam: “como a gente vai trazer pneu para cá? Todo mundo vem de ônibus!” A professora diz: “é, eu também venho de ônibus, mas podemos nos organizar para se tiver algum pneu na rua, que não seja de ninguém, a gente tentar um jeito, pegar e trazer. Agora, vocês começam a se organizar, lembrem que terão um tempo determinado para desenvolver o trabalho e que o compromisso

com o Projeto Integrador também é para aprendermos a desenvolver trabalho em equipe e desempenharmos a função que está sendo solicitada para cada um” (DB, p. 90). Os discentes formam as equipes e as conversas paralelas começam. A professora confere no depósito preto o que pode ser utilizado para o projeto e entrega pincéis, tinta guache e lápis de cor para algumas alunas. A educadora pede que os jovens se concentrem (DB, p. 91).

Durante as aulas dedicadas à preparação do Projeto Integrador, os jovens se articulam, pintam placas, papéis, desenham em cartolinas, ensaiam uma música e simulam uma peça. Das formas de apresentação sugeridas, a turma escolheu o debate, o cartaz e a criação da música. Percebemos que, nas duas turmas, a maior parte dos educandos trabalha com esforço, disciplina e dedicação. Alguns jovens, no entanto, aproveitam que a organização para o Projeto Integrador é um momento de aprendizagem mais livre e lúdico para não participar de nada, ficar mexendo no aparelho celular para fins que não são da pesquisa.

Notamos, também, que os bastidores do Projeto Integrador fizeram com que as turmas se unissem e trabalhasse juntas. Foi a primeira vez, desde que iniciamos nossa pesquisa, que vimos educandos de todas as salas interagindo e se organizando por um objetivo comum.

**FOTOGRAFIA 13: ALUNO(A)S DO IDESQ RECICLAM PNEUS VELHOS, PINTANDO-OS PARA QUE TAIS OBJETOS TENHAM OUTRA UTILIDADE**



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

Como ponto de culminância do Projeto Integrador, foi realizada no dia 10.08.2018, na sede do IDESQ, às 19h, o evento em que todas as turmas apresentaram seus projetos. Foi um momento de muita descontração e de convivência entre todos os atores envolvidos. Ao mesmo tempo, pontuamos alguns dados que chamaram nossa atenção:

- Discurso sobre a importância da preservação ambiental;
- Explicação sobre os três Rs da sustentabilidade, que são: Reduzir, Reutilizar e Reciclar;
- Apresentação das maquetes sobre energias renováveis e não renováveis;
- Distribuição de lembrancinhas feitas de materiais recicláveis;
- Explicação de como a decoração foi realizada de forma sustentável;
- Apresentação de música em que o tema meio ambiente estivesse presente;
- Foram distribuídos lanches com alimentos naturais.

**FOTOGRAFIA 14: MESA COM A APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE SUSTENTABILIDADE DOS APRENDIZES**



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

### FOTOGRAFIA 15: ALUNO(A)S APRESENTANDO O PROJETO INTEGRADOR



Fonte: Arquivo pessoal. 2017/2018.

Deste modo, observamos que o Projeto Integrador é um diferencial no IDESQ, já que, ao mesmo tempo em que trabalha com temas variados, envolve de forma única todo o seu alunado, fazendo com que todos participem, de maneira que se apropriem do seu conhecimento e que tudo possa ser compartilhado de forma coletiva e solidária. Importante é destacar o fato de que os temas trabalhados estão sempre sendo associados às exigências do mundo globalizado quanto à responsabilidade socioambiental das pessoas e das empresas, contribuindo para que a formação cidadã interaja com a formação profissional.

Assim sendo, as exigências do mercado de trabalho por um comportamento independente na solução de problemas, a capacidade de trabalho em equipe, de pensar e agir de forma integrada com os demais sujeitos, bem como de assumir a responsabilidade no grupo de trabalho, demandam metodologias ativas de aprendizagem nos cursos de qualificação profissional, onde a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo e é estimulado a construir o conhecimento em vez de recebê-lo passivamente; traduz-se, portanto, em práticas pedagógicas focadas no aluno e em seu protagonismo.

Vale salientar que as falas, tanto das professoras quanto dos alunos das turmas A e B, são importantes para um melhor entendimento do projeto. Por isso, elas aparecerem nesse contexto para que se possa ter uma ideia da dimensão e objetividade de toda operação que envolve.

#### 4.6 Síntese final

Parafraseando Alves (1991), a construção do âmbito da pesquisa se apresentou como uma realidade social com características de múltiplas diversidades, na qual buscamos a melhor compreensão do objeto pesquisado. Corroborando o que foi descrito, Severino (2007, p. 125) afirma que “[...] não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente, o que funda, a necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a realidade”.

Nesse sentido, resolvemos tecer comentários finais sobre a análise de dados encontrados no estudo, para isso recorrendo ao processo de triangulação (entrevista etnográfica com os discentes das turmas A e B, escrita do diário de bordo e da análise dos documentos oficiais da instituição pesquisada). A triangulação foi de grande valia para entender todas as etapas de atuação no interior do IDESQ, pois a investigação foi se desenvolvendo por meio da práxis vivenciada, de acordo com a realidade empírica pesquisada, cujo cenário foi desenvolvido transversalmente com a coleta de dados, a problematização, a análise da investigação, bem como o ato de sistematizar os dados encontrados, o que nos permitiu confirmar ou rejeitar em parte ou no todo a pergunta inicial que tinha como ponto de partida a seguinte ideiação: “Há inovação pedagógica na formação de jovens aprendizes nos cursos de aprendizagem profissional desenvolvidos pelo IDESQ?”.

Para responder a esta perquisição de saída, entendemos que todo conhecimento científico se faz por via de uma conscientização do que seja ciência e que esta não se faz sozinha, tampouco separada do mundo que a cerca, levando-a, inclusive, a ter seus resultados ligados de acordo com a época em que são produzidos, sendo, portanto, referendados ou refutados posteriormente (CASTRO, 2004). De tal modo, as primeiras ações investigativas para a coleta dos dados se deram a partir do momento em o IDESQ foi escolhido para fazer parte da pesquisa, bem como pelo fato de a instituição haver aceito ser objeto e sede do nosso estudo.

Na ocasião em que começamos a nos inserir no âmbito organizacional, fizemos uso da ferramenta **diário de bordo**, para registrar todas as observações vividas no ambiente, ao mesmo tempo em que foi possível fazer uso de câmera do aparelho celular para capturar algumas cenas importantes no dia a dia observado. Para fazer uma melhor triangulação de tudo, foi-nos concedido acesso irrestrito aos documentos do IDESQ para que o trabalho fosse o mais transparente, já que o intuito era confrontar aquilo que está escrito nos documentos oficiais com

o que faz parte das ações pedagógicas e como os alunos estão a ver e sentir o ambiente educacional dentro da instituição pesquisada.

*Ex-expositis*, a triangulação das informações permitiu-nos, como pesquisador, unir as informações, observações e toda a gama de materiais colhidos à extensão da demanda para que, aos uni-los como num enorme *casse-tête*, teve como objetivo o de resolver o enigma, por intermédio de, pelo menos três distintos ângulos, o que favoreceu em muito para responder se existe ou não inovação pedagógica na instituição. Evidenciemos o fato de que foram colhidos muitos dados, ao mesmo tempo em que fomos identificando os temas e as relações entre eles, construindo, assim, uma série de interpretações que geraram novos questionamentos e/ou referendaram os dados já colhidos na busca de responder à questão-problema que era existir ou não inovação pedagógica no instituto investigado.

Depois de realizar a triangulação, acreditamos que ali existe, sim, inovação pedagógica. É claro que essa inovação se dá ainda de maneira tímida, porém vislumbramos um desabrochar grandioso para ela, já que a grande colaboração da organização educacional é favorecer uma aprendizagem que faça sentido aos alunos, e que estes possam realmente tomar decisões de maneira ética, solidária e também responsável, visando sempre à coletividade em detrimento da questão individual. Durante todo nosso decurso de observação participante nas turmas A e B, alguns estudantes se destacaram mais do que outros nas duas turmas assistidas por nós. Os discentes que se apresentam com maior desenvoltura na sala de aula são os mesmos que participam das atividades propostas pelas docentes, os que tomam iniciativa para responder a determinada pergunta, ou os que fazem indagações para dirimir dúvidas.

Analisando as turmas, percebemos que existem algumas diferenças bem interessantes. Para fazer a interpretação dessas informações, usamos a forma percentual como modelo interpretativo para um maior entendimento da pesquisa em relação aos dados apresentados abaixo.

- A turma A apresenta 03 (três) alunos que se destacam por meio do seu protagonismo, o que representa 25% do total de entrevistados na turma.
- Na turma B, 06 (seis) estudantes se destacam, o que corresponde a 50% do total da sala.

Os dados ora divulgados nos remetem à seguinte situação: existe maior homogeneidade na turma B, favorecendo uma aprendizagem mais uniforme. Por sua vez, a turma A denota um número menor de protagonismo, o que nos leva a perceber que ela possui

menor participação nas aulas, o que é passível de acarretar prejuízos na constituição do conhecimento da turma.

Existe uma complexidade no trabalho desenvolvido, observando-se que fatores externos<sup>139</sup> ao ambiente educacional têm forte influência sobre o desempenho dos alunos, não sendo possível, portanto, apontar o professor como o responsável direto, quando seus discentes não expressam o desempenho esperado, havendo-se de observar o contexto da vida cotidiana do aluno, o mundo (relações familiares, conflitos, situação econômica, exposição a violência) que ele traz para dentro da escola, este mundo que é dele e por vezes parece não fazer parte de seu universo educacional, no entanto, influencia diretamente em seu desenvolvimento e em suas capacidades de construir e vivenciar conhecimento. Acerca disso, recorreremos à observação registrada no diário de bordo, em 09 de agosto de 2018, quando apontamos impressões sobre o comportamento dos alunos acompanhados.

Depois de quase um ano acompanhando as duas turmas no IDESQ, conseguir estabelecer certa relação de confiança com os alunos, situações anteriormente não compreendidas hoje fazem sentido em meu pensamento, nomeadamente quanto ao comportamento dos alunos. O que tenho percebido, para além do crescimento de cada um, é que suas participações e interações com os demais colegas, tornando as aulas mais “vivas”, passam pelos seus estados emocionais e, porque não dizer, psíquico. Geralmente a situação familiar, os problemas de ordem financeira, exposição à violência e/ou a atos discriminatórios fazem com que os jovens tenham dificuldade de se expressarem, isso ao logo do tempo e com a confiança que vão ganhando pelo grupo, tende a ser superado, em algumas situações, o “estrago” já está feito e temos nestes casos uma pessoa presa em si. (AUTOR, DB, p. 119).

Não obstante, identificamos o fato de que, em consonância com o que consta em seus documentos oficiais, no dia a dia do IDESQ, são preservadas e estimuladas atitudes de respeito para com os alunos e todos os envolvidos com a instituição. As práticas educativas são conduzidas pelos discentes das turmas pesquisadas, respeitando o contexto social, as intervenções e perspectivas dos alunos, bem como existe claro incentivo para que eles sejam os protagonistas das suas aprendizagens. Esses valores, praticados, apontam para um horizonte em que a aprendizagem profissional não exhibe um viés que leve à formação barata de mão de obra para atendimento das demandas de mercado.

---

<sup>139</sup> Entenda-se por fatores externos: a falta de disponibilidade de tempo, falta de interesse por parte dos professores, falta de motivação e uma certa “resistência” apresentada por alguns docentes, em relação a inovação, no aspecto da coletividade, como também o fato do coordenador pedagógico exercer outras funções, que não são de sua incumbência (COLEN, 2013, p. 23).

Assim, estamos certo de que o protagonismo dos alunos devidamente orientado pela atuação dos professores vai moldando um ambiente propício à aprendizagem colaborativa, onde o saber se concentra nas descobertas e trocas de experiências. Desta maneira, o que prevalece é a forma de se trabalhar na qual o alunado se ache responsável por perceber, por meio da socialização, privilegiando tanto elementos da razão como da vivência e da experiência.

Portanto, no desígnio de descortinar os caminhos pedagógicos trilhados no IDESQ, as descobertas referenciadas neste capítulo são subsídios para as nossas considerações finais e que trazem no seu interior os achados durante todo o período investigativo e nos conduzem à elucidação deste experimento, ou seja, identificar a existência ou não de inovação pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos atendidos pelo IDESQ.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os analfabetos do próximo século não são aqueles que não sabem ler ou escrever,  
Mas aqueles que se recusam a aprender, reaprender e voltar a aprender.*

*Alvin Toffler*

Ao tempo em que caminhamos para a finalização desta pesquisa de natureza etnográfica, evidencia-se como nosso campo de atuação o olhar investigativo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço do IDESQ. Neste território de saberes e afetividades, fomos conduzindo nosso estudo de maneira a conformar uma teia de possibilidades, onde, ao adentrarmos a interpretação de nossos registros, fôssemos, aos poucos, reconhecendo ou não a existência de inovação pedagógica no percurso formativo dos jovens alunos do programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela instituição.

Desse modo, os registros realizados ao largo de nossa observação junto às turmas A e B possibilitaram a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do IDESQ e de que maneira o protagonismo de seus alunos vem se constituído em procedimentos inovadores de aprendizagem. De início, não refutamos a noção de que, pelo fato de o IDESQ desenvolver programa de aprendizagem profissional, exigiu que nossa visão de pesquisador não se distanciasse das nuances que envolvem a dicotomia educação e trabalho. Neste sentido, a leitura dos documentos oficiais do IDESQ, em especial, de seu Projeto Político-Pedagógico, foi essencial para que pudéssemos ter a real compreensão da dinâmica do trabalho educativo defendido pela instituição e de que maneira o protagonismo de seus educandos é estimulado para estabelecer a condução de sua aprendizagem envolvida na construção da autonomia, da interação social e de sua criticidade diante do mundo.

Por conseguinte, percebemos que as exigências de qualificação profissional modificadas em consequência dos novos conceitos de produção conformam o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta da aprendizagem orientada no sujeito (aluno), quando este é assistido por meio de programas de aprendizagem profissional. No percorrer deste caminho, o IDESQ constituiu seu PPP de maneira a indicar para tal horizonte, trazendo o aluno como sujeito ativo para o centro do processo de aprendizagem, onde a construção do conhecimento se dá na troca de saberes, no compartilhamento de descobertas e na interação respeitosa de pares, mas, também, entre alunos e professores.

Ainda no campo do trabalho, percebemos que, ante a consolidação de um mundo globalizado, onde a crise do emprego se apresenta em esfera mundial, o terreno educacional cada vez mais é situado como o responsável por exprimir respostas para a formação de trabalhadores capazes de atender as exigências de um mercado competitivo e restrito. Ironicamente, o capitalismo contemporâneo, por meio da Teoria do Capital Humano, carrega sobre a pessoa a responsabilidade pelo desemprego.

Assim, Freres (2208, p. 61) adverte:

[...] anteriormente à crise do capital, apregoava-se uma ilusória ideia de que a educação formava para o emprego. Sob a crise, momento histórico em que é visível o desemprego crônico, o discurso dominante afirma que a educação formal para uma vaga no mercado de trabalho (formal ou informal), dependendo do esforço de cada um.

Já para o professor português Licínio Lima <sup>140</sup>(2017), catedrático da Universidade de Minho, “Não é a educação e a formação profissional que criam empregos, esta é uma ilusão. Quem cria empregos é a economia, não é a escola.”

Mesmo verificando-se que não cabe à educação a responsabilidade pela geração de postos de trabalho, não podemos deixar de registrar o fato de que, no âmbito do IDESQ, o binômio educação e trabalho estão no cotidiano da sala de aula. De efeito, ao extenso de nossa observação, foi sendo compreendido que a educação profissional não se dissocia das questões que envolvem o mercado de trabalho. Assim tendo sido, nossa investigação não poderia deixar de lado a observação de questões desta natureza, que repercutem diretamente no cotidiano dos alunos, influenciando, assim, nos conteúdos pedagógicos e na forma como os alunos se envolvem com a aprendizagem.

Nesta perspectiva, o estudo revela que os alunos do IDESQ protagonizam sua aprendizagem, motivo por que as práticas pedagógicas desenvolvidas durante sua formação profissional os transportam à compreensão de mundo e à consciência para o trabalho, não somente quanto às habilidades e competências exigidas pelo mercado, possibilitando, ainda, uma formação integrada, em que o aluno é valorizado em sua integralidade e o conhecimento profissional auferido também em questões de natureza ética, social, ambiental e

---

<sup>140</sup> Entrevista publicada 17/04/2017, no site [redebrasilatual.com.br](http://redebrasilatual.com.br). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/04/escola-neutra-e-mais-ideologica-do-que-a-outra-diz-professor/> Acesso em: 25.08.2020.

cidadã. Percebemos que o IDESQ busca por uma linguagem que aproxime a realidade de seus alunos do que se espera deles, quando o assunto é sua preparação para o trabalho. Este esforço resulta em práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao longo de nosso acompanhamento, foi possível identificar que os alunos buscam construir em torno de si capacidades comportamentais que os coloque de forma competitiva no mercado de trabalho. Para tanto, privilegiam atividades que lhes proporcionem: comportamento independente na solução de problemas, capacidade de trabalho em equipe, pensar e agir de forma integrada com os demais indivíduos, assumir responsabilidade no grupo de trabalho e posicionamento crítico diante das questões socioambientais. O posicionamento e o discurso dos alunos evidenciam estes valores e foram facilmente identificados durante a realização do projeto integrador que encerra cada ciclo de aprendizagem.

Por outro lado, o IDESQ, na busca por estimular estes valores comportamentais em seus alunos, encontrou nas metodologias ativas de aprendizagem um caminho para que nos cursos de qualificação profissional as práticas pedagógicas se constituíssem em meios de apropriação do conhecimento pelos alunos. Nesta perspectiva, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo, passando a ser o protagonista de sua aprendizagem e, desta maneira, é estimulado a construir o conhecimento em vez de recebê-lo passivamente. É, portanto, uma abordagem que se mostra inovadora.

No que tange às relações interpessoais do nosso *locus* da investigação, verificamos que a experiência educacional vivenciada no IDESQ enseja a interação dos gestores, professores, funcionários e alunos, proporcionando um ambiente construcionista com as mais diversas possibilidades de aprendizagem. Os processos internos constituídos para dar suporte à aprendizagem dos alunos permite que seja possível construir um conhecimento de maneira significativa, onde a entrada para o mercado de trabalho traga as diversas chances de não apenas se fazer com que os discentes sejam apenas futuros trabalhadores, mas que se vejam como cidadãos que refletem sobre os mais diversos assuntos, que tenham consciência de si e do mundo que os cerca e que possam tomar as rédeas de seu futuro.

Por outro lado, vivemos em uma era em que o uso das TIC interfere e muito nas estruturas sociais, se reestruturando de maneira contínua e dinâmica e que interferem de forma a impactar na questão dos empregos, porquanto, ao mesmo tempo que qualifica melhor os sujeitos, traz também em seu interior uma mudança significativa no atual cenário mundial, haja

vista que velhas formas de trabalho foram extintas para dar lugar a outras em que o uso da tecnologia é de fundamental importância, gerando a necessidade de um indivíduo mais conectado ao seu tempo, fazendo com que ele seja levado a um *continuum* de aprendizado, já que as informações e o conhecimento estão a se descobrir todos os dias. Nada é estático. Tudo evolui.

No campo do trabalho, constata-se que as TIC se apresentam como aliadas para a formação de mão de obra e instrumento de inclusão digital de trabalhadores num mercado de trabalho competitivo e dinâmico. Já no terreno da educação, as TIC se destacam como importante ferramenta de descentralização do saber, facilitadora de processos de produção e disseminação do conhecimento, onde o aluno, orientado pelo professor, vai em busca de descobertas que possibilitem o enriquecimento de suas experiências e sintam-se estimulados a produzir e compartilhar o seu conhecimento.

É preciso ter clareza, contudo, de que o simples uso de aparatos tecnológicos ou a disponibilidade destes para os alunos, sem que estejam a utilizar a tecnologia como aliada em suas descobertas, em atividades que os levem a construir autonomamente sua aprendizagem, não significa a presença da inovação pedagógica. De modo geral, o processo de inovação pedagógica não pode ser entendido e/ou visto como uma simples solução imediata, mas sim para algo que perdure que se veja mais à frente, que se faça olhar para o futuro, além das amarras do passado. Para isso, Correia (2011) nos assegura que o uso da tecnologia é algo muito importante para novas descobertas, outras acessibilidades. Ele afirma, no entanto, de maneira de muito categórica, que tecnologia não é inovação.

É importante destacar o fato de que, no decurso de nossa observação, nosso olhar se manteve atento a identificar no uso das TIC no ambiente de aprendizagem do IDESQ, quais sua importância e seu significado como elemento utilizado pelos alunos na construção do conhecimento. Tínhamos uma preocupação inicial de que as práticas inovadoras de aprendizagem não se limitassem à leitura simplista do fato de a instituição contar com laboratório de informática disponível aos alunos. Portanto, nossa investigação não se deteve aos equipamentos e suporte tecnológico em si, mas manteve o foco na forma como os alunos utilizam estas ferramentas para suas descobertas, para a busca e construção de informações que subsidiam seus processos de aprendizagem.

Neste sentido, no que tange às atividades que envolvem a utilização de TIC no âmbito do IDESQ, ao longo de nossa observação, pode se constar que estas apresentam contorno de inovação, uma vez que tais ferramentas são utilizadas por alunos com a devida mediação por parte dos educadores, possibilitando que os jovens possam se aventurar pelo mundo virtual em busca de subsídios para orientá-los em sua formação profissional, mas em especial em sua formação cidadã.

É fato que encontramos no IDESQ um ambiente onde o mundo do trabalho se faz presente nas atividades pedagógicas do cotidiano de seus alunos, proporcionando-lhes trajetórias de descoberta do conhecimento, estimulando valores participativos, modos de agir coletivamente, concepções de mundo por meio do seu papel social e político. Este ambiente propício à aprendizagem colaborativa foi amplamente explorado ao largo de nossa observação, pois sentíamos de início que compreender o espaço de aprendizagem, os sujeitos nele envolvidos, os valores que guiam o trabalho pedagógico de professores, e mantendo o foco no cotidiano dos alunos e em suas intervenções e interações seria a “chave” para a resposta às nossas inquietações, quanto à existência ou não de inovação pedagógica.

Portanto, a observação participante permitiu verificar certas evidências que foram registradas ao longo do diário de bordo, que é uma forma de rememorar e/ou “comprovar”<sup>141</sup> que o ambiente escolar no IDESQ é um espaço de apropriação do conhecimento a partir da construção autônoma de seus alunos; as ações e estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos professores partem do incentivo ao aluno, é ele “o jovem”<sup>142</sup>, a matriz de onde nascem as experiências de construção do conhecimento e da aprendizagem, que se materializam numa troca constante de saberes, entre professores e alunos, entre alunos e alunos e em algo que percebemos novo, a intervenção social do aluno na construção do entendimento sobre algo e na síntese de suas descobertas de aprendizagem. Isso é muito premente nos momentos de desenvolvimento dos projetos integradores.

Ao extenso de um ano, na qualidade de pesquisador, e dado o objeto central de nossa investigação, várias foram as inquietações registradas em nosso diário de bordo, dando conta da problemática em torno de caracterizar a inovação pedagógica, a necessidade de identificar esta prática no cotidiano dos alunos e professores das turmas acompanhadas. Para tanto, foi exigido de nós que adentrássemos o dia a dia dos alunos e de suas relações com os

---

<sup>141</sup> Grifamos.

<sup>142</sup> Grifamos.

colegas, com os professores, enfim, com o meio, com o espaço educacional do IDESQ. O auxílio teórico para esta compreensão veio em especial das contribuições de Papert (1996), Freire (2002; 2000), Fino (2006) entre outros.

Nesta oportunidade, trazemos à tona estas inquietações e como estas, ao longo do acompanhamento, foram sendo trabalhadas para direcionar-nos ao caminho da conclusão de nosso estudo. Os desafios postos à educação no mundo atual são imensos, pois professores e alunos são instigados diuturnamente em um mundo globalizado e interligado em rede a encontrarem formas criativas e estimulantes de aprender. A intensidade com que as coisas acontecem nos dias atuais exige do educador um aperfeiçoamento constante. Inegavelmente, não se pode pensar processos de aprendizagem com autonomia e livre descoberta, sem que a isso não estejam associadas as TIC. A UNESCO<sup>143</sup> chama atenção para fato de que “As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido”. (CORREIA, 2011, p. 288).

Estas ferramentas, no entanto, constituem somente um componente a ser acessado. Compõe uma estratégia mais abrangente de envolvimento do aluno na descoberta do saber, na efetiva participação ante a elaboração do conhecimento. Desta feita, é importante ressaltar que a inovação não sucede somente por intermédio da tecnologia, pois ocorre especialmente na relação entre os sujeitos envolvidos na dinâmica da aprendizagem. Neste sentido, as TIC são ferramentas a serem utilizadas para auxiliar na construção do saber e, como tal, são ou não coadunadas à inovação pedagógica.

De qualquer modo, fica evidente que não é fácil definir o que é inovação pedagógica. O dia a dia no campo da investigação nos possibilitou a colheita de dados preciosos, os quais nos transportaram a elucidar nosso enigma. As descobertas ocorreram com amparo na narrativa alocada pelos sujeitos pesquisados; é nelas que residem à origem e a essência do sentido real deste trabalho, razão pela qual procuramos captar o relato dos alunos quando nossas conversas enveredavam para o tema da inovação.

Certamente, o tema inovação pedagógica em sua essência epistemológica não paira sobre o pensar dos educandos, pois eles vivenciam os fatos, narram o que para eles se apresenta como “diferente”<sup>144</sup> na relação com a descoberta de algo novo. Para nós, como pesquisador,

---

<sup>143</sup> UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI* – Artigo 12: Visão e ação. Paris: Unesco. 1998.

<sup>144</sup> Grifamos.

por termos convivido e dialogado com os estudantes durante um ano de estudo, e por suas falas ao longo da pesquisa, foi possível perceber que os educandos acreditam que tudo o que não está ligado com a escola tradicional é considerado como inovador. A existência de inovação, entretanto, na senda educacional, em uma instituição de ensino, advém de um processo complexo e de decisão política. Assim sendo, a presença de inovação pedagógica também pode ser influenciada pela decisão dos atores envolvidos no processo educacional em seguir este caminho.

Assim sendo, não se pode negar que os documentos oficiais do IDESQ, em especial seu PPP, evidenciam o posicionamento político da instituição, no sentido de alinhar suas práticas pedagógicas com valores de uma educação libertadora (freiriana); no entanto, em se tratando de inovação pedagógica, esta não se concretiza somente com a intenção ou com os objetivos expressos nos documentos oficiais de uma instituição, pois ela ocorre na prática cotidiana, no chão da sala de aula, onde os educandos na prática assumem papel central em sua aprendizagem.

Ainda, seguindo o percurso de apropriação da essência das diretrizes pedagógicas do IDESQ, identificamos o fato de que o Projeto Político-Pedagógico aponta, ainda, para o estímulo a metodologias ativas de aprendizagem, em que o aluno seja o centro de sua aprendizagem. Conforme consta no PPP IDESQ (2018, p.20), “o IDESQ inova suas ações pedagógicas por meio da proposta de aprendizagem orientada na integração entre teoria e prática, onde a participação e experiências do aluno nos diversos espaços de sociabilidade são elementos-chave de todo o processo.”

Conforme nossos registros, no âmbito do IDESQ, percebe-se que a construção do conhecimento se dá de forma colaborativa, mediada pelo professor, mas que o aluno protagoniza todo o processo de formação profissional. Importa salientar que o caráter de participação do aluno e sua governança na construção de sua aprendizagem, por meio do trabalho em grupo, do compartilhamento dos saberes e sua atuação ativa em atividades dentro e fora da sala de aula, onde o educador surge enquanto facilitador deste percurso, favorecem a identificação de um ambiente construcionista no IDESQ.

Na circunstância de investigador de matérias científicas, ao observarmos as estratégias pedagógicas durante o curso de formação profissional desenvolvido pelo IDESQ, verificamos um aprendizado significativo ao longo de todo o processo de observação, mas

também lobrigamos descobertas pessoais, já que em muitos momentos nos encontramos como sujeito, na qualidade de educador que somos. Ao tempo em que vivenciávamos o amadurecimento dos alunos, o envolvimento das turmas, cada uma com sua particularidade, também íamos crescendo, aprendendo a olhar a educação com outra visão, compreendendo o significado do verbo **esperançar**, defendido por Paulo Freire.

A observação de campo nos levou a compreender que, de fato, a existência de mídias e um aparato tecnológico no ambiente educacional não asseguram a prática de atividades pedagógicas inovadoras, pelo contrário, poderão reafirmar modelos tradicionais e autoritários de transmissão de conhecimento.

Nesta perspectiva, observamos no IDESQ uma ruptura com o modelo tradicional. Quando abordamos os alunos sobre suas experiências de aprendizagem, obtivemos como respostas relatos diversos que só vêm a colaborar para um melhor entendimento da pesquisa, o que pode ser visto ao longo do diário de bordo. Portanto, indicamos que os registros das observações realizadas apontam para o fato de que os alunos identificam e vivenciam no IDESQ protagonismo em seu processo de aprendizagem, e tais impressões se encontram em boa parte de nossos registros, devidamente expressos no diário de bordo.

É importante o registro de que, em alguns momentos, ao longo de nossa observação, foi presenciada no ambiente de aprendizagem do IDESQ abordagem de natureza tradicionalista. Como exemplo, citamos o caso do sino sendo acionado para indicar o começo e o final da aula, como já explicitado no capítulo das análises de dados. Há que se considerar, todavia, o fato de que registros desta natureza ocorreram pontualmente, sem que tais formas de procedimentos viessem a comprometer o caráter de reconhecimento da pluralidade de saberes, do desenvolvimento da aprendizagem de maneira contextualizada.

Nossa observação sinaliza para o fato de que a forma participativa das aulas leva os alunos a terem entendimento e clareza sobre a diferença entre os modelos educacionais. Tanto a observação quanto a fala dos alunos evidenciam que o IDESQ é um espaço em que os professores são apenas mediadores da aprendizagem. Os educandos são levados a pensar, a buscar solução para seus problemas. E isso faz uma diferença significativa no processo de construção do saber. Trata-se de uma experiência de descobertas para os alunos, uma oportunidade de discutir assuntos que eles apontam como sendo de seu interesse. Ademais, a angústia da profissionalização e da ausência de oportunidades de trabalho os acompanha no dia

a dia, e o tempo das aulas não deixa de ser, também, o tempo de cada um compartilhar e se fortalecer junto aos demais colegas, trazendo para a “roda<sup>145</sup>” seus medos, os preconceitos vivenciados, as oportunidades negadas, mas também um olhar esperançoso de que é possível transformar.

A observação participante nos levou a identificar a verdade segundo a qual o IDESQ, no seio de sua atuação, se mantém fiel aos seus princípios, e seus alunos, por meio de sua subjetividade, mostram-se protagonistas no cotidiano da sala de aula, construindo conhecimento e realizando descobertas por meio do estímulo que recebem dos professores.

Não obstante, o fato de o IDESQ ser uma organização não governamental (ONG) permite que tenha maior facilidade para propor mudanças, construir um currículo flexível e adaptado às necessidades do aluno, estabelecer metas e envolver sua equipe em atividades inovadoras. Os documentos legais de constituição e orientação de sua atuação trazem em seu arcabouço teórico a pretensão de ser uma instituição que promova uma educação contextualizada e para a emancipação. Assim, observamos, no cotidiano das relações entre seus alunos e professores, a busca constante pela prática efetiva destes valores.

O IDESQ, portanto, é permeado por iniciativas que promovem a construção do conhecimento mediado pela participação ativa de seus educandos. E isso ficou devidamente evidenciado durante nossa presença na instituição. É possível perceber o IDESQ como um ambiente educativo carregado de intenções, principalmente no que diz respeito à independência dos sujeitos lá existentes, e que se volta para a formação de seus alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas sim para a sociedade. Claramente, estes significados cultural e político estão presentes na intencionalidade, nem sempre aparente, mas que existe no seio das instituições educacionais. Estes significados firmam-se no processo de aprendizagem por meio do currículo, é nele onde está estabelecida a direção a ser seguida, que conhecimento se pretende transmitir, ou melhor, o sujeito que se pretende formar. Assim, considerando que a compreensão do currículo no contexto de aprendizagem em turmas de educação profissional configura-se como um dos objetivos de nosso estudo, direcionamos nossa atenção para perceber como o currículo está presente no IDESQ, seja conceitual, expresso no Projeto Político-

---

<sup>145</sup> Gíria utilizada entre os jovens para expressar que trouxeram o tema para a discussão, a roda, tem a ver com a roda de conversas, é o espaço onde se pode olhar e ouvir os amigos, fazer descobertas, trocar experiências.

Pedagógico e nas orientações didáticas, seja no fazer concreto da aprendizagem, vivenciado na prática pelos alunos e professores.

Assim sendo, durante nossa estada nas dependências do IDESQ, verificamos que, mesmo seguindo um currículo-padrão, a instituição apresenta abertura para uma flexibilização dele, potencializando a formação dos alunos por meio do estímulo a sua participação ativa nas práticas pedagógicas. Os conteúdos, por mais específicos que sejam, são trabalhados de forma contextualizada, onde o aluno protagoniza a descoberta do conhecimento, por intermédio da interação com os colegas, da pesquisa orientada, da utilização das TICs como ferramentas de busca por conhecimento. Nestas circunstâncias, os professores assumem papéis de facilitadores da aprendizagem. Verificamos que os alunos incorporam nas discussões em sala de aula temas que fazem parte de suas vivências diárias, e, de certa forma, influencia a adequação do que se encontra estabelecido no currículo a suas realidades e vivências do cotidiano. Assim, temas do mundo contemporâneo, como meio ambiente, cidadania, homossexualidade, gravidez na adolescência e tantos outros que permeiam o mundo das juventudes vão se encaixando no percurso formativo dos jovens, agregando a sua aprendizagem profissional o conhecimento e o despertar para estes valores da sociedade atual.

Desse modo, compreendemos que a forma como o IDESQ lida com o currículo é desprovida de fechamento, engessamento, tornando-o flexível, o que também o torna um documento vivo em constante atualização. Foi possível constatar que os alunos agregam a sua formação profissional um conjunto de valores e temas da atualidade que os tornam sujeitos ativos e conscientes de que estão sendo formados para a assunção de um papel na sociedade que vai além das habilidades exigidas para determinados postos de trabalho. Cabe, ainda, mencionar que o olhar minucioso para os alunos acompanhados durante o estudo nos chamou atenção para a existência de um novo perfil das juventudes na atualidade, com diferentes interesses e necessidades. Em função disso, nossos achados identificaram, nos documentos oficiais do IDESQ, que a instituição compreendeu e incorporou em suas atividades o diálogo com essas juventudes. Neste sentido, a proposta pedagógica do IDESQ tenciona estabelecer relações com a realidade social de seus educandos, utilizando-se de práticas pedagógicas inovadoras que possam garantir processos formativos que consideram a realidade dessas juventudes na contemporaneidade.

Ao longo de nossa observação, deparamos situações nas quais os alunos constroem uma ciranda de saberes, o conhecimento é estabelecido a partir da vivência e troca de

experiência e olhares de cada sujeito envolvido. Houve alguns dias de observação, em que nos enxergávamos visualizando uma colcha de retalhos, costurada com os pedaços de saber de cada jovem e, com maestria, as professoras das salas pesquisadas iam conduzindo o entrelaçar de fios e tecidos, para que no projeto integrador fosse entregue o produto final.

Considerando o exposto, verificamos que os registros de nossa observação participante, presente no diário de bordo, evidenciam para o alcance do objetivo principal deste estudo, já que as práticas desenvolvidas pelo IDESQ podem ser identificadas como inovação pedagógica dentro do *Projeto Jovem Aprendiz*.

Nessa perspectiva, nosso estudo aponta para a **existência de inovação pedagógica no processo de aprendizagem inserida na educação profissional instituída pelo IDESQ<sup>146</sup>**, demonstrando, pois, o protagonismo dos alunos nas práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo eles sujeitos atuantes durante todo o processo de construção do conhecimento nos cursos de aprendizagem profissional. Isso só foi possível porque, durante todo o caminhar do estudo, foi utilizada uma metodologia de caráter qualitativo que teve centralidade na interpretação dos fatos vividos e relatos no diário de bordo, que teve como ponto de partida a questão-problema e os objetivos que fizeram parte desta tese, devidamente validados por um processo de triangulação, estando eles, em nosso entendimento, devidamente dirimidos com base na interpretação dos registros que documentaram todo o percurso deste experimento acadêmico *stricto sensu*.

---

<sup>146</sup> Grifamos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M<sup>a</sup> C.; MASSETO, M.T. **O Professor Universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALENCAR, A. P. F.; NEPOMUCENO, A. A.; BANDEIRA, N. O. **O ensino profissionalizante no Ceará: um resgate histórico**. Disponível em: [file:///F:/Lafaete/Modalidade\\_2datahora\\_16\\_06\\_2014\\_15\\_28\\_07\\_idinscrito\\_1465\\_5b84a0e2d06a6b5a794d3d6ac7fc7fle.pdf](file:///F:/Lafaete/Modalidade_2datahora_16_06_2014_15_28_07_idinscrito_1465_5b84a0e2d06a6b5a794d3d6ac7fc7fle.pdf). Acesso em: 22.05.2018.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP. p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, F. C. **Diário** – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: [www.ipv.pt/millennium/millennium29/30](http://www.ipv.pt/millennium/millennium29/30). Acesso em: 08.10.2018.
- ALVIM, P. Tirando o Máximo do Java EE 6. **Open Source com jCompany@ Developer Suite**. 3. Ed. Belo Horizonte: Powellogic Publishing, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AMAT, N. **De la información al saber**. Madrid: Fundesco, 1990.
- ANDRADE, FC<sup>a</sup>. R. B. **A política de educação profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação no ensino médio com a educação profissional**. Disponível em: [www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/40.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/40.pdf). p. 1-11, Acesso em 01.12.2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2010.
- ANTONIO, J. C. **Uso pedagógico do Datashow, Professor Digital**, SBO, 06 abril 2011. Disponível em: <https://professordigital.wordpress.com/2011/04/06/uso-pedagogico-do-datashow/>. Acesso em: 09.02.2019.
- ANTUNES, C. Múltiplas linguagens e diversas competências. **Revista Impressão Pedagógica**. Florianópolis, n. 22, maio - junho, 2000.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo. Cortez, 2003.
- APOSTILA IDESQ. **Plano de Trabalho 2016**. Fortaleza-CE. 2016.
- ARAÚJO, L. F. S. de; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. dos A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória-Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MEIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, p. 131-164. 1999.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e Crescimento: A agenda da produtividade**. World Bank, Brasil, março de 2018a. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 17.03.2018.

\_\_\_\_\_. **Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude**. World Bank, 2018b. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 17.mar.2018.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. de F.; SANTOS, F. F. dos. O Método de Projetos na Educação Profissional - Ampliando as possibilidades na formação de competências. *In: Educação em Revista*, no. 40, p. 187-212, Belo Horizonte, MG, dez/2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BEHRING, E. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo, Cortez, 2003.

BERTONI, M. **Saberes de uma prática inovadora: investigação com egressos de um curso de Licenciatura Plena em Matemática**. Porto Alegre: PUC, 2005. Mestrado em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3042/1/000332040-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 08.10.2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. Portugal. 2010.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982, pag. 233.

BORGMAN, C.; ABELSON, H.; DIRKS, L. *et al.* **Fostering learning in the networked word: the cyberlearning opportunity and challenge**. 2008. Disponível em: <https://www.nsf.gov/pubs/2008/nsf08204/nsf08204.pdf>. Acesso em: 04.07.2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BRAGA, D. F. S. L. **Reestruturação Produtiva e Empregabilidade: dois estudos de casos com gerências intermediárias no setor químico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154 DE 24 DE JULHO DE 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9) Acesso em: 27.mar.2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Histórico da Educação Profissional. Disponível em: [www.historico\\_educacao\\_profissional-1.pdf](http://www.historico_educacao_profissional-1.pdf). p. 1-8. Acesso em 01.12.2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27.out.2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Histórico da educação Profissional**. Centenário da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 28.03.2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Revista Brasileira da educação Profissional e Tecnológica**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 1. N. 1, Brasília: MEC, SETEC, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2005. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida-provisoria.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida-provisoria.pdf). Acesso em: 18.05.2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ: 2003-2007**. Brasília, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, 2003b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Guia do PLANFOR 2000**. Brasília, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico**. Brasília, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 194, de 23 de setembro de 1998**. p. 1-10. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-194-de-23-de-setembro-de-1998.pdf>. Acesso em: 20.05.2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf). Acesso em: 11.03.2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Brasília-DF. 1988. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicao federal1988.pdf>. Acesso em: 20.07.2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 5.091.** 15 de dezembro de 1942.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1987.

CASTRO, J. A. de; MENEZES, R. M. **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990.** Texto para discussão nº 947. Brasília. P. 1-39. Abril de 2003.

CASTRO, M. Desafios na construção do objeto de pesquisa: conversando com jovens pesquisadores. **Escritos sobre Educação.** Ibitité/MG. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, da Fundação Helena Antipoff. Vol. 3, nº 1, jan/jun 2004.

CAVALCANTE, R. **Educação Biocêntrica:** um movimento de construção dialógica. Fortaleza – Ceará: Edições CDH, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J.; MAYER, Robert; LAPARRIÈRE, A. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CIAVATTA, M<sup>a</sup>. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M<sup>a</sup>.; RAMOS, M. (ORGs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CITELLI, A. A mídia na sala de aula. **Revista Impressão Pedagógica,** Florianópolis N.º 23, Julho-Agosto, 2000.

CODA, R. A relação entre motivação, satisfação no trabalho e administração de recursos humanos. *In:* BERGAMINI, C. W.; CODA, R. **Psicodinâmica da vida organizacional:** motivação e liderança. São Paulo: Pioneira, 1990.

COLEN, M. P. de L. **O Trabalho Pedagógico Coletivo** – Fatores externos e internos de interferência. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Ms. Juliana Fonseca Duarte. Universidade de Brasília – UnB. Brasília. 2013.

CORREIA, F. L. de S. **Internet** – sala de estudo virtual. Tese (Doutoramento em Educação). Orientador: Prof. Dr. Carlos Nogueira Fino. Universidade da Madeira (UMa). Funchal-PT. 2011.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, 13(2), 30-36. 1999.

COVA, J. C. **História da Economia**: cronologia das crises financeiras mais graves desde a Grande Depressão. Universidade Federal Fluminense (UFF). p. 1-6. 17.06.2009. Disponível em: [www.historiaeconomiauff.blogspot.com/2009\\_06\\_17\\_archive.html](http://www.historiaeconomiauff.blogspot.com/2009_06_17_archive.html). Acesso em: 12.05.2018.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** – escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. Tradução Bernadette Siqueira Abão. São Paulo: Futura, 2000. Título Original: **Information ecology**.

DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. O Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. UNESCO. Ministério da Educação e Desporto. ISBN: 85-249-0673-1. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2006.

DIANA, J. **Pesquisa Quantitativa e Pesquisa Qualitativa**. Disponível em: <https://www.diferenca.com/pesquisa-quantitativa-e-pesquisa-qualitativa/>. Acesso em 08.05.2020.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-WORKING PAPER**. N.º 60/2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISSN 1647-0893) Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em 03.10.2019.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone. 1994.

ELKIND, D. As Oito Idades do Homem segundo Erikson. **Diálogo**. 11(1), 3-12, 1978. Disponível em: [www.passeidireto.com/arquivo/5727395/as-oito-idades-do-homem---segundo-erikson](http://www.passeidireto.com/arquivo/5727395/as-oito-idades-do-homem---segundo-erikson). Acesso em: 15.07.2018.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERLANDSON, D. A.; HARRIS, E. L.; SKIPPER, B. L. **Doing naturalistic inquiry**, London: Sage, 1993.

ESCORT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. p. 1-17. 31/07 a 03/08/2012.

FERNANDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FÍGARO, R. **A triangulação em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. Universidade de São Paulo-USP. Brasil. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002661804.pdf>. Acesso em: 03.10.2019.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. *In*: FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. Funchal. Universidade da Madeira – CIE – Uma, pp. 99-118. 2011.

\_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais). *In*: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira. p. 43-53, 2008.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). *In*: **Actas do III Colóquio**. DCE – Uma. Funchal: Universidade da Madeira. 2007.

\_\_\_\_\_. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo**. 2004. Disponível em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/.../Draft\\_Convergencia\\_Vygostsky\\_construtivismo](http://www3.uma.pt/carlosfino/.../Draft_Convergencia_Vygostsky_construtivismo). Acesso em 08.07.2018.

FINO, C. N. **FAQs, Etonografia e Observação Participante**. 2003. Disponível em <http://www3.uma.pt/acrlosfino/publicacoes/20.pdf>. Acesso em 13.12.2020.

FINO, C. N. & SOUSA, J. M<sup>a</sup>. As tic redesenhando as fronteiras do currículo. *In*: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. n. 8, vol. 10, Ano 7, 2003.

\_\_\_\_\_. Investigação e inovação (em educação). *In*: FINO, C. N.; SOUSA, J. M<sup>a</sup>. **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa. 2001.

FLORÊNCIO, P. L. de O. **A nova configuração da educação profissional no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho**. P. 1-18. Disponível em: [www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP04.pdf](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP04.pdf). Acesso em: 01.12.2016.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, F. M. P.; VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M<sup>a</sup>. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 17.06.2018.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M<sup>a</sup>., RAMOS, M. Vocational Education and Development. In.: UNESCO. **Internacional Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GADOTTI, M. **Educação e poder: Introdução a pedagogia do conflito**. S. Paulo: Cortez, 1984.

GALLIANO, A. G. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciência da Educação. V. 02. Porto: Porto Editora. 1999.

GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M<sup>a</sup>. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez. (Coleções questões da nossa época; v. 1). 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, V. C. Política educacional no Brasil em tempos de crise estrutural do capital: Propostas globais para ações locais. *In*: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. da A. R. (ORG). **Escola da terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

GOMEZ, C. M.; FRIGOTO, G.; ARROYO, M. et al. **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.

GONÇALVES, J. E. Inteligência e Aprendizagem: enfoques paradigmáticos. *In*: VALLE, L. E. R. (Org.). **Mente e Corpo**: integração multidisciplinar em Neurologia. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2007, p. 1-20.

GONÇALVES, B.; GONÇALVES, V. **A aprendizagem informal suportada pelas redes sociais**: um contributo para a formação do aluno? Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo XXI. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12102/1/A%20aprendizagem%20informal%20suportada%20pelas%20redes%20sociais%20-%20um%20contributo%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20aluno%20%28CAFVIR2015%29.pdf>. Acesso em: 09.02.2019

GONZÁLEZ. M.; PALACIOS, J. **La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción**. Sevilha: Universidad de Sevilha. 1990.

GOUVEIA, F. Da didática à Matética: O papel do professor como mediador qualificado. *In*: GOUVEIA, F.; PEREIRA, G. (Orgs). **Didática e Matética**. p. 23-46. CIE-UMa. Funchal, 2016.

GOUVEIA, M<sup>a</sup>. F. B. P. **Gestão Flexível do Currículo rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos para a Promoção de Aprendizagens Significativas**. Um Estudo numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade da Madeira. Ciências da Educação. Funchal-PT. 2012.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. p. 271-284. *In*: MOOL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo - história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Arte Med, 1998. 145p.

HOFFMANN, J. **Avaliação, Mito e Desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Ed. e Realidade, 1993.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**: Banco de Dados Multidimensional (BME). 2010.

IDESQ. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2017/2018.

IPEA. **Carta Conjuntura N° 33: Mercado de Trabalho**. 2016. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/171229\\_conjuntura\\_n33.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/171229_conjuntura_n33.pdf). Acesso em: 09.05.2018.

ISTANCE, D. Os cenários da escola da OCDE, os professores e o papel das tecnologias, da informação e comunicação. *In*: SANCHO, J. M<sup>a</sup>.; HERNANDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JESUS, A. R. de. **Currículo e Educação**: conceito e questões no contexto educacional. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642\\_840.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf). Acessado em 04.09.2018.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas**. Tradução: Ana Rosa Gonçalves, Sandra Fradão, Maria Francisca Soares. Portugal: Porto Editora, 2000.

JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE. **Jovens “nem-nem” aumentam no Brasil**. Caderno Negócios. Fortaleza – Ceará. Sábado e Domingo, 3 e 4 de dezembro de 2016, p. 1-13.

KILIMNIK, Z. M.; MORAES, L. F. R. de O conteúdo do trabalho como fator de QVT. **Estado de Minas**, Caderno Empregos, Seção Recursos Humanos, Belo Horizonte, p. 49, 25 de agosto de 1996.

KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In*: FERREIRA, N.S.C. (Org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

KÜFFER, T. **Os hiperespaços para a educação formal, não formal e informal**. Disponível em: <https://www.sophia.org/tutorials/os-hiperespacos-para-a-educacao-formal-nao-formal>. Acesso em: 09.02.2019.

KUHN, T. S. **La structure des revolutions scientifiques**. Paris: Flammarions. 1998.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, Série: pesquisa em Educação, v. 9, 2005.

LA ROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDiPUCR. 2003.

LEITÃO. C. **Métodos Qualitativos de Pesquisa Científica**. Disponível em: <http://www3.serg.inf.puc-rio.br/docs/ComputacaoBrasilOut2009-TutorialMetQual.pdf>. Acesso em: 08.05.2020.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos – intervenção no presente. *In: Presença Pedagógica*, vol. 2, n. 8. Mar/abr/1996.

LEOPARDI, M. T.; GONZALES, R. M. B.; BECK, C.L.C. *et al. Metodologia da pesquisa na saúde*. Santa Maria: Palloti, 2001.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: 1998. 212p. Título original: L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace.

LEVY-LEBOYER, C. **A crise das motivações**. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, L. O. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

LOPES, K. R. **Coleção pró-infantil**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, Unidade 3, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABTN, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Temas em Debate**. São Paulo: PUC, UNICAMP, n. 66, p. 70-74, ago.1988 (Caderno de Pesquisa).

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica**: etnopesquisa-formação. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora. 2010.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador. EDUFBA.2004.

MALTEMPI, M. V. **Novas Tecnologias e Construção do Conhecimento**: reflexões e perspectivas. p. 1-11. Disponível em: [www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibern.pdf](http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibern.pdf). Acesso em: 15.07.2018.

MANFREDI, S. M<sup>a</sup>. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANUEL, R. S. S. El conocimiento como información productiva. *In: ENCUESTRO DA EDIBCIC*, 5., 2000, Granada. **Actas...** Granada: Universidad de Granada. Facultad de Biblioteconomia y Documentación, 2000. p. 18-23.

MANTOAN, M<sup>a</sup>. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In: RODRIGUES, D. (Org). Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, S.; FERNANDES, E. A aprendizagem da Matemática num projeto com Robots. In: GOUVEIA, F; PEREIRA, G. (Org). **Didática e Matética**. p. 128-138. CIE-UMa. Funchal, 2016.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MEIHY, J. C.S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MENEZES, W. F.; CARRERA-FERNANDEZ, J. A estrutura do mercado de trabalho e da inatividade juvenil da cidade de Salvador: algumas sugestões de política. **Pesquisa & Debate**. SP, volume 12, n. 2(20), p. 83-118, 2001.

MESQUITA, E. A juventude metropolitana que nem estuda, nem trabalha e nem procura oportunidade laboral. In: MORETTO, A. J. (Org). **As Transformações no Mundo do Trabalho e o Sistema Público de Emprego como Instrumento de Inclusão Social**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT), 2018.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M<sup>a</sup>. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ. Vozes, 2007.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, n. 3, ago. 1998.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (ORG). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, E. de S.; MIRANDA, T. G. O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência. **Revista da FAGED**. Salvador, v. 12, nº. 12, 2007, p. 169-184.

NEGT, O. **Soziologische Phantasie und exemplarischers Lernen** (Fantasia sociológica e aprendizagem exemplar). Frankfurt, 1991.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 4 ed. São Paulo: ÉRICA, 2003.

NÓVOA, A. (Org). Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa. Ed. Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. A. **Juventude e desafios do acesso ao emprego no Brasil contemporâneo**: a experiência do Ceará na inclusão de jovens aprendizes no mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE. 2015.

OLIVEIRA, L. B. de. **FEBEMCE: entre meninos e histórias.** Um resgate da memória da Fundação do Bem-estar do Menor do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n.25, p. 127-142, jan/jun. 2011.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. Education for the knowledge society: a Russia-oriented perspective on technology and school. **III Nesletter**. UNESCO, nº 1, jan-mar, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Família em Rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações.** Trad. Fernando Augusto Bensabat Lacerda e Melo. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 1996.

\_\_\_\_\_. **LOGO: Computadores e Educação.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Constructionism versus instructionism.** 1980. Disponível em: [http://www.papert.org/articles/const\\_inst/const\\_inst1.html](http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html). Acesso em 04.07.2018.

PATNAIK, P. **Neo-Liberal Capitalism and its Crisis.** 24 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.networkideas.org/news-analysis/2017/10/neo-liberal-capitalism-and-its-crisis/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Juventude, Juventudes.** Teoria e Debate, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, Ed.99, abr 2012. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/2012/04/12/juventude-juventudes/>>. Acesso em: 09.02.2019.

PEREIRA, G. Os espaços de Matemática na formação de professores: Um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica I. In: GOUVEIA, F.; PEREIRA, G. (Orgs). **Didática e Matemática.** p. 47-69. CIE-UMa. Funchal, 2016.

PERRAUDEAU, M. **Piaget hoje: respostas a controvérsia.** Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos). 1996.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESTANA, T. C.; PACHECO, J. A. Currículo, tecnologias e inovação: para uma discussão da aprendizagem em contextos educacionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 45 – 58.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** 5 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1983.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética, *In: Pensadores*. São Paulo. Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Tratado de psicologia experimental: a Inteligência**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Forense, v. 7, 1969.

PICANÇO, I. Dez anos de LDB e a Educação Profissional. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 537--543, nov.2007/fev.2008.

PINCANO, A. B. Refletindo com o Projeto Todas as Letras – ampliando a compreensão do mundo, o sentido do trabalho e a importância da mobilização social. **Revista Forma & Conteúdo**. CUT/Brasil. Edição Especial Todas as Letras. n. 14. Dezembro/2006.

PINO, A. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, Cultura e Cognição**: reflexão para o ensino de ciências. Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

POCHMANN, M. Perspectivas das relações de trabalho no Brasil no começo do século 21. *In: MACAMBIRA, Jr.; RIBEIRO, R.; CACCIAMALI, M<sup>a</sup>. C. (Org.). Século XXI: transformações e continuidades nas relações de trabalho*. Fortaleza: IDT, BNB, USP, 2011.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diário del professor**. Sevilla: Díada Editora, 2004.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos** (ISSN: 0486-6266). 08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015.

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

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus editora, 2004.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1992.

ROSA. M<sup>a</sup>. V. F. P. do C.; ARNOLDI. M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados**. 2 ed. Belo Horizonte. Ed. autêntica. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis e educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, D. B.; FRANÇA, R. L. de. Reestruturação produtiva do mundo do trabalho e a formação profissional tecnológica. **Revista Labor**. n.6, v.1, p. 280-293, Belo Horizonte-MG, 2011.

SANTOS, S. L. O. dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas). Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói. 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e em pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC). Governo do Estado do Ceará. Educação Profissional. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 10.06.2018.

SENAC. DN. **Diretrizes Nacionais dos Programas de Aprendizagem Profissional Comercial do Senac**. Versão preliminar para apresentação ao Conselho Nacional. Rio de Janeiro, 2015. 38 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R. da C. Educação, Educação do Campo e Reflexões Pedagógicas na ação Escola da terra do Ceará. *In*: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. da A. R. (Org.). **Escola da terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo**. Triunfal Gráfica e Editora, Assis, SP, 2016.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIQUEIRA, H. S. G. [Globalização e Autonomia - os limites e as possibilidades](#). *In*: **Extensão Rural** - Revista do Mestrado em Extensão Rural. Santa Maria: UFSM, n. 8, jan-dez/2002. p. 99-122.

SOARES, A. de A. R. As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no ensino superior. **VIII Congresso Latino Americano de Humanidades**. Campos de Goytacazes - RJ., 2007.

SOUSA, J. M<sup>a</sup>. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. Universidade da Madeira. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. p. 107-120. 2000.

SOUSA, J. M<sup>a</sup>.; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional, *in Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5 (10), 11-26, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. 2008.

SOUZA JÚNIOR, M. **Inovação Pedagógica**: o uso de TIC na inclusão sociolaborativa de pessoa com necessidade especial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Madeira (UMa). Funchal-PT, 2015.

\_\_\_\_\_. **A influência de irmãos ouvintes no processo de integração social de irmãos surdos**. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Ceará – UFC. Faculdade de Educação (Faced). Fortaleza-CE, 1998.

SOUZA JÚNIOR, M.; QUEIROZ, Z. F, de. A relação entre trabalho e educação. *In: V Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidade. Anais...* p. 71-80. Fortaleza: EdUECE. 2018.

STOER, S.; CORTESÃO, L.; e MAGALHÃES, A. A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. **Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE**, A Decisão em Educação, p. 201-215, 1998.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí. Ano 1. N. 2, jul./dez. p. 177-201. 2003.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2 ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VALENTE, J. A. Formação de Professores: diferentes abordagens pedagógicas. *In: VALENTE, J. A. (Org). O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED – UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: NIED - UNICAMP, 1991.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista de Informática Educativa [online]**, Florianópolis, n. 1, p. 1-28, nov. 1997.

VIEIRA, R. de L.; CORSI, Fc<sup>o</sup>. L.; CAMARGO, J. M. (Org). **Crise do capitalismo**: questões internacionais e nacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WILLIAMSON, J. **Latin American adjustment: how much has happened?** Universidade da Califórnia: Ed. Institute for International Economics. 1990.

WOLTON, D. **Internet et après: une théorie critique des nouveaux medias**. Paris: Flammarion, 1999.

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

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora. 1994.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *In: Scielo - Cad. EBAPE.BR*, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512010000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011). Acesso em 30 de maio de 2020.

ZEFERINO, A. M<sup>a</sup>. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. *Feedback* como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 176 31(2): 176-179. Faculdade de Ciências Médicas. Universidade de Campinas (Unicamp). Campinas-SP. 2007.

**APÊNDICES:**

## Apêndice 01 Carta de Anuência



### APENDICE 1

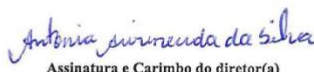
#### CARTA DE ANUÊNCIA

**Antonia Aurineuda da Silva**, diretora presidente do IDESQ, sediado à Rua Joceno Monteiro, 547 – Parque Santa Maria – Fortaleza – Ceará, vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada **“Educação Profissional: um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem no projeto aprendiz do IDESQ”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Lafaeite Almeida de Oliveira Mesquita**, para obtenção do título de Doutorado pela Universidade da Madeira – Uma, orientado pelos professores: Dra. Fernanda Gouveia (orientadora portuguesa) e Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade (orientadora brasileira), a ser realizada no período de **agosto/2017 a agosto/2018**.

Esta instituição está ciente da liberação/entrada do pesquisador para a coleta de dados referente à pesquisa. Esta instituição é consciente de sua co-responsabilidade da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

O pesquisador responsável declara estar ciente das normas que envolvem a pesquisa com seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 466/12 e no que diz respeito à coleta de dados, comprometendo-se a utilizar os dados coletados, exclusivamente para os fins de pesquisa.

Fortaleza, 19 de junho de 2017



Assinatura e Carimbo do diretor(a)

**Apêndice 02**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**PROJETO: Educação Profissional: um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem no Projeto Jovem Aprendiz do IDESQ**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lafaete Almeida de Oliveira Mesquita**

**ORIENTADORES: Professora Dra. Fernanda Baptista Pestana Gouveia** (Orientadora UMa/Portugal)  
**Professora Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade** (Orientadora Brasileira)

Endereço: **Rua Chico França, 698, Messejana, Fortaleza-CE, CEP: 60.871-100**  
Telefone: (85) 99786053

E-mail: [lafaetealmeida@yahoo.com.br](mailto:lafaetealmeida@yahoo.com.br)

Nesta pesquisa pretendemos investigar se existe inovação pedagógica na formação de jovens aprendizes nos cursos de aprendizagem profissional desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional (IDESQ).

Os dados serão coletados por meio de (1) observação *in loco* em sala de aula; (2) através de entrevista semiestruturada sobre educação profissional, uso e reconhecimento das TICs como suporte para aprendizagem; (3) registro das práticas pedagógicas; e (3) rodas de conversas informais.

Os participantes que concordarem em participar da pesquisa assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido/autorização de uso de imagem e depoimentos após serem explicados os riscos e benefícios da pesquisa bem como o fato que podem se retirar da pesquisa em qualquer momento e que seus nomes não serão divulgados.

Embora em toda pesquisa haja riscos de constrangimento ou invasão de privacidade ao expor questões relativas às práticas de utilização das ferramentas tecnológicas pelos sujeitos que ficarão registradas, estaremos atentos à minimização de tais riscos quando da coleta de dados, proteção e depósito legal dos dados.

A pesquisa não oferece benefícios imediatos aos participantes, mas disponibilizamos a consulta para acompanhamento dos informantes sobre o andamento e resultado da pesquisa. Salientamos que ao responder a pesquisa, o sujeito-informante terá a supervisão de um representante da instituição como para garantir a idoneidade da pesquisa, bem como respondê-la sem nenhum

problema, se assim o desejarem já que a população a ser pesquisada é maior de idade e pode muito bem responder pelos seus atos e ações.

Após a análise dos dados, finalização, defesa e aprovação da tese, será realizada uma reunião para apresentação da mesma para toda ao Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional contando com a participação de gestores, professores/instrutores, funcionários, alunos e comunidade em geral.

### **Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo

**AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador Lafaete Almeida de Oliveira Mesquita do projeto de pesquisa intitulado “**Educação Profissional: um estudo etnográfico sobre o processo de aprendizagem no Projeto Jovem Aprendiz do IDESQ**” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou acolher meu depoimento visando colaborar com o desenvolvimento do estudo proposto.

Ao mesmo tempo, **LIBERO**, a utilização destas fotos e/ou vídeos (suas respectivas cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, lides e apresentações) em favor do autor da pesquisa acima especificado.

Por ser expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela lei dos Direitos Autorais.

**MANIFESTO**, ainda, pelo presente documento que:

- (1) declaro estar ciente que o pesquisador aborda as experiências de minha aprendizagem como usuário das novas tecnologias presente em minha residência, sala de aula entre outros ambientes que utilizam o mundo digital;

- (2) declaro que entendo que a minha participação pode implicar em falar de intimidades podendo me recusar a fornecer informações em qualquer momento;
- (3) declaro ainda que a presente autorização é feita a título gratuito nada devido de ambas as partes;
- (4) declaro que fui informado (a) de que não será identificado(a), que os riscos de expor a intimidade ou de representar apenas parcialmente as demandas de grupo são menores que os benefícios previstos para o grupo nesta participação em termos de possíveis ações a favor da coletividade;
- (5) declaro que entendo que em nenhum caso os dados que eu irei informar serão usados em meu prejuízo;
- (6) reconheço que minha participação livremente nesta pesquisa, apenas para fins previstos neste termo e que tenho a liberdade de recusar a participar e/ou de retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo pessoal; e
- (7) para todos os fins efeitos de direito, assino este instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo.

Fortaleza-CE., \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Concedente

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Testemunha 1

\_\_\_\_\_  
Testemunha 2

### Apêndice 03

#### Questionário Semiestruturado

#### **Objetivo 1 – Práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de aprendizagem profissional do IDESQ**

Você conseguiria descrever a diferença entre a forma como os professores do IDESQ ministram os módulos do curso de aprendizagem profissional em relação aos professores da escola em que você estudou?

Ações pedagógicas dos professores da escola em que estudou	Ações pedagógicas dos professores do IDESQ

Para você, a proposta de ensino desenvolvido pelos professores do IDESQ contribuiu para o seu desenvolvimento?

Social?	Como?
Cultural?	Como?
Educacional?	Como?
Profissional?	Como?
Humano?	Como?

A escola que você estudou contribuiu igualmente para o desenvolvimento dos aspectos indicados acima em relação à proposta do IDESQ? Justifique.

Resposta: \_\_\_\_\_

#### **Objetivo 2 – Elementos que configuram inovação pedagógica em ambientes pedagógicos**

Para você quais foram as ações inovadoras desenvolvidas pelos professores da escola básica que você estudou que favoreceram sua aprendizagem?

Inovação	Justificativa

Para você, quais foram as ações inovadoras desenvolvidas pelos professores do IDESQ que favoreceram sua aprendizagem?

Resposta: \_\_\_\_\_

Quais as tecnologias de informação e comunicação utilizadas pelos professores do IDESQ e como elas favoreceram seu aprendizado?

OBS: É importante definir para o entrevistado o que é Tecnologia de Informação e Comunicação antes de perguntar.

Tecnologia de Informação e Comunicação	Qual foi a contribuição para sua aprendizagem?

**Objetivo 3 – A aprendizagem em ambientes formais e não formais, as práticas pedagógicas e a utilização das TIC**

Pergunta: Os professores da escola em que você estudou fizeram uso das TIC? Explique sua resposta.

Resposta: \_\_\_\_\_

O uso das TIC mudou sua vida? Explique sua resposta.

Resposta: \_\_\_\_\_

Como você avalia o processo de aprendizagem no IDESQ em relação ao uso das TIC dentro da instituição?

Resposta: \_\_\_\_\_

O uso das TIC contribuiu para a ampliação de seus conhecimentos na área profissional escolhida por você? Explique sua resposta.

Resposta: \_\_\_\_\_

Quais são seus planos para o futuro após todo o processo de aprendizagem construído por você?

Resposta: \_\_\_\_\_