



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

NÚBIA JANE FREIRE VIEIRA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**Brasília-DF
Setembro/2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV658p VIEIRA, Núbia Jane
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA
DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL /
Núbia Jane VIEIRA; orientador OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA
ALBERTO DANTAS. -- Brasília, 2019.
146 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Profissional. 3.
Prática docente. 4. Formação docente. I. ALVES DA NÓBREGA
ALBERTO DANTAS, OTÍLIA MARIA, orient. II. Título.

NÚBIA JANE FREIRE VIEIRA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGE-MP). Linha de pesquisa: “Políticas e Gestão da Educação Básica”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.

Brasília-DF
Setembro/2019

NÚBIA JANE FREIRE VIEIRA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação a ser avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Otília Maria A. N. A. Dantas
PPGE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Valdivina Alves Ferreira
PPGE/UCB (Membro Externo)

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
PPGE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Silva Freitas
PAD/FE/Universidade de Brasília (Suplente)

Defesa em: 06 de setembro de 2019.
Local: Sala Papyrus - Campus Darcy Ribeiro.
Universidade de Brasília.

Dedico esta conquista especialmente a vocês ...

*À minha doce Mel, mamãe Mariquinha, e
ao meu inesquecível papai Jurandir (in memoriam).*

*Aos meus queridos irmãos, Judson, Keyla, Rúbia e
Marcos, meus eternos amores.*

*Aos meus filhos Lorena Maria e Cauã Viera, minha vida,
e ao meu netinho Miguel, pequeno príncipe.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu “mestre supremo”, pelo presente de ter trilhado este caminho acadêmico, pela condução, proteção e superação de todos os obstáculos encontrados.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Otília, pelo exemplo de profissionalismo, perseverança, competência e carinho. Meu muito obrigada por ter me escolhido para fazer parte do seu seletivo grupo de estrelas, que o Senhor nosso Deus continue sempre a te conduzir neste caminho com muita sabedoria e proteção.

À minha família, por ter mergulhado comigo neste desafio, com possibilidade de realização de um sonho:

- ✓ *À Minha rainha, dona Mel, a sua força de vida e fé em Deus me conduziu firmemente por todo este caminho. Sem o seu amor verdadeiro e parceria, esse percurso não teria sucesso.*
- ✓ *À Minha Lorena, filha, amiga e companheira. Esta caminhada fortaleceu ainda mais a nossa união, nos ensinou que juntas somos perfeitas aos olhos de Deus. Muito obrigada por sempre me apoiar e ajudar. Gratidão por ter acolhido o nosso Cauã, que muitas vezes ficou triste porque a mamãe não pôde brincar com ele, pois ainda não tinha terminado a “escrivação do trabalho”. Você revigorou minha vida, minhas energias e minha vontade de superar todos os desafios, quando me fez avó do meu lindo príncipe Miguel.*
- ✓ *A Meus irmãos, só tenho a agradecer, ao Judson pela paciência com “as loucuras da irmã”, à Keyla Dayse, pelo companheirismo e por confiar em mim e à Rúbia Gracielle, gratidão pelas orações nos meus momentos de fragilidade.*
- ✓ *Ao querido casal, Alessandra Lisboa e Marcos Paulo. Vocês são luz, exemplo e força! Minha comadre Alê, você contribuiu expressivamente em todas as fases do processo do mestrado, faz parte da realização de um sonho, um objetivo muito especial da vida e serei eternamente grata. “Beijinhos felizes para você também”.*

Aos meus amigos da SEEDF: aqueles com quais tive o privilégio de trabalhar na Escola Técnica de Ceilândia e que contribuíram ricamente para a construção desta pesquisa, aqueles que compartilharam momentos de aprendizagem na Diretoria de Educação Profissional e estiveram sempre comigo nesta árdua, mas instigante caminhada acadêmica. Gratidão a todos pela torcida positiva, contribuições para a pesquisa e por confiar no meu trabalho.

Às 15 estrelas da Otília, pela amizade e aprendizagens coletivas, companheiras de fé, dificuldades e resiliência, pois as pedras encontradas neste percurso não foram problemas para nós. Os nossos maravilhosos momentos enquanto mestrandas já estão eternizados.

Aos docentes da UnB, exalto o meu imenso respeito pelo profissionalismo, pelo ensino sempre pautado no respeito à vida humana em reconhecimento da diversidade, pela responsabilidade no fomento ao processo educacional no Brasil, pela motivação aos discentes em sempre continuar na trilha de construção e reconstrução do conhecimento, como também disseminar os saberes aos que ainda não estiveram por aqui.

Aos membros da Banca, pela certeza das contribuições e oportunidade de poder compartilhar os conhecimentos acadêmicos.

Às divas, amigas e sempre amigas, professoras, mulheres de força e de garra na luta pela educação pública de qualidade e por me fazer acreditar na construção de um mundo mais humanizado e feliz. Expresso a minha gratidão pela confiança: às Dr.^{as} Márcia Castilho, Maria do Rosário C. Rocha e Maria Luzineide P. C. Ribeiro, à Joelma Bonfim e à Verônica, por estarem sempre comigo na condução deste importante caminho de formação.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

RESUMO

No mundo contemporâneo, as transformações econômicas e tecnológicas, a reorganização da produção e do trabalho acenam para um horizonte de múltiplas possibilidades e demandam a construção de um projeto de Educação Profissional, tendo como dimensões indissociáveis a aprendizagem, a cidadania, o trabalho, as comunicações, a ciência, a tecnologia, entre outras. Em atendimento a essa demanda, e considerando o universo de fatores e relações que circundam a oferta desta modalidade de ensino, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional por meio da prática docente. A metodologia, de natureza qualitativa e exploratória, foi realizada a partir da geração de dados, mediada por aplicação de entrevista, questionário, pesquisa bibliográfica e análise documental. O *locus* da pesquisa foi um Centro de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. A fundamentação teórica pautou-se nos estudos de Saviani (2001, 2003, 2007, 2013), Manfredi (2002), Gramsci (1988), Ciavatta, (2005, 2010, 2018), Dante (2016), Quijano (1988, 1994, 2005) e Schwartzman (2016). Para as análises, foi utilizada como método a Análise do Discurso Crítica, à luz das teorias de Chouliaraki; Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003). Os resultados desvelaram a necessidade de articulação institucional que promova ações entre os sujeitos responsáveis pela definição das políticas públicas educacionais e os que a executam na prática, com vistas a uma construção coletiva de ações políticas a serem implementadas no âmbito da SEEDF. As conclusões apontam que na formação docente seja fortalecido o processo de construção e reconstrução dos saberes disciplinares (específicos da área de formação), pedagógicos, saberes do trabalho, bem como o conhecimento acerca das filosofias e das políticas da Educação Profissional e, assim, os pesquisados consigam se apropriar do seu lugar de protagonista no exercício da função docente, contribuindo para uma formação profissional de caráter emancipatório, capaz de propiciar aos estudantes o acesso consciente ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional. Prática Docente. Formação Docente.

ABSTRACT

In the contemporary world, the economic and technological transformations, with the reorganization of production and work beckon to a horizon of multiple possibilities and demands the construction of a Vocational Education project, having inseparable dimensions such as learning, citizenship, work, communications, science, and technology, among others. In response to this demand and considering the universe of factors and relationships surrounding the provision of this type of education, the present study sought to analyze the effectiveness of public policies of Vocational Education through teaching practice. The qualitative and exploratory methodology was based on data generation mediated by interview, questionnaire, bibliographic research and document analysis. The locus of the research was a *Centro de Educação Profissional da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF*, a public institution focused in Vocational Education. The theoretical foundation was based on the studies of Saviani (2001, 2003, 2007, 2013), Manfredi (2002), Gramsci (1988), Ciavatta (2005, 2010, 2018), Moura (2016), Quijano (1988, 1994, 2005) and Schwartzman (2016). For the analysis, the Critical Discourse Analysis was used as a method, in light of the theories of Chouliaraki; Fairclough (1999) and Fairclough (2001, 2003). The results unveiled the need for institutional articulation that promotes actions between the subjects responsible for the definition of educational public policies and the subjects who implement them in practice, aiming at a collective construction of political actions to be implemented within the *SEEDF*. The conclusions indicate that in Teacher Education, the process of construction and reconstruction of disciplinary knowledge (specific to the training area), pedagogical, working knowledge, as well as knowledge about the philosophies and policies of Vocational Education, is strengthened and thus, the researched can appropriate their role as protagonist in the exercise of the teaching function, contributing to an emancipatory professional formation capable of providing students with conscious access to the world of work.

Keywords: Public Policies. Vocational Education. Teaching Practice. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 -	Pós-análise Estado do Conhecimento: Categoria Educação Profissional e Trabalho	29
Figura 2 -	Pós-análise Estado do Conhecimento: Categoria Políticas Públicas e Trabalho	31
Figura 3 -	Pós-análise do Estado do Conhecimento: Categoria Formação, Prática Docente e Trabalho	33
Figura 4 -	Pós análise do Estado do Conhecimento: Categorias formação e prática docente	35
Figura 5 -	Dispositivos Legais	39
Figura 6 –	Discurso e prática social	44
Figura 7 -	Principais Marcos Regulatórios e Políticas Educacionais da EP – Séculos XIX e XX	69
Figura 8 -	Principais Marcos Regulatórios e Políticas Educacionais da EP – Século XXI	78
Figura 9 -	Número de alunos matriculados na EP (2013-2016)	82
Figura 10 -	Organograma da SEEDF	85
Figura 11 -	Organograma da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA)	86
Figura 12 -	Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional no âmbito da SEEDF	89
Figura 13 -	Articulação irreduzível entre os momentos da prática social	97
Figura 14 -	Visões dos gestores pedagógicos acerca de processos formativos docentes	105
Figura 15 -	Formação continuada e a influência na atuação do professor	107

Figura 16 -	A formação docente e o processo ensino aprendizagem	109
Tabela 1 -	Estado do Conhecimento - Educação Profissional Técnica de Nível Médio	26
Tabela 2 -	Estado do Conhecimento – Regiões do Brasil	26
Tabela 3 -	Cenário pós-análise a partir do Estado do Conhecimento	27
Tabela 4 -	Matrículas efetivadas no período 2013-2016	75
Gráfico 1 -	Dados estatísticos: estudantes matriculados e cursos ofertados (2014 a 2017)	47
Gráfico 2 -	Definição do perfil dos professores – Faixa etária	48
Gráfico 3 -	Tempo de docência na Educação Profissional	48
Gráfico 4 -	Matrículas de Educação Profissional – Dados de 2016 e perspectivas para 2024	75
Gráfico 5 -	Número de matrículas na Educação Profissional - Rede Pública de Ensino (2015 e 2017)	90
Gráfico 6 -	Formações versus quantitativo de interessados	102
Quadro 1-	Quadro de Coerência da pesquisa	21
Quadro 2 -	Categorias analíticas e seus equivalentes	28
Quadro 3 -	Instrumentos, espaços e sujeitos da pesquisa	38
Quadro 4 -	Identidade e a experiência profissional dos professores	49
Quadro 5 -	Oferta de EP no DF	88
Quadro 6 -	Áreas de formação dos professores	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP-ETC	Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIEP	Diretoria de Educação Profissional
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TA	Técnico em Administração
TI	Técnico em Informática
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - O ESTADO DO CONHECIMENTO	25
2. PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.1 Delineamento	36
2.2. Algumas características da ADC sob os estudos de Fairclough e Chouliaraki	40
2.3. Lócus e sujeitos da pesquisa	45
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	52
3.1. As relações socioeconômicas inerentes ao trabalho, à globalização, à formação e as ações políticas do estado em fomento à educação profissional	52
3.2. As políticas públicas e o fomento à educação profissional: marcos regulatórios no Brasil	64
3.3. A efetivação da educação profissional no Distrito Federal: desafios e perspectivas	79
3.4. A contextualização da Educação Profissional na SEEDF	84
4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DOS EDUCADORES	96
4.1 Formação docente: a trajetória dos professores atuantes na educação profissional	98
4.2. Atuação docente na educação profissional: teoria e prática, aspectos indissociáveis na atividade docente	106
4.3. Princípios educacionais na formação profissional: sob a ótica dos professores	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122

REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	135
Identificação do Perfil.....	139
Formação.....	141
Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e Práticas docente.....	142

INTRODUÇÃO

No mundo atual, a reorganização da produção e do trabalho acena para um horizonte de múltiplas possibilidades e demanda a construção de um projeto de Educação Profissional que supere o contexto historicamente agregado ao “ensino técnico”. Sendo assim, essa demanda traz como memória a tradicional qualificação para pobres e sua inserção em postos específicos no mercado de trabalho.

A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania é valorizada pela sociedade de acordo com o conjunto de normas que regulamentam a educação no Estado brasileiro.

A Educação Profissional, atualmente, situa-se na unificação do direito à educação e do direito ao trabalho. Este direito apresenta como pressuposto uma sólida formação básica e profissional mais ampla e polivalente, em que o estudante seja capaz de desenvolver um perfil autônomo e construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. E também que possa contribuir para a inserção bem-sucedida no mundo do trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. Esperamos que esta proposta formativa seja capaz de fomentar um processo educativo que propicie ao professor, o desenvolvimento humano, que valorize a cidadania, o trabalho, as comunicações, a ciência, a tecnologia e as demandas da contemporaneidade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB são marcos regulatórios na estrutura das políticas públicas de Estado. Estas e outras bases legais do conjunto de normas, leis e diretrizes regulam a Educação Profissional no país, aliadas às políticas dos governos estaduais e locais com seus diversos atores do setor privado e da sociedade civil organizada. Neste sentido, a Constituição Federal, em seu art. 205, destaca o valor da família, do estado e da sociedade e determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2019, p. 160).

Desse modo, pela determinação constitucional, indo além da preparação para a cidadania, a qualificação de pessoas para o trabalho, princípio central da Educação Profissional,

prescreve-se de forma ampla na Carta Magna do direito nacional. Em consonância, **a Lei Federal n.º 9.394/96, atual LDB**, em seu art. 39, situa a Educação Profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (BRASIL, 2018, p. 30).

Essas concepções, de acordo com a atualização dada em 16 de julho de 2008, mediante a **Lei nº 11.741/2008**, representam a superação dos enfoques assistencialista e economicista da Educação Profissional, bem como do preconceito social que a desvaloriza, promovendo assim, o redimensionamento e a integração entre qualidade e equidade nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

No entanto, o processo de transição mundial, a partir da década de 70 do século XX, advindo do avanço científico e tecnológico e da constante evolução no mundo do trabalho, em que o conhecimento se torna rapidamente defasado, demandou do cidadão estar regularmente atualizado quanto aos saberes e sua forma de agir no mundo. Nesse sentido, a instituição escolar passa a ter uma relevante tarefa.

Com a transformação do trabalho ao longo dos anos e o com os movimentos sociais das classes trabalhadoras, ocorreram na sociedade civil tensionamentos pela busca histórica da valorização do homem e da sua força de trabalho, nos quais sempre se procurou superar o valor mercadológico, historicamente explícito na sociedade capitalista.

Diante disso, ainda é preciso analisar os processos de efetivação do **trabalho** e da **educação escolar** como possibilidade de emancipação humana. Neste cenário, Mészáros (2008) coaduna com o importante papel da educação escolar na formação do sujeito e da superação do trabalho alienado e na construção social de argumentos, que sustentam o fortalecimento da luta de classes, com a perspectiva da construção de novas relações para o mundo do trabalho humanizado.

A relevância da integração real entre a construção de saberes científicos e o desenvolvimento das práticas inerentes à formação para o trabalho, foi afirmada por Gramsci

(1982, p. 6) ao lembrar que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

Ciavatta (2010) expõe que, para o capital, o sentido pedagógico do trabalho visa a uma formação propensa da submissão do trabalhador, as necessidades da acumulação, o que pode privar-se do aspecto intelectual da atividade laboral, haja vista que o fazer pode ser apreendido nos treinamentos práticos.

Superar essa concepção exige assumir que a formação para o mundo do trabalho está para muito além da preparação para o mercado laboral, implicando necessariamente na superação da divisão entre ciência e prática no desenvolvimento do trabalho.

Da mesma forma, os estudos de Gramsci (1998) também apresentam o conceito da “escola unitária”, na qual, para além de um espaço de formação geral e profissional, retrata como perspectiva a luta pela igualdade social: é a origem ideária do termo “unitária”, que significa remontar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados.

Assim, para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, Gramsci defendeu a adoção de uma Escola Única, mantida pelo Estado e destinada a todos os alunos e que propiciasse, segundo suas palavras “[...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Neste contexto, concordamos que a escola, fundamentada na noção do trabalho como princípio educativo e incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, se apresenta como uma das alternativas para formar cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem, com vistas à sua emancipação social e política dos condicionantes escravizadores da sociedade do capital. Importante enfatizar, que especificamente na teoria de Gramsci, não analisamos as necessárias ações do Estado para a implementação deste modelo educacional, que estaria inserido em um processo maior: a criação de uma sociedade socialista, uma sociedade sem classes.

Ademais, com vistas ao cenário atual, o indivíduo deve ser capaz de atuar prática e intelectualmente no trabalho, dominando ainda as tarefas específicas, as formas de organização,

de gestão e compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade na qual exerce as funções de produtor e de cidadão.

Assim, as unidades escolares que ofertam Educação Profissional, defrontam-se com um grande desafio para formar o novo perfil demandado, tendo como compromisso a execução do seu papel social em compreender e propiciar ações que estejam de acordo com a conjuntura vigente. Neste contexto, Dantas (2007, p. 126-127) afirma que:

[...] a contemporaneidade se direciona para a educação e a formação como elementos capazes de estimular, facilitar e promover, nos cidadãos, o desenvolvimento de saberes, competências e a capacidade de reflexão crítica visando dar continuidade ao aprofundamento científico e tecnológico, num quadro mundial de inteligibilidade menos desagregador e menos bárbaro. Evidentemente, a escola vem cumprir sua função, na tentativa de provocar mudanças nessa sociedade da informação, convocando os seus profissionais a desenvolverem novas tarefas, solucionando problemas e construindo conhecimentos e saberes.

Decerto, o processo de efetivação das mudanças necessárias na sociedade da informação, exposto por Dantas (2007), remetem a múltiplos desafios, especialmente nas escolas públicas, e requerem do Estado políticas públicas educacionais que contemplem aspectos financeiros, estruturais, pedagógicos e de recursos humanos. Assim, a contemporaneidade da educação brasileira aponta para uma estruturação curricular que articule teoria e prática.

Logo, é necessário que sejam desenvolvidas no processo educativo atividades pedagógicas voltadas para a construção de competências e habilidades, proporcionando ao estudante atuar como protagonista no mundo produtivo em constante transformação, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) possui atualmente 11(onze) unidades escolares que ofertam Educação Profissional na forma articulada concomitante e/ou subsequente ao ensino médio. São cursos Técnicos de Nível Médio, de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), em conformidade com a **Resolução nº 6/2012 do Conselho Nacional de Educação** e demais instrumentos regulatórios em âmbito distrital e federal.

Diante deste desenvolvimento mundial e coadunando com as políticas nacionais para o fortalecimento da Educação em âmbito distrital, a SEEDF em 2014 produziu o **Currículo em**

Movimento da Educação Básica, em que se destaca o caderno referente à Educação Profissional e a Distância. Trata-se de um documento norteador para as escolas ofertantes da Educação Profissional, que traz os pressupostos teóricos e apresenta propostas educacionais aos profissionais que atuam nesta modalidade, as quais fomentam contemplar uma formação discente com vistas a promover ao estudante a concepção do mundo social e do mundo do trabalho. Este documento normativo apresenta as concepções, conceitos e princípios que perpassam essa modalidade de ensino no sentido de respaldar os gestores e a equipe pedagógica das unidades escolares na construção do Projeto Político Pedagógico.

Decerto, o documento propõe a implementação de práticas educativas que promovam ao estudante mobilizações necessárias à sua emancipação social, aliada às perspectivas de formação em que o egresso seja capaz de superar as qualificações restritas às exigências de postos de trabalho específicos e que tenha um perfil profissional, que lhe permita transitar ao longo da sua vida produtiva e ter consciência como ser social. Dentre os diversos fatores inerentes às especificidades e desafios desta oferta da Educação Profissional no Distrito Federal, destaca-se a relevância da ação docente neste processo formativo.

Dentre as unidades escolares de Educação Profissional do âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresentamos como *locus* da presente pesquisa, o Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC). O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (CEP-ETC, 2018), apresenta como princípio institucional contribuir para o desenvolvimento da população do Distrito Federal e entorno, proporcionando “Formação Profissional”, na dimensão da humanização do processo produtivo, com um olhar voltado para a inserção do cidadão no mercado de trabalho, integrando a formação e os aspectos pertinentes ao mundo do trabalho, que, sem dúvida, flexibilizam os caminhos da inclusão social através da produção de bens e serviços.

Neste sentido, apresenta-se o problema desta pesquisa, o qual conduz esta investigação em buscar aproximação do contexto da EPT no Estado brasileiro, especificamente no Distrito Federal.

Para tanto, trago a seguinte **questão central**: Como se efetivam as políticas de Educação Profissional nas práticas dos docentes da SEEDF?

O presente estudo foi elaborado considerando três **questões secundárias**: i) Qual é a configuração das políticas públicas de Educação Profissional no Distrito Federal? ii) Quais as

concepções dos professores acerca das Políticas de Educação Profissional? iii) Que práticas os professores mobilizam para o desenvolvimento da Educação Profissional no âmbito da SEEDF?

Isto posto, manifestamos como **objetivo geral** analisar a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional pelos discursos dos professores que atuam em um centro de educação profissional da SEEDF.

Os **objetivos específicos** estão assim organizados:

- Mapear a política de Educação Profissional em âmbito distrital por meio da legislação, regulamentos e do PPP da escola;
- Analisar o perfil dos docentes que atuam na Educação Profissional;
- Compreender o sentido da Educação Profissional pelos discursos dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino e,
- Identificar as práticas mais utilizadas pelos docentes que atuam na Educação Profissional.

Para compreender melhor a temática pesquisada, construiu-se o quadro de coerência (quadro 1) onde constam o processo de construção do projeto, as questões norteadoras, os objetivos e a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo.

Quadro 1 - Quadro de Coerência da pesquisa

TEMA – AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL		
PROBLEMA – Como se efetivam as políticas públicas de Educação Profissional na prática dos docentes da SEEDF?		
OBJETIVO GERAL - Analisar a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional pelos discursos dos professores que atuam em um centro de educação profissional da SEEDF.		
Questões secundárias	Objetivos Específicos	Metodologia
Qual é a configuração das políticas públicas de Educação Profissional no Distrito Federal?	Mapear as políticas de Educação Profissional em âmbito distrital por meio da legislação, regulamentos e o PPP da escola investigada.	Análise documental e pesquisa bibliográfica: marcos regulatórios da esfera Federal e Distrital, diretrizes da SEEDF, PPP da escola investigada e produções acadêmicas.
Quais as concepções dos professores acerca das Políticas de Educação Profissional?	Compreender o sentido da Educação Profissional pelos discursos dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino.	Entrevista Gestão pedagógica: coordenadores e supervisores pedagógicos. Questionário: Professores.
Que saberes e práticas os professores mobilizam para o desenvolvimento da Educação Profissional no âmbito da SEEDF?	Identificar as práticas mais utilizadas pelos docentes que atuam na Educação Profissional.	Análise documental: planos dos cursos técnicos. Questionário: professores. Entrevista: gestores Pedagógicos.
PRODUTO – Publicação de capítulo de livro sobre a temática.		

Fonte: Autora

Aliada às exposições expressas no presente estudo, ratifico o interesse da temática em questão com um breve histórico do meu percurso acadêmico e profissional, assim como o encontro o objeto de pesquisa.

Sou formada pela rede pública educacional do Distrito Federal, cursei o ensino médio na antiga escola pública Industrial de Taguatinga (EIT), no curso Técnico em Secretariado, posteriormente, obtive a formação superior de Tecnólogo em Processamento de Dados pela faculdade União Educacional de Brasília (UNEB).

No ano de 2001 fui convocada para assumir o concurso de professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No entanto, como não tinha licenciatura foi-me concedido um prazo para apresentação do diploma, critério permitido pelo edital à época.

Atuei por onze anos como professora efetiva em uma unidade escolar que oferta cursos da Educação Profissional, na região administrativa de Ceilândia, neste período tive experiências significativas enquanto professora, coordenadora pedagógica e na equipe gestora, atuando com jovens e adultos, nos cursos de Educação Profissional Técnico de Nível Médio e cursos de Formação Inicial e Continuada, nas modalidades presencial e a distância, vivenciando a realidade educacional no âmbito escolar e na comunidade.

O processo educativo, especificamente na modalidade da Educação Profissional, é uma ação transformadora, que envolve e aponta caminhos àqueles cidadãos que buscam qualificação para ingressarem no mundo do trabalho ou para fortalecimento na progressão da vida acadêmica, bem como, também para a satisfação pessoal.

Nessa trajetória foi muito gratificante ter a oportunidade de contribuir para a construção de conhecimentos e presenciar a realização de sonhos dos estudantes. Diante de tamanha responsabilidade, investi na minha formação continuada para acompanhar a evolução tecnológica, ampliar as práticas pedagógicas, fortalecendo a interação com os estudantes e colegas.

Em 2013 fui convidada para atuar na Diretoria de Educação Profissional (DIEP), setor responsável por coordenar as unidades escolares que ofertam cursos de Educação Profissional pela SEEDF. Estando neste setor, pude conhecer o outro lado da moeda, "a realidade educacional fora dos muros da escola". Compreendi como acontece na esfera central a gestão pedagógica da Educação Básica, suas metas, fragilidades, os aspectos políticos e burocráticos, bem como as tensões e ações emergentes nos processos de implementação das políticas públicas no âmbito das unidades escolares que ofertam Educação Profissional.

Neste novo cenário, estando cercada de desafios, o meu desejo em aprender mais continuou. Meus pares me incentivaram a avançar com um sonho que esteve sempre presente em todo o meu trajeto profissional, o qual começou a se concretizar a partir do 2º semestre de 2017 com a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE-MP) da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa - “Políticas e Gestão da Educação Básica”.

Notadamente, acentuou-se em mim a possibilidade de trilhar novos caminhos de aprendizagens e mergulhar nesta pesquisa para desvendar o contexto histórico da Educação Profissional, especificamente do Distrito Federal, com vistas ao conhecimento das políticas públicas e o seu reflexo nas práticas dos docentes que atuam em sala de aula.

Para ampliarmos e aprofundarmos os principais conceitos relacionados ao objetivo desta pesquisa, apoiamos-nos nos estudos de Saviani (2001, 2003, 2007, 2013), Manfredi (2002), Gramsci (1988), Ciavatta, (2005, 2010, 2018), Moura (2016), Quijano (1988, 1994, 2005) e Schwartzman (2016), para interpretar melhor as categorias elencadas na pesquisa, as quais são abordadas em diferentes tópicos das temáticas relacionadas à Educação Profissional, dentre elas: o percurso histórico, políticas públicas, trabalho, prática e formação docente.

Com a apresentação da problemática e objetivos da investigação, bem como do meu encontro com o objeto de pesquisa, avançamos as etapas deste estudo, abordando inicialmente os marcos regulatórios, assim como algumas concepções de estudiosos desta área.

Esta conjuntura, portanto, objetiva expor a investigação do objeto em pauta, sendo permeados no corpo textual os dados gerados, bem como as análises emitidas por meio das concepções das duas pesquisadoras: orientadora e orientanda do PPGE-MP, as quais, esclarecem a seguir a estruturação dos capítulos que compõem a dissertação:

No Capítulo 1 é apresentado o estado do conhecimento, que expõe as produções acadêmicas em âmbito Nacional, sendo efetivada a pesquisa exploratória nas bases de dados digitais, dentro do recorte temporal de 2012 a 2018.

No Capítulo 2, situa-se o percurso metodológico, neste apresentamos os procedimentos da pesquisa; a descrição dos instrumentos utilizados para construção de dados; o método definido para análise e o seu delineamento; o *lócus* e os sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 3, discorremos acerca das Políticas Públicas da Educação Profissional, tendo como objetivo compreender as relações socioeconômicas inerentes ao trabalho, à globalização, à formação, como também as ações políticas do Estado em fomento a esta modalidade de ensino; mapear a historicidade e os marcos regulatórios que norteiam as políticas educacionais no Distrito Federal, com vistas a desvelar o processo de efetivação das Políticas Públicas da Educação Profissional no âmbito da SEEDF, especificamente na esfera da gestão pedagógica da unidade escolar investigada.

O Capítulo 4 é todo dedicado a desvelar, por meio das vozes dos professores, as concepções da Educação Profissional; os aspectos que envolvem formação docente e suas

práticas no âmbito da unidade escolar investigada. Este processo está ancorado na Análise de Discurso Crítica, que possibilitou analisar as estruturas, os eventos e as práticas sociais, por meio dos discursos que representam esta prática no âmbito da unidade escolar.

No Capítulo 5 apresentamos as considerações finais, após a efetivação do processo de análise dos dados e a reflexão com base no nosso entendimento acerca da investigação das relações entre os discursos e a prática social. As principais conclusões encontram-se permeadas dos princípios emancipatórios, com vistas ao fortalecimento do processo dialético, que contempla as especificidades na oferta da Educação Profissional.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - O ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, nos destinamos a construir um quadro síntese das produções acadêmicas que contemplem a categoria Educação Profissional, com vistas a uma aproximação do fenômeno investigado nesta pesquisa. Entende-se que, ao analisar o panorama que envolve o objeto, podem-se verificar as fragilidades e outros aspectos imprescindíveis a uma melhor condução dos estudos e da concepção da proposta de um instrumento interventivo, que possa contribuir em âmbito social, bem como para o meio acadêmico.

Com isso, apresenta-se o estado do conhecimento, que de acordo com Morosini (2014), representa um conjunto de fatores, como identificação, registro, categorização, que possibilitam levar à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Realizamos a pesquisa bibliográfica, em âmbito nacional, nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em periódicos classificados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em *qualis* A1 e B2.

Considerando a publicação da resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, classificada como um dos principais documentos norteadores no âmbito da SEEDF, foi definido neste estudo o recorte temporal do estado do conhecimento, que compreende o intervalo de 2012 a 2018. No contexto dos descritores **Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Prática Docente** obtivemos o quantitativo de 169 (cento e sessenta e nove) teses, 412 (quatrocentos e doze) dissertações e 7 (sete) artigos publicados em periódicos e eventos, totalizando 589 (quinhentos e oitenta e nove) produções, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Estado do Conhecimento - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

2012 a 2018		Periódicos		Seminários
Dissertação	412	A1	B2	XVIII ENDIPE
Tese	169	02	03	06
Palavras-chave: Educação Profissional. Prática docente				

Fonte: Dados da investigação - autora

Com a finalidade de chegar mais próximo do objeto de estudo da presente pesquisa, destacamos como base da análise, o artigo 40 da resolução nº 06/2012 – CNE (BRASIL, 2012, n.p.), que regulamenta a formação de professores para atuarem em cursos técnicos de nível médio e nos remete à necessidade de explorar as políticas públicas que estão sendo implementadas acerca da Educação Profissional, bem como a sua repercussão na instituição escolar, mediante práticas pedagógicas e das práticas dos docentes que atuam em sala de aula.

Com a aplicação do filtro **Políticas Públicas e Formação Docente**, chegamos ao quantitativo de 13 (treze) dissertações, 4 (quatro) teses, 5 (cinco) artigos em periódicos e dois trabalhos apresentados na modalidade Seminário no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), conforme indicado na tabela 2, que também apresenta a abrangência destes trabalhos nas cinco regiões brasileiras:

Tabela 2 - Estado do Conhecimento – Regiões do Brasil

Produções Publicações	2012	2015	Total	Regiões do Brasil				
	a	a		N	NE	S	SE	CO
Dissertação	03	10	13	2	3	3	5	-
Tese	03	01	04	-	-	2	1	1
Periódicos	Qualis (A1, B2)		05	-	1	-	3	1
Seminário	XVIII ENDIPE		02	-	-	-	-	2
Palavras chave: Educação Profissional técnica de nível médio. Prática docente. Políticas públicas. Formação docente.								

Fonte: Dados da investigação - autora

A partir do exposto na tabela 2, buscamos pormenorizar as análises dos 24 (vinte e quatro) trabalhos encontrados, sob a ótica da historicidade da política econômica do Brasil, bem como os reflexos das influências internacionais, que causaram e ainda causam impactos na construção das políticas públicas para a educação básica, principalmente no que se refere à Educação Profissional. A tabela 3 quantifica as relações entre as categorias identificadas e as respectivas instituições pesquisadas, formando um resumo do cenário resultante da nossa análise:

Tabela 3 – Cenário pós-análise a partir do Estado do Conhecimento

Categorias	Quantitativo	Instituições analisadas na pesquisa
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	3	Institutos Federais
Formação e Práticas docentes	7	
Políticas Públicas	14	Secretarias de Estado de Educação e de Saúde, Instituições privadas, Sistema S
Trabalho	24	Em todas anteriormente citadas

Fonte: Dados da investigação - autora

Do total dos 24 (vinte e quatro) trabalhos indicados na tabela 3, 10 (dez) desenvolveram pesquisas cujas temáticas estão voltadas aos Institutos Federais, nas quais identificamos 3 (três) relacionados à categoria **Educação Profissional Técnica de Nível Médio** e, 7 (sete) à **Formação e Práticas Docentes**. Na primeira categoria, as análises estavam em torno das concepções, verticalização e motivação dos estudantes ao trabalho. Na segunda, encontramos grande preocupação em relação aos processos de formação, construção de saberes e ação didática.

A partir do quadro 2, observamos nos estudos significativas referências em relação à categoria **Políticas Públicas**, ao encontrar análises sobre ideologia, efetivação, responsabilidade, internacionalização, globalização, privatização, formação para o mercado, programas, financiamento, lutas sociais, valorização do professor, construção de saberes e da práxis docente.

Destaca-se que, do total desta categoria apresentada na tabela 3, 14 (quatorze) produções abordaram as Secretarias de Estado de Educação do Ceará e do Piauí, a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, Instituições de Ensino Privadas e o Sistema S.

Apresenta-se também, a categoria **Trabalho**, discutida em todas as 24 (vinte e quatro) produções. As relações expostas estão em torno do contexto da educação com o trabalho nas abordagens como: princípio educativo, teoria e prática, cidadania, lutas sociais, desenvolvimento, mundo ou posto de trabalho, transformação e globalização. No quadro 2 citam-se as palavras-chave que elencamos das obras analisadas e suas respectivas categorias de referência:

Quadro 2 - Categorias analíticas e seus equivalentes

RELAÇÕES	CATEGORIAS
Socialização profissional Concepções Verticalização Motivação dos estudantes ao trabalho	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Processos de formação Construção de saberes Ação didática Práxis Perfil Identidade	Formação e Prática Docente
Desenvolvimento socioeconômico Ideologia Efetivação Responsabilidade Internacionalização Globalização Privatização Formação para o mercado Programas Financiamento Valorização do professor	Políticas Públicas
Princípio educativo Prática Cidadania Lutas sociais Desenvolvimento Mundo posto Transformação Globalização	Trabalho

Fonte: Autora

Portanto, a partir das análises do quadro 2, apresentamos algumas considerações inerentes às categorias, de acordo com as produções pesquisadas.

No contexto das produções analisadas, as categorias **Educação Profissional** e **Trabalho**, em aspecto mais amplo, vêm marcadas por meio de reformas e, de acordo com Ciavatta (2018, p. 50), “[...] as suas descontinuidades características contribuem, em muito, para que a Educação Profissional seja utilizada como estratégia de hegemonia política da educação”.

Para se aproximar das concepções desta modalidade da Educação Básica, Lima (2012) também articula a sua mutação histórica com os interesses políticos vinculados aos projetos de desenvolvimento socioeconômico e as dinâmicas do mundo do trabalho, bem como às mudanças no processo de reorganização da Educação Profissional no país, a partir do seu estudo

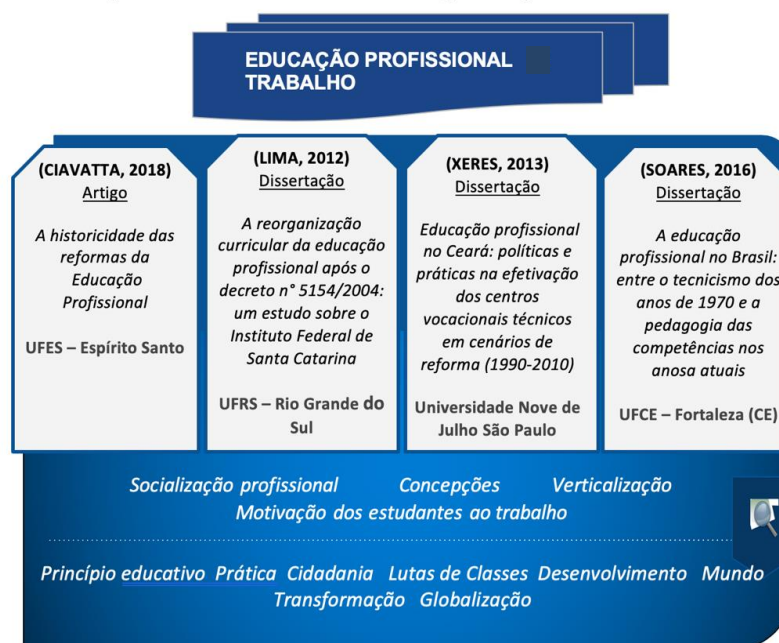
entorno das unidades federadas e na incorporação de objetivos como a inclusão social, desenvolvimento social e local e da inserção da pesquisa e da extensão como pilares da formação profissional.

Outrossim, encontramos em Xeres (2013) a ênfase na pedagogia das competências, a centralidade no mundo do trabalho, a pedagogia do aprender a aprender, a terceirização e as práticas de natureza mercadológica em atendimento às demandas das “diretrizes dos organismos internacionais”. Neste sentido, Soares (2016, p. 8-9) ratifica nos seus achados que:

o retorno dos preceitos de integração à educação básica dar-se, na contemporaneidade, com a lei 5. 154/04, que referenda a LDB vigente, novamente sob a égide de ditames internacionais e da nova face produtiva capitalista. O modelo de produção se substitui, mas o atrelamento da educação a interesses econômicos não.

Nesse contexto, estruturamos a Figura 1 com base nas categorias **Educação Profissional e Trabalho**, e algumas relações analisadas pelos autores Ciavatta (2018), Lima (2012), Xeres (2013) e Soares (2016):

Figura 1- Pós-análise Estado do Conhecimento: Categoria Educação Profissional e Trabalho



Fonte: Dados da investigação - autora

Em torno das **Políticas Públicas** para o financiamento, com vistas à expansão e manutenção da modalidade Educação Profissional, Alencar (2015, p. 5) aponta a necessidade da efetivação de um plano estadual que vise à redução de gastos públicos, possibilite a expansão da Educação Profissional e que esteja coerente com a perspectiva da “Responsabilidade Social”, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Neste cenário, visualizamos um ponto de contradição entre a perspectiva da redução de gastos públicos e a ampliação de uma modalidade educacional que aborda a formação de cidadãos em diferentes profissões, com vistas à inserção com autonomia no mundo do trabalho.

Aliado também ao aspecto do financiamento público para essa modalidade, Vieira (2014, p. 6) destaca os interesses da privatização e observa nos seus estudos “pouca consistência política e apelo social que acabaram por subjugar a resistência ao processo de institucionalização de um Estado com caráter cada vez mais gerencialista e menos público”.

Neste sentido, na conjuntura de diversas pesquisas, aparece referenciada como ponto de fragilidade a distribuição de recursos públicos para a educação básica mediante programas, como sinaliza Maldaner (2016, p. 07), ao mencionar que a partir de 2011 o “Pronatec passa a ser o catalisador das políticas de EPT, assumindo uma visão que, embora articule no discurso a relação trabalho e educação, na prática a dissocia”.

Destarte, Queiroz (2015, p. XIII) coaduna e se manifesta com relação aos impactos de interesses econômicos sobre o papel da educação profissional, em que os pressupostos do BM e da CNI convergem para a “necessidade de formação qualificada superficial e aligeirada” e desvela que o governo e estas instituições tenham assumido agendas para a oferta de formação profissional flexível. Com isso, compartilhamos também neste estudo, os achados de Santos (2015), no qual compactua acerca dos aspectos econômicos e destaca o fenômeno da Globalização, no sentido de que esta revolução venha:

superar as barreiras políticas e geográficas, facilitando uma maior interação entre as organizações em todas as áreas, mas que seja regulamentado com políticas públicas de Estado que possam construir-se a consciência da necessidade de estabelecer um modelo estratégico alinhado a objetivos institucionais. (SANTOS, 2015, p. 9).

A inter-relação entre a qualidade da Educação Profissional e o fortalecimento das políticas públicas visam a fortalecer uma das ideologias encontradas por Queiroz (2015, p. XIII - XIV), em que:

[...] as confederações do campo do trabalho defendem uma Educação Profissional técnica omnilateral, pública, de qualidade, orientada pelo trabalho enquanto princípio educativo, que relaciona trabalho, ciência e cultura, objetivando o pleno desenvolvimento das aptidões dos estudantes e trabalhadores para a vida produtiva e social, sem reduzir a formação profissional exclusivamente às necessidades do mercado de trabalho simples.

Cabe destacar que a categoria **Trabalho** perpassa objetiva e está intrínseca em todos os estudos apresentados por Alencar (2015), Vieira (2014), Maldaner (2016), Queiroz (2015) e Santos (2015). Na Figura 2 apresenta-se o cenário composto por essa análise:

Figura 2 - Pós-análise Estado do Conhecimento: Categoria Políticas Públicas e Trabalho



Fonte: Dados da investigação - autora

Relacionando com mais proximidade a problematização da presente pesquisa, incluímos os achados referentes à categoria **Formação Docente**, em que Vilas Boas (2017) demonstra preocupação inerente às concepções da Educação Profissional dos professores e suas práxis em sala de aula, remetendo, assim, à importância dos cursos de formação inicial com vistas ao

fortalecimento da construção de saberes, bem como a formação continuada por meio de processos formativos no decorrer do exercício da profissão.

Em sequência, citamos Gomes (2016), que apresenta a fragilidade em analisar o perfil dos docentes da Educação Profissional e Silva (2016, p. 9), que aponta para a importância do aprofundamento de discussões sobre processos formativos, pois compreende “que as ações formativas devem contemplar os aspectos epistemológicos, ontológicos e metodológicos”.

O estudo realizado por Vilas Boas (2017), teve como *locus* o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e apresentou a importância da ampliação de discussões sobre a “construção de saberes docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, tendo em vista ter constatado em sua pesquisa que “a valorização dos saberes advindos do campo pedagógico e o domínio desses saberes é para a maioria dos docentes o fator suficiente para assegurar o sucesso no ensino” (VILLAS BOAS, 2017, p. 62).

Neste sentido, percebe-se a relação empírica entre as políticas públicas de formação e o seu impacto nas **práticas dos professores** que atuam na Educação Profissional do IFAM. Coelho (2014) posiciona-se em referência ao ponto de vista da atuação e do compromisso docente, sendo que os espaços educacionais desta modalidade de formação vão para além da ocupação pelos egressos de simples postos de trabalho.

Essa formação profissional visa a formar para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para as lutas do trabalhador. Batista, Gouveia e Carmo (2016, p. 49) debruçaram-se sobre “como as posturas teóricas interferem na práxis educativa estabelecendo uma estreita relação entre a teoria e à docência” (Figura 3).

Figura 3 - Pós análise do Estado do Conhecimento: Categoria formação, prática docente e trabalho



Fonte: Dados da investigação - autora

Dando continuidade aos achados referentes às categorias **Formação e Prática docente**, que também evidenciam a importância da relação com a categoria Trabalho, Maldaner (2016) apresentou o papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil no período 2003-2015 e suas implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores, o que contribuiu com o nosso objeto de pesquisa ao desvelar que:

Uma política pública de EPT acompanhada de formação de professores deve explicitar as concepções que fundamentam esta política, qual a visão de mundo do trabalho e de educação, como se dá a relação capital e trabalho e em qual modelo societário está fundamentada. Neste sentido, reafirmamos que a compreensão adequada referente às características do mundo do trabalho, tanto em sua visão ontológica quanto em sua visão de mercado, é essencial na seleção, implementação e atuação em políticas públicas de EPT, bem como para a formação docente, para que se alcance a efetividade das referidas políticas. Contemplar estas duas visões significa, em última instância, a integração, orgânica e dialética, da relação educação e trabalho. Tudo isso aponta que apenas um determinado tipo de política, que embora se reconheça inserida no contexto do capital, dará uma direção que promova a sua mudança, o exercício efetivo da democracia, inclusive econômica, que lute contra a exploração do trabalho, articule a relação trabalho e educação numa perspectiva omnilateral (MALDANER, 2016, p. 115-116).

Nesse sentido, Maldaner destaca que o processo formativo para os professores que atuam na Educação Profissional deve estar pautado em aspectos políticos, econômicos e sociais, para que possam propiciar ao cidadão uma formação integral. Em atendimento aos achados supracitados, para Carvalho (2014) há a necessidade de novas políticas públicas de formação para tal modalidade educacional e da imprescindível inclusão das faculdades de educação e dos cursos de Pedagogia neste importante debate. Do ponto de vista de Costa (2012 p.14) “as relações estabelecidas entre a educação, o trabalho e a sociedade” devem estar concernentes às políticas de formação docente para a EPT. Logo, em sua pesquisa, o autor constatou que:

[...] ao longo de sua história, as políticas para essa área ainda não se firmaram como políticas de Estado, mas, sim como programas de governo que visam a facilitar e a regulamentar o acesso de profissionais (não professores) às salas de aula dos cursos técnicos de nível médio. (COSTA, 2012, p.14).

Em consequência disso, vê-se, “a materialização de programas de formação de professores para a EPT como percursos aligeirados, descontínuos e fragmentados; e ainda agregando a estes preocupantes aspectos, após observação em alguns institutos federais, percebeu-se que os cursos de formação se “referem à educação básica excluindo a Educação Profissional” e, portanto, dedicam-se a habilitar professores para a educação básica considerando somente o ensino fundamental e ensino médio regular.

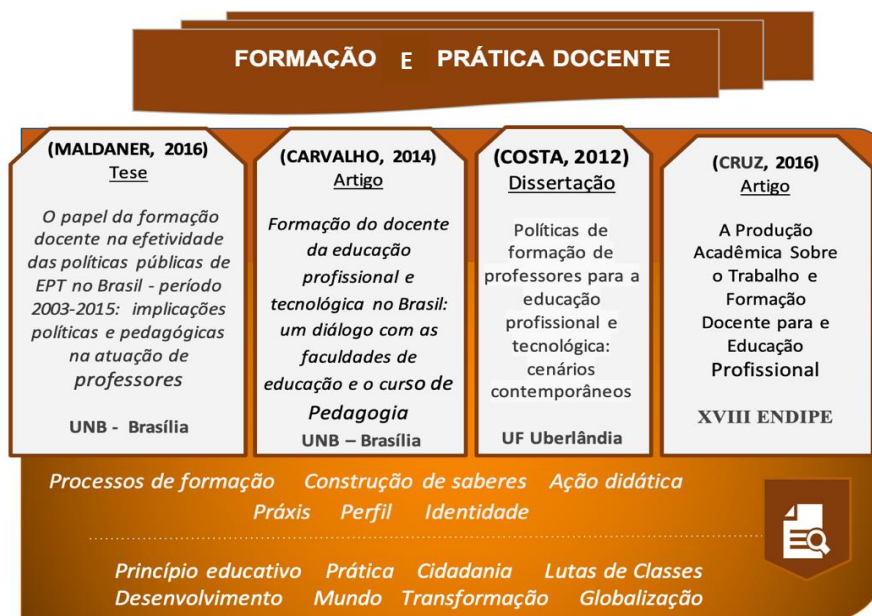
E para finalizar, congraçamos nos achados publicados a inferência da relação das políticas econômicas e sociais com a formulação de políticas educacionais para a Educação Profissional, fortalecido ainda, pelas compreensões de Cruz (2016) em sua pesquisa sobre a realização de análise das produções acadêmicas da UnB, no que:

[...] percebeu-se que pela existência na maioria dos estudos o olhar se direcionou muito mais pela formação na perspectiva do sujeito, o par dialético trabalho - formação foi pouco explorado o que pode reproduzir, muitas vezes, lógica pragmática e de responsabilização do professor. (CRUZ, 2016, p. 9094).

Em vista disso, Cruz (2016) sinalizou a fragilidade nas pesquisas com base no processo formativo dos professores da Educação Profissional acerca da inter-relação entre educação e trabalho e sugeriu novas pesquisas com o foco nas “contradições e mediações constituintes da formação e do exercício profissional da docência, que desvelam uma luta por hegemonias marcadas por multideterminações da sociedade capitalista”.

Assim, apresentamos na Figura 4 o panorama das concepções acerca das categorias Formação, Prática Docente e Trabalho nos estudos de Maldaner (2016), Carvalho (2014), Costa (2012) e Cruz (2016).

Figura 4 - Pós-análise do Estado do Conhecimento: Categorias formação e prática docente



Fonte: Dados da investigação - autora

Tendo em vista os aspectos observados na composição deste capítulo - Estado do Conhecimento – no tocante ao quantitativo de estudos acadêmicos relacionados ao contexto da Educação Profissional, apenas 24 (vinte e quatro) abordam categorias que se aproximam do nosso objeto de pesquisa e estão dentro do recorte temporal proposto, sendo que deste total apenas 4 (quatro) estudos foram realizados na região Centro-Oeste.

Ademais, com aplicação dos refinamentos apresentados nas figuras 1, 2, 3 e 4 e das respectivas análises extraídas acerca das **políticas públicas, trabalho, práticas e formação docente**, categorias que se inter-relacionam e se complementam na oferta desta modalidade de educação, as quais refletiram no olhar das pesquisadoras uma lacuna no campo acadêmico sobre pesquisas que busquem mapear as políticas regulatórias de Estado fomentadas à Educação Profissional, às ações mobilizadas nas esferas locais para a sua implementação, bem como a sua repercussão na prática do professor, com vistas a desvelar as contribuições e contradições que perpassam no âmbito das instituições escolares de ensino.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, encontra-se descrita a metodologia utilizada na presente investigação, contendo o seu delineamento, os instrumentos, os procedimentos e as análises dos dados a partir da Análise de Discurso Crítica. Também se encontra delineado o *lócus* da investigação e os participantes da pesquisa.

2.1 Delineamento

No percurso metodológico o conhecimento científico é compartilhado. O método define o horizonte dos estudos daquilo que se está pesquisando e direciona os itinerários para se aproximar de determinada faceta da realidade. Segundo Gil (2009, p. 8), método de pesquisa é definido como o “caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir conhecimento”. Gil (2009, p. 27) também esclarece que “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca do determinado fato”.

Para melhor aproximação do objeto proposto, que versa sobre **analisar a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional na prática dos professores da SEEDF**, optamos por realizar uma **pesquisa qualitativa**, que tem como finalidade explorar e entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos em que emergem os dados tipicamente gerados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. Assim, como fundamentou Creswell (2010) as interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores.

Destarte, a metodologia investigativa desta pesquisa, tem como sustentação um **estudo de caso**, que aborda “em profundidade” (CRESWELL, 2014, p. 86), a modalidade educação profissional e as categorias que compõem o processo de implementação das Políticas Públicas, com vistas a desvelar, na prática dos docentes, a sua efetivação em uma unidade escolar da

SEEDF, que oferta Educação Profissional. Neste contexto, concordamos com Creswell (2014), ao versar que:

a pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um *caso*) ou múltiplos sistemas delimitados (*casos*) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo *múltiplas fontes de informação* [...] e relata uma **descrição do caso** e **temas do caso**. A unidade de análise no estudo de caso pode ser múltiplos casos (um estudo *plurilocal*) ou um único caso (um estudo *intralocal*). (CRESWELL, 2014, p. 86-87).

Assim, em continuidade ao delineamento da investigação, a **geração dos dados da pesquisa** apresenta dois grandes grupos: “aqueles que se valem das chamadas fontes de papel” e “aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (GIL, 2008, p. 50). Apresenta-se no primeiro grupo a pesquisa bibliográfica e análise documental, que trazem como características as possibilidades de conhecer o fenômeno de forma mais abrangente.

No presente estudo, por meio de livros e artigos científicos, apropriamo-nos do percurso histórico da Educação Profissional e do estado do conhecimento, momento em que mergulhamos nas diversas pesquisas bibliográficas inerentes à Educação Profissional. A análise documental, como característica específica, apenas se diferencia da pesquisa bibliográfica nos documentos que ainda não receberam tratamentos analíticos, ou podem ser reelaborados, os quais analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola investigada, marcos regulatórios e outros documentos que norteiam a Educação Profissional e estão referenciados no decorrer da pesquisa.

No segundo grupo proposto por Gil (2008), utilizamos a **técnica de entrevista** do tipo estruturada para a construção dos dados. Optamos pela utilização deste instrumento por considerar que um certo grau de estruturação, facilitaria o diálogo realizado com os representantes institucionais da Unidade Escolar, aproximando-nos das ações que visam à implementação de Políticas Públicas no espaço educacional.

Como instrumento final de geração de dados, em busca do perfil dos sujeitos da pesquisa e da repercussão das políticas na prática dos professores em sala de aula, utilizamos um **questionário no formato semiaberto** (com questões fechadas e abertas), no qual obtivemos maior amplitude nas respostas dos docentes. A validação deste instrumento ocorreu por meio

de sujeitos que não só atuam na unidade escolar investigada, mas que também estudam e trabalham com a modalidade da Educação Profissional no âmbito da SEEDF.

Por oportuno, Creswell (2010, p. 226) recomenda “o uso de múltiplas estratégias, as quais devem melhorar a capacidade do pesquisador para avaliar a precisão dos resultados e também para convencer os leitores dessa precisão”, conforme síntese apresentada no quadro 3:

Quadro 3 - Instrumentos, espaços e sujeitos da pesquisa

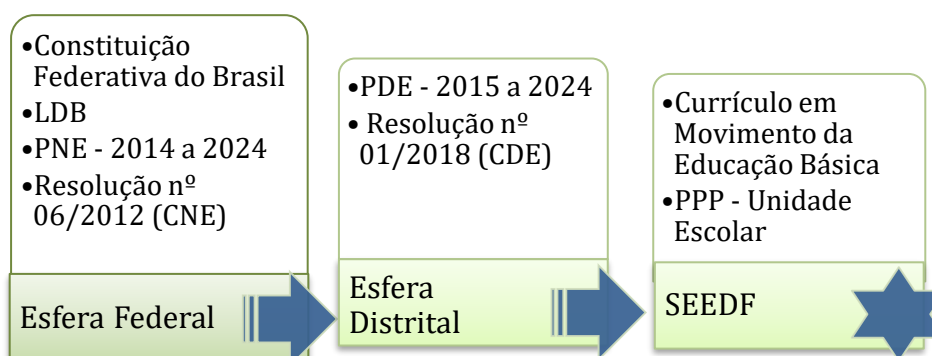
Instrumentos	Múltiplas fontes de informação que se relacionam com a Educação Profissional	
	Fontes e Sujeitos	Espaços
Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental	Produções acadêmicas Documentos regulatórios em nível nacional e distrital Projeto Político Pedagógico da escola investigada	Base de dados científicos Sites e publicações por instituições da esfera federal e distrital
Entrevista	Gestores pedagógicos da unidade escolar: Supervisor e Coordenadores de curso	CEP/ETC
Questionário	Professores de cursos técnicos	CEP/ETC

Fonte: Autora

Neste contexto, procuramos entender quais Políticas Públicas Educacionais são fomentados no âmbito da UE, os aspectos epistemológicos e ideológicos desta modalidade de ensino na SEEDF, ações pedagógicas relacionadas à promoção da prática docente, à formação continuada dos professores, entre outros aspectos, conforme destacados no decorrer da pesquisa, conjuntamente aos pontos específicos dos marcos regulatórios que estão em consonância com o presente objeto investigado.

O processo inicial de proximidade do objeto, em que abordamos o “primeiro grupo”, o qual utiliza-se da “pesquisa exploratória” na busca de informações e geração dos dados foi apresentado no Capítulo 1 - ‘Estado do Conhecimento’, e na sequência prosseguimos como fio condutor, os marcos regulatórios que contemplam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio da esfera do governo federal. Posteriormente, da esfera do governo distrital, utilizados como suporte no âmbito da SEEDF, conforme destacamos na figura 5.

Figura 5 - Dispositivos Legais



Fonte: Pesquisa bibliográfica e análise documental - autora

Seguindo os procedimentos planejados para a execução deste estudo, inicialmente, foi realizado contato com o gestor educacional para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados. Depois de explanada a proposta da pesquisa, recebemos o apoio institucional para a condução da etapa de construção de dados. Nesta etapa investigativa, o interesse primário girou em torno do entendimento dos processos de efetivação das Políticas Públicas de Educação Profissional, por meio da prática docente, ou seja, dos discursos que representam tal prática no âmbito da unidade escolar.

Tendo em vista a dimensão de outras ofertas de ensino que a escola contempla, o gestor educacional apresentou a estrutura da unidade escolar, com foco específico nos docentes dos Cursos Técnicos de Nível Médio, no qual atuam: dois supervisores pedagógicos, seis coordenadores de cursos técnicos presenciais, seis coordenadores de cursos técnicos integrados à EJA, 35 professores efetivos que atuam em sala de aula, e 52 professores que atuam por contrato temporário.

A escolha para participação dos sujeitos nesta investigação ocorreu por meio de ampla divulgação nos três turnos do espaço escolar, formalizado pela direção da unidade escolar e por meio do *e-mail* institucional. Deste modo, contribuíram por livre acesso para a geração dos dados da pesquisa: dois coordenadores pedagógicos, um supervisor, treze professores efetivos e dez professores que atuam por contrato temporário, totalizando-se vinte e seis sujeitos envolvidos no estudo.

Os modelos dos instrumentos utilizados na fase da geração de dados constam no apêndice (B) desta dissertação. Por definição das autoras, as análises dos dados gerados a partir dos instrumentos entrevista e questionário, emitidos pelo 'segundo grupo', estão ancoradas nos

estudos do método da Análise de Discurso Crítica (ADC). Este modelo teórico-metodológico aberto constitui-se em um tratamento de diversas práticas na vida social, a luz das concepções de Norman Fairclough (2001, 2003) e do enquadramento metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999), os quais tiveram como objetivo relacionar a ADC, não apenas a uma teoria social em particular, mas sim a um campo da pesquisa crítica, o qual é também um campo de articulação, internalização e contenção entre teorias para refletir acerca da mudança social contemporânea.

Portanto, à luz dos autores supracitados, o arcabouço da ADC é flexível, o que oportunizou as pesquisadoras a utilizar na análise os itens que amparam a presente pesquisa, assim, para um melhor entendimento acerca desta metodologia, apresenta-se de forma sucinta na próxima sessão o contexto da ADC.

2.2. Algumas características da ADC sob os estudos de Fairclough e Chouliaraki

De acordo com Fairclough (1992), tradução de (2001), a ADC está situada na interface entre a Linguística e a Ciência Social Crítica, e procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais. Assim, as análises empíricas em ADC devem movimentar-se entre o linguístico e o social, pois o discurso é compreendido como uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade.

Logo, o discurso nessa concepção é socialmente constitutivo – através do discurso se constituem estruturas sociais – e constituído socialmente – os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados e de acordo com as ordens de discurso a que se filiam.

Destaca-se para o contexto desta pesquisa, uma característica determinante da ADC, o seu caráter emancipatório, por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, e, assim, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas.

Como propósito de executar este procedimento metodológico, Fairclough (2001) apresenta uma abordagem tridimensional do discurso, no qual são abordadas três concepções analíticas: **texto**, **prática discursiva** e **prática social**. Esta concepção tem como objetivo alcançar a combinação da relevância social e a especificidade textual, ao fazer análise do

discurso, sendo um instrumento para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social.

As abordagens do discurso e da análise do discurso crítica têm como princípio integrar várias teorias e métodos, nas quais destacam-se, com base em Fairclough (2001); as concepções acerca das propriedades socialmente construtivas do discurso em Foucault (1997, 2003); a ênfase na textura dos textos e a sua composição por meio de fragmentos de outros textos em Bakhtin (1997, 2002); e na articulação da concepção dinâmica da prática discursiva e da sua relação com a prática social, com aporte na conceituação de poder e luta de poder em termos de hegemonia em Gramsci (1988).

Compondo o estudo, encontramos em Chouliaraki e Fairclough (1999), a partir dos estudos críticos da pós-modernidade, um enquadramento teórico-metodológico. Neste posicionamento considera como princípio a concepção da vida social constituída de práticas e da prática social como ação habitual da sociedade institucionalizada, traduzida em ações materiais e em modos habituais de ação historicamente situados. Neste sentido, entende-se que para a ADC, em todos os níveis da vida social, desde os mais concretos (estruturas sociais) aos mais flexíveis (eventos sociais), passando pelo nível intermediário (práticas sociais), a linguagem está presente.

Logo, as práticas, se constituem no “ponto de conexão entre estruturas abstratas, com seus mecanismos, e eventos concretos”, isto é, entre “sociedade e pessoas vivendo suas vidas”, nos termos de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21). Neste contexto, de acordo com o enquadre metodológico de 1999 e com vistas aos pesquisadores que investigam o discurso como um momento de práticas sociais, é concebido o seguinte percurso:

- a análise em ADC parte da percepção de **um problema**, o qual tendo em vista o caráter crítico da teoria, fundamenta-se em relações de poder, na distribuição desordenada de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na apropriação de discursos particulares como sendo universais;
- a **identificação de obstáculos** à ação sobre o problema, ou seja, **identificação de elementos da prática social que ratificam o problema verificado e que representam impedimento para mudança estrutural**;
 - há três tipos de análise que atuam juntos nesta etapa: (1) **a análise da conjuntura**, da configuração de práticas das quais o discurso em análise é parte, das práticas sociais associadas ao problema ou de como o discurso é interpretado. (2) **a análise**

da prática particular, com ênfase para os momentos da prática em foco no discurso, para as relações entre o discurso e os outros momentos, e (3) **a análise do discurso**, orientada para a estrutura (relação da instância discursiva analisada com ordens de discurso e sua recorrência a gêneros, vozes e discursos de ordens de discurso articuladas) e para a interação (análise linguística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social - entre gêneros e discursos). A articulação interdiscursiva é uma estratégia de disputa de poder;

- a **função do problema na prática**, o foco nessa etapa da análise é verificar se o problema em questão é um elemento sistêmico da prática, relacionado à desigualdade de poder e à ideologia;
- os **possíveis modos de ultrapassar os obstáculos**, cujo objetivo é explorar as possibilidades de mudança e superação dos problemas identificados, por meio das contradições das conjunturas.

Por fim, toda pesquisa em ADC deve conter uma reflexão sobre a análise, isto é, toda pesquisa crítica deve ser reflexiva.

A abordagem metodológica de Fairclough (2001) e o enquadre apresentado de Chouliaraki e Fairclough (1999), teve como proposição o conhecimento acerca destas concepções e o foco no que a proposta mais recente apresentou: manteve as três dimensões do discurso (*texto, prática discursiva e prática social*), contudo, de maneira mais fragmentada na análise e dedicou-se com maior ênfase na análise da prática social, que passou a ser mais privilegiada nesse modelo posterior.

Observa-se que houve, entre os modelos, um movimento do discurso para a prática social, ou seja, a **centralidade do discurso como foco dominante da análise** passou a ser questionada, e o **discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais**.

Então, de acordo com Fairclough (2003), o **discurso como elemento de práticas sociais** configura-se de três principais maneiras:

- **gênero** (modos de agir) que podem estar representados por meio da fala e da escrita, configurando-se 'como parte da ação';
- **discursos** (modos de representar) os quais figuram-se nas representações que sempre são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão. A **representação** é claramente

substância discursiva e, podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições; e

- **estilos** (modos de ser) o discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares.

Neste sentido, a concepção da “linguagem como prática social”, (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90), era considerada “apenas um meio” e passa pela transição de concepção para “linguagem como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3) o qual está aliado a outros autores que entendem que a linguagem se configura como um elemento intrínseco da prática social.

Além disso, segundo os autores Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC está situada na ciência social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social, haja vista, as relações dialéticas entre discurso e sociedade estarem localizadas no contexto da modernidade tardia ou do novo capitalismo, formando uma base científica para investigações da vida social que almejam contribuir para a superação de relações de dominação.

Na ADC esta análise é posta como um princípio de abordagem transdisciplinar, o que significa utilizar no processo de análise do discurso outras teorias, como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionalizar e transformar tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva.

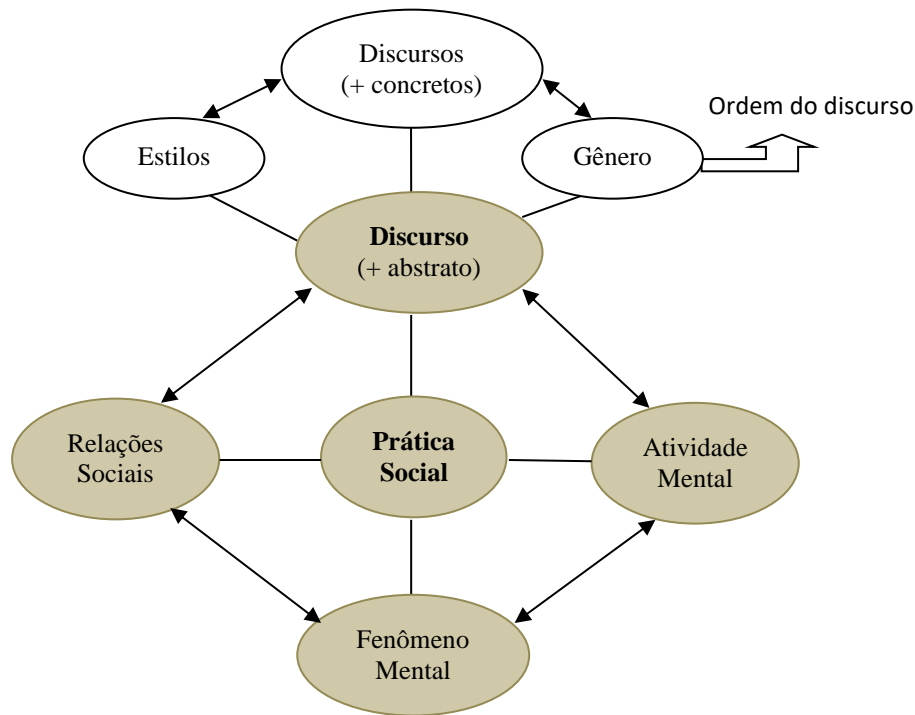
Assim, a partir dos conceitos supracitados acerca da ADC e sob os estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999), as análises desta pesquisa discorrem sobre os discursos dos docentes e sobre suas práticas, bem como procura compreender se os elementos que compõem suas categorias internas (as crenças, os valores e os desejos) encontrando-se este contexto permeado por discursos, pela linguagem.

Vamos lembrar que, em ADC, o termo **discurso** adquire duas acepções. Como substantivo mais abstrato, significa ‘linguagem e outros tipos de semiose como momento irreduzível da vida social’ ao passo que, como um substantivo mais concreto **discursos**, significa ‘modos particulares de representar parte do mundo’.

De acordo com a primeira acepção, **em práticas sociais** a linguagem figura como discurso: o momento semiótico que se articula com os demais momentos das práticas – fenômeno mental, relações sociais, mundo material. Conforme a segunda acepção, os diferentes momentos semióticos de diferentes práticas dão origem a (redes de) ordens do discurso,

formadas por gêneros, discursos e estilos particulares de cada campo ou atividade social, conforme articulado na Figura 6:

Figura 6 - Discurso e prática social



Fonte: RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 42.

Assim, entende-se que a **prática social** é moldada por uma articulação composta de elementos chamados **momentos da prática** – discurso (no conceito mais abstrato), relações sociais, fenômeno mental e atividade material. No momento semiótico da prática (discurso), temos a articulação de outros três elementos, que constituem juntos, o momento discursivo da prática. Trata-se de discursos (no conceito mais concreto), gêneros e estilos, os elementos conformadores de uma ordem do discurso.

Em suma, verifica-se a compatibilidade da implementação nesta dissertação de uma metodologia de análise crítica, a qual tem como perspectiva oferecer uma contribuição significativa para a compreensão dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas.

O **processo de análise** será pautado no **problema** desta pesquisa, que consiste em **desvelar a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional**, representadas, **por meio das práticas docentes em uma unidade escolar que oferta Educação Profissional**, no

âmbito da SEEDF, o que consiste em analisar a efetivação das políticas a partir das vozes (discursos) dos gestores e dos professores.

2.3. *Locus* e sujeitos da pesquisa

No Distrito Federal atualmente existem 31 regiões administrativas (RA), definidas por meio da Lei nº 4.545/64 como subdivisões territoriais, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local, e por meio da lei nº 49, de 25 de outubro de 1989, o GDF formalizou a criação de Ceilândia - IX RA. Inicialmente, para a escolha do *locus* da pesquisa, nos remetemos aos dados apresentados no sítio da CODEPLAN, por meio do Atlas do Distrito Federal 2017 e pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018), e nos aproximamos do perfil socioeconômico de Ceilândia, tendo como base a pesquisa realizada no período de março a outubro de 2018:

- Representa a maior população urbana do DF, com 430.293 pessoas e idade média de 31,9 anos;
- No cenário econômico do DF, está inserida no grupo das regiões de médio-baixa renda, com taxa de desemprego total em torno de 23,5%;
- Sobre trabalho e rendimento consideraram-se as pessoas com 14 anos ou mais, na composição da população economicamente ativa (PEA), 50,4% estavam ocupadas (172.543 pessoas) e 10,1% (34.605 pessoas) desocupadas;
- No contexto da escolaridade 95,9% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever;
- Apresenta na educação básica, o maior número de matrículas na rede pública de ensino do Distrito Federal;
- Dos entrevistados, 55,4% que reportaram frequentar escola pública, 82,2% estudavam na própria RA de Ceilândia, tendo como principal meio de transporte declarado a circulação a pé, 50,8%.

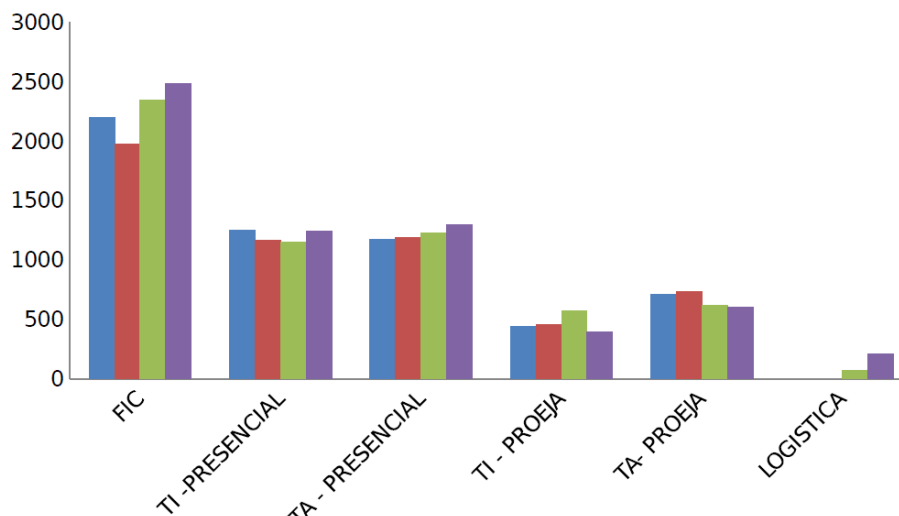
No contexto das onze unidades escolares que ofertam educação profissional pela SEEDF, nesta região administrativa do Distrito Federal está localizado o Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC), inaugurado em 21 de maio de 1982, com a denominação de Centro de Educação para o Trabalho (CET), no qual foi contemplado pelo Programa de Reforma da Educação Profissional do DF para ser um dos CEP da rede pública de ensino do Distrito Federal. Conforme Portaria Nº 129, de 18 de julho de 2000, tornou-se referência em Educação Profissional devido à oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), por mérito de ter conquistado respeitabilidade e distinção na comunidade, e passou desde então a ofertar também cursos técnicos de nível médio.

O CEP/ETC apresenta como missão, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, “promover a formação profissional, na dimensão do conhecimento e da humanização do processo produtivo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11). Para tanto, oferece cursos à comunidade como: inclusão digital mediante disponibilização de *Internet* gratuita na Biblioteca Cora Coralina; realização de eventos sociorrecreativos e culturais, tais como: formaturas, palestras, seminários e festivais.

Este Centro de Educação Profissional regulamenta como pré-requisito básico para acesso do cidadão à unidade escolar, ter mais de 14 anos, com escolaridade a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O CEP-ETC também realiza atendimento às pessoas infratoras, violentadas ou com alguma deficiência, encaminhadas pelos órgãos públicos e outras instituições responsáveis, para promoção a estes cidadãos de formação profissional como alternativa de inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

De acordo com dados estatísticos expostos no PPP desta UE, no período de 2014 a 2017 um significativo percentual de estudantes conseguiu acessar o mundo do trabalho com êxito, “mais de 50 mil estudantes foram qualificados” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18), atuando como microempresários, conseguindo acesso no mundo do trabalho como trabalhadores assalariados, aprimorando a sua qualidade de vida e da sociedade em que vivem. A seguir, apresentamos no gráfico 1 os dados estatísticos de estudantes matriculados e os cursos ofertados no período de 2014 a 2017.

Gráfico 1 - Estudantes matriculados e cursos ofertados (2014 a 2017)



Fonte: PPP - CEP-ETC, 2018, p. 11.

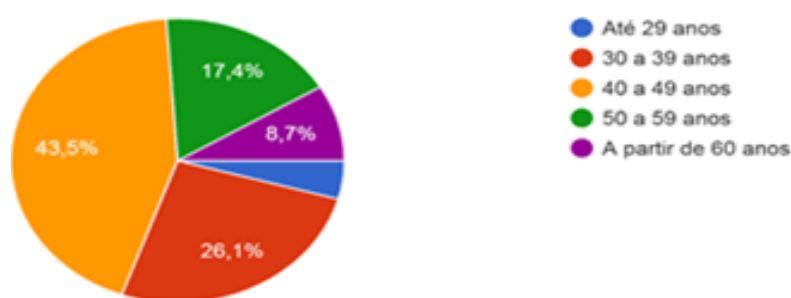
Assim, a definição desta unidade escolar como *lócus* da pesquisa, teve como características estar situada em Ceilândia, RA que contém o maior quantitativo populacional do DF e apresentar baixo nível socioeconômico. Isto posto, conjuntamente aos aspectos já mencionados, evidenciam a necessidade de políticas públicas que atendam esta comunidade, no que consiste as condições essenciais para uma eficiente formação educativa, na modalidade da Educação Profissional, com vistas a propiciar o acesso com autonomia ao mundo do trabalho.

Aliadas a este cenário de Ceilândia, e com base na missão do CEP-ETC, nos desafios apresentados no seu projeto político pedagógico, na diversidade do público que atende, bem como a variedade de cursos ofertados no âmbito da unidade escolar, conforme o gráfico 1, encontramos subsídios que justificaram a realização desta pesquisa, a qual apresenta como objetivo principal averiguar a efetivação das políticas públicas na prática dos docentes que atuam na Educação Profissional.

Os sujeitos pesquisados foram divididos em 02 grupos: os entrevistados, três professores que atuam na gestão pedagógica (GP1, GP2 e GP3) composto por supervisores e coordenadores e, os que responderam ao questionário *online*, vinte e três professores que atuam em sala de aula. No decorrer da pesquisa iremos referenciá-los como professores seguidos de uma ordem numérica, (P1, P2 ...), sem identificação de gênero, preservando assim o anonimato na apresentação dos dados.

No contexto dos 23 (vinte e três) professores que atuam em sala de aula, conforme apresentado no gráfico 2, observamos a faixa etária que contém o maior percentual dos sujeitos (43,5%) é a de idade entre 40 a 49 anos. Sobre a questão de gênero, a maioria é do sexo masculino, representando 78,3% e do sexo feminino, um percentual menor com 21,7%.

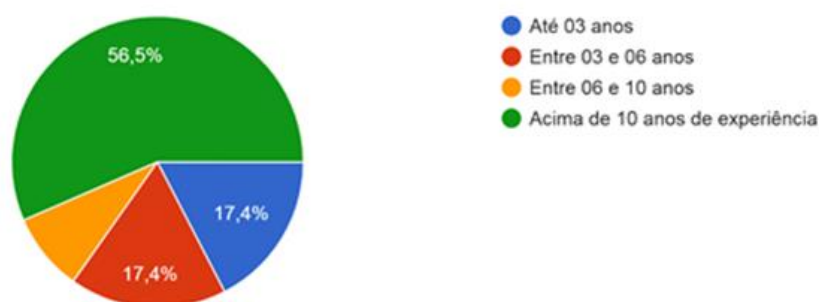
Gráfico 2 - Definição do perfil dos professores – Faixa Etária



Fonte: Dados do questionário - autora

Acerca do perfil dos professores que atuam em sala de aula, identificamos também o vínculo empregatício na SEEDF, o qual apresentou um percentual de 56,5% de professores efetivos e 43,5% de professores temporários, destes totais, e de acordo com o gráfico 3, todos os professores efetivos relataram ter mais de 10 anos de experiência na educação profissional.

Gráfico 3 - Tempo de docência na Educação Profissional



Fonte: Dados do questionário - autora

Assim, o quadro 4 apresenta uma panorâmica mais detalhada dos professores que responderam o questionário. Destacam-se a faixa etária dos professores e o tempo de docência

na Educação Profissional, quem realizou formação continuada neste período, bem como se possuem experiência profissional diferente de docência.

Quadro 4 - Identidade e a experiência profissional dos professores

Identificação Professor	Faixa Etária (anos)	Tempo de docência na EP (anos)	Realizou formação	Experiência profissional diferente de docência
P1	50 a 59	Acima de 10	Sim	Não
P2	Até 29	Até 03	Não	Não
P3	A partir de 60	Acima de 10	Sim	Trabalho em uma área diferente
P4	30 a 39	Até 03	Sim	Trabalhou e trabalha na mesma área e em área diferente
P5	40 a 49	Acima de 10	Sim	Trabalhei na mesma área
P6	50 a 59	Acima de 10	Sim	Trabalho na mesma área
P7	30 a 39	Até 03	Sim	Trabalhei na mesma área
P8	40 a 49	Entre 06 e 10	Sim	Trabalho na mesma área
P9	30 a 39	Acima de 10	Sim	Trabalhei na mesma área e em área diferente
P10	50 a 59	Acima de 10	Sim	Trabalhei na mesma área
P11	30 e 39	Entre 6 e 10	Sim	Trabalho na mesma área
P12	40 a 49	Acima de 10	Sim	Trabalhei e trabalho na mesma área
P13	40 a 49	Até 03	Sim	Trabalho na mesma área
P14	40 a 49	Acima de 10	Sim	Trabalhei em área diferente
P15	40 a 49	Entre 03 e 06	Não	Trabalhei em área diferente
P16	40 a 49	Entre 03 e 06	Sim	Não
P17	30 e 39	Acima de 10	Sim	Não
P18	50 a 59	Acima de 10	Não	Trabalho na mesma área
P19	40 a 49	Acima de 10	Sim	Trabalhei e trabalho na mesma área. Trabalhei em área diferente
P20	30 e 39	Entre 03 e 06	Não	Trabalho na mesma área
P21	A partir de 60	Acima de 10	Sim	Não
P22	40 a 49	Acima de 10	Sim	Trabalho na mesma área
P23	40 a 49	Entre 03 e 06	Não	Trabalhei em área diferente

Fonte: Questionário - dados investigativos da autora (2019)

Logo, destaca-se como análise exploratória o percentual de 21,7% de professores que relataram não ter experiência profissional diferente da docência, sendo que deste total, três possuem mais de dez anos de atuação em sala de aula e dois encontram-se no início da carreira (com até três anos de docência).

Deste modo, observando o perfil dos sujeitos do quadro 4, sob o viés da relação entre atuação docente e saberes experiências, destacamos que 78,3% realizaram algum tipo de formação continuada no percurso da sua atuação na EP e 21,7%, não realizaram nenhuma formação continuada, o que apresenta incompatibilidade com os pressupostos teóricos utilizados no âmbito da SEEDF para esta modalidade de ensino.

De acordo com os desafios inerentes aos professores que atuam na EP, no qual cita-se o Currículo em Movimento da Educação Profissional Brasília (2013), a competência em preparar o cidadão no que concerne ao desenvolvimento de seu saber para que possa atuar com autonomia no mundo do trabalho, identificamos na análise do perfil docente como pontos de fragilidades no quadro 4, o P2, *“no período de até 03 anos de atuação não realizou formação continuada e não possui experiência profissional na sua área”*, o P15 e o P23 *“durante o período de atuação entre 03 e 06 anos não realizaram formação continuada e as experiências profissionais não foram compatíveis com as disciplinas que atuam na EP”*.

Neste cenário, observa-se uma contradição com o contexto profissional, cada vez mais complexo e exigente, o que poderá refletir em uma lacuna na prática docente, tendo em vista que o domínio necessário de saberes referentes ao seu campo específico de formação aponta para a necessidade da realização de permanentes processos formativos para estes professores.

Com relação ao perfil dos três professores que atuam na Gestão Pedagógica, constata-se que todos possuem cursos em nível de especialização: (GP1) formação pedagógica de docente, (GP2 e GP3) gestão educacional, sendo que o (GP1 e GP3) também realizaram cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, nível de mestrado. Os (GP1 e GP2) apresentam ampla experiência como gestores pedagógicos no CEP-ETC, respectivamente sendo de dez anos e sete anos, e um coordenador informou experiência menor do que um ano, no entanto relatou várias atuações profissionais na mesma função, realizadas em outras instituições que ofertam cursos técnicos.

Para melhor compreensão da função destes professores enquanto “Gestores Educacionais”, de acordo com o PPP da UE, estes sujeitos têm como incumbência as ações de: planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas

realizadas no CEP-ETC, assim, “faz-se necessário programar ações que norteiem o trabalho a ser executado pelos docentes, a fim de garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no qual os discentes estão inseridos.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 47). Em suma, visualiza-se a compatibilidade entre o perfil de formação profissional e as funções inerentes ao grupo de professores que atuam na Gestão Pedagógica do CEP-ETC.

Enfim, para continuidade da presente investigação, iremos abordar no próximo capítulo as Políticas Públicas de Educação Profissional, as quais representam uma estrutura social a ser analisada nesta pesquisa.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo destinamos mapear o contexto que envolve as relações socioeconômicas inerentes ao trabalho, à globalização e à educação, categorias que se inter-relacionam e, de acordo com estudiosos, revelam fortes influências nos pressupostos inerentes à formação para o trabalho. Apresentamos a historicidade da Educação Profissional em âmbito nacional por meio de legislações, tendo como perspectivas os fundamentos que deram origem aos marcos regulatórios que norteiam as políticas educacionais da modalidade de ensino no Distrito Federal.

Neste contexto, a assimilação dos dados neste capítulo faz parte da conjuntura analítica da pesquisa com vistas ao entendimento das estruturas sociais que se relacionam com a Educação Profissional, a partir dos seus princípios, conceitos ideológicos, documentos regulatórios, historicidade e as ações políticas fomentadas pelo Estado.

A análise está ancorada nos pressupostos teóricos da ADC definidos neste estudo, a qual será abordada por meio de diferentes elementos da prática social, observados na unidade escolar investigada. Desse modo, buscaremos entender na voz dos Gestores Pedagógicos quais os discursos ocorrem acerca da efetivação das políticas públicas educacionais, no contexto escolar.

3.1. As relações socioeconômicas inerentes ao trabalho, à globalização, à formação e as ações políticas do estado em fomento à educação profissional

No Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou uma distinção entre classes e, de acordo com Manfredi (2002, p. 71), “deixou marcas profundas” e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava o trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior.

Diante desse contexto, a liberdade do homem era relacionada ao direito de usufruir dos produtos advindos da sua força de trabalho, no entanto o contato ocorria somente no momento que os fabricava, remetendo-o à condição de servidão e escravidão.

De acordo com Gagno (2016, p. 04), “o ser humano relaciona-se com o meio ambiente e por sua ação intencional transforma e é transformado por ele, isto o coloca em contato direto com a natureza a qual pertence e com o trabalho que faz; que executa e que vê ser realizado”.

Para Marx (1996) o homem modifica o mundo enquanto modifica a sua própria natureza. No entanto, enquanto o trabalho for considerado separado das condições sociais nas quais ele pode realizar, estará em um indício de trabalho alienado.

Considerando que a alienação é histórica, ela pode ser transformada de acordo com um conjunto de circunstâncias que levem ao desenvolvimento concreto do próprio processo de trabalho, visto que “[...] o único poder capaz de superar praticamente (‘positivamente’) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 161), desde que:

1. O desenvolvimento das forças produtivas permita a negação radical da alienação capitalista; 2. O amadurecimento das contradições sociais do capitalismo (no mais íntimo intercâmbio das forças produtivas) force o homem a mover-se na direção de uma ‘Aufhebung¹’; 3. Os conhecimentos que os seres humanos vão adquirindo sobre as características objetivas de seus instrumentos permite-lhes desenvolver as formas de controle e intercâmbio que impedem a reprodução das velhas contradições em nova forma; 4. A transformação radical da educação, de mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, inspira os indivíduos a produzirem ‘segundo as suas capacidades humanas reais’, unificando conhecimento e ideais, intenção e execução, teoria e prática, bem como integrando as aspirações particulares dos indivíduos sócias aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 227 – 228).

Assim, concordamos com os pensamentos supracitados e que se complementam, de que o ser humano social, por meio da sua própria natureza, de posse da sua autonomia e autoconsciência tem o poder de transformar uma história carregada de fragmentos profundos e superar a alienação na qual inconscientemente estava imposto, portanto, destacamos neste cenário como principal instrumento de transformação social para “todos”, a educação.

No entanto, a herança colonial escravista suscitou discriminadamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional (CNE/CEB, 1999). De acordo com documentos exarados pelo Conselho Nacional de Educação, o desenvolvimento intelectual, proporcionado pela formação acadêmica era previsto apenas para a classe dominante, sendo que não era reconhecida a necessidade de formação para o trabalho. À luz de

¹ Site: <https://bemfalar.com/significado/aufhebung.html>: movimento de transformação e desenvolvimento que se processa no fluxo temporal, caracterizado pela conservação relativa do que foi superado, através da manifestação de potencialidades e tendências anteriormente latentes. Acesso em 03/12/2017.

Manfredi (2002, p. 52), “a formação profissional durante alguns séculos, efetivou-se na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade do trabalho”, excluindo assim, do contexto educacional formal ou profissional, a maior parcela da população, àqueles responsáveis pela “mão-de-obra”.

Com o intuito de modificar essa situação, o acesso ao conhecimento histórico, social, cultural e político e a compreensão de como as relações se estabelecem são essenciais, logo, era necessário ocorrer uma modificação das relações do homem com a natureza, com meios de trabalho e produção, consigo e com os relacionamentos entre os seres humanos, de forma a valorizar a ética, o respeito, a tolerância e a preocupação com o bem comum.

O ser humano vende sua força de trabalho para outra pessoa como meio para suprir suas necessidades de existência, de acordo com Mészáros (2008). Entretanto, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2008, p. 80).

Com isso, observam-se duas situações distintas: o produto do trabalho entendido como um objeto estranho ao trabalhador, um mundo alheio e hostil a ele. E ainda, uma relação com o ato da produção, como algo que não pertence a ele. O trabalho é tido como um sacrifício. E o ser humano “[...] nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida” (MARX, 1849, n.p.). Ainda de acordo com o pensador:

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrozada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. (MARX, 1849, n.p.).

Um exemplo desta exploração foi destacado por Quijano (2005), ao descrever o contexto histórico da América, mencionando o domínio do mercado mundial e do processo de mercantilização da força de trabalho, ou seja, do desenvolvimento da relação capital-salário como forma específica de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos.

A privilegiada posição alcançada a partir do controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfego dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial.

A progressiva monetarização do mercado mundial que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam, bem como o controle de tão abundantes recursos, posteriormente, foi reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais.

Aliadas a este contexto, e ainda com aporte em Quijano (2005), entendemos que a Europa se transformou, até o século XIX e virtualmente até a crise mundial ocorrida em meados de 1870, na sede central do processo de mercantilização da força de trabalho, ou seja, do desenvolvimento da relação capital-salário como forma específica de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos.

Na Europa Ocidental a concentração da relação capital-salário é o eixo principal das tendências das relações de classificação social e da correspondente estrutura de poder. Isso subjaz aos enfrentamentos com a antiga ordem, com o Império, com o Papado, durante o período do chamado capital competitivo. Esses enfrentamentos permitiram aos setores não dominantes do capital – bem como aos explorados – melhores condições de negociar seu lugar e a venda de sua força de trabalho. Por outro lado, abre também condições para uma secularização especificamente burguesa da cultura e da subjetividade.

O liberalismo é uma das claras expressões desse contexto material e subjetivo da sociedade na Europa Ocidental. Já no resto do mundo, na América Latina em particular, as formas mais estendidas de controle do trabalho são não-salariais, ainda que em benefício global do capital, o que implica que as relações de exploração e de dominação têm caráter colonial.

A independência política, desde início do século XIX, esteve acompanhada na maioria dos novos países pelo estancamento e retrocesso do capital e fortalece o caráter colonial da dominação social e política sob Estados formalmente independentes. Segundo Quijano (1988, 1994) o eurocentramento do capitalismo colonial/moderno foi decisivo para o destino diferente do processo da modernidade entre a Europa e o resto do mundo.

Neste período de forte impacto mundial, as emergentes conceituações de formas conhecidas de trabalho e de controle do trabalho, definidas também como relações ou modos de produção, especialmente entre capital e pré-capital, precisavam ser abertas para um novo debate, haja vista que, no contexto da reciprocidade, escravidão, servidão e produção mercantil independente, foram inferidas como um seguimento histórico precedente à mercantilização da força de trabalho.

Estas formas de controle e de exploração do trabalho foram marcadas como pré-capital e consideradas não só como diferentes, mas como radicalmente incompatíveis com o capital. Entretanto, na América elas não emergiram num encadeamento histórico unilinear; nenhuma delas foi uma mera extensão de antigas formas pré-capitalistas, nem foram se quer divergentes com o capital:

[...] na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos. (QUIJANO, 2005, p. 126).

Portanto, na medida em que as estruturas de controle do trabalho, de recursos e de produtos integravam uma articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, constituía-se um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Simultaneamente, em torno e em função do capital, este caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, consolidava-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial.

De acordo Krawczyk (2011), no Brasil buscou-se verificar as atuais políticas relativas ao potencial de submissão da educação para o trabalho aos interesses do capital e às relações que essas políticas estabeleceram com os modelos que vinham sendo construídos em nível internacional por diferentes organismos e suas adaptações aos projetos nacionais.

Os estudos permitiram estabelecer as tendências presentes na organização da oferta da formação para o trabalho, expressas nos modelos de gestão engendrados pelos diferentes governos, com o conseqüente avanço do privado sobre o público e seus reflexos para a Teoria do Capital Humano.

A Teoria do capital Humano foi desenvolvida a partir dos estudos de Theodore W. Schultz na década de 1960, nos Estados Unidos. Holzmann e Cattani (2011) parte do entendimento que a maior capacitação do trabalhador (escolar e profissional) representa maior capacidade produtiva

Assim também, de acordo com os registros exarados pelo Parecer nº 16 do CNE/CEB (1999), no século XX, até meados da década de setenta, a formação profissional restringia-se

ao treinamento para a produção em série e padronizada, com uma concentração constituída de operários semiqualeificados, propícios aos postos de trabalho que não envolviam domínio técnico, e com funções previamente especificadas e delimitadas.

Apenas um pequeno percentual de trabalhadores precisava deter conhecimento em níveis de maior diversidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Nesse contexto, o trabalhador obtinha pouca margem de autonomia, uma vez que a posse do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

Cabe destacar que Manfredi (2002, p. 92), por meio de pesquisas nos periódicos da imprensa sindical da União dos Gráficos de São Paulo, desvelou que “à medida que demandas técnicas foram se tornando mais prementes, as organizações de trabalhadores também passaram a se preocupar com o oferecimento de práticas de formação mais sistemáticas”.

Por conseguinte, sob a influência da globalização e do neoliberalismo, as escolas técnicas profissionais vêm atuando em um cenário de disputas e contradições. Como espaços de excelência na transição entre o sujeito social e o sujeito laboral, essas instituições operam em situações de conflito, em que se confrontam interesses do Estado, da sociedade e do mercado. Chama a atenção ao que parece ser a manutenção de certo padrão com referência aos modelos de gestão, com destaque ao protagonismo do Estado na regulação e controle dessa modalidade de ensino, enquanto a tarefa de ofertar os cursos se distribui entre as diferentes esferas administrativas.

Tendo como base os interesses políticos e econômicos, a partir do desenvolvimento e ampliação do capitalismo industrial, criou-se a necessidade da universalização da escola como agente social e de capacitação para ingresso ao mundo do trabalho. Isto posto, destacamos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, (CNE/CEB, 1999), por meio de parecer, a formalização do vínculo que suscitou a implementação pelo Estado de políticas educacionais que contemplem a Educação Profissional em atendimento às relações econômicas internacionais:

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência,

passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. (CNE/CEB, 1999, p. 276-277).

Assim, com base no advento da evolução tecnológica e da modernização organizacional, Manfredi (2002) revela que na esfera mundial, nos países que compõem o bloco socioeconômico, os processos de modernização tecnológica e organização têm se dado de diferentes formas, provocando movimentos de desqualificação e enfraquecimento do trabalho.

Concordamos com Mészáros (2008) ao mencionar que o mundo do trabalho precisa seguir na direção da superação do capitalismo exploratório das forças de trabalho, o pesquisador adverte-nos que a educação não deve ser tratada como mercadoria. É preciso pensar criticamente a educação na perspectiva de uma alternativa para a liberdade pela emancipação humana. Ainda segundo o autor, a mudança na educação não pode se limitar à vontade do capitalismo, e sim buscar o rompimento com a lógica do capital em uma perspectiva de transformação qualitativa.

Por consequência, de acordo com as concepções expostas neste tópico acerca da relação entre o contexto econômico mundial e seus interesses políticos, os quais, no Brasil apresentaram como tensões, acarretaram o fortalecimento de ações que propiciaram um sistema capitalista exploratório e que impactaram negativamente, principalmente na vida social das classes menos favorecidas. Neste sentido, concordamos com Mészáros (2008) ao considerar que a educação e trabalho se apresentam como problemas fundamentais a serem elucidados, principalmente com vistas à compreensão do papel da educação no contexto econômico e da escola na sociedade.

A compreensão da associação entre trabalho e educação perpassa pela indissociável relação com a ciência, a tecnologia e a cultura e, por consequência, exige um olhar mais amplo e qualificado sobre a formação integral do ser humano, que vai muito além de formar para o exercício do trabalho:

[...] considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007, p. 45).

No sentido de sustentar esta concepção, é fundamental considerar que, historicamente, a formação técnica e profissional e as respectivas políticas educacionais voltadas à Educação

Profissional, têm sido construídas e analisadas sob diferentes perspectivas e entendimentos sobre seu papel na formação de jovens e adultos.

Portanto, de acordo com Schwartzman (2016), ao se tratar das políticas para o ensino médio e profissional na educação brasileira, especificamente no que se refere à evolução das concepções sobre o ensino técnico-profissional, apresenta-se uma divisão de autores, aos quais se fez referência, sem a pretensão de apresentar homogeneidade dentro de cada um, mas, no sentido que compartilham estudos inerentes à Educação Profissional no nos seguintes contextos:

- Estudar a evolução desta modalidade de educação junto à história brasileira, ressaltando sua contribuição e suas necessidades, à luz do que ocorreu em outros países. Estes autores são aqueles que procuram recuperar a história da educação e, dentro dela, a trajetória do ensino profissional, representados por Fonseca (1961); Nagle (1974); Romanelli (1978); Souza e Silva (1984); e Niskier, Nathanael (2006) entre outros;
- Analisar as pesquisas de contexto histórico, dando maior ênfase na relevância do ensino técnico na sociedade brasileira, com abordagens educacionais, políticas, sociológicas ou econômicas, representados especialmente por Gomes (1998), Castro (2005), (2009), (2010) e (2011), Gomes (2009), Castro e Schwartzman (2013), Schwartzman (2014). Este grupo defende a preparação técnica dos estudantes voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Nesta linha de estudos, os autores acreditam que no percurso do ensino técnico é possível promover de forma compatível os conteúdos inerentes à formação para a cidadania, e para a compreensão das necessidades econômicas e sociais do país, bem como desenvolver competências voltadas para campos profissionais específicos.

Para dar conta dessas competências, os autores propõem a organização da oferta do ensino técnico como alternativa, substituindo o ensino médio regular ou então, de forma concomitante ou subsequente a este, mas ministrado em instituições específicas. Sobre isto encontramos em Schwartzman (2016, p. 90) que:

[...] nas duas vertentes, não se hierarquizam o ensino geral e o técnico, que são igualmente valorizados como alternativas formativas, contemplando sua relação com a sociedade tecnológica moderna e o imperativo de atendimento às necessidades de inserção dos jovens no mundo da produção.

Em contrapartida, outro grande grupo reúne autores que adotam enfoques de origem marxista e gramsciana, propondo a análise sobre o papel do ensino técnico-profissional e das

políticas a ele associadas no reforço das condições de reprodução da forma de organização econômica e social no Brasil. Nesse sentido, suas propostas são formuladas na perspectiva de superação dessa realidade, em abordagens educacionais ou filosóficas.

Para Schwartzman (2016), o grupo de autores como Kuenzer (1988) e (1997), Gentili e Frigotto (2000), Ciavatta et al. (2001), Frigotto (2002), Frigotto et al. (2005), Ciavatta (2005), Saviani (2007) e (2008), buscou inspiração central no conceito de politecnia, com vistas à superação da ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e formação geral. Segundo Schwartzman (2016, p. 91), estes estudiosos defendem:

[...] a organização da educação escolar, especialmente no ensino médio, tem de superar aquela que seria resultante de uma concepção capitalista burguesa: o ensino profissional para aqueles que devem executar e o ensino científico-intelectual para os que devem conceber e controlar o processo de trabalho.

O reconhecimento e a apropriação da produção destes e de outros autores que se voltam para o estudo da realidade brasileira em relação ao ensino técnico-profissional contribui para a compreensão sobre as questões centrais relacionadas à história e às políticas da educação técnica e profissional no país.

Então, a partir do contexto da relação entre educação e trabalho, com aporte em estudiosos que legitimam as concepções marxistas e gramscianas, concordamos que a oferta de uma formação integral propicia o ser humano ser capaz de contribuir para uma atuação responsável e consciente em todas as dimensões da vida, englobando desde as relações afetivas e sociais, com potencial para identificar e compreender com autonomia todas as constantes inovações e exigências do mundo do trabalho, bem como a possibilidade da sua inserção nele, com consciência.

Ademais, impulsionando a relação entre os aspectos socioeconômicos, e as concepções educacionais de formação profissional, destaca-se na contemporaneidade o crescente avanço tecnológico, que segundo Herrera (2008), aliado ao processo de globalização mundial e às novas exigências educacionais resultaram na necessidade de uma sistematização dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas que suscitaram reflexões em torno dos processos de ensino aprendizagem e de suas finalidades socioculturais na educação.

Portanto, apresentamos sucintamente, o conceito de Estado, com aporte em Poulantzas (2000) o qual se contrapõe à concepção de Estado como apenas um dispositivo da classe

dominante, bem como em se opõe ao pensamento de Hegel, o qual define o Estado como uma espécie de sujeito na história, como cerne da sociedade civil.

Logo, propõe a análise acerca do sentido de hegemonia, que traz relevantes contribuições para pensar o Estado como um centralizador de instrumentos em uma relação de forças. Assim, o autor aponta uma fragilidade no tocante aos problemas de base e de estrutura, como também na formação social historicamente marcada pelo domínio político e estatal, expondo que as ideologias são fundamentais na formação social, pois é a “matéria de conexão” dos diversos níveis de prática e estruturas sociais.

Em suma, o autor defende que, ideologicamente, o Estado capitalista tem a responsabilidade de se posicionar como um mantenedor dos interesses gerais da sociedade em todos os níveis (suposto Estado neutro), o que conduz as classes dominantes (classes hegemônicas) e o próprio Estado (hegemônico), à elaboração de uma normatização política para “deliberar” acerca da contradição estrutural entre a relação real dos homens e as suas conjunturas de existência no Estado, bem como nas conjunturas de existência na sociedade civil.

Neste contexto, Poulantzas, compreende o Estado Capitalista como “uma condensação de uma relação de forças, significando dizer que o Estado é constituído de lado a lado pelas contradições de classe” (POULANTZAS, 2000, p. 134), por consequência o autor entende que essas contradições de classe assumem, no seio do Estado, as formas de contradições internas entre os diversos ramos ou aparelhos de Estado.

Assim, com suporte na concepção de que o Estado Capitalista apresenta como uma de suas funções a manutenção da coesão, de forma a proporcionar os caminhos para a reprodução capitalista e, com efeito, para a dominação burguesa, buscamos o entendimento em Louis Althusser (1985), inerente aos “aparelhos ideológicos de Estado” com vistas a assimilar de forma crítica o significado das políticas públicas no geral e, especificamente, a política educacional e os programas de educação profissional.

Na concepção deste autor, destaca ser importante a renovação dos meios de produção para que a reprodução capitalista aconteça, bem como entende que para a existência da formação social capitalista é necessário reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Consequentemente, o Estado se posiciona na perspectiva de assegurar, por meio dos seus aparelhos repressivos (o exército, a polícia, a organização judiciária) e dos

aparelhos ideológicos as condições para reprodução do capitalismo, assegurada pelo exercício do poder do Estado.

À luz de Althusser (1985), entende-se que o aparelho repressivo tem como função garantir a ideologia dominante, como forma de apoiar as condições políticas de propagação das relações de produção no campo de existência material, ou seja, práticas, situadas em um conjunto de instituições concretas, que são os aparelhos ideológicos do Estado, o que se leva a compreender o sentido de determinadas políticas públicas e a forma de organização das instituições escolares, sobretudo, daquelas que ofertam programas de qualificação profissional.

O autor sinaliza também que a qualificação da força de trabalho é condição necessária à reprodução das forças produtivas em distintos graus de qualificação, o que remete ao pressuposto de que a força de trabalho deve ser diversamente qualificada e, portanto, exposta como tal. Neste sentido, especificamente a unidade escolar que oferta Educação Profissional passa a ter o ofício de se fazer acreditar no argumento da relação de igualdade entre qualidade e quantidade desta formação.

Convém expor que, por meio da diversidade das ofertas educacionais, mesmo que de forma aligeirada, dando a impressão de que equivalem a qualificações eficientes, sem uma abordagem mais abrangente acerca das contradições da sociedade capitalista, ou seja, mesmo que cidadão faça diferentes qualificações, nem todas ocuparão os espaços socialmente reconhecidos como “de melhor valor”. Assim, a ideologia tem como função fazer reconhecer a equivalência necessária à reprodução do capital entre o trabalho humano qualitativo e a quantidade da força de trabalho empregada na produção.

Uma importante concepção emitida por Althusser (1985) é de que o processo de reprodução da força de trabalho não é exclusivamente econômico, mas também social, combinando os efeitos de reprodução material com a reprodução da submissão, a escola exerce a função de propiciar os melhores caminhos para que o sujeito possa decidir a divisão do trabalho que seja mais conveniente, conforme o posto que ele esteja “designado” a ocupar.

Assim, sob este contexto entende-se os subsídios para se justificar o papel ideológico da escola na reprodução das forças produtivas, sobretudo, as escolas de educação profissional.

Portanto, com vistas ao processo da globalização anteriormente citado, as políticas educacionais mundiais ganham força e no Brasil a legislação direciona para os pressupostos da oferta de uma educação emancipatória e de forma integral, com abrangência em diversas

dimensões da formação do indivíduo, conforme reiterado no Art. 2º, da LDB/96, que discorre sobre os princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º. 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. [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2018, n.p.).

Portanto, com base na responsabilização regulamentada pela LDB/96, fica a cargo do Estado a promoção do acesso à educação básica, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica da realidade como forma de emancipação do indivíduo.

Com isso, entende-se que na promoção de políticas educativas de formação integral, tais conceitos e possibilidades encontram ressonância na realidade fazendo-se necessário estabelecer percursos educativos com organização político-pedagógica que, para além da articulação entre teoria e prática, permita o domínio das linguagens e dos conhecimentos básicos e aplicados.

No entanto, cabe ressaltar que EPT está inserida em um contexto histórico que aponta um processo árduo entre a relação homem e trabalho, exploração e alienação dos cidadãos em prol do capitalismo, bem como da influência dos países externos em mercantilizar a educação com vistas à promoção de força de trabalho mais qualificada e mais produtiva, o que nos impulsionou a investigar no percurso histórico da Educação Profissional, entre os séculos XIX e XX, quais regulamentações públicas foram propagadas e quais suas marcas ideológicas. Quais ações do Estado, especialmente no Distrito Federal, estão sendo efetivadas em atendimento ao art. 2º da LDB de 1996?

Neste contexto, aliado ao que foi exposto nesta seção, o qual nos aproximou do contexto que envolve as relações socioeconômicas inerentes ao trabalho, à globalização e à educação, bem como dos princípios que suscitaram a formalização do vínculo “Formação e Trabalho”, e o entendimento da educação como aparelho ideológico do Estado, prosseguimos na pesquisa com estas premissas para o aprofundamento acerca das circunstâncias históricas e os elementos socioeconômicos que evidenciaram a Educação Profissional, bem como desvelar na Educação Profissional os seu princípio e conceito ideológico. Assim, iremos abordar na sequência do estudo, o contexto da EP nos séculos XIX e XX, os marcos regulatórios e as políticas educacionais, em um período que o Brasil foi marcado por pleno desenvolvimento industrial.

3.2. As políticas públicas e o fomento à educação profissional: marcos regulatórios no Brasil

A historicidade da Educação Profissional no Brasil é marcada, desde os primórdios, como uma oferta assistencialista, de acordo com registros do século XIX acerca das decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (CNE, 1999, p. 278).

O percurso histórico da Educação Profissional no país está de acordo com os registros exarados no parecer n.º 16/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), o qual apresenta no século XIX, a origem na esfera governamental das ações referentes à profissionalização no Brasil em 1809, através de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras.

Esse século foi marcado pela criação de instituições em capitais de província, nos quais destacamos a partir da década de 40 a construção de dez “Casas de Educandos e Artífices” (1854), para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

No início do século XX ocorre a transição do ensino profissional de traço assistencialista, isto é, a migração do objetivo principal, com o atendimento de menores abandonados, para outra considerada na época igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

No período de 1906 a 1910 (BRASIL, 1909), o ensino profissional consolida-se como política pública no país, por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que teve como atribuição o incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Foram criadas e instaladas em várias Unidades da Federação escolas públicas e privadas em atendimento a essa modalidade de ensino. Também, nessa mesma década, foram instaladas escolas-oficina com a competência de propiciar a formação profissional de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história da Educação Profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Na década de 20 (BRASIL, 1909), uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional daria uma nova tônica à questão, ao propor a extensão do ensino profissional a ricos e pobres, e não apenas aos “desafortunados”. E a década de 30 foi marcada também por importantes transformações no campo educacional brasileiro.

À frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministro Francisco Campos baixou uma série de decretos, dispondo sobre a organização do ensino superior, secundário e comercial. Foi criado o Conselho Nacional de Educação (1931) e aprovado o conjunto das *Leis Orgânicas do Ensino*, mais conhecidas como Reforma Capanema, que instituiu, para as elites, os cursos médios de 2º ciclo (científico e clássico), sempre destinados a preparar estudantes para o ensino superior. Para os trabalhadores, as alternativas de nível médio do 2º ciclo eram o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial e o normal.

Como fator importante para a Educação Profissional, destacamos que neste período houve a publicação do Decreto Federal n.º 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador, configurando o primeiro instrumento legal a estruturar cursos, já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização.

Foi, contudo, na Constituição de 1937 que se tratou pela primeira vez de escolas vocacionais e pré-vocacionais, como dever do Estado com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras), a serem destinadas a classes menos favorecidas.

Deste modo, de acordo com o Art. 129 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, caberia “criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados” (BRASIL, 1937, n.p.).

No entanto, depois desta regulamentação na Constituição Federal, o caráter discriminatório da oferta passa a ser preceito constitucional, ao definir claramente o público a ser alcançado e inserido nos cursos profissionalizantes, inclusive estabelecendo a “hereditariedade” da formação técnica, destinando as ações aos filhos dos operários.

Com a demanda do processo de industrialização desencadeada na década de 30, em que se passou a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços, foram baixadas por Decretos-Lei, as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943); do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente, foram criados o SENAI (1942) e o Senac (1946), visando à formação de profissionais para a indústria

e o comércio. É desse período, também, a criação das escolas técnicas, a partir da transformação das escolas de artes e ofícios em 1942, como destaca Kuenzer (2001, p. 28):

[...] a dualidade estrutural, portanto, configura-se como grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

Com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Teixeira (1999) como meia vitória, mas vitória. Esta primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, ao ensino acadêmico. Deste modo, acabou por sepultar, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para elites condutoras do país e ensino para os desvalidos da sorte.

É importante ressaltar que todo o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil foi marcado por lutas sociais das classes menos favorecidas e reformas e sofre até a atualidade das distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória do segundo grau, Lei 5.692/71, dada a segunda reforma da LDB/61, sendo classificadas como desastrosas em função de uma série de problemas até a sua revogação. A partir da LDB, foi institucionalizado o chamado ensino profissionalizante, como destaca Cunha (2014, p. 1-2):

Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas.

Porém, o caráter compulsório da mudança gerou adesões e rejeições. Apesar das dificuldades de manifestações públicas, próprias do período de ditadura, tais comportamentos puderam ser percebidos nas reações de estudantes, a quem preocupava a diminuição de disciplinas que preparam para os vestibulares, dentre outros aspectos.

As reações contrárias, associadas às dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelo regime militar proporcionaram adequações na definição inicial, por meio do Parecer no 76/1975

do Conselho Federal de Educação (CFE), que, na prática, retirou o caráter compulsório da profissionalização no segundo grau (BRASIL, 1975).

Posteriormente, com a sanção da Lei no 7.044/1982, que substituiu a terminologia “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” retirou, oficialmente, a obrigatoriedade da habilitação profissional, deixando as escolas livres para promoverem a oferta no segundo grau (BRASIL, 1982).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, estabeleceu a nova configuração da Educação Profissional, com posterior implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que repercutiu de maneira significativa na organização dos sistemas federal e estadual de ensino. O PROEP visou à melhoria e à ampliação da oferta por meio de parcerias com os Estados e instituições da comunidade, e segundo Menezes, (2001) propôs também a adequação e atualização dos currículos, com base nas demandas do mercado.

O Decreto Federal n.º 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a Educação Profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho.

Nessa regulamentação da LDB, o presente decreto estabeleceu três níveis para a Educação Profissional. O Nível Básico foi destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. O Nível Técnico foi destinado à habilitação profissional de estudantes matriculados e egressos do ensino médio e o Nível Tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica (BRASIL, 1997).

As reformas, financiadas também com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), promoveram a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, com conseqüente desmonte da rede pública e expansão da oferta pela rede privada de educação, o que contribuiu neste período para fortalecer o vínculo da Educação Profissional com as demandas do mercado, criando uma dicotomia ideológica entre uma formação humanista e outra, instrumentalista.

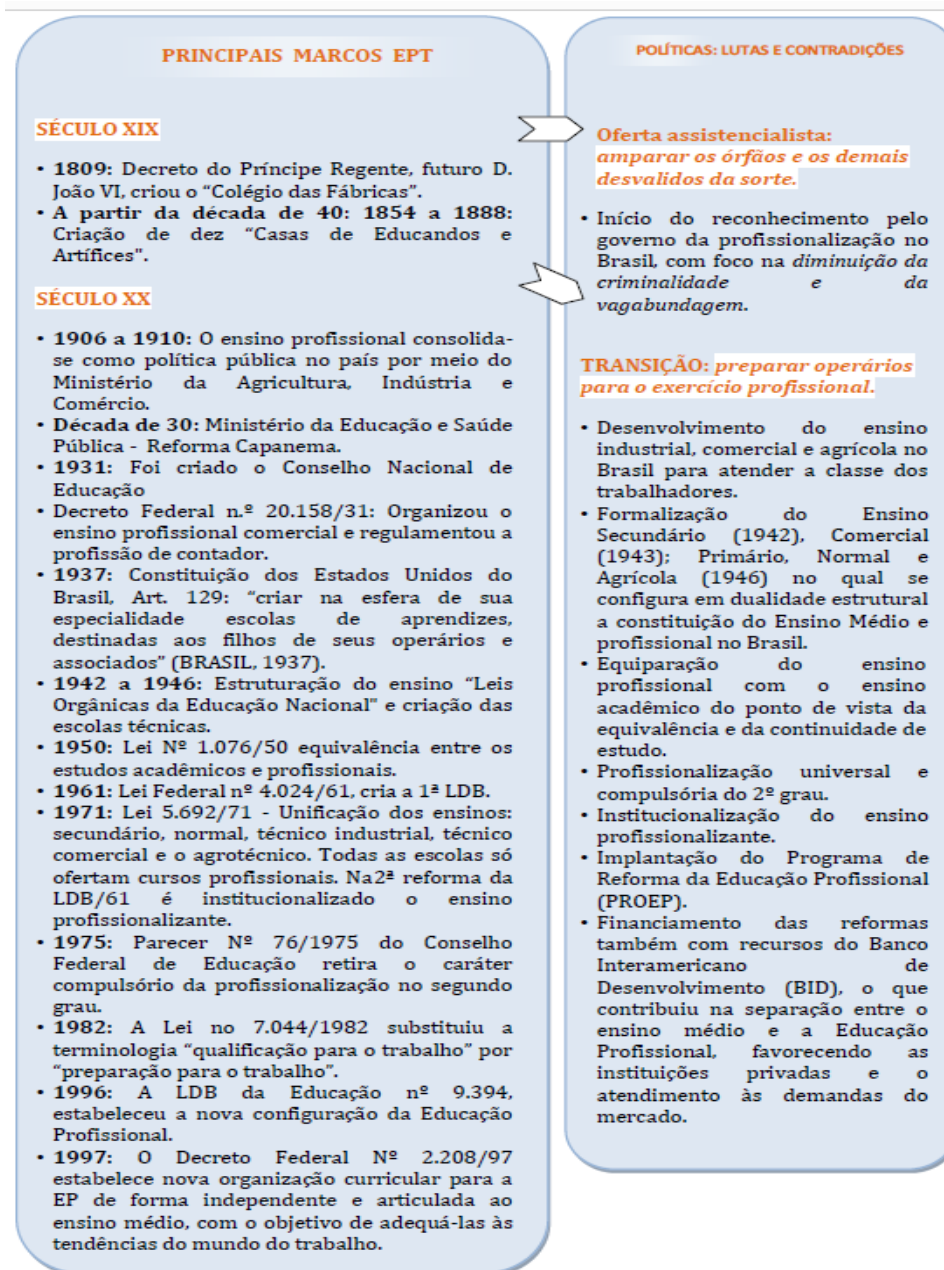
Assim, o caráter privatizante da oferta da Educação Profissional ficou explícito na promulgação da Lei no 9.649/1998, a qual definiu em seu artigo 47 que:

[...] a expansão da oferta de Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, n.p.).

Ademais, em 1999, com o fortalecimento das mudanças propostas pelo PROEP, foi retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) iniciado em 1978, o que entre outras consequências, colaborou com a diminuição da oferta pública de vagas. Vale destacar que entre os anos de 1909 e 2002 foram criadas 140 escolas na Rede Federal de Educação Profissional (BRASIL, 1998).

A partir deste levantamento histórico, no qual utilizamos como suporte diferentes documentos regulatórios que contemplam a Educação Profissional, apresentamos na figura 7 o que se destacaram na pesquisa exploratória como principais marcos regulatórios no Brasil e as políticas públicas que contribuíram para regulamentação desta oferta, nos séculos XIX e XX.

Figura 7 - Principais Marcos Regulatórios e Políticas Educacionais da EP – Séculos XIX e XX



Fonte: Dados da investigação - autora

Estes marcos delineiam um percurso de conquistas e contradições, marcados por ações políticas que se articularam em prol da oferta de uma educação que institucionalmente concebeu formar cidadãos a partir de uma divisão de classes, aqueles declarados como **elites** e aqueles destinados à **reprodução da força do trabalho**. Tal movimento resultou na precarização da verdadeira essência desta modalidade de educação, fortalecendo a oferta privatizada e deixando

marcas na sua história. No entanto, nestes 200 anos, a oferta pública da educação profissional também adquire reconhecimento na legislação educacional brasileira, ganha estrutura e denominação na execução da sua nobre concepção de promover formação profissional ao cidadão, mesmo ainda sendo submetida aos ditames capitalistas.

Na sequência histórica, o início do século XXI, o Brasil ganha uma nova gestão, na qual o presidente era filiado ao partido dos trabalhadores e retoma o caráter público da Educação Profissional, a partir de duas iniciativas principais: a integração curricular dos ensinos médio e técnico, com a publicação do Decreto no 5.154/2004, que regulamenta os Artigos 36, 39 e 41 da Lei no 9.394/1996 (BRASIL, 2004) e a expansão da Rede Pública de Educação Profissional e Tecnológica, que por meio da Lei no 11.195/2005, promoveu sutil, mas fundamental, alteração na expansão da rede de Educação Profissional, definindo que a criação de novas unidades de ensino por parte da União seria realizada, preferencialmente, em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (BRASIL, 2005).

Neste contexto, além de fortalecer a Rede Federal, as políticas educacionais também apresentavam como objetivo o fortalecimento das redes estaduais de Educação Profissional, especialmente por meio do Programa Brasil Profissionalizado, criado em 12 de dezembro de 2007, por meio do Decreto nº 6.302 (BRASIL, 2007), este programa apresentava os seguintes objetivos:

- fomentar ações com vistas à expansão, ampliação e modernização das escolas com a finalidade de expandir e ampliar a oferta;
- estimular o ensino médio integrado à Educação Profissional;
- articular a formação geral e a Educação Profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Neste mesmo ano, por meio da lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) é regulamentada a Educação Profissional no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). A proposta indicava as regras para a destinação de recursos, oriundos do Estado e do Distrito Federal, para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional, representando, assim, a única fonte regular de financiamento para a oferta pública dessa modalidade de ensino.

Em dezembro de 2008, por meio da Lei no 11.892, foram instituídos os Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), compondo uma rede de 38 escolas de excelência, com a função de oferecer Educação Profissional em todos os níveis e modalidades. Como resultado, entre 2003 e 2010, consolidaram-se mais 204 unidades federadas (BRASIL, 2008). O que resultou em expressivo aumento do número total de matrículas na Educação Profissional nos Estados, incluindo a modalidade integrada ao Ensino Médio. Desta forma, percebeu-se maior abertura para a mudança na concepção política e ideológica da oferta da Educação Profissional que, mesmo mantendo seu objetivo de aproximar a formação do mundo do trabalho, buscou estabelecer uma educação integral e humanística, como bem destaca (CIAVATTA, 2005, p. 85):

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

Portanto, cria-se o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) como forma de regulamentação pelo Estado, configurando-se em um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, com vistas a orientar as instituições, estudantes e a sociedade, tendo como pressuposto, uniformizar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. O CNCT é instituído pela Portaria MEC nº 870 de 16 de julho de 2008, passando por periódicas atualizações para acompanhar as novas demandas socioeducacionais (BRASIL, 2014).

A terceira atualização aconteceu por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de dezembro de 2014 e homologada pelo Ministro da Educação em 28 de novembro de 2014. Nesta atualização são redefinidos os Cursos Técnicos de Educação Profissional distribuídos em treze eixos tecnológicos: o campo de atuação, as respectivas cargas horárias; o perfil profissional de conclusão; a infraestrutura requerida por cada área de formação; as possibilidades de certificação intermediária em cursos de habilitação profissional, na qualificação profissional (cursos básicos) e, em cursos de especialização; bem como, as ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a qual corresponde as normas associadas ao exercício profissional.

Esta edição foi resultado de um processo participativo iniciado em 2012, realizado a partir da análise de proposições apresentadas pela sociedade e foi construída em regime de

colaboração com os sistemas de ensino, instituições de educação profissional e tecnológica, ministérios e órgãos relacionados ao exercício profissional e posteriormente submetido à apreciação do Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP).

No CNCT além da relação de 227 cursos, agrupados por eixos tecnológicos com a respectiva caracterização, encontram-se: a tabela de convergência entre as denominações anteriores e as estabelecidas no catálogo, a tabela de submissão contendo os cursos já submetidos à análise e rejeitados.

Em 2011, foi promulgada a Lei nº 12.513/2011, que estabeleceu os formatos e o financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), visando à ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, conforme os objetivos expressos em seu parágrafo único:

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 (BRASIL, 2011, n.p.).

Em um ambiente de manutenção da fragmentação das ofertas de Educação Profissional, bem como o caráter privatizante, ao manter o financiamento ao setor privado, em especial ao Sistema S - composto por 09 entidades, criou-se o Pronatec. No período de três anos já haviam sido ofertadas mais de oito milhões de vagas e a Rede Federal agregou mais 208 escolas, vinculadas aos IFEs promovendo intensa descentralização e municipalização das vagas e matrículas.

Nas concepções de Moura (2016), o fomento do Estado à ampliação da oferta dos cursos de EP, conforme previsto na lei do Pronatec, pressupõe a vinculação da Educação à necessidade de crescimento econômico do País, o qual conduz a oferta desta modalidade de forma fragmentada, em cursos aligeirados (*de qualificação*), com vistas à empregabilidade, o que concordamos que se diferencia da essência de uma formação profissional mais fundamentada e que propicia o sujeito uma **habilitação profissional**.

Ademais, o programa anuncia amplamente ao cidadão a possibilidade de ascensão social por meio desta qualificação, o que de outro modo contribui para ocultar o processo da dominação capitalista pelo Estado, tendo em vista que incide sobre o sujeito o compromisso de não conseguir inserção no mercado do trabalho, pois os processos de seleção absorvem somente **os melhores profissionais**. No entanto, o Estado aparece isento por ter proporcionado formação profissional por meio de **Políticas Públicas**.

Um ponto de importante atenção nesta pesquisa acerca da lei que regulamenta o Pronatec é a proposta de contratação provisória de profissionais, em forma de bolsas, conforme o art. 9º, para implementação deste programa, com recursos públicos a partir da criação de uma estrutura paralela ao Estado. Neste sentido, Moura afirma que:

[..] a utilização dessas bolsas, para pagamento aos profissionais envolvidos na execução do Pronatec, revela que o Governo investe em Educação profissional sem criar as condições necessárias para a garantia da continuidade das ações com profissionais efetivos e também ao dispensar recursos públicos para as empresas privadas exime-se de estabelecer infraestrutura na rede pública de Educação (MOURA, 2016, p. 162).

Assim, identifica-se na presente investigação a configuração da utilização de políticas públicas implementadas de forma hegemônica, fortalecendo as instituições particulares de ensino e estando de acordo com os pressupostos de uma sociedade capitalista. Em consonância às concepções de Moura, identifica-se que o Pronatec, regulamentado como responsável por expandir a Educação Profissional, importante modalidade da educação básica, apresenta suas principais características de cunho ideológico ao assentar-se no economicismo.

Em continuidade, como estratégia de governo, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, muda-se a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) que passa de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O primeiro PNE foi aprovado para o decênio 2001-2010, que passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

A partir desta regulamentação, indica-se que os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. Diante desse contexto, não há como realizar planejamento institucional de forma desarticulada, porque o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE. Assim, fica sob a função do MEC apoiar os diferentes

entes federativos nesse trabalho, tendo em vista que o alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se num passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como no fortalecimento de acordos nacionais e a diminuição das lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação configura-se como política de Estado que visa à articulação e à integração de ações das diferentes esferas federativas, conforme disposto no Art. 214 da Constituição Federal. A edição vigente (2014 a 2024) foi aprovada pela lei nº 13.005 de 25 junho de 2014 e apresenta um conjunto de diretrizes macro para a política educacional. Neste novo PNE destaca-se no artigo 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano, a contar de sua publicação, elaborem seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes que se estruturam em 20 metas e 254 estratégias a serem operacionalizadas.

No delineamento desta pesquisa, cabe destacar o artigo 2º, parágrafo V do PNE (2014-2024). O artigo trata da “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). Conseqüentemente, vale apresentar a diretriz para a Educação Profissional descrita na meta 10 ao “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à EP” e na meta 11, ao “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014, n.p.).

Neste contexto, com base nos dados apresentados no gráfico 4, identifica-se o distanciamento do cumprimento da meta e da necessidade emergente de ações políticas e articulações intersetoriais para o atendimento da demanda existente. Deste modo, cita-se o investimento em infraestrutura das unidades escolares, recursos tecnológicos atualizados, definição das novas formações diante da evolução exposta com as novas profissões, análise das concepções ideológicas e metodológicas desta modalidade, bem como a formação de professores, sujeitos protagonistas inseridos neste contexto educacional na formação do cidadão, categoria imprescindível inerente ao desafio das diversas áreas de oferta na Educação Profissional.

Gráfico 4 - Matrículas de Educação Profissional – Dados de 2016 e perspectivas para 2024



Fonte: Sítio Observatório do PNE

Na tabela 4, apresentamos a proposição do desafio da meta vigente, a partir do número de alunos matriculados na Educação Profissional entre os anos 2013 e 2016, segundo a natureza da rede ofertante, em âmbito nacional.

Tabela 4 - Matrículas efetivadas no período 2013-2016

Ano	Rede Pública	Rede Privada	Total
2013	900.519	702.427	1.602.946
2014	913.698	972.469	1.886.167
2015	977.504	847.953	1.825.457
2016	1.033.464	741.860	1.775.324

Fonte: Sítio Observatório do PNE

Observam-se os dados no recorte temporal exposto na tabela 4 e ratifica-se a complexidade nos dois objetivos específicos da meta 11 que são: 1º “Alcançar o número de 5.224.584 matrículas da Educação Profissional de nível médio até 2024” e o 2º de “Garantir que 50% dessas matrículas estejam na rede pública até 2024”. Com isto constatamos a objeção desta modalidade prescrita no seu percurso histórico e a necessidade da implementação de ações por parte dos Estados. Tais ações deveriam promover a expansão da oferta e a garantia da qualidade, que contemplem sincronizar a escola na diversidade de cursos e suas relações com o mundo do trabalho, suas especificidades estruturais e pedagógicas.

À luz da LDB (2011), as últimas mudanças de grande relevância para o Ensino Médio, com repercussão na Educação Profissional, foram resultantes da Lei nº 13.415/2017, que em sua ementa enuncia a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Neste contexto, entre os cinco itinerários propostos para os

estudantes, está incluído o da Educação Profissional, proporcionando a investidura de uma nova roupagem a esta modalidade, que até pouco tempo era vista como formação para os desvalidos da sorte.

Sobre isto Schwartzman (2016) reforça que convalida a valorização desta modalidade tendo em vista as oportunidades mais imediatas de trabalho, a partir das competências e habilidades adquiridas no percurso da formação, bem como a possibilidade de continuar estudando e adaptando-se às inevitáveis mudanças globais inerentes ao mercado de trabalho.

Entretanto, sob a visão de Saviani (2013), observa-se na Lei nº 13.415/2017 a continuidade do vínculo histórico da educação com o trabalho, tal situação se deve ao fato de que as modificações para o ensino médio se apoiam no preceito da formação dos cidadãos para o mercado de trabalho, evidenciando-se assim que o processo de trabalho demanda os processos da educação, destinando-se atender às necessidades das indústrias, das empresas; isto é, do capital.

É importante destacar a relevância do amplo debate com a comunidade escolar para a regulamentação e implementação em âmbito distrital desta nova forma de oferta, evitando os erros cometidos na década de 70. Com vistas a evitar divergentes concepções entre a valorização da Educação Profissional em correspondência a cada área do conhecimento, o eixo foi incluído na distribuição formativa do Ensino Médio e não houve alteração nas formas já previstas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, se tem um prenúncio da sustentação de uma sociedade na qual o capitalismo gerencia as políticas educacionais, diferentemente da promoção de uma educação transformadora.

Com a homologação da oferta da Educação Profissional na proposta da educação em tempo integral, coadunamos com Rocha *et al.* (2018), que destacam a importância da qualidade da oferta e do desenho de um currículo mais diversificado ao estudante, e vislumbram a diminuição da evasão e abandono nesta etapa da educação básica. No entanto, salientam a necessidade de investimento de recursos financeiros inerentes às estruturas físicas, bem como na formação dos profissionais que atuam nesta modalidade:

É necessário, sobretudo, repensar ações no sistema de educação para equacionar questões institucionais, estruturais, de pessoal e pedagógicas. Essas questões constituem-se como desafios que não podem ser vistos como impedimentos para sua implantação, mas como necessidades que precisam ser enfrentadas. Além desses desafios, a adoção da formação profissional técnica como um dos itinerários formativos do ensino médio, na perspectiva da

educação em tempo integral, há outros que precisam ser discutidos e repensados. Um deles é a formação continuada dos docentes (ROCHA *et al.*, 2018, p. 127-128).

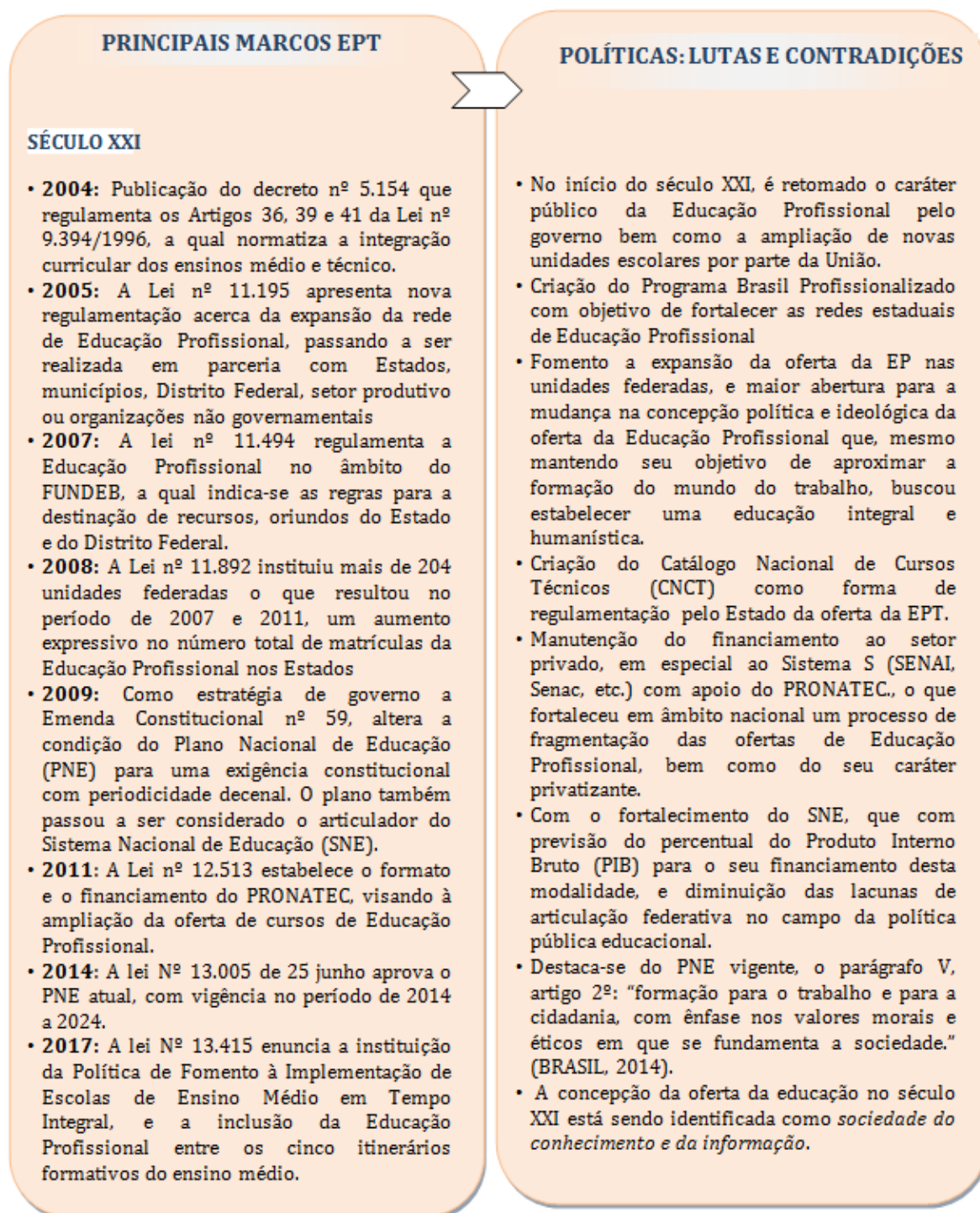
Em suma, identifica-se que na atualidade há fortes características do mundo globalizado e crescente avanço tecnológico, o que demanda a oferta de um sistema educacional que contemple não somente um profissionalismo avançado, mas que também propicie o desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, no que se refere aos princípios: éticos, da consciência dos assuntos culturais, do meio ambiente e social envolvido, bem como da solidariedade humana. Por isto que o século XXI vem sendo reconhecido como **sociedade do conhecimento e da informação**.

Portanto, nesta seção apresentam-se os principais marcos regulatórios que contemplam a oferta da Educação Técnica de nível médio no Brasil, bem como as ações políticas promovidas com objetivos de expansão da oferta na rede pública e privada, o financiamento, a concepção da oferta em nível de governo, bem com a definição de metas nacionais e distritais.

As marcas de fragmentação identificadas nos séculos XIX e XX ainda permeiam a contemporaneidade, e são identificadas por meio das lacunas apresentadas no planejamento e execução dos programas de fomento a esta modalidade, (ações que não fortalecem a esfera pública da EP nos aspectos estruturais, pedagógicos e de recursos humanos).

No entanto, apresentam-se melhores condições em se discutir e analisar o contexto ideológico e a oferta na esfera pública de educação, ainda que continue a ser manipulado de forma hegemônica pelo Estado, com vistas principalmente ao desenvolvimento econômico do País. Logo, apresenta-se na figura 8 o mapeamento dos marcos regulatórios e das políticas públicas identificadas na historicidade do século XXI.

Figura 08 - Principais Marcos Regulatórios e Políticas Educacionais da EP – Século XXI



Fonte: Dados da investigação – autora

Após apropriação de algumas concepções e dos principais marcos teóricos que norteiam a oferta da Educação Profissional na esfera nacional, prossegue-se no próximo tópico em busca do conhecimento das especificidades desta oferta na esfera do Distrito Federal.

3.3. A efetivação da educação profissional no Distrito Federal: desafios e perspectivas

A primeira experiência de Educação Profissional no Distrito Federal ocorreu em 1959, com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília ESAF, pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek. Ela foi vinculada ao Ministério da Agricultura e inaugurada em 1962, dois anos após a criação da nova capital. Em 1967 foi transferida para o Ministério da Educação MEC e em 1978 para o governo de Brasília, na estrutura da SEEDF.

Na mesma época foi também construída a Escola de Música de Brasília, estabelecida oficialmente em 1964, no âmbito da SEEDF e atualmente denominada Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), compondo o grupo de unidades escolares públicas do GDF que ofertam Educação Profissional.

Na atualidade a Educação Profissional no DF é ofertada por meio de instituições educacionais públicas e privadas, dentre elas destacamos um curto relato acerca do IFB e duas entidades do Sistema S:

- *O Instituto Federal de Brasília (IFB)* – criado em dezembro de 2008, por meio da lei nº 11.892, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o Brasil. O IFB é uma instituição pública que oferece Educação Profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), Educação Profissional técnica de nível médio e Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A sua estrutura multicampi possibilita à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, de conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal. É composto por uma Reitoria e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro (IFB, 2013).
- *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)-DF* – A existência efetiva ocorreu no início de 1974, ano em que é iniciada a construção do Complexo de Ensino Técnico de Taguatinga. Ali foram implantados, em 1977, o Centro de Formação Profissional e o Centro de Tecnologia de Construção, bem como o Centro de Desenvolvimento de Pessoal, em 1979. Na

década de 1980 os cursos técnicos ministrados nas unidades do SENAI-DF, foram reconhecidos pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Além das unidades físicas, como núcleos, agências e escolas, o SENAI-DF é atuante em toda a cidade e na região do entorno, por meio de suas unidades móveis. Hoje, a instituição se configura como a maior instituição de formação profissional do País, totalmente consolidada, tendo atendido a mais de 350 mil jovens e adultos, apenas no Distrito Federal. O SENAI-DF vai muito além da formação profissional, abrangendo a realização de cursos técnicos de interesse do trabalhador na indústria, workshops, seminários e cursos na área de segurança laboral, com o Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional e Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (SENAI, 2018).

- *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)* – O Senac-DF integra o Sistema Fecomércio/DF, que inclui ainda a Federação do Comércio do Distrito Federal, o Sesc/DF e o Instituto Fecomércio. O Senac iniciou suas atividades no DF em 1967, oferecendo à população cursos de formação inicial e continuada. Em 2005, em parceria com o Senac Nacional, a instituição passou a ter cursos de pós-graduação lato sensu ministrados na modalidade de educação a distância. Os cursos receberam credenciamento do Ministério da Educação com nota máxima. Em 2007, com a inauguração da Faculdade de Tecnologia Senac-DF, disponibilizou também cursos de graduação tecnológica e pós-graduação na modalidade presencial. A instituição oferece mais de 300 cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico, disponibilizados para a sociedade em forma de rodízio. A cada trimestre, novos cursos são incorporados. As áreas de atuação são: artes, comércio, comunicação, gestão, idiomas, imagem pessoal, informática, saúde e turismo e hospitalidade (SENAC, 2017).

O SENAI e o Senac são entidades que apresentam vasta experiência em Educação Profissional, atuam em quase todos os Estados Brasileiros. Essas instituições fazem parte do Sistema S, definido por Manfredi (2002, p. 179) “como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”.

Assim, apresentamos brevemente o IFB, o SENAC e o SENAI, instituições educacionais que estão inseridas no contexto historial da Educação Profissional, em que as unidades do DF se destacam como grandes instituições educacionais, que ofertam a modalidade de Educação Profissional, devido à diversidade de cursos e quantitativo de vagas ofertadas, estrutura física e tecnológica. As instituições vinculadas ao sistema S, devido à sua autonomia,

não encontra obrigatoriedade em ancorar suas metas nas diretrizes do Plano Distrital de Educação (PDE), que iremos abordar a seguir.

O Plano Distrital de Educação – PDE, com período de vigência entre 2015 a 2024, foi instituído pela Lei nº 5.499/2015 e elaborado com ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público ao longo de dois anos, sendo o primeiro da história de Brasília. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas, tornando-se a base do planejamento pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE.

Nessa perspectiva, o PDE, a exemplo do PNE, é um documento que expressa as demandas da sociedade; estabelece prioridades e metas; aponta caminhos para a sua efetivação por meio de estratégias; configura-se como referência para a elaboração de planos plurianuais – PPAs nas diferentes esferas de gestão; e visa a solucionar problemas, via intervenção planejada, frente às distintas políticas públicas, de modo a tornar-se uma política de Estado. Com essas bases, foram estabelecidas pelo Plano Distrital de Educação 21 Metas para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal e 411 estratégias para o seu cumprimento.

O Plano Distrital de Educação, por meio das diretrizes, metas e estratégias demanda a implementação de políticas educacionais por meio de programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais.

A concepção que conduz o PDE (2015-2024) compreende a educação como peça fundamental para a idealização do Estado Democrático, cuja materialização tenciona um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação de desigualdade social, e que trate acerca: da universalização do acesso às matrículas obrigatórias; do financiamento da Educação; da melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares e da valorização dos trabalhadores da Educação (BRASÍLIA, 2015).

Embora registrem-se também alguns tensionamentos relativos ao programa/política PDE, sido questionado por Saviani (2007), o qual argumenta em que medida este programa se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica, destacando que o PDE foi legitimado com o propósito de combater esse desafio, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as

escolas de educação básica do país. Adverte este autor acerca da demasiada ambição do “Plano”, agregando ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

No presente estudo sobre Educação Profissional, destaca-se a Meta 11 do PDE que consiste em: “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio” (PDE, 2016, p. 37-38), sendo estruturada em 17 estratégias.

A Meta 11 apresenta no seu contexto vários aspectos que precisam ser identificados, contextualizados e analisados pelos gestores dos níveis: central, intermediário e pelas UE, no âmbito das Redes Públicas Estaduais de Educação. Portanto, diante deste objetivo e em consonância com Saviani (2007), avalia-se a diversidade de ações para a sua efetividade, nas quais destacamos para o atendimento da meta 11, ações como: definição e implementação de estratégias de forma coletiva, implementação de políticas públicas inerentes à disponibilização de recurso financeiro, gestão administrativa e pedagógica, formação continuada aos docentes com base nas novas concepções de formação profissional, aproximação dos processos formativos com o mundo do trabalho, e o entendimento das novas tecnologias e automação, entre outros, para que as unidades escolares e os respectivos docentes tenham apoio para a realização de seu trabalho técnico e pedagógico, com vistas à promoção da garantia de qualidade na oferta dessa modalidade.

Para conhecimento do panorama da Educação Profissional no Distrito Federal, referente ao quantitativo da oferta, segundo a natureza da rede ofertante, apresentamos os dados do Censo Escolar a partir de 2013, ano base para o início das discussões e construção das ações no PDE 2015-2024, conforme disposto na figura 9.

Figura 9 - Número de alunos matriculados na EP (2013-2016)

Ano	Forma de oferta			Total
	Integrada	Concomitante	Subsequente	
2013	656	5.864	8.698	15.218
2014	763	5.803	17.926	24.492
2015	973	2.852	21.187	25.012
2016	1.534	5.210	14.187	20.931
Total	3.926	19.729	61.998	85.653*

Fonte: Anais do III Seminário de Educação Profissional, 2018, p. 16.

As análises emitidas ao PNE estendem-se também ao PDE, o qual apresenta como nos demais Estados da federação um grande desafio no atendimento da meta 11 neste contexto, sendo observada especificamente a expansão da oferta. A figura 9 apresenta, na forma integrada, correspondente ao objetivo da meta, o baixo número de matrículas realizadas no período de 04 anos, apontando a forma subsequente, o maior quantitativo de matrículas bem como o considerável crescimento da oferta.

Assim, infere-se a importância de se conhecer as especificidades inerentes a esta modalidade de educação para o planejamento das ações públicas em fomento à expansão da Educação Profissional. Deste modo, poderá ser mais um dos caminhos a ser trilhado por pesquisadores no âmbito da academia, inerentes ao desvelamento dos recursos financeiros providos pelo Estado, o planejamento, a articulação política, a execução e o entendimento do cumprimento ou não da meta do PNE pelas unidades públicas e privadas no Distrito Federal.

Outro aspecto importante, e aliado à problemática desta pesquisa, destaca-se a estratégia 11.2 da Meta 11, que orienta acerca da garantia na oferta de processos formativos aos profissionais atuantes na Educação Profissional, conforme exposto a seguir:

Garantir formação continuada específica, em nível local, *lato e stricto sensu*, com a possibilidade de bolsa de estudo, considerando o plano de carreira e as negociações entre as instituições para o corpo docente e técnico administrativo da Educação Profissional, até o segundo ano de vigência deste Plano (PDE, 2016, p. 37-38).

Neste contexto, Saviani (2007) pondera que o governo por meio do movimento Compromisso Todos pela Educação, atribuiu na meta 5, a importância de ampliação do percentual do PIB para o investimento na Educação Básica.

Portanto, os mesmos empresários não demonstraram interesse no financiamento público da educação superior, incentivando, dessa forma, o domínio desse nível de ensino pela iniciativa privada, e, admitida a hipótese de que um percentual do ensino seja mantido sob responsabilidade do estado, mas sem gratuidade.

Diante desse contexto, Saviani (2007) alerta que é fundamental o fomento da oferta de formação aos professores ser atribuição da educação superior, entretanto não tendo o investimento adequado em processos formativos, a expectativa de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos.

3.4. A contextualização da Educação Profissional na SEEDF

O contexto histórico da Educação Profissional dar-se-á no presente relato, a partir do Decreto nº 21.397/2000, promulgado pelo Governo do Distrito Federal (GDF) no âmbito da SEEDF, em que estrutura a Diretoria de Educação Média e Tecnológica, ligada à chamada Educação Média, com a função de formular, acompanhar e avaliar os programas de educação média e tecnológica executados pelos estabelecimentos de ensino público (DISTRITO FEDERAL, 2000).

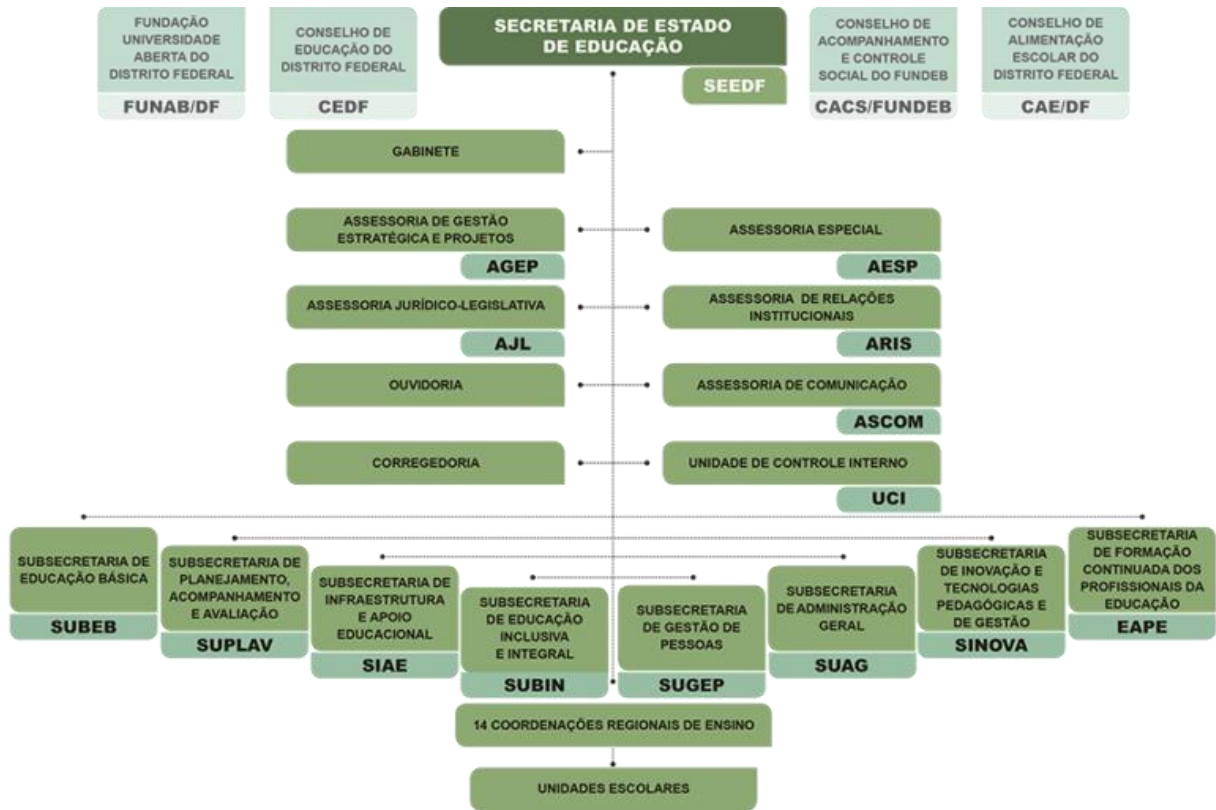
Em 2007, por meio do Decreto nº 28.276/2007, a gestão da Educação Profissional foi transferida para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), ficando submetida à Subsecretaria de Projetos Especiais, Educação Profissional e Superior (DISTRITO FEDERAL, 2007). A gestão da Educação Profissional voltou à SEEDF em 2010, por meio do Decreto nº 31.877/2010, ficando a Diretoria de Educação Profissional subordinada à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010). Na sequência, foi criada a Coordenação de Educação Profissional em 2013, com estruturação das Gerências de Cursos de Formação Inicial e Cursos Técnicos (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Em 2015, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Esporte, foram fundidas passando a se chamar Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, ficando a Diretoria de Educação Profissional estruturada com uma Gerência e dois Núcleos (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Em março de 2016 houve nova reestruturação das Secretarias por parte do GDF e a Diretoria de Educação Profissional foi acolhida na estrutura da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), onde se encontra na gestão atual. Esta unidade orgânica está diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação, e tem como competência executar ações no sentido de: “elaborar, definir, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica”, na esfera da rede estadual de ensino do Distrito Federal.

Após o período eleitoral de 2018, o novo governador do Distrito Federal, no uso das suas atribuições legais, nomeou por meio do Decreto de 1º de janeiro de 2019, Rafael de Carvalho Pullen Parente para exercer o cargo de natureza política, de Secretário de Estado, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o que resultou em uma nova reestruturação no âmbito desta instituição, conforme figura 10.

Figura 10 - Organograma da SEEDF

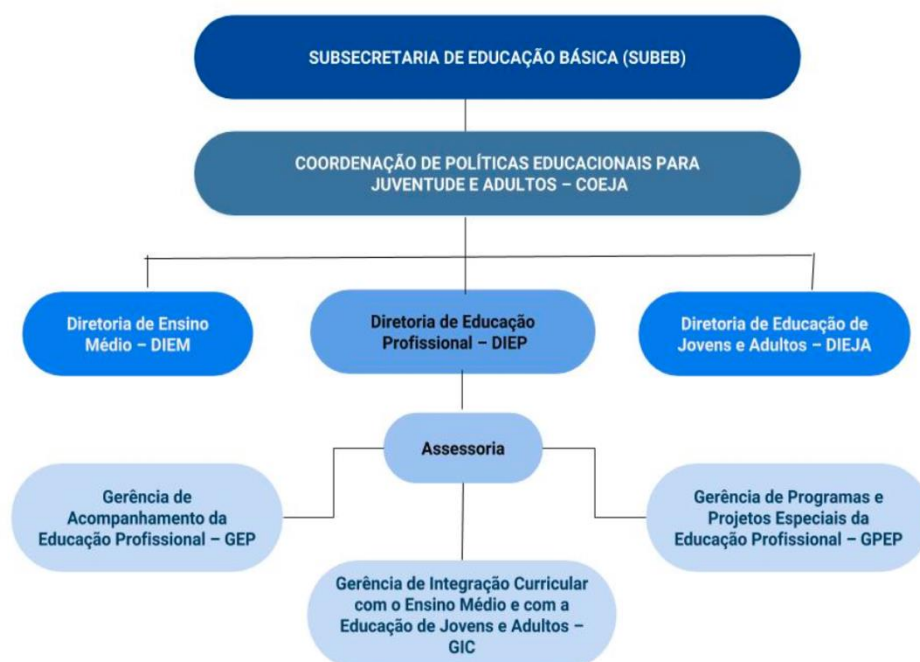


Fonte: Sítio da SEEDF - 2019

A Educação Profissional integra-se aos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, podendo articular-se às modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância (BRASIL, 2012), sendo regida por toda a legislação pertinente, em especial, no tocante às questões da obrigatoriedade da oferta e da gratuidade no acesso dos estudantes.

Dessa forma, em 2018 verificou-se a inserção da Educação Profissional no âmbito da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA), a qual agregava as questões relativas ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação Profissional, conforme a Figura 11.

Figura 11 - Organograma da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos (COEJA)



Fonte: Dados da investigação – autora

A Diretoria de Educação Profissional (DIEP) tem como objetivos principais orientar, coordenar e supervisionar os processos inerentes à Educação Profissional. No ano de 2018 a sua estrutura era composta pela Gerência de Acompanhamento da Educação Profissional (GEP) e pela Gerência da Integração Curricular com o Ensino Médio e com a EJA (GIC), ambas com função de acompanhar e articular as atividades pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares que ofertam cursos de Educação Profissional.

Para a realização de ações interinstitucionais, a DIEP contava também com a Gerência de Programas e Projetos Especiais da Educação Profissional (GPEP), então responsável pela formalização de parcerias públicas e privadas e também pelos programas desenvolvidos em parceria com o Governo Federal, representados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil e Pró-funcionário.

Em 12 de abril de 2019, por meio do Decreto nº 39.773, a nova gestão da SEEDF, formaliza uma reorganização na sua estrutura administrativa, na qual em tempo destacamos para atualização dos dados na pesquisa, a extinção da COEJA, tornando a DIEP subordinada diretamente à SUBEB e criando a Diretoria de Programas e Projetos Educacionais, o que resultou o extinção da GPEP do âmbito da DIEP, gerando a transferência de parte das suas

responsabilidades para este novo setor.

O Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, aprovado pelo governo do Distrito Federal em 20 de dezembro de 2017, por meio do decreto nº 38.631, regulamenta no âmbito da SEEDF as áreas de atuação, as suas competências legais e das unidades orgânicas e suas estruturas. No art. 39 apresenta as competências institucionais da DIEP, como destacado no capítulo V, que vem contribuir com a proposta da presente pesquisa referente à formação docente do professor que atua na Educação Profissional:

Capítulo V- propor, executar e acompanhar as ações de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na Educação Profissional, junto ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, ao Instituto Federal de Brasília – IFB, a outras instituições de Ensino Superior, e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC. (BRASIL, p. 38, 2018).

Atualmente, estão vinculados à DIEP, quatro Centros de Educação Profissional (CEP) sendo três que oferecem exclusivamente Educação Profissional e um que oferece também curso Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2018 foi inaugurado o Centro de Educação Profissional Articulado do Guará (CEPAG) Professora Teresa Ondina Maltese, obra realizada por meio de convênio do GDF com o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), na adesão ao Programa Federal Brasil Profissionalizado do MEC, que além da oferta independente de cursos FIC e técnicos, conta com uma proposta diferenciada de articulação em cursos para estudantes da Rede Pública de Ensino que estejam matriculados no Ensino Médio.

Existem também dois Centros de Ensino Médio Integrado (CEMI) à Educação Profissional e três Centros Educacionais (CED), que oferecem cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ou à EJA. Em 2018 foi autorizado pelo Conselho de Educação do DF o funcionamento da unidade escolar para ofertar cursos especificamente na modalidade de Educação a Distância (EAD), o Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília (CEJAEP EaD). Assim, apresenta-se no quadro 5, as unidades escolares que contemplam esta modalidade de ensino, os eixos tecnológicos desenvolvidos nos cursos técnicos de nível médio e/ou FIC, bem como as formas e modalidade de oferta.

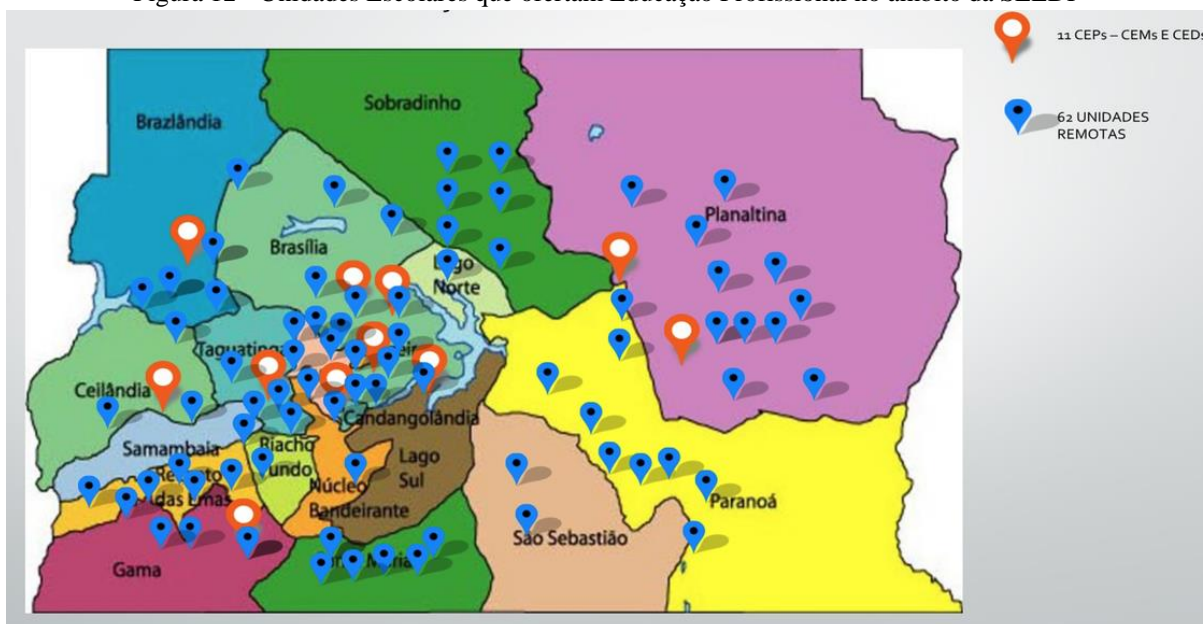
Quadro 5 - Oferta de EP no DF

Nº	Unidade Escolar	Eixos Tecnológicos	Oferta	Modalidade
01	CEP - Escola Técnica de Brasília (ETB)	Controle e Processos industriais Informação e Comunicação	Concomitante Subsequente	Presencial EaD
02	CEP - Escola Técnica de Ceilândia (ETC)	Gestão e Negócios Informação e Comunicação	Concomitante Subsequente Integrado à EJA	Presencial EaD
03	CEP - Escola Técnica de Planaltina (ETP)	Ambiente e Saúde Segurança	Concomitante Subsequente	Presencial EaD
04	CEP - Escola de Música de Brasília (EMB)	Produção Cultural e Design	Concomitante Subsequente	Presencial
05	CEP - Articulado do Guará (CEPAG)	Gestão e Negócios Informação e Comunicação	Concomitante Subsequente Articulado	Presencial
06	CEMI - Gama	Informação e Comunicação	Integrado ao Ensino Médio	Presencial EaD
07	CEMI - Cruzeiro	Informação e Comunicação	Integrado ao Ensino Médio	Presencial
08	CED - Irmã Maria Regina Velanes Regis (CED - Irmã Regina)	Ambiente e Saúde	Integrado à EJA	Presencial
09	CED - 02 Cruzeiro	Gestão e Negócios	Integrado à EJA	Presencial
10	CED - Stella dos Cherubins	Informação e comunicação	Integrado ao Ensino Médio	Presencial
11	CEJAEP EaD	Cursos em processo de construção pela UE.		EaD

Fonte: DIEP - SEEDF

Com a expansão da estrutura física, adesão de unidades escolares e por meio das unidades remotas para a oferta dos cursos pelo Pronatec, a DIEP conseguiu ampliar a Educação Profissional de forma significativa, em suas mais variadas formas de oferta e modalidades, contribuindo com o consequente aumento de número de matrículas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e colaborando de forma expressiva para o propósito de expansão exposto na Meta 11 do Plano Distrital de Educação, conforme a figura 12.

Figura 12 - Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional no âmbito da SEEDF



Fonte: (Anais do III Seminário da EP, 2018, p. 85)

Portanto, a execução do Pronatec no âmbito da SEEDF é conceituada de forma positiva pelos gestores das unidades escolares que realizaram adesão ao programa, no qual destaca-se o CEP - Escola Técnica de Planaltina (ETP), bem como pelas demais parcerias interinstitucionais executadas por meio da coordenação do Pronatec, no âmbito da DIEP. Desse modo, esta coordenação implementou projetos excelentes na oferta de Cursos Técnicos, como também, e principalmente, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), os quais apresentaram expressivo quantitativo de matrículas efetivas no âmbito da SEEDF.

Assim, destaca-se no presente estudo, o Programa Mulheres Mil, um desdobramento do Pronatec, que, fomentado por meio de parceria entre a SEEDF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSP/DF), realizou, a partir de 2017, cursos FIC na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), presídio de segurança média, destinado ao encarceramento de sentenciadas para a efetuação de pena privativa de liberdade em regime fechado e semiaberto, com e sem benefícios externos, como também para a detenção de presas provisórias que aguardam julgamento. Destarte, de acordo com Ribeiro (2019), citam-se alguns princípios desta oferta:

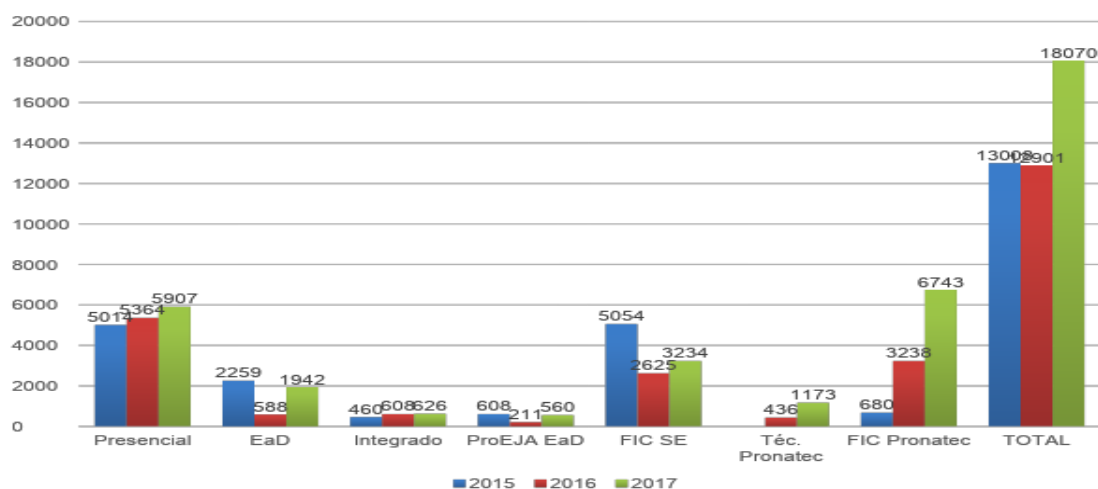
[...] promover formação educacional, profissional e cidadã de mulheres pobres em situação de maior vulnerabilidade, o Programa “Mulheres Mil” utiliza mecanismos para que, a partir do seu potencial produtivo, essa mulher possa melhorar as condições de suas vidas, famílias e comunidades. O programa trabalha com uma Metodologia própria de Acesso, Permanência e Êxito que

privilegia temas transversais para a formação cidadã, tais como: elevação da autoestima, saúde, direitos e deveres da mulher, comportamento sustentável, cooperativismo, inclusão digital, empreendedorismo e responsabilidade ambiental, promovendo a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. (RIBEIRO, 2019, p. 135).

Assim, a oferta deste programa possibilita a estas cidadãs uma profissionalização, a qual entendemos que pode contribuir com o importante processo de reinserção social, tendo em vista que os cursos de FIC objetivam promover qualificações com carga horária mais reduzida, ou seja, uma formação básica, mas que proporcionam ao estudante o acesso inicial à educação profissional, por meio da construção de itinerários formativos de qualificação, o que vislumbra incentivar a continuidade dos estudos em nível técnico, bem como posterior acesso ao Ensino Superior. No entanto, analisamos ser imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que promovam estas ações de forma contínua pela SEEDF, tendo em vista que os programas atendem por períodos determinados e com restrições no que tange à utilização do recurso, quantitativo de vagas e a delimitação de perfis para acesso aos cursos.

Neste contexto, a DIEP apresentou no III Seminário de Educação Profissional - Ações, Tendências e Possibilidades, como estratégia de gestão para o fortalecimento desta modalidade de ensino a adesão às políticas públicas promovidas pelo MEC, com vistas à ampliação da oferta e melhoria na qualidade do ensino, no âmbito da SEEDF, conforme o gráfico 5, que apresenta o número de matrículas na Educação Profissional na Rede Pública de Ensino do DF, por forma de oferta e modalidade, entre os anos de 2015 e 2017:

Gráfico 5 - Número de matrículas na Educação Profissional - Rede Pública de Ensino (2015 e 2017)



Fonte: DIEP

A Educação Profissional ofertada pela SEEDF apresenta como escopo a formação de jovens e adultos, com o objetivo de prepará-los para a vida e propiciar instrumentos necessários para dar sequência aos estudos do nível básico e técnico para o tecnológico e superior, bem como a inserção e/ou qualificação para o mundo do trabalho. Assim, agregando valor à finalidade exarada na resolução 06/2012 – CNE “[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (CNE, 2012, p. 2).

Assim, os princípios que orientam a Educação Profissional em todas as suas fases de organização, formas e modalidades de oferta, estão baseados no que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e por meio da Resolução 06/2012 – CNE (BRASIL, 2012). Destes instrumentos, destacamos a oferta no âmbito da SEEDF, os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) destinados a todos os níveis de escolaridade, os Cursos Técnicos de Nível Médio com organização curricular própria e os Cursos de Especialização de Nível Médio.

A referida resolução define que a organização curricular da Educação Profissional deve ser oferecida por eixo tecnológico e fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos, tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior.

Segundo a Resolução, em seu artigo 3º, as ofertas ocorrem: i) articuladas com o Ensino Médio de modo integrado, na mesma instituição ou concomitante, na mesma ou em distintas instituições e ii) subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Define também, por eixos tecnológicos, a organização dos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais eixos proporcionam itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, conforme as normas vigentes no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (BRASIL, 2012).

Para a implementação de novos cursos, o presente formato, possibilita a articulação de estudos, quanto aos campos inerentes à profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens

ou serviços que orientem e configurem um percurso educacional consolidado. Vale salientar que, para o planejamento de novos cursos, estão definidos como instrumentos disciplinadores os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

No art. 4º são apresentadas as estratégias de formação da Educação Profissional, podendo ser articulada com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. E, no Art. 6º da Resolução nº 06 do CNE situam-se os dezessete princípios norteadores da Educação Profissional, dentre os quais, destacamos as seguintes concepções, que estão em consonância ao presente estudo:

- Processo de conexão entre a etapa do ensino médio com a modalidade da Educação Profissional;
- Na proposta político-pedagógica o trabalho é definido como princípio educativo estando em articulação com a ciência, a tecnologia e a cultura;
- Perspectiva de integração entre a educação profissional e a educação básica com referência aos saberes peculiares, com vistas ao fomento da pesquisa como princípio pedagógico;
- Correlação entre teoria e prática no processo educacional;
- Garantia da interdisciplinaridade pela formação do currículo e na prática pedagógica, com vistas à superação da fragmentação de conhecimentos;
- Articulação, flexibilidade e interconexão no processo educacional que corroborem na integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, com vistas às dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias correspondentes;
- Compreensão e articulação com os aspectos socioeconômico e ambientais das localidades em que os cursos são ofertados;
- Reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e culturais interligados, os quais estabelecem novos paradigmas;
- Vinculação dos perfis profissionais para contemplar os conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas, ambientais e,
- Atenção ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Por consequência, com base nos documentos regulatórios nacionais, e em fomento ao fortalecimento das políticas públicas de Estado, a SEEDF em 2014 implementa o Currículo em Movimento da Educação Básica, no qual contempla-se um caderno com as “Diretrizes Curriculares da Educação Profissional” da rede pública de ensino do Distrito Federal, documento norteador para efetivação no âmbito das unidades escolares ofertantes desta modalidade, levando em consideração as diversas especificidades das áreas de atuação/eixos tecnológicos dessas instituições de ensino, bem como o contexto econômico, social e cultural das respectivas regiões administrativas e suas amplitudes. Apresenta-se então no âmbito da SEEDF como princípio formativo da Educação Profissional:

[...] preparar gerações capazes de realizar apropriações relativas a vários conhecimentos necessários ao exercício da cidadania crítica, criativa, ética, responsável, somados aos conhecimentos inerentes ao lastro comum da Educação Básica e aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Esses elementos devem convergir para a compreensão do mundo social e do mundo do trabalho a fim de propiciar aos estudantes a internalização, de fato, da condição de interferir no processo de transformação do meio produtivo e da sociedade, mediante configurações e tendências gerais e específicas a cada área. (SEEDF, 2014, p.12).

Neste sentido, a concepção, os conceitos e os princípios que perpassam essa modalidade de ensino concebidos na construção de projetos político pedagógicos no âmbito da SEEDF devem estar em consonância com as concepções descritas no Currículo em Movimento.

Assim, a formação profissional deve estar articulada com eixos transversais da diversidade, cidadania, direitos humanos e sustentabilidade, com vistas ao desenvolvimento humano voltado para a transformação social.

O Conselho de Educação (CEDF), órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, por meio da Resolução nº 1/2018 - CEDF, estabeleceu normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual destaca-se a seção IV, que trata sobre a Educação Profissional e define o seu princípio formativo no art. 70:

A Educação Profissional tem por finalidade proporcionar ao estudante a formação integral e o desenvolvimento de aptidões para o exercício de atividades produtivas requeridas pelo mundo do trabalho e para o convívio social, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (DISTRITO FEDERAL, 2018, n.p.).

Assim, a resolução nº 1/2018 define em âmbito distrital como pressupostos formativos desta modalidade proporcionar uma formação integral ao cidadão, vincula seus fundamentos às concepções dadas ao século XXI, como sociedade do conhecimento, no entanto, ainda permanece com a dependência dos ditames capitalistas do mundo do trabalho no processo formativo, o que verifica distanciar-se, em parte, das concepções apontados no currículo em movimento da SEEDF, acerca dos conhecimentos sobre as dimensões sociais e do trabalho como suporte à possível ascensão profissional do cidadão, com autonomia e consciência.

Neste sentido, em análise ao PPP da unidade escolar investigada, consta como objetivo institucional do CEP/ETC buscar a expansão nas diversas formas de oferta que sejam coadunáveis com as “inovações tecnológicas e as atuais expectativas do mundo do trabalho, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades cujos eixos fundamentais sejam educação, cidadania, cultura e trabalho” (BRASÍLIA, 2018, p. 22).

No nosso entendimento este documento revela a interconexão entre ambas as concepções apontados nos documentos norteadores. Os eixos primordiais da formação estão pautados na “educação, cidadania, cultura e trabalho”, assim, a proposta da oferta da Educação Profissional encontra-se em consonância com as novas profissões, inerentes ao contexto da sociedade contemporânea e às recorrentes inovações tecnológicas, bem como a concepção da educação profissional defendida pelos gestores pedagógicos desta unidade escolar. De acordo com GP1 esta ação tem como finalidade “viabilizar o desenvolvimento da EPT, de forma coletiva e prioritariamente como um espaço de reflexão onde cada cidadão possa participar ativamente dos processos decisórios”, e define que “o processo de ensino e aprendizagem dá-se com base nas competências e habilidades, concebendo a avaliação quantitativa e qualitativa como processo de percepção reflexiva dos saberes”, tendo a sua concepção definida também na fala do GP3 em “*capacitar os alunos a exercerem uma profissão no mercado de trabalho com qualidade*”.

Em suma, neste capítulo procuramos nos aproximar do contexto que envolve as relações socioeconômicas inerentes ao trabalho, à globalização e à educação, bem como dos princípios que suscitaram a formalização do vínculo “Formação e Trabalho” e a implementação das políticas educacionais que se articulam com a Educação Profissional. Conforme exposto no percurso histórico desta modalidade, a configuração das políticas de formação profissional pelo

Estado Brasileiro emergiu em atendimento às relações econômicas internacionais e consequentemente, disseminados no contexto dos dispositivos legais que norteiam a EP no Distrito Federal, especificamente, no âmbito da SEEDF.

4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DOS EDUCADORES.

Historicamente, as concepções e particularidades sobre o trabalho, as profissões e as relações com a escolarização apresentam diferentes princípios e contextos, em que os sistemas educacionais perpassam por um processo de construção/reconstrução multifacetado, sendo determinado por fatores de ordem político-cultural e econômico-social, conforme já abordado neste estudo, com a investigação da conjuntura analítica das estruturas sociais **ligadas ao governo e à economia**. Nesse sentido, Manfredi (2002, p. 32) aponta que “as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social política e cultural.”

Deste modo, abordaremos no presente capítulo, a trajetória dos professores e as concepções acerca da diversidade de competências inerentes à sua prática social, nesta modalidade de Educação, bem como os desafios de acesso e permanência enquanto educadores. Tais desafios emergem da formação inicial e continuada com vistas ao fortalecimento de ações pedagógicas destes profissionais.

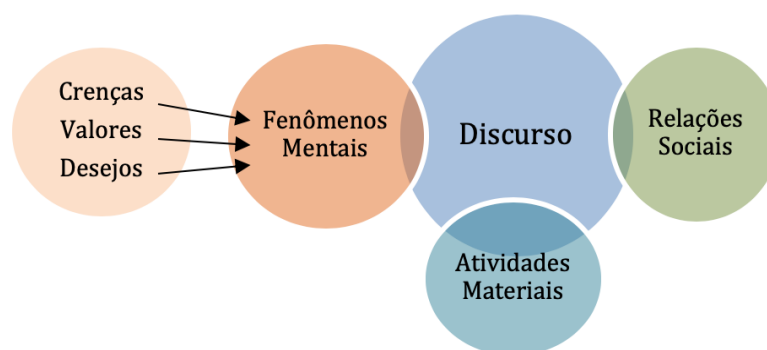
Salienta-se que a **prática social**, de acordo com o que foi exposto neste estudo e ancorado por Chouliaraki e Fairclough (1999), é entendida como algo fluido que se articula com outras práticas composto por crenças, valores e desejos que se articulam com atividades materiais na prática, as quais se articulam com relações sociais permeados pela **linguagem**. Então a análise realizada neste capítulo encontra-se pautada nos discursos dos professores e gestores, a **concepção** acerca de **sua própria prática profissional** realizadas no âmbito do CEP/ETC.

Por outro lado, a geração e a análise dos dados nos levaram a entender o processo educacional do CEP-ETC no que se refere aos elementos que compõem suas práticas, no intuito de perceber como as influências ideológicas impactam na efetivação das políticas públicas que fomentam esta modalidade de ensino, no âmbito da SEEDF.

Neste contexto, segundo Chouliaraki e Fairclough, (1999, p. 21) as práticas sociais são “maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo”. São entidades mediatárias entre o potencial abstrato presente nas estruturas e a realização desse potencial em eventos concretos. Em função disso, os autores expressam que o

fluxo da vida diária continuamente circunda a atividade material, relações sociais, fenômeno mental e discurso, as quais se configuram como articulação irreduzível entre os momentos da prática social, conforme apresentado na figura 13.

Figura 13 - Articulação irreduzível entre os momentos da prática social



Fonte: Adaptação de RAMALHO e RESENDE, 2011, p.16.

Assim, nestes momentos da prática social visualiza-se a definição de discurso, o qual é concebido, neste contexto, por Fairclough (2003, p. 26) como substantivo mais abstrato, que significa “língua como momento irreduzível da vida social”. A análise nesta pesquisa tem como foco o contexto da prática social dos professores que atuam no CEP/ETC, principalmente na maneira representacional, tendo em vista que também terão elementos de identidade que estão permeados nestas representações.

Após o agrupamento dos discursos, foram selecionados excertos, que podem ser chamados de eventos discursivos caracterizadores dos discursos dos entrevistados, de acordo com os objetivos desta pesquisa. Nesses eventos, foram destacadas as sentenças ou palavras que representam as crenças, as relações sociais e identidades sociais, as quais, segundo Fairclough (2001), representam os efeitos ideológicos e hegemônicos particulares.

Assim, na categoria ideologia, foram destacados os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas e o estilo. Na categoria hegemonia, observaram-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais.

Ideologias, segundo Fairclough (2001, p. 117), “são significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas

e que contribuem para produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Hegemonia, à luz de Fairclough, identifica-se como um meio de liderança de dominação nas dimensões econômicas, políticas, culturais e ideológicas de uma sociedade, configurando-se:

[...] o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável. [...] Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Nesse sentido o autor assume a hegemonia, a partir das teorizações gramscianas, como foi salientado na pesquisa. Entretanto, no decorrer dos seus estudos, esta concepção evidenciava indícios para um posicionamento mais flexível, tendo em vista os tempos ou contextos contemporâneos, o que configura ser mais propício. Ou seja, concebendo que as ideologias são identificadas por relações com base na divisão de classes, nos grupos sociais, e tendo em vista que a humanidade na sociedade contemporânea possui perspectivas de superação de tais sociedades, também serão capazes de superar a ideologia.

4.1 Formação docente: a trajetória dos professores atuantes na educação profissional

Na concepção do processo formativo existe uma questão central a ser analisada, que distingue a formação de docentes para a Educação Profissional da formação de docentes para a educação básica, em geral. Neste sentido, à luz da LDB, a Educação Profissional, em cumprimento aos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, trazendo assim, um grande diferencial entre o procedimento formativo entre um e outro profissional. Essencialmente, o docente que atua na Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão, em relação ao desenvolvimento de seu saber, para trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente.

A formação de docentes para a atuação na Educação Profissional está regulamentada na Resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 40:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou

outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012, Art. 40).

As normatizações desta lei estão abordadas em quatro incisos, os quais determinam a responsabilidade dos sistemas de ensino em viabilizar as formações regulamentadas por lei aos docentes que atuam na Educação Profissional. Entretanto, nesta lei somente até o ano de 2020 os professores em efetivo exercício que não possuem formação pedagógica poderão participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.

Estes processos foram autorizados por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, na forma de reconhecimento dos saberes profissionais de docentes através da Rede CERTIFIC para os professores com mais de dez anos de efetiva atuação na Educação Profissional ou na forma de uma segunda licenciatura diferente da sua graduação original, a qual o habilita ao exercício docente.

Neste contexto, verificaram-se os desafios encontrados pela SEEDF ao atendimento desta lei, tendo em vista a falta de políticas públicas e articulação com instituições de ensino superior através do fomento a cursos que contemplem a formação que atenda ao perfil do professor definido pela LDB. Para tanto, este processo formativo deve estar aliado à orientação acerca do aspecto formativo do professor, apontado no currículo em movimento desta Secretaria de Educação, o qual orienta que “A formação de docentes e educadores da Educação Profissional deve ser fundamentada em concepções emancipatórias e filosóficas, considerando entre outros aspectos a diversidade regional/local e cultural, e do mundo do trabalho.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 44).

Com aporte em pesquisas científicas que trataram acerca dos sistemas de formação de professor para atuação na Educação Profissional, constatou-se achados imprescindíveis a serem considerados, como em Carvalho (2014) que defende a inserção das faculdades de educação e dos cursos de Pedagogia nesta importante discussão, e Maldaner (2016) que aponta uma formação integral elencadas nos aspectos políticos, econômicos e sociais.

A propósito, Costa (2012) expõe que, desde os primórdios da Educação Profissional, as políticas para formação de professores não se instituíram como políticas de Estado, mas, todavia, como programas de governo que objetivam favorecer e regulamentar o acesso de profissionais (não educadores) às escolas.

Neste sentido, percebe-se uma fragilidade entre os setores da gestão central da SEEDF e o CEP-ETC, tendo em vista o **quantitativo de professores efetivos ser inferior** ao dos **professores que atuam como contrato temporário**. Além disso, existem nesta unidade escolar oficinas contempladas com equipamentos adquiridos por meio das políticas públicas, o Programa Brasil Profissionalizado, em fortalecimento a esta modalidade de ensino.

Todavia, estes espaços continuam ociosos, em virtude da falta de ação institucional em prol da efetivação de professores habilitados para atuar no curso correspondente, nem a realização de ações institucionais para o reconhecimento de saberes por meio da Rede CERTIFIC, conforme preconiza a lei.

Registra-se também que esta instituição escolar não fez adesão ao Pronatec, por considerar uma ação fragmentada, com falhas na sua concepção como política pública e por não implementar com efetividade os recursos destinados à educação profissional, tendo em vista o seu caráter transitório, tal programa apresenta como um dos objetivos a expansão da EPT nas redes estaduais e contempla neste processo a contratação de professores.

No contexto do CEP-ETC, referente à formação do grupo de professores que contribuíram com a pesquisa, 87% relataram ter formação em nível de pós-graduação, sendo que destes 95% em *Lato Sensu* - Especialização e 5% em Doutorado. Assim, identifica-se que entre as nove áreas do conhecimento apresentadas no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2019), as formações dos docentes estão inseridas em cinco áreas, as quais incluíram os cursos de graduação e pós-graduação, conforme a distribuição das áreas de formação dos professores entre as áreas do conhecimento composto no quadro 6:

Quadro 6 - Áreas de formação dos professores

Áreas do Conhecimento	
Ciências Humanas	História, Filosofia, Geografia, Pedagogia, Docência do Ensino Superior e Gestão e Orientação Educacional, Complementação pedagógica, Docência do Ensino Técnico e Profissional, Educação a Distância, Educação Física, Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica
Ciências Exatas e da Terra	Matemática, Informática, Ciência da Computação, Redes de Computadores, Estatística, Sistemas de Informação, Informática Industrial, Sistemas Distribuídos, Física
Ciências Sociais Aplicadas	Contabilidade, Direito, Administração, Economia, Administração de Empresas
Linguística, Letras e Artes	Letras Língua Portuguesa
Engenharias	Engenharia Elétrica

Fonte: Dados do questionário – autora

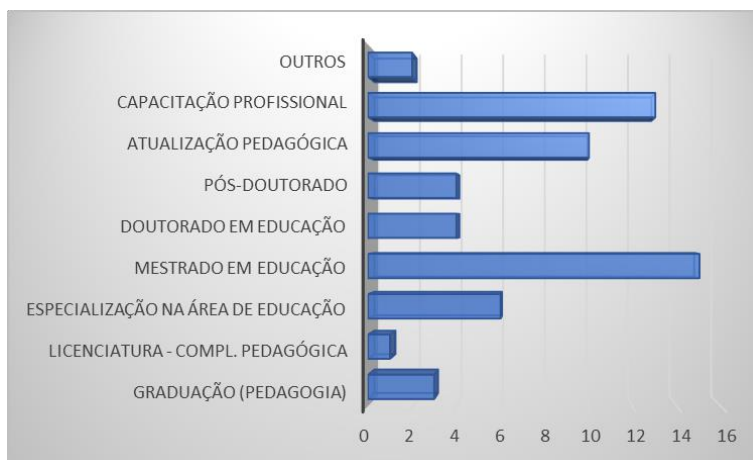
Na unidade escolar, os cursos técnicos ofertados estão inseridos nos eixos Gestão e Negócios e no eixo Informação e Comunicação, estando em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o que justifica a diversidade de formações apresentadas no quadro 6.

Tendo em vista a importância da formação permanente destes sujeitos, verificou-se que 78,3% dos professores realizaram formação continuada durante o percurso de atuação na EP e 21,7% ainda não realizaram nenhuma formação complementar. Verifica-se também que deste total geral, 44,4% realizaram os cursos de formação em sistema escolar público e 55,6% em instituições privadas com recurso próprio. Neste sentido, o estudo nos remete a mais uma fragilidade a ser observada no campo de fomento às políticas públicas, consoante ao que normatiza o inciso 4º, na Resolução 06/2012 (CNE), em seu artigo 40:

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e as instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012, n.p.).

Neste ponto, fica perceptível o descaso da formação pedagógica desta modalidade, tendo em vista a precariedade na sua regulamentação, deixando à mercê das instituições educacionais a execução deste importante processo formativo, refletindo em fragilidade, falta de integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, o que carece de ações políticas mais efetivas. Ademais, apresenta-se no gráfico 6 os cursos demarcados como mais importantes sob a ótica dos professores, o que se pressupõe dar um embasamento à SEEDF no processo de viabilização e articulação com as instituições de nível superior, em atendimento a esta emergente demanda.

Gráfico 6 – Formações versus quantitativo de interessados



Fonte: Dados do questionário - autora

Percebe-se que as formações relacionadas à área de Educação, as quais abrangem cursos que propiciem aos professores o **domínio dos saberes pedagógicos** necessários para conduzir jovens e adultos nos percursos da aprendizagem, atingiram o percentual de 65,2% de interesse. Referente ao processo formativo que se relaciona com a constituição de saberes e competências profissionais, esta categoria atingiu 56,5% tendo em vista a relevância destes professores também terem o adequado **domínio dos diferentes saberes disciplinares** do campo específico do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atuam.

Assim, considera-se estarem aptos a dialogar coletivamente com os seus pares acerca dos conteúdos pertinentes no processo de ensino-aprendizagem e em consonância com a diversidade de profissões relacionadas ao mundo do trabalho e suas inovações na sociedade contemporânea.

Ainda referente à especificidade profissional do docente que atua na Educação Profissional, cabe ressaltar no art. 61 da LDB, que define os profissionais da Educação, foram acrescentados dois novos incisos, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017:

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, n.p.).

Os novos incisos apresentam como objetivos suprir a carência de profissionais em áreas específicas de formação para atuar na Educação Profissional, ainda sendo necessária a sua regulamentação referente à forma de execução no âmbito do Distrito Federal. Destaca-se que vários movimentos sociais foram desencadeados em oposição a estas inserções na LDB, as quais sobressaíram como desrespeito ao processo formativo e à função de professor, tendo em vista que esta não é a forma adequada para combater o déficit de licenciados em determinadas áreas, o que implica significativamente na qualidade do ensino.

A nova regulamentação identifica-se com as diretrizes do Banco Mundial, para quem a docência é uma questão de treinamento e não de formação inicial. Assim, dando ênfase ao treinamento do professor, consegue-se ter maior controle do processo educacional.

O ato de ensinar requer fundamentações que ultrapassam o domínio de um conteúdo específico, tendo em vista que as metodologias estão atreladas ao conteúdo. Logo, para o professor conseguir ensinar é necessário que ele conheça as formas de ensino do referido saber e tenha formação pedagógica, o que não se contempla com o notório saber. Neste sentido, concordamos com Saviani (2001, 2013) quando defende que não basta dominar o conteúdo, é preciso que o docente se aproprie, também, de suas formas de ensino para que possa produzir a socialização do saber sistematizado.

Em contrapartida, a formação e contratação de professores para a Educação Profissional é refletida por Schwartzman (2016) como um problema no Brasil, devido à falta de professores com formação adequada para as áreas específicas de formação, pois os cursos de licenciatura não formam, em geral, profissionais com esse perfil.

Reconhecemos que o professor mais capacitado para o ensino técnico é o docente ativo em sua área de atuação, que transita entre o sistema produtivo e o escolar, pois apresenta características diferentes daquele que possui licenciatura e sem contato com as inovações do mundo do trabalho. Para isso, consideramos importantes as regulamentações específicas que contemplam a “[...] capacitação pedagógica desses professores, de modo mais prático e diferente dos cursos tradicionais de pedagogia.” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 191).

Assim, ratifica-se por meio de diferentes concepções ideológicas a amplitude de conhecimentos necessários ao perfil dos professores que atuam na Educação Profissional, que – para além da **formação pedagógica**, e da sua **área de conhecimento específica** – necessita ter o relevante domínio dos **saberes do trabalho**, traduzidos em termos de vivência profissional

e experiência de trabalho em consonância com as aprendizagens, bem como acerca de **conhecimento filosófico e político da Educação Profissional**, com o objetivo de suprir, no âmbito do espaço escolar, as lacunas apresentadas na fala do GP3. Tais conhecimentos necessitam estar em consonância com os dispositivos legais e as políticas formativas, com vistas à garantia da qualidade e da oferta de uma formação integral aos cidadãos.

Neste sentido, sob a percepção dos gestores pedagógicos acerca do processo de formação continuada o GP2 explana ser *“fundamental, pois com o avanço do mundo do trabalho e dos recursos tecnológicos o professor precisará refazer o seu itinerário formativo, se atualizar no máximo em um período de 10 anos”*. No entanto, é imprescindível o fomento de políticas públicas que atendam ao já preconizado em lei, no tocante à responsabilização dos sistemas de ensino na promoção de formação continuada.

Este argumento foi reforçado nas falas dos GP1 e GP3, quando citam que no âmbito da SEEDF este processo formativo é realizado através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), mas que *“não atende à formação técnica profissional”*.

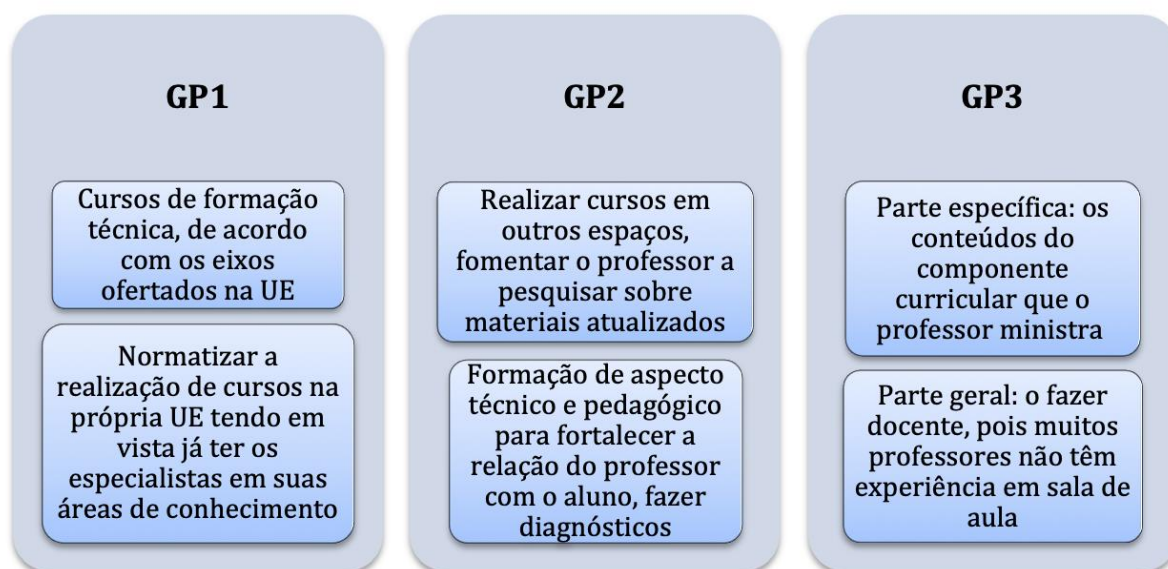
No processo da pesquisa, constatou-se que somente o percentual de 61,1% de professores realizaram cursos na EAPE. Em consequência, estes momentos de formação ocorrem também no espaço da unidade escolar *“através das nossas coordenações coletivas, quando muitos dos nossos professores repassam conhecimentos ou de forma particular quando o professor disponibiliza dos próprios recursos pra tanto”*, conforme relata o GP1. Entretanto, não são reconhecidos oficialmente pela SEEDF, como certificação para valorização na carreira do professor.

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), de acordo com a portaria nº 503 de 14 de novembro de 2017, tem como incumbência a realização de ações inerentes à formação continuada, conforme proposto no Art. 5º: inciso I, que trata dos profissionais da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, e tem como objetivo:

reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. [...] Art. 6º A formação continuada deve considerar as dimensões do trabalho e do desenvolvimento humano, a relação teoria e prática, a pesquisa e ser articulada com o contexto social, político e cultural das Unidades Escolares [...] além de considerar a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético dos profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2018, n.p.).

Assim, de acordo com a função institucional da EAPE, em promover formação continuada aos docentes no âmbito da SEEDF, faz-se necessário conhecer as ações formativas que contemplem especificamente a Educação Profissional como suporte e fortalecimento da prática docente. Tais ações devem estar em consonância com a proposta desta modalidade, na qual consiste em promover ao estudante o mundo social e do trabalho. Neste sentido, apresentamos as visões dos gestores pedagógicos acerca deste cenário no âmbito da escola investigada, conforme consta na figura 14.

Figura 14 – Visões dos gestores pedagógicos acerca de processos formativos docentes



Fonte: Dados da entrevista – autora

Portanto, alinhando-se ao representativo percentual de 91,3% dos participantes da pesquisa, que responderam ter propósito em dar continuidade à sua formação acadêmica, apresentou-se na figura 14 as concepções dos gestores acerca das perspectivas de formação nos aspectos técnicos e pedagógicos, os quais estão em consonância com os dados já apresentados anteriormente por meio dos professores no gráfico 6, e que têm como objetivos o fortalecimento da prática docente, tendo em vista que a relação teoria e prática ser imprescindível na superação dos desafios desvelados nesta modalidade de ensino.

4.2. Atuação docente na educação profissional: teoria e prática, aspectos indissociáveis na atividade docente

O propósito da SEEDF pauta-se na implementação de práticas educativas que promovam ao estudante mobilização necessária à sua emancipação social. Para tanto, espera-se que o egresso seja capaz de superar as qualificações restritas às exigências de postos de trabalho específicos e que tenha um perfil profissional que lhe permita transitar ao longo da sua vida produtiva e ter consciência como ser social.

Destacam-se, dentre os diversos fatores inerentes, as especificidades e desafios desta oferta, bem como a relevância da ação docente neste processo formativo. Neste sentido, retomamos o problema desta pesquisa o qual consiste em analisar como se efetivam as políticas públicas de Educação Profissional, através das concepções, dos olhares dos professores acerca da sua prática pedagógica no CEP/ETC.

Assim, discorrendo acerca da atuação docente referente à relação teoria/prática, consideramos ambos indissociáveis da atividade pedagógica, mesmo contando com as especificidades da Educação Profissional. Com isso, nos aproximamos até o momento de como as políticas educacionais promovem essa relação. Neste contexto pressupõem-se novas descobertas, ações que gerem transformações, visando a conscientizar-se de sua própria prática. Neste sentido, fazemos relação entre a perspectiva de novos processos pedagógicos ao princípio das *práxis*, conforme definição de Vásquez (1977, p. 194):

[...] o objeto da atividade prática é a natureza, sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social.

Para o atendimento dos desafios inerentes à Educação Profissional, estando em consonância ao princípio das *práxis*, a orientação pedagógica da SEEDF descreve por meio do Currículo em Movimento da Educação Básica, o perfil do professor, tendo como referência as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB), os quais definem como “um sujeito de reflexão e de pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa.” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 44). A formação do educador estabelece uma correlação entre a teoria e a

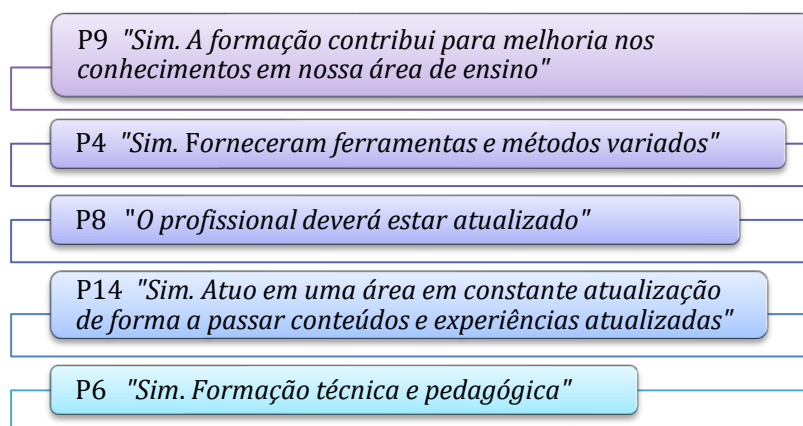
prática, sendo que a teoria se ocupa da pesquisa, unindo-se aos problemas reais que surgem na prática e, esta, por sua vez, se determina pela teoria. Neste sentido, cabe destacar:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

É relevante, ainda, o desvelamento desta relação articuladora entre a teoria e a prática, e a possibilidade de ressignificação das teorias, principalmente no contexto em estudo, o qual pressupõe-se uma formação profissional que supere os princípios do tecnicismo, perfil ideológico demarcado historicamente na educação brasileira.

Neste contexto, apresentamos por meio das vozes dos professores participantes da pesquisa, suas concepções acerca dos processos formativos realizados e as respectivas contribuições para o desenvolvimento de capacidades técnicas específicas e fortalecimento da relação teórico-prática no processo de ensino e aprendizagem (figura 15), e o efeito referente aos conhecimentos teóricos.

Figura 15 - Formação continuada e a influência na atuação do professor



Fonte: Dados do questionário – autora

Todavia, um dos professores pesquisados informou não ter realizado nenhuma formação no percurso da sua atuação na Educação Profissional. Os demais professores também coadunam com os fragmentos a seguir, os quais compreendem o reconhecimento do importante e permanente processo de formação continuada, com vistas à ampliação do conhecimento do professor com relação a sua área de ensino. Assim, apresentamos também, os discursos dos professores acerca da formação continuada e a sua prática em sala de aula:

Sim. É uma das estratégias de formação que mais contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. (P10).

Sim. Quando temos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática pedagógica com análise teórica pedagógico. (P12).

Sim. Contribui para o desenvolvimento de aulas mais significativas, favorecendo a maior participação dos alunos. (P13).

Sim. Experiências novas como dinâmicas em grupos e trabalhos em grupos. (P19).

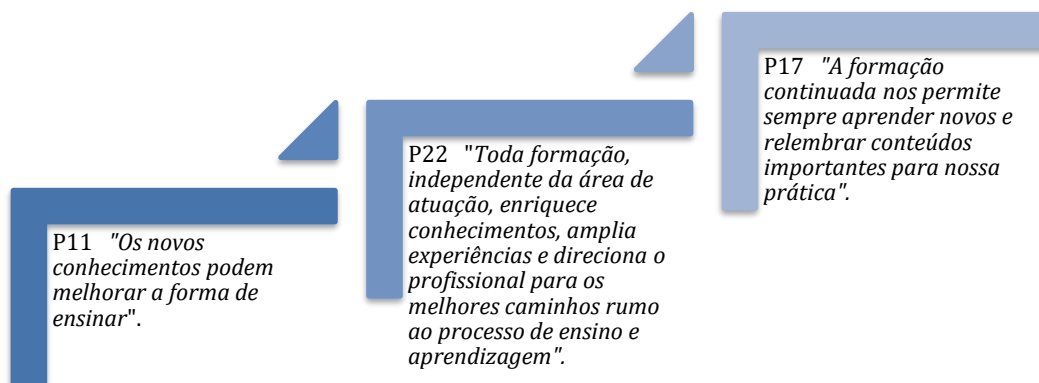
Sim. Viabilizou maior desenvoltura profissional. (P21).

Sim. Abre horizontes. (P23).

Neste cenário, percebeu-se o movimento de articulação entre os momentos da prática, identificados por meio dos fenômenos mentais: crenças, valores e desejos, como instrumentos de mudança social positivo e o fortalecimento das relações sociais por meio da formação continuada, bem como a sua influência nas práticas pedagógicas destes docentes. Sendo assim, o mesmo contexto dos demais participantes da pesquisa, os quais destacamos: momento para refletir sobre as práticas pedagógicas; desenvolvimento de aulas mais significativas, aprendizagens colaborativas, fortalecimento das habilidades e, todos com o respectivo objetivo de favorecer o estudante com um processo de ensino aprendizagem mais significativo.

A concepção acerca da formação pedagógica é representada pelo percentual de 52,2% (ser fundamental para a atividade docente) e, para 47,8% dos participantes, (importante para a relação teoria e prática na práxis docente). Assim, neste contexto, verifica-se que o fomento à formação continuada, que contemple os princípios formativos inerentes aos cursos ofertados no âmbito do CEP/ETC, tende a disseminar a autonomia na construção e reconstrução dos saberes pedagógicos docentes. Dantas (2007) considera que os saberes são de natureza teórico-prática e se configuram de acordo com a tendência pedagógica ou a cultura educativa dos sujeitos do saber, ou seja, são construídos no cotidiano escolar. Os discursos reforçam este argumento:

Figura 16 - A formação docente e o processo ensino aprendizagem



Fonte: Dados do questionário – autora

Neste sentido, buscamos aporte na resolução nº 06 de 2012, nos incisos VI, VII e VIII os quais apresentam os princípios norteadores acerca **do trabalho pedagógico**:

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (CNE, 2012, p. 2).

Estas orientações estabelecidas na lei em pauta apresentam nos incisos supracitados, contém aspectos inerentes ao trabalho pedagógico no contexto do processo de ensino aprendizagem na educação profissional, tendo em vista os vínculos existentes nas dimensões específicas de cada curso, das ciências e da tecnologia, que devem ser abordados de forma contextualizada, flexível e interdisciplinar.

Os discursos a seguir exprimem a organização e implementação do trabalho pedagógico por meio das práticas dos professores:

Busco contextualizar para facilitar a integração com os outros componentes curriculares e que motive o estudante na produção de conhecimento a partir das atividades construídas ao longo do semestre. (P6).

A pesquisa como princípio educativo a partir de situações-problema que nossos alunos devem enfrentar no seu cotidiano como futuro profissional. (P10).

Procuramos interagir através da interdisciplinaridade das disciplinas com vistas ao mercado de trabalho. (P14).

Trabalhar junto com outros professores a integração entre disciplinas, [...]pois as disciplinas convergem a um único ponto e objetivo, que é a formação de nossos alunos para mundo profissional. (P15).

A efetivação do trabalho pedagógico pluridisciplinar e interdisciplinar é um aspecto que deve estar intrínseco às práticas educacionais efetivadas na Educação Profissional, tendo em vista os desafios formativos propostos nesta modalidade educacional e evitando a fragmentação dos conhecimentos, fortalecendo a integração entre a teoria e a experiência da prática profissional, com vistas a ampliar o entendimento dos significados. Percebe-se que a linguagem, encontra-se em permanente articulação entre os momentos desta prática, no qual destacam-se neste trecho supracitado características de relações pessoais e das atividades mentais.

No entanto, percebe-se ainda uma lacuna pedagógica no CEP/ETC, tendo em vista os seguintes discursos:

Não há implementação. (P12).

Muito superficial, pois a falta de insumos, recursos e participação em eventos voltados para educação profissional engessa o trabalho docente desde a teoria à prática e etc. (P19).

Trabalho dentro dos limites da equipe. Avanço na medida em que as condições pedagógicas permitem. (P6).

Contemplado em parte. Creio que a comunidade escolar deve o quanto antes discutir o aperfeiçoamento do PPP e os Planos de cursos do CEP/ETC para aproximarmos mais nossos alunos dos novos desafios e exigências do mundo do trabalho do Século XXI. (P10).

É um Centro de Ensino Profissional que ostenta aptidão para crescer, até porque está situado no âmbito de uma comunidade com potencial laborativo, com perfil, inclusive, para o empreendedorismo. Para a efetividade dessa perspectiva, é necessária o implemento de vontade política. (P21).

Estes excertos emitidos ecoam o desconhecimento pedagógico por alguns professores em relação aos princípios formativos propostos no PPP da unidade escolar, bem como a necessidade de articulação por parte dos gestores, com vistas à efetivação de revisão dos planos de cursos ofertados, o que indica rever as ações pedagógicas e institucionais no âmbito desta UE, com vistas ao fortalecimento do exercício docente.

Por meio dos discursos, verifica-se também a deficiência acerca das atividades materiais no momento destas práticas, o que desvela a não efetividade de políticas públicas por parte das

estruturas sociais ligadas ao governo na promoção de recursos financeiros, com vistas à garantia da qualidade da oferta na formação profissional, conforme prevista no PDE.

Ademais, em continuidade aos aspectos inerentes à atuação do professor em sua prática docente, conforme já descritos na seção anterior, nesta modalidade de educação básica, para além dos conhecimentos científicos e pedagógicos, o professor precisa ter o domínio acerca das **concepções do mundo do trabalho**, aliadas às **políticas da Educação Profissional** na sociedade contemporânea.

Assim, é pertinente recorrer às práticas pedagógicas que possibilitam ao estudante desenvolver tarefas vinculando competências, habilidades e os seus objetivos, tornando-se mais amplo o processo de transformação e preparação para o mundo do trabalho, e enquanto ser social compreendendo o processo de formação na sua totalidade. Anteriormente, os processos educativos davam ênfase à prática, ao adestramento, ao treinamento em que visavam apenas à formação do aluno em saber fazer, mas, no contexto histórico atual, é imprescindível a implementação de novas perspectivas, uma vez que de acordo com Rehem (2009, p. 157):

[...] o papel do professor contemporâneo de educação técnica exige conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica dos fazeres do mundo do trabalho, das tendências dos processos produtivos, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos.

Neste sentido, a concepção da autora coaduna com alguns dispositivos legais da Educação Profissional, os quais enfatizam a formação integral do ser humano, que transcende a formação somente para o exercício do trabalho, e está contemplado na resolução nº 06 de 2012, a qual orienta por meio dos incisos III, IX, XII e XV e a relação entre o **espaço de formação** e os aspectos inerentes ao **mundo do trabalho**:

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais. (CNE, 2012, p. 2 - 3).

Logo, o CEP/ETC, no seu projeto político-pedagógico, aponta para uma formação profissional que fomenta a concepção do trabalho como princípio educativo, o que remete à importante articulação da unidade escolar com os diferentes setores econômicos, sociais, político e cultural, o que, conseqüentemente, almeja que na prática docente ocorra uma mediação das tensões entre estas esferas e o processo formativo de profissionalização do cidadão. Assim, apresentamos algumas explanações dos professores de como ocorre a articulação do que é ministrado em sala de aula e as diferentes esferas que circundam o mundo do trabalho.

Alguns professores relatam que a articulação acontece no exercício da prática docente, por meio de ações como a orientação nas atividades curriculares, que se relacionam com as especificidades profissionais do curso, e com a realidade vivenciada, P6 “*no trabalho de conclusão de curso o estudante é orientado [...]permite ao estudante fazer um trabalho contextualizado com a realidade da cidade em que trabalha ou mora*”; o que coaduna com a fala do P13 “*atividades contextualizadas com a vivência dos alunos*”, e do P22 “*dentro de sala, [...] explanações teóricas, o docente procura trazer exemplos do cotidiano para o assunto em questão*”. No entanto, para o P16, mesmo que “*cada vez mais os professores olhem para o mundo do trabalho e busquem de lá suas inspirações*”, o professor não consegue efetivar na prática, tendo em vista “*que não há tempo suficiente para planejar antes*”.

Outros vinculam a apropriação dos conhecimentos do mundo do trabalho por meio do próprio exercício profissional do estudante, que segundo o P3, “*Entende que somente a partir da realização de Estágio Supervisionado*”. No entanto, o P5 vincula a exigência do mercado de trabalho a outras formações, o que não estaria ao alcance dos estudantes da escola pública, para o P5, “*O mercado de trabalho exige do futuro trabalhador formação pautada na certificação, [...]*” o que “*sobrecarrega financeiramente o aluno egresso da escola pública*”.

Em outro grupo, esta articulação é vista como um desafio de ordem institucional, o P10 afirma “*Creio que este seja o maior desafio do CEP/ETC. Têm-se algumas experiências em termos de prática pedagógica, mas isoladas, não contemplando o trabalho pedagógico como um todo da escola*”; o professor P21 se manifesta pela necessidade de suprir as oficinas dentro do espaço escolar, para a realização das atividades teórico-práticas “*A Instituição deve ensajar a adequação da teoria à prática de oficinas, viabilizando os meios de materiais e logísticos aos seus alunos*”, o entrevistado, P14, relata que se atualiza por meio da mídia, entretanto é deficiente o campo de pesquisas que fundamentam a formação dos perfis profissionais,

“Procuramos através de jornais e informes de emprego adequar as necessidades do mercado de trabalho. Mas falta uma pesquisa voltada para a necessidade de formação profissional.”

Assim, percebe-se neste contexto em análise aos eventos discursivos apresentados em alguns discursos, aspectos de fragmentação (algumas experiências em termos de prática pedagógica, mas isoladas) tendo em vista as características ideológicas identificadas na concepção do trabalho como princípio educativo; e a vinculação do mundo trabalho com a ordem econômica (somente a partir da realização de Estágio Supervisionado; formação pautada na certificação), que estão permeadas pelas hegemonias das estruturas sociais políticas e econômicas.

No entanto, com base nas representações, observa-se em outros momentos da prática social as crenças, valores e desejos dos professores em fomento a uma educação integral (atividades contextualizadas com a vivência dos alunos; trazer exemplos do cotidiano), bem como a necessidade de pesquisas acadêmicas na área das profissões (falta uma pesquisa) desvelando por meio dos discursos a necessidade de mudança na estrutura educacional com vistas ao fortalecimento das atividades contra-hegemônicas ao fomento da efetivação de práticas integradas, de forma coletiva no âmbito do espaço escolar.

4.3. Princípios educacionais na formação profissional: sob a ótica dos professores

Tendo em vista as convicções acerca da dualidade historicamente marcada nesta modalidade educacional, a qual separa a **formação voltada para o trabalho** da **formação para a vida**, conforme a conjuntura analítica já apresentada neste estudo, apresentaremos também as concepções dos sujeitos que atuam na unidade escolar investigada, sendo primeiramente os discursos emitidos pelo grupo de gestores no que consistem as práticas sociais no âmbito do CEP-ETC, com relação ao princípio da formação na Educação Profissional estar voltada para **os interesses do mercado de trabalho** e/ou implementada com base em **princípios emancipatórios** que *“atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras”*(GP1).

Com base na análise discursiva do GP1, a representação no discurso das práticas sociais efetivadas no âmbito do espaço escolar reflete estar em coerência com os dispositivos legais

utilizados pela SEEDF, o que remete ao (estudante) uma educação composta de princípios emancipatórios, (uma comunidade de aprendizagem - cultura para o trabalho e demais práticas sociais - protagonismo em atividades transformadoras), os quais visam a atender a perspectiva da relação entre trabalho e educação perpassar pela indissociável correlação com a ciência, a tecnologia e a cultura, proporcionado um olhar mais amplo e qualificado sobre a formação integral do ser humano, que vai muito além de formar para o exercício do trabalho.

No entanto, o GP1 reconhece que neste percurso:

ainda há muito para ser realizado e isso só reforça a necessidade contínua da formação docente sob a visão da formação docente em tempos de globalização, ratificando, ainda neste contexto, a perspectiva do mundo do trabalho em todas as áreas do conhecimento que se faz necessário para a atuação plena dos estudantes na sociedade do conhecimento (GP1).

Logo, os fragmentos destacados no trecho supracitado submetem a concepção analítica da ADC acerca da modernidade tardia, em que Chouliaraki e Fairclough (1999), objetivam como análise desta fase, a reflexão sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social.

Destaca-se neste uma posição ideológica contra-hegemônica, (necessidade contínua da formação docente), a qual remete às ações da estrutura governo e o fomento à política de fortalecimento da formação docente. Na pesquisa crítica sobre a mudança social, haja vista, as relações dialéticas entre discurso e sociedade é necessária uma análise com princípio de abordagem transdisciplinar, (em tempos de globalização) com vistas à descontinuação de fronteiras epistemológicas, formando uma base científica para investigações da vida social, que almejam contribuir para a superação (atuação plena dos estudantes) de relações de dominação.

O GP3 não se posicionou acerca deste desafio e o GP2 emitiu algumas concepções importantes a serem consideradas na presente pesquisa:

A formação profissional como princípio emancipatório é implementada de forma insuficiente na ETC.

A educação é a porta de saída da pobreza, pois quando a pessoa entra na escola está rompendo barreiras.

A formação em si mobiliza a potencialidade social das pessoas. Quando os cursos não representam apenas um certificado, mas sim aprendizagem, esse potencial é maior de inclusão.

A insuficiência está na limitação da escola, mas também da sociedade, das empresas, do mundo do trabalho. Não existe uma conexão com a educação como acontece em outros países.

A formação da escola está mais voltada para o tecnicismo. O estudante chega ao mercado de trabalho com o senso crítico ainda limitado. Isso também se dá por fatores relacionados à família e a sociedade. Um ambiente familiar cultural poderia potencializar essa formação. A aprendizagem envolve escola, família e ambiente social (GP2).

Observa-se nos discursos que o GP2 identifica de um lado (família, empresas, mundo do trabalho e sociedade), e de outro lado a (escola), e define como limitação, localizando a escola como elemento limitado, neste contexto, sendo considerada ideologicamente uma fragmentação, a qual representa divisão de indivíduos e grupos.

No entanto a crença que GP2 sustenta que os momentos da prática na formação profissional como positiva está ligada à economia, o que evidencia contradição, pois coloca como negativa uma fragmentação ideológica, que separa a escola do mundo da vida, mas coloca como positiva, a ordem econômica dentro da escola, o que reflete uma grande tensão ideológica.

Em outra reflexão relacionada aos fragmentos discursivos (um ambiente familiar cultural **poderia** potencializar), apresenta uma questão de identificação, a modalidade, representada nesta análise como verbo auxiliar modal, em que as concepções representam: “‘poder’ - capacidade, ‘dever’ - obrigação moral” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 199), subtendendo que de acordo com a análise da ADC, o GP2 não se compromete muito com o processo. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 180) “A modalidade trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou, inversamente, do distanciamento entre produtores e proposições: seu grau de afinidade com elas [...]”, sendo possível observar que as limitações entre o ambiente educacional e as práticas sejam tão naturalizados que essas posições de sujeito sejam tidas como complementares.

O discurso do GP2 é concluído na tentativa de unificação “*A aprendizagem envolve escola, família e ambiente social*”, mas, no contexto ideológico, observa-se em toda a fala o sentido de fragmentação.

Portanto, aliado aos princípios da EP representados acerca das práticas sociais dos gestores, apresentam-se a seguir, as concepções dos professores que atuam em sala de aula, no qual evidenciaram-se uma formação votada aos interesses mercadológicos, ao capitalismo:

*Entendo que a forma que são ministradas as aulas no CEP/ETC, os alunos são orientados para atuarem no mercado de trabalho [...] (P3).
Tentando atender e vivenciar o que o mercado de trabalho tem exigido dos estudantes através de anúncios de emprego. (P14).*

Teria que ter mais uma integração com aulas práticas e participação em eventos de saberes específicos para a produção do conhecimento para daí sim o ensino profissional fazer sentido na formação dos alunos. (P19).

Em contrapartida, outro grupo de professores emitiu importantes especificidades da prática docente, na oferta de uma educação que atenda aos princípios de formação integral, ou seja, emancipatórios:

O que percebo é a própria grade curricular dos cursos, que contemplam disciplinas técnicas e disciplinas voltadas para a formação humana. (P17).

Além do conteúdo proposto dentro do ensino proporcional, eu tento trazer a realidade do mundo profissional que os alunos irão enfrentar, colocando situações práticas do dia a dia de uma empresa, para que eles possam ter a possibilidade de ter confiança [...] capacitados a desempenhar qualquer atividade que for proposta. (P15).

Em minha disciplina trabalhamos a cidadania, o seu exercício no cotidiano e no ambiente profissional, destacando a trajetória histórica do ser humano, na luta por direitos. (P17).

Desse modo, **identifica-se que** ainda existe uma luta hegemônica no século XXI, no entanto, percebe-se que na instância da unidade escolar, busca-se por meio do Currículo em Movimento e do PPP suporte como tentativa de equilíbrio das tensões entre uma formação voltada para **os interesses do mercado de trabalho** e uma formação com **princípio emancipatório**, o que também reflete no olhar dos professores e gestores pedagógicos do CEP/ETC a diversidade destes princípios ideológicos, o que está em consonância com as novas concepções de **ideologias na ADC**, na qual segundo Fairclough (2001, p.121) “surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia”, entendendo-se assim que na ADC, a investigação discursiva contribui como uma das possibilidades de promover uma mudança social e cultural, o que pode ser materializada no âmbito da unidade escolar.

Destaca-se também nos discursos dos GP1 e GP2 a utilização de palavras adjetivas, e substantivas que ecoam sentidos adjetivos ao contexto do discurso, no qual remete uma contradição na fala de ambos professores, no que concerne na concepção da formação profissional com “princípio emancipatório”, oferta da Educação no CEP/ETC, conforme apresentados a seguir:

(GP1): *plena* (inteiro; perfeito)²; *protagonismo* ("**protagonista**" fomenta algo)³, transformadoras (que transforma)⁴.
 (GP2): *insuficiente* (deficiente)⁵; *pobreza* – *pobre* (pouco favorecido)⁶; **potencialidade** – *potencial* (capacidade de trabalho, de produção ou de ação)⁷; *tecnicismo* – *técnico* (Relativo à técnica)⁸; *limitado* – (Que não vai além de determinados limites).⁹

Portanto, as palavras destacadas nos excertos selecionados foram analisadas a partir do seu significado potencial, como explicitado nos verbetes dos dicionários:

(i) o significado potencial é estável; (ii) o significado potencial é universal no sentido de ser comum a todos de uma comunidade de fala; (iii) os significados no interior do significado potencial de uma palavra são descontínuos, isto é, claramente demarcados entre si; e (iv) os significados no interior do significado potencial de uma palavra estão numa relação de complementaridade (ou, um com o outro) e são mutuamente exclusivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230-231).

Esta proposta de análise de significado das palavras, de acordo com o autor, é um modelo que também pode ser utilizado na análise do contexto educacional.

4.4. As relações entre gestores e professores no espaço escolar: concepções acerca da implementação de políticas públicas

A implementação de ações em prol da execução de políticas públicas perpassa por diversos setores no âmbito institucional, conforme o organograma da SEEDF até que, progressivamente, se consiga atingir os objetivos propostos, ou seja, o conhecimento unificado

² "**pleno**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/pleno> [consultado em 01-08-2019].

³ "**protagonista**", Que ou quem promove ou fomenta algo= PROMOTOR in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/protagonista> [consultado em 01-08-2019].

⁴ "**transformadoras**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/transformadoras> [consultado em 02-08-2019].

⁵ "**insuficiente**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/insuficiente> [consultado em 01-08-2019].

⁶ "**pobre**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/pobre> [consultado em 01-08-2019].

⁷

Conjunto dos recursos de que uma atividade dispõe; capacidade de trabalho, de produção ou de ação. = POTENCIALIDADE. "**potencial**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/potencial> [consultado em 01-08-2019].

⁸ "**técnica**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/t%C3%A9cnica> [consultado em 01-08-2019].

⁹ "**limitado**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/limitado> [consultado em 01-08-2019].

entre os gestores do nível central desta Secretaria de Educação com os gestores da Unidade Escolar, bem como que no interior do espaço escolar tais políticas sejam amplamente discutidas, avaliadas e planejadas as estratégias de implementação.

Neste sentido, na esfera da unidade escolar, todos os sujeitos, principalmente os gestores pedagógicos em articulação com os professores que atuam em sala de aula, coletivamente, devem ter consciência do sentido destas ações, analisar se estão de acordo com a realidade da comunidade escolar, bem como se possuem instrumentos necessários que possam contribuir de forma positiva na formação dos estudantes.

Assim, analisando junto à gestão pedagógica como este processo é executado, apresentam-se as seguintes contribuições na entrevista do GP1 *“qualquer política pública é discutida entre o corpo docente através das coordenações coletivas e divulgada ao corpo discente através de reuniões de representantes de turmas que ocorrem mensalmente, tudo passando pelo crivo do Conselho Escolar”*. Com este relato, coadunam também os demais gestores pedagógicos entrevistados, sendo acrescentado pelo GP3 que *“Essas questões também são trabalhadas com os alunos e servidores”*.

Conseqüentemente, para a execução consciente de ações que fomentem as políticas públicas, primeiramente a gestão pedagógica precisa receber formação acerca destes marcos regulatórios, obter o pleno entendimento das concepções emanadas pelos setores da SEEDF responsáveis por estes planejamentos em nível institucional, para posteriormente planejar coletivamente a sua efetivação com os demais professores que atuam no âmbito escolar.

Todavia, o GP2 relata que *“a efetivação acontece de forma burocrática, por enquadramento, pois não se efetiva a política pública pelo compromisso do professor com a educação e com a formação do cidadão e, por exemplo, a inclusão para os alunos que entraram com laudos os professores não estavam preparados para atendê-los”*, e aponta como fragilidade a *“limitação de toda a equipe (gestores, professores e coordenadores) para a implementação das políticas”*. O gestor pedagógico complementa que na sua visão *“os professores podem até entender de política, mas a maioria não tem compromisso. Vão para a escola cumprir um contrato de trabalho.”*

Percebe-se neste cenário uma contradição, pois nos eventos da prática social desvelados pelos gestores GP1 e GP3, os quais representam ações de inclusão de todos os atores sociais que atuam na unidade escolar, inclusive dos estudantes, a disseminação e debate acerca da efetivação das políticas públicas.

Entretanto, no discurso do GP2, percebe-se o elemento identificacional da ADC, apresentado por meio da modalidade objetiva "o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200), bem como a utilização de metáforas (*enquadramento*) para identificar de forma negativa implementação das políticas no âmbito da unidade escolar, o que configura, segundo a ADC que estes elementos da prática social afetam o processo de relação social, nesta estrutura educacional.

A análise é reforçada nos trechos do GP2 "*Não se efetiva a política pública pelo compromisso do professor com a educação*" que emite a crença de que o professor não é preparado, o que pode gerar impacto nas relações sociais, e também quando faz uma generalização da limitação (toda equipe), excluindo o seu compromisso. Neste sentido, percebe-se a importância da articulação entre os gestores pedagógicos no sentido de que a partir destes discursos possam coletivamente e de forma dialética, contribuir para uma mudança estrutural no âmbito da unidade escolar, fortalecendo a relação entre a prática pedagógica da gestão escolar e do corpo docente.

Aliada a essas perspectivas da ADC, verifica-se também aspectos da modernidade tardia, quando se refere que os professores "*Vão para a escola cumprir um contrato de trabalho*", apresentando assim características das relações dialéticas entre discurso e sociedade estarem localizadas no novo capitalismo.

Neste sentido, identificaram-se elementos da prática social, inerentes às relações sociais, que ratificam o problema verificado e que representam impedimento para mudança estrutural, os quais remetem à reflexão construtiva e superação de obstáculos na concepção analítica, com perspectivas de fortalecer as relações sociais entre os sujeitos que atuam na esfera da gestão central, responsáveis pelo fomento às políticas de fortalecimento da EP e a gestão pedagógica da unidade escolar, o que propõe-se o fomento à formação que contemple os conhecimentos das filosofias e das políticas da Educação Profissional, bem como para o planejamento coletivo de implementação das políticas públicas junto aos professores que atuam em sala de aula, sujeitos também protagonistas neste processo.

Sequencialmente, no contexto da apropriação das políticas públicas e seus dispositivos legais, apresenta-se o percentual de 47,8% de professores que responderam conhecer as resoluções, diretrizes e o Plano Nacional de Educação - (Esfera Federal - MEC, Conselho Nacional de Educação), 43,5% conhecem as resoluções, o Currículo em Movimento e o Plano

Distrital de Educação - (Esfera Distrital - SEEDF, Conselho de Educação do DF), deste total, apenas um percentual de 56,5% conhecem o Projeto Político Pedagógico do CEP/ETC e ainda desvelou-se que 8,7% dos professores que contribuíram com a pesquisa e atuam em sala de aula não conhecem nenhum dos documentos.

Tendo em vista as contradições observadas nos discursos dos gestores pedagógicos, apresentamos a seguir os trechos dos professores em resposta ao questionamento acerca das articulações efetivadas no âmbito escolar em que contempla-se compreender, avaliar, planejar coletivamente e implementar segundo a da resolução nº 1/2018, as normas estabelecidas para a Educação Básica, sendo o art. 7º destinado à EP, os quais de forma negativa responderam:

acredito na necessidade de promover mais conscientização do corpo discente e docente sobre os objetivos descritos na resolução [..]. (P22).

A ação foi feita, mas o pedagógico da equipe é deficiente. Não existe alinhamento pedagógico na ETC. A fragmentação curricular dificulta a integração das ações pedagógicas. (P6).

Na ETC há uma visão ainda individualista não se pensa em um trabalho coletivo. (P12).

Ratifica-se neste contexto a contradição existente na estrutura educacional, pois, contrapondo os discursos negativos, o grupo a seguir apresenta aspectos positivos na implementação das políticas:

Acontece palestras e atividades pedagógicas. (P8).

Na época da construção do PPP do CEP/ETC foram realizadas diversas reuniões nas coordenações pedagógicas e em outras oportunidades para discutirmos e aprofundarmos nossos conhecimentos acerca da referida resolução bem como o seu processo de elaboração e implementação. (P10).

A escola sempre está realizando atividades que envolvem o corpo discente e docente com o objetivo de escutar a necessidades dos alunos, e melhora da qualidade do ensino por parte dos professores. (P15).

Sempre se discute durante as coordenações e implementa, na medida do possível, seus frutos no intuito de melhorar as aptidões dos estudantes. (P16).

Em suma, os excertos analisados por meio dos discursos dos gestores e professores da unidade escolar acerca do conhecimento, planejamento e implementação de políticas públicas no âmbito da unidade escolar e as relações que se internalizam com os demais momentos da prática, sendo que nas relações pessoais (política pública é discutida entre o corpo docente através das coordenações coletivas e divulgada ao corpo discente através de reuniões de representantes de turmas); nas atividades materiais (cumprir um contrato de trabalho; palestras e atividades pedagógicas) e ou nas crenças, valores e desejos (não se efetiva a política pública pelo compromisso do professor com a educação; discutirmos e aprofundarmos nossos

conhecimentos acerca da referida resolução), desvelam contradições, bem como crenças ideológicas, os quais oferecem pistas para a compreensão do funcionamento social dessas práticas, e que por meio de um fluxo dialético da vida diária, na concepção da ADC, as crenças ideológicas podem contribuir para a transformação das ações, na sociedade moderna.

Em contexto geral, por meio do arcabouço definido na ADC neste estudo, a análise do discurso permeou a prática social no âmbito da unidade escolar investigada, a qual a partir das vozes de gestores e professores do CEP/ETC, teve como objetivo identificar e entender a trajetória destes sujeitos, no que concerne à formação e atuação docente, elementos que constituem as práticas pedagógicas, os princípios desta formação, bem como as relações internas do espaço escolar com vistas ao entendimento acerca da implementação de Políticas Públicas, objetivo principal desta pesquisa.

Portanto, no decorrer do capítulo foram identificadas, por meio da representação dos professores, diversos elementos, que, ao serem contextualizados, percebeu-se as influências ideológicas mediadas pelas relações de poder. No entanto, a partir das concepções das pesquisadoras no procedimento das análises, ficaram registradas no presente estudo reflexões críticas com o objetivo de ultrapassar os obstáculos identificados, atendendo os princípios metodológicos da ADC, cujo objetivo é explorar as possibilidades de mudança e superação dos problemas, por meio das contradições das conjunturas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso investigatório, olho para dentro de mim e percebo o quanto isto tudo foi significativo. A conquista de um objetivo de vida, um sonho pessoal enquanto nascida em uma humilde classe social do Distrito Federal, egressa de escola pública. Um movimento acadêmico que veio fortalecer e superar as dificuldades encontradas até então.

Enquanto profissional, desejando entender os princípios e concepções acerca da Educação Profissional, modalidade da educação básica que faz parte de toda a minha trajetória profissional, dei-me conta do meu crescimento intelectual e profissional representado neste trabalho.

Portanto, o presente estudo abordou as **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL** e, a partir do objetivo principal, **desvelar a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional pelos discursos dos professores que atuam em um Centro de Educação Profissional da SEEDF**. O lócus da pesquisa se deu no Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC). Os sujeitos pesquisados estão constituídos em duas categorias: professores e coordenadores pedagógicos.

Ao analisar a prática social que se materializa em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, percebeu-se por meio dos discursos as influências ideológicas que se materializam nesse espaço, tendo em vista as forças de poder **hegemônicas**, identificadas na estruturas sociais ligadas ao governo e à economia, os quais historicamente demarcam a oferta da Educação Profissional.

Assim, diante do resgate histórico da Educação Profissional no Brasil, com a abordagem da relação entre o homem e o trabalho e dos contextos políticos mundiais explanados na presente pesquisa, com foco nas dimensões sociais e econômicas e seus aspectos que dimensionam impacto nas políticas educacionais, identificou-se, por meio dos dispositivos legais e das ações políticas idealizadas no Governo Federal por meio de programas, estes considerados, instrumentos de fortalecimento desta modalidade de ensino, **as políticas públicas de Educação Profissional no Distrito Federal**.

Neste contexto, destaca-se principalmente o PDE 2015-2024, que até o momento apresenta dificuldades em âmbito distrital no que se refere à Meta 11, e das suas estratégias que se relacionam ao objeto deste estudo, os quais cita-se: Triplicar a oferta e garantir qualidade

nos cursos; e fomentar a formação docente. Neste contexto, infere-se um importante alinhamento entre as estruturas sociais do governo e da educação, com vistas ao alinhamento das metas previstas no plano com as ações políticas que estejam em consonância com a realidade das instituições que ofertam educação profissional, bem como para o fomento de formalização por meio de políticas públicas efetivas que promovam a formação do docente que atua nesta modalidade educacional, tendo em vista, o cumprimento da lei pelo Estado.

Com a finalidade de **compreender o sentido ideológico da Educação Profissional e as ações dos docentes que atuam nesta modalidade**, iniciou-se a investigação por meio da apropriação do contexto filosófico entre educação e trabalho, com aporte em estudiosos que legitimam as concepções marxistas e gramscianas, os quais defendem a promoção de uma formação profissional que propicia o ser humano a ser capaz de contribuir para uma atuação responsável e consciente em todas as dimensões da vida, nas suas relações afetivas, sociais e profissionais, com potencial para identificar e compreender as especificidades do mundo do trabalho, e a possibilidade consciente da sua inserção nele.

Assim, com vistas ao contexto da SEEDF, observou-se a normatização de princípios **emancipatórios** na oferta desta modalidade, por meio do Currículo em Movimento e do PPP da unidade escolar investigada, no entanto, desvelou-se por meio dos discursos dos professores concepções ideológicas divergentes, as quais configuram também nas práticas pedagógicas características de uma formação voltada **aos interesses do mercado de trabalho**.

Entretanto, com aporte do contexto educacional contemporâneo chega-se ao entendimento de que não se concebe atualmente a Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear como ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, bem como saber reconhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Percebe-se um movimento de superação do enfoque tradicional da formação profissional baseada apenas na qualificação para determinados postos de trabalho, a qual mostra-se demarcar historicamente a partir da sociedade contemporânea uma formação que proporcione ao cidadão com amplitude os conceitos inerentes às especificidades profissionais, bem como a compreensão acerca das influências políticas e econômicas que determinam as relações no mundo do trabalho.

Neste contexto, verifica-se o fomento de estudos inerentes à análise da globalização mundial contra-hegemônica, sendo realizados a partir de movimentos que emergem em diversas partes do mundo, motivados pela possibilidade concreta de construção da democracia participativa em função da emancipação social, o que aponta um caminho a ser trilhado em estudos científicos acerca deste movimento e a sua relação com as estruturas educacionais, em especial na Educação Profissional.

Com o objetivo de identificar **os saberes e práticas que os professores mobilizam para o desenvolvimento da Educação Profissional no âmbito da SEEDF**, foi necessário compreender na trajetória destes professores suas concepções acerca do processo de formação, para acesso e permanência nesta modalidade educacional, tendo em vista a amplitude de conhecimentos característicos de um mundo globalizado, bem como o perfil docente definido nos dispositivos legais que norteiam a EP, no âmbito da SEEDF.

Notadamente, se fez necessário analisar as políticas educacionais implementadas pela SEEDF e a sua reflexão na *práxis* pedagógica dos docentes que articulam os processos formativos referentes à Educação Profissional. De acordo com a LDB, está garantido que dentre todos os direitos humanos a **Educação Profissional** está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. **O direito de todos à educação para o trabalho é, por esta razão, o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da Educação Profissional.**

A docência é uma profissão exigente e, por isso, requer múltiplas destrezas do professor. Neste sentido, tal complexidade está na observância de que o ato de lecionar depende essencialmente de conhecimentos específicos da disciplina ensinada e de conhecimentos didático-pedagógicos.

No entanto, o domínio desses conhecimentos é ainda insuficiente para que o professor possa desenvolver seu trabalho prático, em razão da imprevisibilidade dos espaços de ensino-aprendizagem, já que “[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Certamente que (re)pensar a relação entre a teoria e a prática pode não só melhorar a qualidade da educação, como também pode contribuir com a construção de novos saberes destinados à prática profissional docente. Acrescenta-se a isto, a responsabilidade do professor

que atua na EP proporcionar ao cidadão, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Portanto, na oferta de uma formação integral com fomento ao protagonismo de forma emancipatória, possibilita-se ao estudante a construção de itinerários profissionais, com mobilidade e consciente, ao longo de sua vida produtiva.

E para o profissional que forma estes profissionais? Como acontece a sua prática pedagógica na formação profissional?

Para esta questão, destaca-se a importante representação do P.15 de como ocorre na prática educacional do CEP/ETC a articulação do que é ministrado em sala de aula e o mundo do trabalho:

“Trazendo a realidade do mundo do trabalho para dentro da sala de aula, pois o que acho interessante na Educação Profissional é o fato que não é um ensino distante, algo que não esteja ao alcance dos alunos, mas sim algo que pode fazer parte do seu cotidiano, então o objetivo é trazer dentro das práticas de ensino algo palpável para os alunos, não somente uma teoria, mas sim uma vivência que vão levar para o resto da vida deles.” (P15).

Assim, identifica-se na relevante função do professor que atua na educação profissional que, para além dos **saberes científicos e pedagógicos**, é imprescindível a apropriação das **concepções do mundo do trabalho**, bem como do conhecimento acerca das **filosofias e das políticas da Educação Profissional** na sociedade contemporânea.

E, com referência a questão central desta pesquisa: **Como se efetivam as políticas públicas de Educação Profissional na prática dos docentes da SEEDF?** Percebeu-se o processo de efetivação das políticas públicas no Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC), por meio da representação (discursos) dos professores em análise às suas próprias práticas pedagógicas estão sendo realizada de forma insatisfatória.

Portanto, no decorrer desta dissertação foi-se permeando reflexões críticas construtivas em prol do fortalecimento das políticas públicas que contemplem esta modalidade educacional, tendo em vista os aspectos de fragilidade percebidos nos documentos regulatórios, bem como na implementação das políticas, que atualmente são vinculadas a programas que não contribuem de forma efetiva a esfera pública.

Identifica-se a importância de a Secretaria de Estado de Educação estar aliada aos demais setores que circundam esta oferta educacional no Distrito Federal e também se apropriarem das especificidades inerentes à EP, em prol da definição de metas que contemplem as especificidades desta oferta no âmbito do DF, bem como o planejamento coletivo para a implementação de políticas.

Tais políticas visam a fortalecer, efetivamente, o âmbito das unidades ofertantes desta modalidade e, no que concerne aos aspectos financeiros, com vistas à melhoria da infraestrutura e de suprimento das oficinas com equipamentos atualizados para a realização das aulas práticas e aproximar professores e estudantes do mundo do trabalho, bem como no planejamento e implementação de políticas que fomentem processos de formação aos professores que atuam nesta modalidade e que estejam em consonância com os saberes identificados na presente pesquisa.

Assim, encerro a presente investigação apontando como produto a publicação de capítulo de livro sobre a temática, o que posteriormente poderá ser utilizado pela SEEDF como proposta de orientação ao fortalecimento do processo formativo dos professores que atuam na Educação Profissional, bem como no fomento as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Antônio Idilvan de Lima. A política de educação profissional do Estado do Ceará, na perspectiva da responsabilidade social. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1953].
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BATISTA, G S; GOUVEIA, R A; CARMO, R O S. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. *Ensino Em Revista*, Uberlândia, MG, v.23, n.1, p.49-69, jan./jun. 2016 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35403>. Acesso em: 05/10/2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. - Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 05/05/2019.
- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 18/05/2019.
- BRASIL. Governo do Distrito Federal. Regimento interno: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. - Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018.
- BRASIL. MEC. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18/10/2018.
- BRASIL. Resolução. nº 1, de 5 de dezembro de 2014. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Ministério da Educação. 3 ed. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos_. Acesso em: 05/05/2018.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em 05/05/2018.

BRASIL. Lei N. 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 18/10/2018.

BRASIL. CNE. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/11/2017.

BRASIL. Lei N. 12.513, de 26 de Outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e da outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 05/10/2018.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.649/98. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf. Acesso em: 16/11/2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 16/11/2017.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> 1982 LEI 7.044. Acesso em: 12/11/2017.

BRASIL. CFE. Parecer nº 76 de 1975. 1975. O ensino de 2º grau na Lei 5.692-71 http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_periodo_militar.html. Acesso em: 12/11/2017.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 05/05/2018.

BRASIL. MEC. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05/05/2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 05/05/2018.

BRASILIA. SEEDF: Currículo em Movimento da Educação Profissional – Brasília: 2014, disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 18/06/2018.

BRASÍLIA. SEEDF. Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), 2015. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pde-2/>. Acesso em 21/10/2017.

CARVALHO, Olgamir Francisco de and SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.128, pp.883-908. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>. Acesso em: 05/09/2018.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à formação profissional. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/08/2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012

CIAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da Educação Profissional. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES*. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao>. Acesso em: 02/08/2018.

CNE. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico. Brasília. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em 05/05/2018.

CNPq. Tabela de Áreas do Conhecimento Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em 22/05/2019.

CODEPLAN: Companhia de Planejamento do Distrito Federal. PDAD DF– 2018. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf. Acesso em: 05/04/2019.

CODEPLAN: COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Atlas do Distrito Federal – 2017. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2017.pdf>. Acesso em: 05/04/2019.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. A formação pedagógica na Educação Profissional. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 65 Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 65-75, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao>. Acesso em: 02/08/2018.

COSTA, Maria Adélia. Políticas de formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica: cenários contemporâneos. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CRESSWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; 3º. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESSWELL, J. W. Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens; 3º. ed. - Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A produção acadêmica sobre o trabalho e formação docente para a Educação Profissional. In XVIII ENDIPE. Anais eletrônico, Cuiabá - MT, p. 9094-9105. 2016. Disponível em <http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos>. Acesso em: 01/08/2018.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura. In. Cadernos de Pesquisa v.44 n.154 p.912-933 out/dez.2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>. Acesso em: 01/08/2018.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte.

DISTRITO FEDERAL. Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Ceilândia, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/PPPETCCRECEILANDIA.pdf>. Acesso em 21/05/2018.

FAIRCLOUGH, Norman. Analysing discourse: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-69, agosto, 1997.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir, história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNO, Roberta R. Cultura docente: Trabalho e alienação. 2016. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas educacionais. Disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROBERTA-RAVAGLIO-GAGNO.pdf. Acesso em 10/11/2018.

GIL. Métodos e Técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Virginia Crispina de Oliveira. Perfil dos docentes da Educação Profissional técnica de nível médio em enfermagem. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HERRERA, M. C. Tensions en torno a La formación de profesores: algunas experiencias internacionales. In RODRIGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P; (orgs.) Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização. Brasília, Liber Livro, 2008.

HOLZMANN, Lorena. Fordismo. In: Cattani, Antonio David; Holzmann, Lorena. Dicionário de trabalho e tecnologia. Porto Alegre: Zouk, 2011.

IFB. MEC. Página institucional. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/institucional>. Acesso em 10 agosto de 2018.

KRAWCZYK, Nora. Capítulo 12 – A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional. In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa. Brasília: IPEA. 2011.

KUENZER, A. Z. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Rodrigo da Costa. A reorganização curricular da Educação Profissional após o decreto nº 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Araranguá. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2012

MALDANER, Jair José. O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

MARX, K. Trabalho Assalariado e Capital. Organ der Demokratie (Nova Gazeta Renana), Jornal: Neue Rheinische Zeitung, 1849. Disponível em:

<https://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/trabalho%20assalariado%20e%20capital.pdf>. Acesso em 10/06/2018.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (Livro I, v. 1).

MARX. O capital: crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MENEZES, R. M. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. Em Aberto, Brasília, DF, v. 18, n. 74, p. 58-71, dez. 2001.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação. Trad. De Ester Vaisman. São Paulo, Boitempo, 2008.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação profissional: Desafios teórico-metodológicos e políticas públicas – Natal. IFRN, 2016.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In OLIVEIRA, M. R. & Andre, M. (Orgs.). Alternativas ao ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997.

POULANTZAS, Nicos. O Estado o poder, o socialismo. 4º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUEIROZ, Mariana Ribeiro Cardoso. A formação profissional no Brasil: análise dos discursos sobre o PRONATEC. 2015. 120f. Dissertação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015. Mestrado em Educação.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. “Estado nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas” em González, Helena e Schmidt, Heidulf (eds.) Democracia para una nueva sociedad (Caracas: Nueva Sociedad). 1998.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine” em Amérique Latine: Démocratie et Exclusion (Paris: L’Harmattan). 1994.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1 Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.

REHEM, Cleonice Matos. Um estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2009.

RIBEIRO, M. L.P.C. *et al.* Educação nas prisões. In: SANTOS, F.M. et al. – 1º. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

ROCHA, M. R .C. *et al.* Escola em tempo integral com Educação Profissional: acesso, permanência e sucesso. In: SANTOS, F.M. et al. A escola pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores. 1º. ed. - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

SANTOS, Margarete. O Processo de Internacionalização no Ensino Técnico de Nível Médio: o Estudo de Caso do Centro Paula Souza e do Senai-SP. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, Salvador, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia (edição comemorativa). Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade: trabalho, educação e saúde. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Pedagogia histórico crítica 30 anos. Campinas, SP: autores associados, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação Média Profissional no Brasil: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - AÇÕES, TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO DISTRITO FEDERAL, 3., 2018, Brasília [Anais]. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo. Saberes docentes na formação inicial de professores para a Educação Profissional técnica de nível médio. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET). Instituto Federal do Amazonas - Campus Manaus Centro. 2016.

SOARES, Roberto, Leite. A Educação Profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a pedagogia das competências nos dias atuais. 2016. 155f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Comentários a Lei, afinal aprovada: meia vitória, mas vitória. Educação no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VIEIRA, L. O. C. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996 a 2011). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Leopoldo, RS, 2014.

VIEIRA. Políticas públicas para a Educação Profissional técnica de nível médio (1996 a 2011). Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014.

VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a Educação Profissional técnica de nível médio – Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2017.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. Professional Education in Ceará: policies and practices in the execution of technical vocational centers in scenarios of reforms (1990-2010). 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa " Política Pública de Educação Profissional: a prática docente no Centro de Educação Profissional - SEEDF". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação - Modalidade Profissional, realizada pela aluna Núbia Jane Freire Vieira – mat. 17/0134393, orientada pela professora Otília Maria A. N. A. Dantas. O objetivo deste estudo visa “Analisar as políticas de Educação Profissional na prática dos professores que atuam no CEP/ETC)”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participação em entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de três meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas <otiliadantas@unb.br>

Núbia Jane Freire Vieira <nubiajane@gmail.com> (Cel: 99961-1973)

- **Concordo em participar desta pesquisa.**
- **Não concordo em participar desta pesquisa.**

Assinatura _____

CPF _____

DATA ___/___/___

Agradecemos sua colaboração.

Brasília-DF, dezembro de 2018.

APÊNDICE B

Instrumentos para a geração de dados: Entrevista

Gestão Pedagógica do CEP-ETC: Supervisor e Coordenador Pedagógico

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEEDF". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação - Modalidade Profissional, realizada pela aluna Núbia Jane Freire Vieira – matrícula 17/0134393, orientada pela professora Otilia Maria A. N. A. Dantas. O objetivo deste estudo visa “Analisar as políticas de Educação Profissional na prática dos professores que atuam no CEP/ETC”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: aplicação de questionário. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de três meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otilia Dantas <otiliadantas@unb.br>

Núbia Jane Freire Vieira <nubiajane@gmail.com> (Cel: 99961-1973)

Concorda em participar desta pesquisa?

() SIM () NÃO

Nome completo: _____

Turno que atua: _____

Curso Técnico: _____

Tempo de atuação na função: _____

1. Que princípio de formação profissional é defendida pelos gestores pedagógicos do CEP/ETC?

2. Como a Educação Profissional proposta pelo CEP/ETC (PPP) equilibra as tensões entre uma formação voltada para os interesses do mercado de trabalho e uma formação com princípio emancipatório?
3. De que forma a gestão pedagógica efetiva as políticas de educação profissional em articulação com os professores que atuam em sala de aula?
4. A gestão pedagógica observa na prática dos professores a concretização das políticas públicas implementadas? Justifique a sua resposta.
5. Os professores que atuam em cursos técnicos na Educação Profissional realizam formação continuada? Qual é a importância para um bom desenvolvimento pedagógico?
6. Que tipo de formação a coordenação pedagógica considera necessária para o apoio e fortalecimento da prática do docente da Educação Profissional? Elas podem/devem ocorrer no espaço escolar ou em outros espaços?
7. A partir da sua experiência, quais elementos da prática docente influenciam a efetivação de políticas públicas?
8. Reflita sobre os dilemas e dificuldades do seu cotidiano escolar e descreva três ações institucionais necessárias à realização de práticas pedagógicas efetivas para a educação profissional no CEP/ETC.
9. **O Conselho Nacional de Educação, define por meio da resolução 06/2012, artigo 6º, os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

9.1. Nos incisos I e IV, apresentam as seguintes concepções sobre “**integração**”:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. (CNE, 2012, pg. 2)

→A partir dos princípios norteadores, como é **articulado na prática a formação básica dos estudantes com a proposta da formação profissional?**

9.2 Nos incisos VI, VII e VIII são apresentadas as perspectivas sobre “**trabalho pedagógico**”:

- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino- aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à

superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (CNE, 2012, pg. 2)

→ A partir das perspectivas apresentadas, acontece na prática docente do CEP/ETC a **organização e implementação do trabalho pedagógico pluridisciplinar**? Descreva suas opiniões.

9.3 Os incisos I e IV, apresentam as seguintes concepções do **“trabalho como princípio educativo”** e a relação entre **“unidade escolar e o mundo do trabalho”**:

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; (CNE, 2012, pg. 2 e 3)

→ A partir das concepções apontadas nos incisos III, IX, XII e XV, como ocorre na **prática a relação do que é ministrado em sala de aula x mundo do trabalho**?

Questionário: **Professores que atuam em cursos técnicos.**

****Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica ****
Instrumento de pesquisa com os Professores que atuam nos Cursos Técnicos do CEP/ETC

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DA SEEDF". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação - Modalidade Profissional, realizada pela aluna Núbia Jane Freire Vieira – matrícula 17/0134393, orientada pela professora Otília Maria A. N. A. Dantas. O objetivo deste estudo visa “Analisar as políticas de Educação Profissional na prática dos professores que atuam no CEP/ETC”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: aplicação de questionário. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de três meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas <otiliadantas@unb.br>

Núbia Jane Freire Vieira <nubiajane@gmail.com> (Cel: 99961-1973)

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo:

3. Concorda em participar desta pesquisa? * Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

Identificação do Perfil

Obrigada por aceitar!! Nesta seção queremos conhecer um pouco sobre você.

4. Gênero: *Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outro: _____

5. Faixa Etária: *Marcar apenas uma oval.*

- Até 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 A partir de 60 anos

6. Vínculo empregatício na SEEDF: *Marcar apenas uma oval.*

- Efetivo
 Temporário

7. Tempo de docência na Educação Profissional? *Marcar apenas uma oval.*

- Até 03 anos
 Entre 03 e 06 anos
 Entre 06 e 10 anos
 Acima de 10 anos de experiência

8. Assinale o(s) curso(s) Técnico(s) de Nível Médio que você atua, e que são ofertados na modalidade presencial: *Marque todas que se aplicam.*

- Técnico em Administração
 Técnico em Informática
 Técnico em Logística

9. Assinale o(s) curso(s) Técnico(s) de Nível Médio que você atua, e que são ofertados na modalidade a distância: *Marque todas que se aplicam.*

- Técnico em Administração integrado ao 3º Segmento da EJA
- Técnico em Informática, integrado ao 3º Segmento da EJA

10. Têm experiência profissional diferente de docência?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, trabalhei na mesma área do curso que atuo
- Sim, trabalhei em área diferente do curso que atuo
- Sim, trabalho atualmente na mesma área do curso que atuo
- Sim, trabalho atualmente em uma área diferente do curso que atuo
- Não, tenho somente experiência profissional em docência

Formação

Agora, vamos investigar a sua formação acadêmica e profissional:

11. Possui Pós-graduação? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. Qual é o seu nível na Pós-graduação? Marcar apenas uma oval.

- Lato Sensu (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

13. Qual(is) área(s) de formação?

14. Tem propósito em dar continuidade à sua formação acadêmica e profissional?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

15. Quais cursos poderiam contribuir para aperfeiçoar a sua atuação docente?

Marque todas que se aplicam.

- Graduação (Pedagogia)

- Complementação pedagógica (Licenciatura)
- Especialização na área de Educação Mestrado em Educação
- Doutorado em Educação Pós-Doutorado
- Cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica
- Cursos de capacitação profissional
- Nenhum Outros

16. Realizou formação continuada no percurso do exercício docente na Educação Profissional?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. Se for positivo, marque também por qual instituição o curso foi proporcionado:

Marque todas que se aplicam.

- CEP/ETC
- EAPE
- Outros setores da SEEDF
- Instituições conveniadas com a SEEDF
- Instituições Públicas de Ensino
- Instituições Privadas - (com recurso próprio)
- Outro: _____

18. A formação continuada contribui/contribuiu para o desenvolvimento de capacidades técnicas específicas e fortalecimento da relação teórico-prática no processo de ensino e aprendizagem? Justifique.

19. Como você avalia a formação pedagógica para professores que atuam na Educação Profissional?

Marcar apenas uma oval.

- Fundamental para a atividade docente
- Importante para a relação teoria x prática na práxis docente
- Desnecessária, apenas a formação acadêmica (bacharel ou tecnólogo) é suficiente
- Nenhuma

Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e Práticas docente

Nesta seção, iremos averiguar sobre as "Políticas Públicas da Educação Profissional", o "PPP" do CEP/ETC e acerca das suas "Práticas Docentes".

20. Conhece os marcos regulatórios que norteiam a implementação de políticas públicas da Educação Profissional?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, conheço resoluções, diretrizes e o Plano Nacional de Educação - (Esfera Federal - MEC, Conselho Nacional de Educação)
- Sim, conheço resoluções, a proposta da diretriz em construção pela DIEP, Currículo em Movimento, Plano Distrital de Educação - (Esfera Distrital - SEEDF, Conselho de Educação do DF)
- Sim, conheço o Projeto Político Pedagógico do CEP/ETC
- Conheço em parte alguns dos documentos supracitados
- Não conheço nenhum dos documentos, só ouvi falar
- Nunca ouvi falar

21. Resolução 1 de 2018 - Artigo 7º : “A Educação Profissional tem por finalidade proporcionar ao estudante a formação integral e o desenvolvimento de aptidões para o exercício de atividades produtivas requeridas pelo mundo do trabalho e para o convívio social, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.” (CEDF, 2018). _____

No CEP/ETC foi realizada alguma ação que contempla o art. 7º da resolução nº 1/2018, com objetivo de compreender, avaliar e planejar coletivamente a sua implementação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. Justifique a sua resposta:

23. Reflita sobre os dilemas e dificuldades do seu cotidiano escolar e descreva 3 (três) ações necessárias a realização de práticas docentes efetivas para a educação profissional no CEP/ETC.

24. A rotina didático/pedagógica do CEP/ETC proporciona situações para avaliação da prática docente?

Marcar apenas uma oval.

- Sim Não

25. Se sim, como essas situações acontecem? Se não, registre a sua posição sobre o assunto.

O Conselho Nacional de Educação, define por meio da resolução 06/2012, artigo 6º, os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Com base no artigo e nos incisos a seguir, responda as questões relacionadas:

Os incisos I e IV, apresentam as seguintes concepções sobre “integração”: I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. (CNE, 2012, pg. 2). * * A partir dos princípios norteadores, incisos I e IV, como você articula na prática a formação básica dos estudantes com a proposta da formação profissional?

-
26. Nos incisos VI, VII e VIII são apresentadas as perspectivas sobre “trabalho pedagógico”: VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino- aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (CNE, 2012, pg. 2) * *A partir das perspectivas apresentadas nos incisos VI, VII e VIII, como acontece na prática docente a organização e implementação do trabalho pedagógico pluridisciplinar?

Caso não seja contemplado no CEP/ETC, descreva as suas perspectivas.

-
27. Os incisos III, IX, XII e XV, apresentam as seguintes concepções do “trabalho como princípio educativo” e a relação entre “unidade escolar e o mundo do trabalho”: III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XV - identidade dos perfis

profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; (CNE, 2012, pg. 2 e 3) * * A partir das concepções apontadas nos incisos III, IX, XII e XV, como ocorre na prática a relação do que é ministrado em sala de aula x mundo do trabalho?
