



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE BEZERRA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO
PROFESSOR REFLEXIVO**

Presidente Prudente - SP
2022



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE BEZERRA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO
PROFESSOR REFLEXIVO**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi.

371
S586p

Silva, Aline Bezerra da.

Políticas públicas na educação profissional:
contribuições do professor reflexivo. / Aline Bezerra da
Silva. – Presidente Prudente, 2022.

105 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,
2022.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di
Giorgi.

1. Educação Técnica. 2. Práticas educacionais. 3.
Experiência educacional. I. Título.

ALINE BEZERRA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR REFLEXIVO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 14 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Primeiramente, a Deus por fazer parte da minha vida, me dar força e coragem para a conclusão dessa pesquisa.

A minha família, principalmente a minha mãe Marisa Lopes que tanto me incentivou e me encorajou a fazer um curso de mestrado.

Ao meu esposo, por ouvir as angústias e lamentações, e sempre estar ao meu lado me dando apoio e acreditando no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador e professor Dr. Cristiano, por acreditar em mim e me propor o desafio do desenvolvimento da pesquisa, por compartilhar o seu rico e valoroso conhecimento. Ao senhor, gratidão e admiração.

Aos professores do curso de mestrado em educação, por proporcionar momentos inesquecíveis durante cada aula e trazer uma aprendizagem tão significativa em minha vida pessoal e profissional. A vocês, professores, o meu muito obrigada.

Às bancas de qualificação e defesa compostas pelas professoras Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Dra. Vanda Moreira Machado Lima pelas observações e contribuições que muito auxiliaram na conclusão dessa pesquisa.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, acompanharam-me nessa trajetória.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Políticas públicas na educação profissional: contribuições do professor reflexivo

A presente pesquisa se desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade. A partir da preocupação com a didática do professor, com foco no professor reflexivo, a pesquisa buscou analisar se o professor do ensino técnico reflete sobre sua prática, dado o desinteresse dos estudantes por suas aulas, visando corroborar com as políticas públicas educacionais no contexto das Classes Descentralizadas em um centro educacional de ensino médio e técnico no Oeste Paulista. O tema central é o professor reflexivo no ensino técnico e suas contribuições para reduzir a evasão auxiliando nas políticas públicas. Considerando a abordagem de pesquisa adotada para este estudo, foram considerados os seguintes aspectos: análise de documentos legais, análise bibliográfica e entrevista semiestruturada para coleta de dados, adotando uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e abordagem teórica do materialismo dialético. Foram entrevistados quatro professores, dois coordenadores de curso e dois coordenadores pedagógicos de duas Classes Descentralizadas. Após a transcrição das entrevistas, sua análise foi baseada no método de Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados da pesquisa possibilitam a compreensão de que os participantes da pesquisa refletem sobre suas próprias práticas levando em consideração o contexto em que estão inseridos. Não obstante, conclui-se que a atuação do professor reflexivo consegue despertar o interesse do estudante, mas não a ponto de reduzir significativamente a evasão.

Palavras-chave: professor reflexivo; educação técnica; classes descentralizadas; evasão; políticas educacionais.

ABSTRACT

Public policies in professional education: teacher contributions reflective

The present research was developed in the Post-Graduation Program in Education at Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), in the research line: Public Policies in Education, formative processes and diversity. Based on the concern with teacher didactics, with a focus on the reflective teacher, the research sought to analyze whether the technical education teacher reflects on his practice, considering the students' lack of interest in their classes, aiming to corroborate with the educational public policies in the context of the Decentralized Classes in an educational center for high school and technical education in the West of São Paulo. The central theme is the reflective teacher in technical education and its contributions to reducing dropouts and helping with public policies. Considering the research approach adopted for this study, the following aspects were considered: analysis of legal documents, bibliographic analysis and semi-structured interviews for data collection, adopting a qualitative methodology of descriptive nature and the theoretical approach of dialectical materialism. Four professors, two course coordinators and two pedagogical coordinators from two decentralized classes were interviewed. After transcribing the interviews, their analysis was based on the Textual Discourse Analysis (TDA) method. The results of the research make it possible to understand that the research participants reflect on their own practices taking into account the context in which they are inserted. Nevertheless, it is concluded that the performance of the reflective teacher is able to awaken the student's interest, but not to the point of significantly reducing dropout.

Keywords: reflective teacher; technical education; decentralized classes; evasion; educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ATD -	Análise Textual Discursiva
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDs -	Classes Descentralizadas
CEB/CNE -	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CEET -	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETEPS -	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CF -	Constituição Federal
CEUs -	Centros de Educacionais Unificados
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNE-EM -	Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
CTI -	Cursos Técnicos Integrados
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DREs -	Diretores Regionais de Ensino
EEs -	Escolas Estaduais
EEPG -	Escola Estadual de Primeiro Grau
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EM -	Ensino Médio
EP -	Educação Profissional
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM -	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Etecs -	Escolas Técnicas
Fatecs -	Faculdades de Tecnologia
FNE -	Fórum Nacional de Educação
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPGE -	Pós-Graduação em Educação
PPG -	Plano Plurianual de Gestão
PPP -	Projeto Político Pedagógico

SDECTI -	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEB -	Secretaria da Educação Básica
SEE -	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
SEMTEC -	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC/MEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização e Realização da CONAE.....	31
Figura 2 - Três níveis de reflexão	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores participantes da pesquisa.....	71
Quadro 2 - Coordenadores participantes da pesquisa.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados da evasão do Curso de Logística da CD X.....	65
Tabela 2 - Dados da evasão do Curso de Administração da CD X.....	66
Tabela 3 - Dados da evasão do Curso de Administração da CD Y.....	66
Tabela 4 - Dados da evasão do Curso de Administração da CD Y.....	67

SUMÁRIO

	SEÇÃO I	15
1	INTRODUÇÃO	15
	SEÇÃO II	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	Legislação na Educação Profissional	21
2.1.1	A Regulamentação da EPT a partir da LDB/96	23
2.1.2	EPT no Documento Final da CONAE de 2014	30
2.2	Professor Reflexivo alguns apontamentos	36
2.2.1	O Pensamento Reflexivo em Dewey	37
2.2.2	O Profissional Reflexivo em Schön.....	41
2.2.3	O Professor Reflexivo e Pesquisador	46
2.2.4	Crítica ao professor como prático reflexivo.....	53
	SEÇÃO III	56
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
3.1	Delineamento da Pesquisa	56
3.2	Contexto da Pesquisa: Classes Descentralizadas	60
3.2.1	História das Classes Descentralizadas.....	60
3.2.2	Dados da Evasão nas Classes Descentralizadas.....	65
3.2.3	Participantes da Pesquisa	67
	SEÇÃO IV	73
4	RESULTADO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
	SEÇÃO V	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95
	ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100
	APÊNDICES	103
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES	104
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORES	105

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha adolescência, prestes a terminar o Ensino Médio, na época chamado de Segundo Grau, passei pela difícil etapa em ter que decidir uma profissão a seguir, afinal, nunca tive em mente uma profissão específica. Participei de testes de orientação vocacional que me indicavam um caminho para área das ciências humanas. A partir daí, comecei a ler sobre possíveis profissões. Foi quando me interessei pelo curso de Administração.

A minha trajetória profissional tem início em meados de 2002 quando consegui meu primeiro emprego como estagiária na área administrativa de uma empresa localizada na cidade de São Paulo, onde também cursava graduação em Administração. Naquela época, não tinha a intenção de trabalhar como professora, na verdade nunca tinha pensado nessa possibilidade.

Após concluir minha graduação em Administração em 2004 fui morar nos Estados Unidos por um ano para aprender a falar inglês, e posteriormente conseguir uma melhor colocação no mundo do trabalho. Quando retornei para o Brasil, ainda morei mais seis anos na cidade de São Paulo, e, por motivos pessoais voltei para o interior, morar na casa dos meus pais.

A minha mãe foi a maior incentivadora para me tornar professora. Da mesma forma que eu, ela também não tinha formação docente, mas lecionava em um curso técnico em enfermagem. A partir deste momento, a minha vida tomou uma nova direção. Resolvi seguir o mesmo caminho da minha mãe, e em 2012 passei no processo seletivo de um Centro Educacional de Ensino Médio e Técnico da região onde moro atualmente. Desde então, lecionei por quatro contratos por prazo determinado nessa mesma escola, e confesso que me redescobri pessoalmente e profissionalmente como professora. Eu me sinto completamente realizada em uma sala de aula e sou apaixonada pela docência.

Durante todo esse tempo atuando como docente realizei estudos para ter uma melhor atuação profissional. Assim, fiz um curso para formação de professores intitulado como Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental (quatro últimas séries), do ensino médio e da educação profissional (EP) em nível médio para obtenção do título de

licenciatura plena em Administração, um MBA em Gestão de Pessoas, além de cursos de extensão sobre “Avaliação Escolar” e “A arte de contar histórias na educação”.

Sempre estive muito atenta, ficava observando em meu local de trabalho e na forma como a educação poderia transformar a vida de cada estudante que se fazia presente em sala de aula. Sendo professora do ensino técnico, a prática em sala de aula era questão essencial e sempre discutida em Reunião Pedagógica e por lecionar nos cursos de gestão (Técnicos em: Administração, Contabilidade, Secretariado, Recursos Humanos, Marketing e Logística) eu me reinventava na busca por aulas que pudessem “prender” a atenção do estudante e que conseguisse fazer uma ligação entre a teoria e a prática e de que forma isso impactaria na sua vida pessoal e profissional.

Apesar de não ser uma professora de formação, sou uma profissional realizada e apaixonada pelo ensino e aprendizagem, e acredito que a educação é capaz de transformar seres humanos, por esse motivo aprofundei meus estudos e participei de um processo seletivo de mestrado.

A ideia da presente pesquisa surgiu ao realizar um curso chamado Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – Nível Aperfeiçoamento concluído em fevereiro de 2019. Este Curso é objeto do Convênio nº 400012/2011 entre o Centro Educacional e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Aprovado pelo Parecer CD/CEETEPS 022/2013, de 17 de julho de 2013. Para finalizar o curso fez-se necessário a elaboração de um trabalho de conclusão que a princípio foi o ponto de partida, ainda que de forma simplista e ingênua do que viria a ser um projeto de mestrado.

Com a necessidade de adaptação do estudo para a linha de pesquisa exigida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e a posterior frequência nas disciplinas obrigatórias e opcionais cursadas foi possível perceber que a didática do professor mencionada no projeto inicial viria a ser o professor reflexivo para dar o embasamento teórico necessário a realização de uma dissertação de pós-graduação. Essa percepção passou a ficar clara no primeiro semestre de 2020 nas disciplinas cursadas; Políticas de Formação de Professores: perspectivas e tendências e Teorias e Tendências Educacionais no Brasil.

Por entender que: “O professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p. 60). Além disso, o pesquisador infere que o professor reflexivo deve orientar seus estudantes nas mais diversas formas de tomadas de decisão incluindo situações de incerteza atuando como um facilitador do processo de aprendizagem. Desta forma, quando reflexivo, o professor entende o contexto em que o estudante está inserido relacionando a prática com o conteúdo teórico tornando a aula mais interessante e possibilitando a construção do seu próprio conhecimento dando início a formação de um sujeito crítico que fomenta transformação.

Diante desse cenário, surgiu a seguinte hipótese; a atuação do professor reflexivo no ensino técnico, especificamente em Classes Descentralizadas (CDs), corrobora para despertar o interesse do estudante pela aprendizagem, diminuindo a evasão escolar.

A fim de buscar uma resposta para a hipótese perpassa pelo texto o questionamento: A atuação de um professor reflexivo em Classes Descentralizadas pode despertar o interesse no estudante pela aprendizagem e diminuir a evasão?

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar se o professor do ensino técnico reflete sobre a própria prática, diante do desinteresse dos estudantes em suas aulas, visando corroborar com políticas públicas educacionais no contexto das Classes Descentralizadas em um centro educacional de ensino médio e técnico no Oeste Paulista.

Os objetivos específicos são:

1. Resgatar o contexto da Educação Profissional na legislação brasileira;
2. Refletir sobre o conceito do professor reflexivo na literatura;
3. Compreender as Classes Descentralizadas no contexto de um centro educacional de ensino médio e técnico do Estado de São Paulo;
4. Apresentar dados da evasão escolar nas Classes Descentralizadas pesquisadas;
5. Verificar nos participantes (Professores de Classes Descentralizadas e coordenadores de curso e pedagógico) da pesquisa a ocorrência de reflexão sobre a prática, analisando se favorece a aprendizagem e desperta um maior interesse do estudante;

6. Identificar a relação entre o professor reflexivo e a contribuição para aumentar o interesse do estudante e diminuir a evasão, contribuindo com as políticas educacionais.

A escolha do tema proposto mostra-se pertinente devido à escassez de obras que tratam diretamente sobre o assunto após pesquisa recente na base de dados Scientific Electronic Library On-line (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em pesquisa realizada na *SciELO* o primeiro descritor utilizado foi “professor reflexivo”, o que resultou em 15 artigos em sua totalidade. Ao considerar os últimos cinco anos, esse número cai para 2. Ao utilizar o cruzamento dos descritores por meio de operadores booleanos “OU” ou “OR” com o intuito de obter maior quantidade de produção sobre o referido tema, tais como “professor reflexivo” “OU” ou “OR” “ensino técnico” com filtro para artigos publicados nos últimos 5 anos esse número sobe consideravelmente para 42 artigos, portanto ao utilizar os operadores booleanos “e” ou “AND” nenhum artigo é encontrado. Sabe-se que ao utilizar operadores booleanos “OU” ou “OR” os artigos encontrados não discorrem sobre os dois temas juntos. Em pesquisa realizada na BDTD os resultados demonstram que ao utilizar o descritor “professor reflexivo” a busca aponta para 290 obras, no entanto, ao considerar os últimos cinco anos, esse número reduz para 71. Em vista a esse número de obras e sendo “professor reflexivo” um tema muito amplo, foi necessário incluir nessa busca o descritor “ensino técnico” para maior delimitação e aproximação com o tema da pesquisa proposta. Desta forma, a busca não encontrou nenhum registro.

Essa pesquisa pretende aguçar o interesse de novos pesquisadores para o tema “professor reflexivo” dentro do contexto do ensino técnico. Destaca-se também uma relevância social sobre a importância da formação do profissional técnico e suas contribuições para a sociedade no convívio pessoal e profissional, além de contribuir para melhor direcionamento das políticas públicas educacionais.

A presente pesquisa contribui para educação rompendo o paradigma da dualidade de que o ensino técnico foca somente na formação de profissionais, mas também, na formação de indivíduos para a vida na busca da emancipação.

Para melhor compreensão da pesquisa, a dissertação está organizada da seguinte maneira:

- Na presente introdução, seção I, foram apresentados a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora; hipótese e questionamentos; objetivo geral e específicos; assim como justificativa e relevância da pesquisa.
- Na seção II apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa que dará respaldo científico ao assunto subdividindo-se em dois assuntos pertinentes:
 - I. Políticas Públicas na Educação Profissional; que abordará as políticas públicas mais relevantes para a Educação Profissional desde a sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB/96) até Educação Profissional e Tecnológica no Documento Final da CONAE de 2014.
 - II. Professor Reflexivo; com destaque para o pensamento reflexivo em Dewey (1979), o profissional reflexivo em Schön (2000), o professor reflexivo e pesquisador pela visão de Contreras (2002) e Stenhouse (1985) e finalizando com a crítica ao professor como prático reflexivo baseado nos estudos feitos pelos autores Zeichner (1993); Pimenta e Ghedin (2006).
- A seção III, Procedimento Metodológicos, aborda o delineamento da pesquisa, a contextualização e a história do campo pesquisado, assim como informações contidas no banco de dados do centro educacional sobre a evasão nos últimos dois cursos oferecidos pelas Classes Descentralizadas pesquisadas e os participantes da pesquisa,
- Na seção IV serão apresentados, Resultado, Análises e Discussão dos Dados das entrevistas realizadas confrontando a partir da teoria apresentada na seção II.

A dissertação será finalizada com as Considerações Finais e perspectivas futuras sobre professor reflexivo. Nelas, procura-se contribuir para uma educação técnica mais humanizada e transformadora permitindo buscar caminhos para que os professores atuem junto aos seus estudantes, de forma a visualizarem a importância

dos estudos para a transformação social. Neste sentido, podendo encontrar formas que contribuam para diminuir a evasão escolar nos cursos técnicos. Ressalta-se aqui que a pesquisa abordou duas Classes Descentralizadas, no entanto, diante do exposto, abrem-se as possibilidades para repensar e proporcionar aos educadores uma posição mais reflexiva podendo ser adotada no contexto das suas atuações pedagógicas nas salas de aula.

SEÇÃO II

2 FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados as bases legais e teóricas que fundamentam a pesquisa, ela subdivide-se em dois assuntos pertinentes, as quais serão apresentados nos subitens subsequentes.

2.1 Legislação na Educação Profissional

As políticas públicas voltadas para educação buscam de forma geral colocar em prática por meio de ações e programas a garantia do acesso à escola para todos os cidadãos. As decisões governamentais são reguladas por normas e regimentos que visam assegurar direitos, deveres e responsabilidades de todos aqueles envolvidos nesse processo (PEREIRA, 2020). Porém, “o sistema escolar com suas várias reformas ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que tornasse eficiente essa questão e garantisse [...] o acesso ao conhecimento” (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 192).

No início da criação do ensino profissional no Brasil, as ações já demonstravam características assistencialista, voltada para os menos favorecidos dando impulso a divisão da escola e do ensino entre as diferentes classes sociais, onde o ensino do operário deve ser mais tecnicista, enquanto o trabalhador intelectual das classes sociais mais abastadas está pautada em uma educação mais propedêutica para contribuir com a colocação no mundo do trabalho em postos mais privilegiados garantindo uma posição na elite da sociedade (QUINTINO, 2020)

Devido a isso, a educação no país está pautada fortemente na dualidade entre educação de um modo geral e EP, onde a primeira se refere a emancipação do ser humano e sua participação na sociedade como ser social, diferente da EP com foco em produtividade e desenvolvimento econômico voltado para o mundo do trabalho. É fundamental acabar com a dualidade existente, ela exprime a divisão da escola e do ensino entre as diferentes classes sociais, privilegiando a elite (PEREIRA, 2020).

As instituições de ensino que ofertam a EP estão pautadas em políticas públicas que regulamentam essa modalidade de ensino. Porém existem diversos

instrumentos que regulam a EP, sendo uma delas a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Essa versão inicial da LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, tratava da EPT nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, quando definia as diretrizes do Ensino Médio e previa a possibilidade de “preparação para o trabalho”. Destinou ainda um capítulo específico para a EPT: Capítulo III – Da Educação Profissional, quando definiu de forma simples e pouco direta os princípios para a educação profissional no Brasil, nos artigos 39 a 42. Apesar de possuir um capítulo específico na LDB, a EPT carecia ainda de muitas definições que não estavam presentes na lei. Tais definições para a EPT e outras mais necessárias à educação brasileira nos diferentes níveis de ensino, e que se apresentavam de forma imprecisa na LDB, foram determinadas de forma definitiva por meio de outras leis complementares ou de forma temporária/transitória através de decretos, portarias ministeriais ou resoluções desde o ano de publicação (1996) até os dias atuais (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 721).

Convém destacar que um projeto de lei perpassa por um longo caminho e discussões entre os diferentes sujeitos participativos do processo, necessita ser aprovado pela Câmara e Senado e posteriormente ser sancionado pelo presidente da república. Os decretos seguem caminhos mais curtos para serem aprovados, além de não envolverem grandes discussões, sendo considerado de baixo envolvimento democrático da comunidade, ao contrário de um projeto de lei. No caso de portarias ministeriais e resoluções, o caminho a ser percorrido é menor ainda e envolve o mínimo de discussão (AFONSO; GONZALEZ, 2016). Neste sentido estes autores informam ainda que:

De modo lógico e sequencial, é possível afirmar que as portarias possuem fundamento de validade em decretos; estes encontram fundamento de validade nas leis; e todos necessitam ter fundamento de validade na Constituição Federal. Observam-se, ao longo da história, alguns casos em que os decretos, portarias e resoluções não foram utilizados como complementos, mas como “atalhos” para implementação de políticas de governo de forma imediata, facilitada e transitória (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 721-722).

O que se percebe é que ao longo da história a política educacional oscilou de acordo com as propostas que cada governo eleito. Assim, o que se observa é que na maioria das vezes, principalmente quando o sucessor não é do mesmo partido, acaba não dando sequência ao seu antecessor, prejudicando de certa forma

a educação como um todo. Pois, atitudes como estas podem interromper um processo que está em andamento e tomando forma.

Na subseção a seguir será apresentada a evolução da EP a partir da LDB.

2.1.1 A Regulamentação da EPT a partir da LDB/96

A LDB/96 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988 (CF/88). A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. A LDB/96 foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo considerado um importante instrumento de estudo para o entendimento das concepções que abordam a EPT no Brasil nas últimas décadas. Sendo constituída com intensa participação do governo e da sociedade civil por meio de discussões que vinham ocorrendo desde a década de 1970 (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

A LDB/96 trouxe mudanças significativas nas políticas educacionais, em especial para o ensino médio e o profissional técnico, que passavam a ter uma concepção profissionalizante (ALMEIDA, 2010). Na época a visão do governo demonstrava claramente o caráter mercantilista proposto pela reforma, devendo a formação profissional acompanhar o avanço tecnológico para atender a demanda do setor produtivo (LIMA, 2020).

A princípio a LDB/96 consolida mais uma vez a dualidade ao tratar a última etapa da educação básica, antigo 2º grau, conhecido hoje como ensino médio de forma desarticulada da educação profissional. O texto disposto na referida lei é simplista e ambíguo, principalmente na relação entre ensino médio e educação profissional. Na referida lei, o ensino médio ficou no Capítulo II, destinado à educação básica, e a educação profissional foi disposta no Capítulo III, constituído por três pequenos artigos (BRASIL, 2012).

Ao reconhecer essa precariedade na LDB/96 com relação ao EP, pouco tempo depois, o Decreto nº2.208 de 17 de abril de 1997 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB/96 estabelecendo como objetivos da educação profissional:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997)

Neste decreto, além dos objetivos também foram tratados assuntos sobre a articulação, os níveis, currículos e sua organização e certificação.

Começaram a ser utilizadas as palavras “habilidades” e “competências”, foram definidos os níveis da educação profissional (básico, técnico e tecnológico), a possibilidade de certificação por competências como forma de aproveitamento de saberes e feita a imposição de uma formação técnica apenas de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada. Por força de decreto, mas com poder de lei, a serviço de uma corrente e contrariando várias outras, determinaram-se várias e significativas mudanças na EPT do Brasil (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p.722).

Desta forma, a ideia de ensinar baseado em competências e habilidades trazidas pelo novo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, reconfigura toda a organização escolar promovendo a separação entre formação específica e geral, além de empobrecer os currículos (LIMA, 2020).

O estudo feito pelos autores Afonso e Gonzales (2016) corroboram nessa perspectiva e confirmam uma ideologia voltada para um ensino tecnicista baseado na dualidade.

Essa política de governo deixou claro seu compromisso com uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho e flexível de acordo com os interesses econômicos, exterminando a possibilidade de uma formação mais humanística e unitária, através de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p.722).

Por meio de uma Resolução nº 04/1999 o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em 08 de dezembro de 1999. Tal resolução dividiu esse nível de educação por áreas, suas respectivas caracterizações, competências, cargas horárias mínimas, dentre outras diretrizes (BRASIL, 1999).

Em seu Artigo 6º a Resolução nº 04/1999 (BRASIL, 1999) conceituou competência como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Na transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva tomam-se intensas e polêmicas as discussões sobre Ensino Médio e EP para elaboração da nova proposta de governo que se materializou no Decreto nº 5.154/2004 (MOURA, 2010).

No ano de 2004 no mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi revogado o Decreto nº 2.208/1997 que passou a ser substituído pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Importantes mudanças no cenário da educação profissional foram propostas, como a articulação com o ensino médio (BRASIL, 2004).

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Neste novo decreto vale destacar a retomada da formação técnica integrada ao Ensino Médio na busca por uma EP mais humanizada, porém ainda existe a

possibilidade da oferta de formação tecnicista voltada ao mundo do trabalho (AFONSO; GONZALEZ, 2016). Moura (2010, p. 883) afirma que “de qualquer maneira, a possibilidade de integração entre EM e EP, constante no Decreto nº 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos” e ainda complementa que:

No entanto, esta deve ser vista como uma solução transitória, pois é fundamental avançar na direção de construir uma sociedade na qual esses jovens das classes populares tenham o direito de escolher uma profissão a partir dos 18 anos de idade (como sempre tiveram os filhos das classes média-alta e alta) (MOURA, 2010, p. 883).

Portanto, apesar da retomada para uma educação integrada com a possibilidade de tomar o ensino com uma formação mais humana, a oferta de cursos concomitante incentiva uma formação mais tecnicista insistindo na dualidade da educação.

As principais intervenções governamentais, após a criação da LDB/96 foram dando novos rumos a EPT no país, seja por meio de decretos, portarias ou resoluções de acordo com cada política de governo da época (AFONSO; GONZALEZ, 2016). Destaca-se contradições em intervenções governamentais considerados por Moura (2010) ao relatar que o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a integração do EM aos Cursos Técnicos, mas ao mesmo tempo a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ou seja, de um lado temos a integração, embasado pelo plano legal e do outro a estrutura física aponta para a separação.

Mais adiante, o Conselho Nacional de Educação (CNE) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio (EM) e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) às disposições do Decreto nº 5.154/2004 por meio da Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Cabe destacar importantes mudanças e complementações feitas em redação anterior:

Art. 1º Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação:

“§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

- II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e
- III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.”

Art. 2º O Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98 passa a ter a seguinte redação:

“Artigo 13 Os estudos concluídos no Ensino Médio serão considerados como básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução de curso de técnico de nível médio realizado nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.”

Art. 3º A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

- I. “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”;
- II. “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”;
- III. “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2005).

Em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.741 alterou dispositivos da LDB/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Alterou especificamente os artigos 37, 39, 41 e 42, revogou os parágrafos 2º e 4º do artigo 36 e o parágrafo único do artigo 41 da LDB. Introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB/96, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio" (BRASIL, 2008).

Trata-se de um marco importante para a Educação Profissional no Brasil, por dois motivos, em especial (dentre outros): pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio ter passado a constar na Seção IV-A da LDB, dentro do Capítulo II, que trata da Educação Básica e do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; e pela LDB ter de fato incorporado definições claras e objetivas para a EPT (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p.724).

Ao incluir a EP junto ao capítulo que trata da Educação Básica, o governo passa a considerar a garantia de educação pública para todos os cidadãos

brasileiros, definida na Constituição Federal de 1988 e na própria LDB/96. Desta forma, passou de uma política transitória de governo para responsabilidade permanente do Estado. Com isso, milhares de vagas para Cursos Técnicos de Nível Médio foram criadas, além de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Com essas mudanças significativas na LDB/96 por meio da Lei nº 11.741/2008 garantiram maior estabilidade e possibilidade de planejamento em longo prazo, porém ainda foram alvo de críticas pela sociedade e parte da comunidade acadêmica por permitir outras possibilidades além da formação de Cursos Técnicos Integrados (CTI), voltando ao debate da formação tecnicista, imediata e simplista para atender as necessidades do mundo do trabalho ao ofertar cursos técnicos concomitantes (AFONSO; GONZALEZ, 2016). Desta forma, mesmo na tentativa de tornar a EP mais humana por meio da Lei nº 11.741/2008 a dualidade entre escola propedêutica e escola profissional ainda persiste.

No ano de 2010 foi realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE 2010) no qual se baseou a construção do Plano Nacional de Educação (PNE).

A Conae constituiu-se, assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (CONAE, 2010, p.11).

Na tentativa de minimizar a dualidade, percebe-se que o documento final redigido possui contradições. Em um primeiro momento o documento enfatiza a busca pela ruptura conforme referência explícita no Eixo III, item “e”:

A busca da ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação pública profissional – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino para essa etapa da educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (CONAE, 2010, p.69).

No entanto, no mesmo Eixo III, item “f”, o documento destaca o trabalho como princípio educativo e logo em seguida se contradiz relacionando a educação profissional com formação de recursos humanos para atender as demandas de produção:

A expansão de uma educação pública profissional de qualidade, entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo [...]. É preciso que a educação profissional no País atenda de modo qualificado às demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social (CONAE, 2010, p.70).

O trabalho com princípio educativo não condiz com a formação de recursos humanos, sendo totalmente incompatível. Desse modo, a “formação humana baseada no trabalho como princípio educativo não pode ser confundida com a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho” (MOURA, 2010, p. 887).

No ano de 2012, o Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE definiu novas DCN para a EPTNM.

A previsão era que o novo PNE englobasse o decênio de 2011-2020, no entanto tramitou por quatro anos na Câmara dos Deputados e Senado Federal sendo sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com vigência de dez anos.

Devido à sua importância, abrangência e caráter de longo prazo de duração e execução, provocou discussões calorosas entre os representantes dos partidos políticos na Câmara e no Senado, bem como na sociedade civil organizada. Alguns pontos que travavam a pauta às vezes se confundiam entre o desejo de uma educação de melhor qualidade e o receio do compromisso que deveria ser assumido por dez anos, o que perpassa vários mandatos políticos no período. Confundem-se os interesses por uma educação melhor e o receio da obrigatoriedade de cumprir um compromisso que exige, na maioria dos casos, muito investimento, vontade política e desgastes com diferentes atores sociais. Pesam as discussões para um planejamento de médio prazo em um país tão acostumado a propor apenas políticas de governo de curto prazo de execução que, na maioria das vezes, são abandonadas ou desfeitas no governo seguinte (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p.725-726).

O PNE 2014-2024 conta com 14 artigos e um anexo com 20 metas e cada uma delas possui estratégias para auxiliar na sua realização. As metas 10 e 11 tratam especificamente da EP. A meta 10 estipula a oferta de matrículas, conforme descrito na referida lei “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Já na meta 11, uma questão bastante

desafiadora “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Dessa maneira, ao multiplicar por três o número de matrículas em uma rede já ampliada mostra-se como grande desafio envolvendo vontade política, investimento e ousadia para realmente se concretizar (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Na subseção abaixo veremos de forma detalhada como a EPT se concretizou no documento final da CONAE de 2014.

2.1.2 EPT no Documento Final da CONAE de 2014

O documento final da CONAE de 2014 contém as deliberações da etapa nacional da 2ª CNE que foi realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014, resultado de profícua parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil. É resultante de Conferências Preparatórias e Livres – municipais, intermunicipais, estaduais e distritais, tendo como tema: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (CONAE, 2014, p.8).

As propostas resultantes das conferências prévias devem ser sintetizadas em emendas e apresentadas por unidade da Federação. Essas emendas compõem os relatórios dos fóruns estaduais de educação no Sistema de Relatoria do FNE e são objeto de análise da Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p.730).

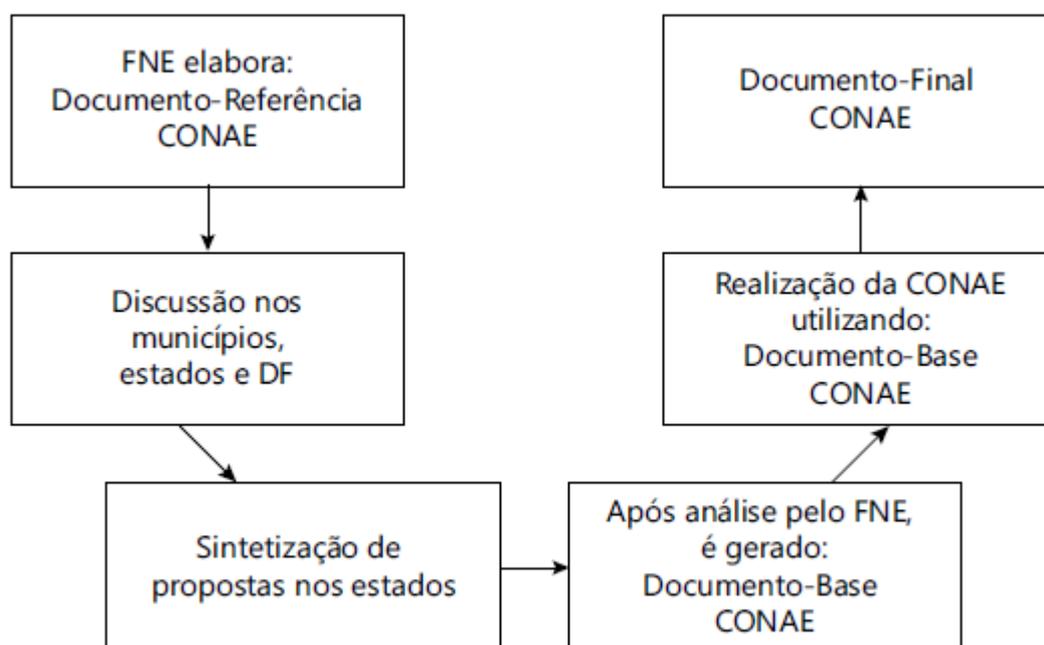
Depois de analisada, as emendas compõem o Documento-Base da CONAE que foi estruturado em dois volumes (AFONSO; GONZALEZ, 2016):

Volume I – emendas e novas propostas aprovadas em cinco ou mais conferências estaduais/distrital, divididas em dois blocos. No Bloco I foram relacionadas as emendas/propostas em que o FNE recomendava a aprovação por serem convergentes com o Documento-Referência; e, no Bloco II, as que o FNE não recomendava a aprovação por serem divergentes do conteúdo do Documento-Referência.

Volume II – constituindo o Bloco III, as emendas e novos parágrafos, aprovadas em menos de cinco conferências estaduais/distrital, mas que o FNE considerou passíveis de destaque, dada sua pertinência com o proposto no Documento-Referência (CONAE, 2014, p.9-10).

O Documento-Referência é elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que após discussões nos municípios, estados e distrito federal dá origem ao Documento-Base conforme sintetização das propostas. O CONAE é realizado utilizando esse Documento-Base, que por fim irá originar o Documento-Final, conforme apresentado a seguir pela Figura 1 (AFONSO; GONZALEZ, 2016):

Figura 1 - Organização e Realização da CONAE



Fonte: Afonso e Gonzalez (2016, p.730)

A CONAE/2014 foi planejada e organizada nos anos de 2011 e 2012, no ano de 2013 foi realizada nos municípios, estados e distrito federal e, em 2014 em nível nacional propiciando à educação brasileira a construção de políticas públicas com participação coletiva de todos os interessados. Nesse mesmo período, o FNE e a sociedade brasileira participaram no Congresso Nacional das discussões e aprovação da Lei nº 13.005, de maio de 2014 referente ao PNE. Convém destacar que as 20 metas e suas estratégias resultaram da CONAE/2010 em sua grande maioria. (CONAE, 2014).

O Objetivo geral para a CONAE/2014 que consta no Documento-Referência foi definido pelo FNE como; “propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares

e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (CONAE, 2014, p.11). E os objetivos específicos:

1. Acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação.
2. Avaliar a tramitação e a implementação do PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais (CONAE, 2014, p.11).

O Documento-Final foi organizado em sete eixos conforme temática proposta - O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação com Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração – sendo eles:

I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação.

II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.

III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente.

IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.

V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.

VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

Cada eixo possui um texto explicativo e depois é apresentado um quadro com proposições e estratégias, assim como a responsabilidade de cada ator - União, Estados, DF e Municípios (CONAE, 2014).

Identifica-se que o Documento-Final da CONAE/2014 complementa as discussões da CONAE/2010 e do PNE de 2011-2020, já que nesses documentos não consta os atores responsáveis pelo processo. No Documento-Final da CONAE 2014 fica claro quais responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) na tentativa de “organizar” o “Sistema

Nacional de Educação” em um “regime de colaboração” entre os entes federados (CONAE, 2014; AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Todas as discussões realizadas que envolveram a participação de diversas representações possibilitaram a CONAE/2014 contribuir para o avanço das políticas de educação, inclusive para a construção do PNE 2014/2024, conforme prescrito no Documento-Final:

Espera-se que o amplo e democrático processo de participação da sociedade civil e do governo na realização da Conae/2014, em suas etapas municipal/intermunicipal, estadual/distrital e nacional, tenha contribuído fortemente para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente, para a elaboração e aprovação do PNE 2014/2024 e para a elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação (CONAE, 2014, p.12).

A EPT perpassa com maior ênfase nos eixos III e VI no Documento-Final da CONAE/2014. O Eixo III, denominado “Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente” defende-se uma educação como prática social cada vez mais ampla e presente na sociedade brasileira, pois (CONAE, 2014)

Isso se vincula às novas exigências e demandas do mundo do trabalho e da produção, assim como ao desenvolvimento científico e tecnológico, aos aspectos de constituição da cultura local, regional, nacional e internacional e à problemática ambiental e da saúde pública no País (p.51).

Destacam-se as transformações nos anos de 1980 sob o ponto de vista econômico-produtivo exigidos principalmente pelo processo de globalização (CONAE, 2014). “O documento trata das transformações econômico-produtivas, sobretudo em razão das mudanças e inovações tecnológicas e dos novos modos de ação dos Estados e dos organismos multilaterais nas economias cada vez mais globalizadas” (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p.736).

Nesse contexto, foram se ampliando as demandas por formação de trabalhadores, considerando os novos perfis profissionais e a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades, o que trouxe implicações para as instituições formativas, acadêmicas e profissionais. Além disso, as políticas públicas e, sobretudo, as políticas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, passaram a

considerar tais mudanças na definição de seus respectivos programas, planos e ações (CONAE, 2014, p.51-52).

O documento também faz menção sobre a importância do Estado e dos governos na melhoria da renda da população com o aumento dos anos de escolaridade em busca de uma sociedade mais inclusiva superando as desigualdades. O processo de mudança do quadro social do país é papel do Estado. (CONAE, 2014).

Cabe destacar a referência que o documento faz diante desse cenário ao grande desafio de associar desenvolvimento científico e tecnológico.

A educação, a ciência e a tecnologia tornaram-se elementos fundamentais nos processos de desenvolvimento econômico e social no contexto da reestruturação produtiva e da chamada sociedade do conhecimento. As demandas por tecnologia e por inovação constante requerem o fortalecimento da investigação científica, o que impõe maiores investimentos nas universidades públicas, nos grupos, redes e laboratórios de pesquisa. Tal empreendimento deve ser acompanhado de formação de recursos humanos de alto nível, incluindo equipes multidisciplinares, do trabalho em equipe e redes de pesquisadores. Nessa direção, o Brasil requer cada vez mais políticas públicas que favoreçam os processos de internacionalização e de mobilidade acadêmico-científica intra e interinstitucionais, bem como a geração de processos e produtos inovadores que impulsionem a competitividade e o desenvolvimento do País (CONAE, 2014, p.52-53).

Assim como no Documento-Final da CONAE/2010, esse também cita a formação de recursos humanos de alto nível com foco no mundo do trabalho, mas ao mesmo tempo destaca a importância de redes de pesquisadores para fortalecimento da investigação científica. No entanto, logo em seguida apresenta uma concepção ampla de trabalho, conforme Eixo III, item “a”:

formar profissionais capazes de atuar crítica e autonomamente, no enfrentamento da desigualdade social e diferentes formas de exclusão, do trabalho precário, da destruição do meio ambiente e da falta de qualidade de vida da população (CONAE, 2014, p.54).

Ao final do texto explicativo do Eixo III são apresentadas políticas públicas que impliquem na mudança social e no desenvolvimento sustentável:

- a) avançar na articulação das políticas setoriais e intersetoriais no âmbito da educação, cultura, desporto, ciência e tecnologia, saúde e meio ambiente;
- b) compreender trabalho, educação, diversidade cultural, ética e meio ambiente como eixos estruturantes do desenvolvimento sustentável;
- c) ampliar o debate e as ações para a ampliação da saúde de estudantes e profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho e desenvolvimento profissional;
- d) respeitar a diversidade cultural e a biodiversidade nas políticas públicas de educação, saúde, cultura e trabalho (CONAE, 2014, p.54).

O Eixo IV, denominado “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem” busca-se a manutenção e transformação de uma educação articulada às relações sociais mais amplas (CONAE, 2014).

O documento refere-se à qualidade como um conceito complexo e que está relacionado aos valores da sociedade de acordo com cada momento histórico e de que forma se processam as relações sociais. “Numa educação emancipadora, o sentido de ‘qualidade’ é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas, históricas, culturais) e de sustentabilidade” (CONAE, 2014, p.64).

No Eixo IV do Documento-Final da CONAE 2014 fica claro o ensino com foco na emancipação do sujeito e sua inclusão como ser social.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (CONAE, 2014, p.64).

No referido texto, o Ensino Profissional não é citado de forma direta, no entanto, cita o ensino em todas as etapas e modalidades. “O Brasil tem como

desafios educacionais ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades” (CONAE, 2014, p.66).

Convém destacar que o documento demonstra a importância da permanência e conclusão tanto na educação básica como superior, sendo necessário avaliações e supervisão frequentes de todas etapas e modalidades da educação “como garantia de que a formação será fator efetivo e decisivo no exercício da cidadania, na inserção no mundo do trabalho e na melhoria da qualidade de vida e ampliação da renda” (CONAE, 2014, p.67).

Importante ainda destacar que o Documento-Final não trata especificamente em seu texto a EPTNM. Pelo texto perpassa as seguintes proposições e estratégias que fazem referência a esse tipo de educação; no Eixo IV, no item 1.10 no que se refere a triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, garantindo a qualidade da oferta e permanência do estudante (com alimentação, hospedagem e transporte) e 100% da expansão no segmento público. No mesmo eixo, o item 5.9 discorre sobre acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio reduzindo as desigualdades étnico-raciais e regionais (CONAE, 2014).

Portanto, o Documento-Final dispõe de uma defesa clara à formação humana e emancipatória, mas levando em conta que a LDB/96 prevê as formações na modalidade concomitante e subsequente conforme exposto anteriormente, o documento não condiciona a formação técnica apenas integrada ao Ensino Médio (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Nesta subseção foi apresentada ao leitor informações pertinentes sobre a evolução da legislação na EP. A partir da subseção a seguir, o texto irá abordar sobre a importância da reflexão para melhoria na educação.

2.2 Professor Reflexivo alguns apontamentos

Nesta subseção, o texto irá abordar sobre reflexão, começando com o pensamento reflexivo em Dewey (1979) e o profissional reflexivo em Schön (2000), depois o professor reflexivo e pesquisador, finalizando com a crítica ao professor como prático reflexivo, possibilitando ao leitor um entendimento da evolução cronológica sobre reflexão e sua importância dentro do contexto da educação sem deixar de considerar a crítica a esse tipo de pensamento.

2.2.1 O Pensamento Reflexivo em Dewey

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e educador nascido nos Estados Unidos. cursou doutorado em filosofia na Universidade Johns Hopkins e em 1884 iniciou sua carreira como professor universitário no Michigan.

Em sua obra “Como pensamos” Dewey apresenta a melhor maneira de pensar baseada no pensamento reflexivo conceituado como “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1979, p.13). O pensamento reflexivo não é algo desconexo e irregular, esse tipo de pensamento engendra ideias de forma consecutiva, sustentando umas às outras de forma ordenada (DEWEY, 1979). “O pensamento reflexivo é desencadeado por uma situação problemática, que, a partir de observações e experiências prévias, permite a elaboração de hipóteses e ideias que são colocadas em prática, até que se resolva o problema inicial” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p.57). Para Dewey, a finalidade do pensamento reflexivo é fazer com que o professor pense e reflita a melhor maneira de enfrentar situações problemáticas de acordo com a condição observada (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008). Essa condição que constitui os fatos que foram observados recebe o nome de dados. Esses dados formam o material a ser interpretado, e no caso acima apresentado será a ação do professor sobre o que fazer ou como fazer. Portanto dos dados (fatos) e as ideias (sugestões, soluções possíveis) são indispensáveis a qualquer atividade reflexiva providos pela observação, que convém na memória de observações anteriores de casos semelhantes (DEWEY, 1979).

Dewey explica que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional e que o pensamento não se separa da atuação, [...] “o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (DEWEY, 1979, p.26).

Ainda em seu livro “Como pensamos” (1979) Dewey apresenta dois limites do pensar reflexivo que abrange duas situações:

(1) pré-reflexiva que envolve uma situação embaraçosa que precisa ser resolvida;

(2) pós-reflexiva que envolve uma situação esclarecida, resolvida, resultando em uma satisfação.

Porém, dentro desses limites situam-se cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo.

Na **primeira fase** ocorre um problema que nos faz pensar e investigar situações semelhantes anteriores para tomada da melhor decisão com base em ideias ou sugestões.

Na **segunda fase** o problema é intelectualizado e conhece-se de fato a situação perturbada. Quando sabe-se exatamente qual é o problema já é possível buscar uma saída, pois segundo Dewey ao intelectualizar o problema e compreendê-lo a sua solução já está na metade do caminho.

A **terceira fase** envolve a sugestão de ideias como hipóteses de solução. Para a construção de uma boa hipótese é necessário conhecimento, pois o conhecedor sabe empregar os métodos, as técnicas, diferente de quem não tem prática que possivelmente começará com um palpite.

Na **quarta fase** temos o raciocínio, na qual as ideias que ocorrem na cabeça são capazes de grande desenvolvimento. O raciocínio leva em consideração o conhecimento baseado em experiência anterior e educação, assim como a época e o lugar em que ocorreram. “O raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existam para transmitir o conhecimento e torná-lo recursos público e livre” (DEWEY, 1979, p. 116).

A **quinta fase** acontece a verificação da hipótese pela ação tomada, é uma espécie de prova.

Importante destacar que Dewey afirma que a sequência das cinco fases não é fixa, não segue uma ordem estabelecida.

Diante de um professor reflexivo Dewey (1979) aponta que são necessárias nos estudantes atitudes que devem ser cultivadas para que a aprendizagem ocorra; (i) Espírito aberto; (ii) De todo coração e (iii) Responsabilidade.

(i) Espírito aberto

O autor conceitua como sendo uma atitude livre de preconceitos e hábitos para que a mente esteja livre a novas ideias, temas, fatos entre outros. Abrange o desejo de se dispor a ouvir outras vozes independentemente de onde venham. Nisto inclui reconhecer que crenças que nos foram impostas e por nos adotadas a vida inteira esteja errada (DEWEY, 1979), refere-se a vontade de ouvir mais de uma

opinião, se propor a mudar e reconhecer o que sempre acreditou pode estar errado (ZEICHNER, 1993).

Esta primeira atitude do aprendiz é um dos fatores decisivos para a sua formação intelectual. Consiste na premissa de que o agente consciente deve alterar, dia-após-dia, toda a sua malha de crenças e, também, desacomodar-se a cada instante para se indagar se é plausível a existência de um estado de segurança intelectual (BERGAMIN, 2008, p.4).

Dewey (1979) reforça sobre a importância no uso de métodos corretos pelos professores para que os estudantes não adotem atitudes defensivas que barrem e impeçam o acesso a novas observações. “O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contactos intelectuais, necessários à aprendizagem” (p.39). Cultivar a curiosidade do novo é a essência do espírito aberto.

Segundo Freire (1996) ao entrar em uma sala de aula, o professor deve aguçar a curiosidade e indagações dos estudantes estando aberto as perguntas e inibições, sendo crítico, inquiridor e inquieto. Freire (1996, p.21) argumenta que “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Ainda de acordo com o mesmo autor todo ser humano é inacabado e não se constrói no isolamento.

Enfim, para a produção de conhecimentos adotar uma atitude com base no espírito aberto é essencial, pois absorve informações externas, sem se limitar a paradigmas ou preconceitos, estes que, às vezes, limitam a concepção de novas de ideias (BERGAMIN, 2008).

(ii) De todo coração

Quando um estudante está interessado em alguma coisa, em uma causa, ele se entrega “de coração”. Essa atitude para o desenvolvimento intelectual é extremamente necessária (DEWEY, 1979).

Bergamin (2008, p.6) ressalta que a partir dessa atitude é possível constatar:

a) A finalidade da educação é apoiar, instigar e viabilizar tendências pessoais, seja na forma como o aluno reage às matérias da grade

curricular ou como ele se expressa em determinado assunto (ou objeto) que lhe é íntimo;
b) A habilidade do aluno em focalizar-se num determinado objeto ou conceito é o princípio gerador de um pensamento coerente e reflexivo.

No entanto, quando algo não agrada o estudante, a sua atenção é superficial, é atenção de olhos e ouvidos, enquanto seu cérebro está ocupado com outras questões que lhe são mais interessantes (DEWEY, 1979). O professor precisa despertar no estudante entusiasmo. “O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual” (DEWEY, 1979, p.40).

O entusiasmo genuíno que Dewey está comentando não é, tão-somente, a fluência ordenada de informações interessantes ou a utilização de uma linguagem acessível e dinâmica por parte do educador: é, na verdade, a conjugação da dinâmica do professor para com a assimilação do aluno ante a matéria exposta e, também, ao método encontrado pelo aluno, em sintetizar uma nova experiência (BERGAMIN, 2008, p.7).

Quando o estudante está absorvido por determinado assunto ele participa mais ativamente da aula, questiona, realiza pesquisa, busca por leituras, pois a matéria o prende impulsionando o ato de pensar (DEWEY, 1979).

Freire (1996, p.16) relata que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”, mas para que isso ocorra, o que é ensinado precisa ter relação com a essência vivenciada diariamente pelos educandos conectada com a realidade concreta, conforme será descrita na atitude responsabilidade a seguir.

(iii) Responsabilidade

Para que as duas atitudes acima descritas – Espírito aberto e De todo coração – se concretize, é necessária a contextualização da atitude responsabilidade. Essas atitudes separadas podem tornar a relação instável e desprovida de sentido lógico (BERGAMIN, 2008).

De acordo com Dewey (1979) ser responsável está associada ao traço moral do indivíduo, mais do que recurso intelectual. No entanto, é uma atitude necessária para novos pontos de vistas serem absorvidos, assim como a conquista do

entusiasmo pela matéria e a capacidade de compreensão. A responsabilidade intelectual possibilita ao estudante a distinção entre a crença já adotada e o reconhecimento da sua inconsistência, [...] “ninguém pode usar dois princípios mentais inconsistentes [...]” (p.41).

Os profissionais da educação, necessariamente, são intelectualmente responsáveis para que não turvem a visão do aluno. Entulhando o educando de assuntos contraditórios e desconexos fazem com que estes (educandos) procurem, fora da escola, algo que seja mais motivador e consistente do que disciplina dada pelo professor. Muitos estudantes se tornam irresponsáveis intelectualmente, pois, aderem a crenças muitas vezes vulgares e sem reflexão discriminatória. Dessa forma, aceitam conceitos pré-estabelecidos e formatados (BERGAMIN, 2008, p.8).

Portanto, cabe ao professor a compreensão da realidade do estudante para que os assuntos que forem explanados em sala de aula evoquem o interesse e a motivação para que novos aprendizados possam ser colocados em prática (DEWEY, 1979; FREIRE, 1996).

Zeichner (1993) complementa que a atitude de responsabilidade implica na reflexão de três tipos de consequências do ensino:

Consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos autoconceitos dos alunos; consequências acadêmicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos (p.19).

Ainda para Zeichner (1993) ser um professor reflexivo vai muito além de atingir metas e objetivos, eles avaliam o seu ensino pelos resultados atingidos e não simplesmente se atingiu os objetivos estabelecidos no início de uma aula.

A subseção a seguir tratará do profissional reflexivo de acordo com Schön que baseou os seus estudos nas obras de John Dewey.

2.2.2 O Profissional Reflexivo em Schön

Donald Schön (1930-1997) foi um pedagogo estadunidense, mestre e Ph.D. em filosofia pela Universidade de Harvard. Foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachussetts. Em seus estudos e

pesquisas, Schön tem como tema principal o aprendizado organizacional e a eficácia profissional propondo uma epistemologia da prática baseado na reflexão a partir de situações reais do dia a dia que se caracterizam como incertas e imprevistas exigindo do profissional soluções inéditas e a elaboração de novas estratégias de atuação para resolvê-las (SCHÖN, 1983; SCHÖN, 2000; TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008; FAGUNDES, 2016).

Em sua obra *The Reflective Practitioner* (1983), Schön desenvolveu a ideia de profissional reflexivo com base na teoria da investigação de John Dewey, e sua participação em um estudo sobre educação em arquitetura.

“Donald Schön marca hoje a forma como a reflexão é vista e interpretada, suas ideias têm influenciado o campo educacional e aqueles interessados em formação de professores” (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p.13). Para Schön (2000) as universidades modernas formam profissionais baseados na racionalidade técnica com foco na aplicação da ciência para resolução de problemas concretos da prática. A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, onde profissionais solucionam problemas de acordo com meios técnicos mais apropriados com base no conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, na prática, há situações que não irá aludir nas teorias e técnicas de um currículo definido pela racionalidade técnica. A reflexão-na-ação fica sem espaço nas escolas devido ao currículo imposto e a separação entre pesquisa e prática, criando, assim, um impasse entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (SCHÖN, 2000).

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e suas respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p.19).

Schön (2000) apresenta como proposta o papel do profissional orientador, monitorando e dando apoio para vivência de práticas que levem a reflexão (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008).

Nesta ótica, o papel do educador consiste em ajudar a aprender, uma vez que a competência profissional implica na construção do conhecimento na ação: holístico, criativo, pessoal e adquirido com as decisões tomadas e suas consequências. Naturalmente, Schön não

exclui a aprendizagem de regras, fatos e conceitos fundamentais, porém, ressalta que o aspecto da prática é a fonte de conhecimento por meio da experimentação e da reflexão (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p.58).

Faz-se importante destacar os conceitos desenvolvidos por Schön (2000) para a compreensão do profissional reflexivo. Ao utilizar o conhecimento para realizar determinada ação, o autor denomina de conhecimento na ação e, quando o profissional busca uma resposta para situações incertas e imprevistas, Schön (2000) chama de reflexão-na-ação. Destaca-se também o termo talento artístico referindo-se as competências conhecer-na-ação e reflexão-na-ação que os profissionais devem adquirir para lidar com situações indeterminadas da prática (SCHÖN, 2000).

Para compreender o conhecer-na-ação, Schön (2000) exemplifica com a ação “andar de bicicleta” como sendo uma atividade complexa que não é possível fazer uma descrição verbal de como a fazemos, e ainda complementa que se nos for perguntado como fazemos tal ação, tendemos a dar respostas erradas e afirma que “o conhecimento implícito em suas ações é incoerente com sua descrição” (SCHÖN, 2000, p.31).

Usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta [...], o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p.31).

O dia a dia da prática profissional está embasada em um conhecimento tácito, implícito que não temos controle específico, como realizar ações sem que precisemos parar para pensar nelas antes de realizarmos. São competências interiorizadas de tal forma que fica difícil descrever o conhecimento para a realização de tais ações, simplesmente a realizamos (CONTRERAS, 2002).

Para compreender sobre as formas de refletir propostas por Schön (2000), devemos considerar que nem sempre o conhecer-na-ação irá dar conta de nossas tarefas diárias, pois podem existir situações que produzam um resultado inesperado – agradável ou desagradável – chamado surpresa. Nesse caso, levando em consideração o conhecimento-na-ação como sendo um padrão normal para nossos atos, podemos responder à ação de duas maneiras; (i) ignorando, ou seja, deixando-

a de lado ou, (ii) refletindo. Ao considerar a reflexão, Schön (2000) divide de duas formas; (i) a reflexão sobre a ação, quando pensamos no modo como o ato de conhecer-na-ação nos levou à um resultado inesperado ou, (ii) fazer uma pausa no meio da ação para pensarmos (SCHÖN, 2000).

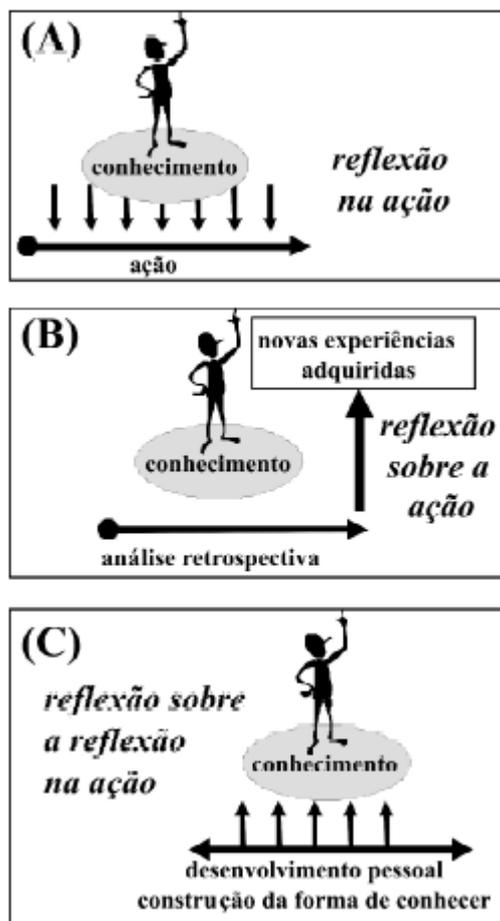
Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como esse, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p.32).

Para Schön (2000), há três formas de reflexão que devemos considerar:

- (i) reflexão na ação que ocorre no momento em que a prática está acontecendo;
- (ii) reflexão sobre a ação que ocorre depois que a prática aconteceu, ou seja, a análise é feita fora do contexto em que ocorreu;
- (iii) reflexão sobre a reflexão na ação que trata de olhar retrospectivamente a ação, ou seja, refletir sobre a reflexão na ação, analisar o que ocorreu, quais contribuições foram significativas ou não e no que contribuiu para o profissional construir novas formas de conhecer.

Terribili Filho e Quaglio (2008), ilustram os 3 níveis distintos de reflexão conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Três níveis de reflexão



Fonte: Terribili Filho e Quaglio (2008, p.59).

Schön (2000) tem como ideia central de que o aprendizado acontece por meio de reflexões que desenvolvam novos raciocínios, novas formas de pensar e de agir, ou seja, um aprendizado construtivista (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008).

A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p.14).

Quando é possível fazer uma aplicação de regras, teorias e técnicas a situações problemáticas impomos limites na reflexão-na-ação, é preciso ir além, buscar respostas surpreendentes por meio de concepção imediata de novas regras. “Esse tipo de reflexão-na-ação é fundamental para o talento artístico com o qual profissionais, muitas vezes compreendem situações incertas, únicas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p.38).

Fagundes (2016, p.291) relata que os princípios definidos por Schön tem a sua importância na área da educação:

Os princípios definidos por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – para elucidar a prática dos profissionais ligados às áreas de engenharia, desenho e arquitetura foram generalizados e passaram a servir como uma nova base para formação também em outras áreas, inclusive na educação.

Schön (2000) nos impõe a pensar de que forma o pensamento reflexivo poderia ser introduzido na escola para de fato proporcionar um ensino prático reflexivo em conjunto com estudantes e professores. Schön (2000) argumenta que dificilmente se aprende a prática sozinho, e que é a partir da observação, da troca de conhecimento com colegas durante o acontecimento da ação que irá possibilitar uma reflexão sobre a prática contribuindo para troca de conhecimentos e melhor tomada de decisão. Para tanto, neste processo reflexivo, é de fundamental importância, ter a mediação pedagógica do professor.

Freire (1987) discorre sobre a educação problematizadora realizar-se como prática de liberdade, entre educador e educandos por meio do diálogo. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 46).

Para dar continuidade ao assunto reflexão, pertinente a essa pesquisa, na subseção a seguir será abordada a importância do professor reflexivo também ser um professor pesquisador. Nesse sentido, Dorigon e Romanowski (2008) complementam que propor atividades de pesquisa apropriada torna o ensino mais reflexivo.

2.2.3 O Professor Reflexivo e Pesquisador

O profissional reflexivo surgiu devido a incapacidade que um profissional baseado em um modelo de racionalidade técnica não é capaz de dar conta (CONTRERAS, 2002).

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente

disponível que procede da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Quando o profissional busca em seu repertório respostas para solução de determinados problemas e verifica que seu conhecimento se mostra insuficiente. Neste caso, esse profissional deverá refletir sobre sua vivência e confrontar com seu conhecimento acumulado para tomar decisões que não necessitam de um domínio técnico. Neste contexto, há de se perceber que o problema é outro e, portanto, deverá ser visto de uma nova maneira, o que não significa que a solução seja diferente, mas que deverá levar em consideração outros aspectos não considerados ou interpretá-los de uma maneira diferente. Os problemas que demandam ações reflexivas, em geral, são aqueles na qual as soluções acumuladas em seu repertório de casos, ou seja, os casos considerados repetitivos não servem (CONTRERAS, 2002).

Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, a pessoa que nela se encontra pode tomar um de diversos caminhos: contorná-la, desviando a atividade que a produziu, encaminhando-se para outra coisa; entregar-se a um voo de fantasia, imaginando-se poderosa ou opulenta, ou, de algum modo, senhora dos meios que a tornariam capaz de resolver a dificuldade; ou finalmente, enfrentá-la. Neste, ela começa a pensar (DEWEY, 1979, p.107).

Desta forma, ao levar em conta que o professor pensa e age de acordo com a prática vivenciada por ele, mas que, podem existir situações que ocorrem no meio escolar consideradas incertas e instáveis onde seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta de resolver determinado problema, torná-lo um profissional reflexivo é a concepção mais acertada tendo em vista que seu pensamento é que irá orientar a sua ação (ALMEIDA, 1999; CONTRERAS, 2002).

Baseado no pensamento de Dewey (1979), Schön (2000) propõe uma prática de ensino com ênfase no professor reflexivo, como sendo aquele que reflete sobre sua ação para melhorar a sua prática possibilitando ao estudante pensar para que de fato a aprendizagem realmente aconteça.

A reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as

consequências desta. Portanto, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino. Essa perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p.16).

“O professor deve ser um profissional de atitude inquietante, questionando permanentemente as condições em que exerce sua profissão, refletindo sobre seu processo reflexivo de formação e o que propõe a seus alunos” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p.61). Podemos dizer que a prática reflexiva requer do professor uma constante autoanálise na busca de atitudes (Espírito aberto; De todo coração e Responsabilidade) dos estudantes para que a aprendizagem ocorra (DEWEY, 1979). Ao mesmo tempo, reconhece que a aprendizagem envolve peculiaridades de cada estudante e sua vivência em sociedade (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010). Freire (1996) corrobora com esse assunto ao refletir sobre a assunção, onde “o verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume” (p.23), ou seja, fazer com que o estudante se reconheça como ser social e histórico, capaz de pensar, se comunicar, realizar seus sonhos e se transformar. “A interação social fornece os meios para o desenvolvimento, pois em todo o percurso de vida o indivíduo é, profundamente, influenciado por significações do mundo social” (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p.194).

Contreras (2002) em sua obra *A Autonomia dos Professores* destaca a semelhança entre as ideias de Schön (1983), ao tratar dos profissionais reflexivos e, as de Stenhouse (1985), ao tratar do professor como pesquisador. Ambos se opõem ao modelo da racionalidade técnica, da mesma forma que Schön (1983) analisa a prática reflexiva como oposição a ideia do especialista técnico, Stenhouse (1985) critica o currículo como modelo imposto, pois reduz a capacidade de atuação dos professores dificultando a real pretensão educativa. Ainda critica a questão da generalização dos métodos, pois cada classe, cada estudante, demandam situações de ensino específicas, ou seja, únicas e singulares. Para Stenhouse (1985), “o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, cuja atividade investigativa consiste na disposição para examinar com senso crítico e sistemático sua atividade prática, visando à melhoria de suas qualidades educativas” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p.60-61).

De acordo com Contreras (2002) “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (p.132), nesse sentido “a ideia de professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (p.133).

Segundo Freire (1987, p.17) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador”. De acordo com o mesmo autor faz parte da prática docente o questionamento, a busca, a pesquisa, e que o professor, em sua carreira docente se conscientize como pesquisador.

A reflexão é parte integrante do trabalho do professor, desta forma, o profissional adquire conhecimento no contato com a prática, portanto, elabora o conhecimento durante sua própria intervenção (ALMEIDA, 1999; DORIGON; ROMANOWSKI, 2008).

Essa ação reflexiva permite ao professor um poder emancipatório que não pode ser dissociado de um contexto social em que está inserido, mas implica-lhe um desejo ativo de transformação e alteração da situação social em que pertencemos, quer seja no contexto escolar quer seja em sala de aula. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p.17).

O ensino reflexivo exerce fundamental importância na emancipação e visão crítica do sujeito com potencial transformação do meio social em que vive. O professor reflexivo é capaz de perceber o contexto social em que está inserido ao contrário do que propõe o modelo baseado na racionalidade técnica.

Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição (CONTRERAS, 2002, p.124).

De acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p.16-17) “O professor reflexivo é, então, aquele que busca equilíbrio entre a ação e o pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, suas crenças e valores”. Sob o ponto de vista da perspectiva reflexiva, a prática docente não acontece abdicando do contexto social em que ocorre (SCHÖN, 1983; TERRIBILI

FILHO; QUAGLIO, 2008). Essa prática envolve a formação de diferentes sujeitos de variadas diversidades sociais que precisam ser consideradas e respeitadas (FAGUNDES, 2016). “Além disso, o contexto no qual essa prática se desenvolve é intercultural, diverso e plural, assim como os sujeitos para os quais se destina” (FAGUNDES, 2016, p.294). “Nessa perspectiva, dependendo do contexto, pode ser viável destacar que os estudantes aprendem de modos diferentes, cada um da sua própria maneira” (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p.192).

Zeichner (1993) em sua obra *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, dedica um capítulo sobre formação de professores para a diversidade cultural. Apesar do estudo ter sido realizado nos Estados Unidos, vejo relação com a mesma problemática no Brasil.

Apesar da definição correta de diversidade ter de ser ampla e abrangente, a minha utilização dos termos diversidade e alunos diferentes entre si incide, sobretudo, nas diferenças sociais, étnica, culturais e linguísticas. Preocupo-me, sobretudo, com situações em que os professores brancos e monolíngues possuem uma formação étnica, cultural e ou/linguística diferente das dos seus alunos, e em que os alunos são aqueles com os quais os professores não costumam obter bons resultados (alunos pobres, de cor, etc.) (ZEICHNER, 1993, p.74).

Embora as Faculdades/Universidades que formam professores reconhecerem a importância de uma formação pluralista de professores, a grande maioria não o faz (ZEICHNER, 1993).

Nessa ótica, a aprendizagem passa a ser um fenômeno perspectival, ou seja, é passível de uma abordagem por diversas lentes, pois envolve um estado de peculiaridade do ser humano, de acordo com a cultura, a sociedade e, conseqüentemente, com as situações de aprendizagem vivenciadas por cada indivíduo no decorrer de sua história de vida (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p.194).

Ao refletir na relação da escola com o contexto social na qual está inserido possibilitará transformações nas atitudes e práticas dos professores melhorando o funcionamento das escolas com conseqüências positivas para aprendizagem significativa dos estudantes (ALMEIDA, 1999). Schlünzen *et al* (2020), preconizam a importância da formalização do conceito ou conteúdo, na aprendizagem significativa. Para implementar suas aulas, os professores deverão possuir, além dos conhecimentos disciplinares, os socioculturais gerais sobre seus estudantes e de

que forma as circunstâncias econômicas e culturais determinam o sucesso escolar (ZEICHNER, 1993).

Sentir-se em um âmbito de compreensão do trabalho, compartilhar perspectivas a partir das quais se dirige o processo de desenvolvimento profissional, apreciar as diferenças em relação a outras formas de entender e realizar a prática profissional, são fonte de incertezas profissionais e origem de conflitos de valores que requerem igualmente reflexão (CONTRERAS, 2002, p.141-142).

De acordo com Schön (1983), em um contexto social existem diferentes interesses e valores. Problemas relacionados com o ensino muitas vezes têm sua origem nos conflitos de valores sociais (CONTRERAS, 2002).

Deste modo, ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo (SCHÖN, 1983, p.346-347).

Ao pensar na temática do professor reflexivo dentro do contexto Ensino Técnico buscou considerar seus desafios e dificuldades enfrentadas no dia a dia da prática docente.

Por isso é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, como o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (CONTRERAS, 2002, p.118).

O professor reflexivo atua como mediador do conhecimento em sala de aula, não fornece respostas prontas aos estudantes, mas sim faz questões que levem a refletir e decidir por si mesmo estimulando o pensamento e raciocínio contribuindo com a aprendizagem (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008). Morán (2015) propõe o uso de metodologias ativas para que estudantes consigam avançar para processos mais avançados de reflexão.

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORÁN 2015, p.18).

Nesse sentido, indo ao encontro a crítica feita por Freire (1987) sobre a educação como concepção bancária, onde o educador “enche” os educandos de conteúdo por meio de depósitos.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1987, p.39).

Schön (2000) corrobora com o assunto argumentando que as escolas não devem visualizar “o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações” (p.226).

Ao pensar criticamente sobre a prática é que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996). Desta forma, faz-se necessário uma mudança educacional na maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar etc., que possibilite emergir a presença de profissionais reflexivos, pois a mudança realmente só se concretiza nas escolas quando colocada em prática pelo professor (ALMEIDA, 1999). Os valores educacionais só serão desenvolvidos se houver professores dispostos a colocar em prática essa ideia, pois não se pode realizar fora da própria práxis, para isso, é necessário realizar uma reflexão retrospectiva sobre sua ação e suas consequências e a partir daí compreender as finalidades e valores que guiam sua prática (CONTRERAS, 2002). O docente “é o agente ativo do seu próprio desenvolvimento e das mudanças que se processam na escola” (ALMEIDA, 1999, p. 14).

Na próxima subseção serão apresentadas críticas ao professor como prático reflexivo baseado principalmente nos estudos feitos pelos autores Zeichner (1993); Pimenta e Ghedin (2006).

2.2.4 Crítica ao professor como prático reflexivo

As ideias de Schön (1983) foram amplamente divulgadas em diversos países e a questão do modismo no uso do termo professor reflexivo se espalhou fazendo com que questões importantes como a formação de professores viessem à tona trazendo discussões (ZEICHNER, 1993; PIMENTA; GHEDIN, 2006). Segundo Pimenta e Ghedin (2006) Schön (1983) não considerou a formação dos professores, constituindo “uma apropriação indiscriminada e sem críticas das ideias de professor reflexivo, sem a compreensão das origens e do contexto que as originou, trazendo a banalização da perspectiva da reflexão” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p.63). Zeichner (1993) complementa dizendo que mesmo as ideias de Schön (1983) não contemplem a formação de professores, ao analisá-las criticamente, temas pertinentes a formação de professores favoreceram campos de pesquisa.

Freire (1996) reforça questão fundamental sobre a reflexão crítica e prática na formação de professores:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (p.20).

Toda formação docente deveria estar atrelada ao exercício da criticidade aliada a curiosidade ingênua, que reconhece o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade à curiosidade epistemológica, que submete à análise metodicamente rigorosa (FREIRE, 1987).

O saber docente é formado em conjunto com a teoria e prática dotando os professores de diversos pontos de vistas para uma ação contextualizada. Existe a preocupação de que o saber docente se bastasse apenas na prática docente, fruto de uma reflexão em torno de si própria como sendo suficiente para resolver problemas do dia a dia (PIMENTA; GHEDIN, 2006).

Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os

dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais (ZEICHNER, 1993, p.23).

Zeichner (1993) classifica três características importante sobre a prática do ensino reflexivo.

Primeira, esse ensino deve estar voltado tanto para dentro, ou seja, para a prática do professor, quanto para fora, envolvendo as condições sociais.

Segunda, o ensino reflexivo deve ser democrático e emancipatório, nesse sentido, questões como natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social não podem ser ignoradas.

Terceira, o ensino reflexivo deve ser um ato de compromisso com a prática social na construção de comunidades de aprendizagem entre professores.

Há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é, de tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos. Houve quem afirmasse explicita ou implicitamente que o ensino é necessariamente melhor quando os professores são mais reflexivos, deliberados e intencionais nas suas ações e que o saber gerado pela reflexão merece necessariamente o nosso apoio, independentemente da sua natureza ou qualidade. Essa opinião ignora o fato de a reflexão poder, em certos casos, solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre escola e a comunidade (ZEICHNER, 1993, p.25).

Existe a necessidade da ampliação da crítica reflexiva coletiva para além da sala de aula e da instituição escolar permitindo a esses conceitos novas possibilidades em uma direção de prática docente emancipatória no sentido de diminuir as desigualdades sociais por meio da escolarização (PIMENTA; GHEDIN, 2006).

Uma crítica feita por Zeichner (1993) é a tendência individualista do professor reflexivo centrar-se somente na própria prática vivenciada diariamente com seus estudantes, desprezando as condições sociais que influenciam de forma significativa o trabalho do professor dentro de sala de aula. A questão da formação de professores para diversidade cultural também é relatada pelo mesmo autor na obra, intitulada "*A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*", onde Zeichner (1993) deixa claro a preocupação com a formação de professores, que mesmo as unidades formadoras sabendo da necessidade de uma formação

pluralista, são majorias os grupos formados por futuros professores representados por uma abordagem monocultural.

O espaço onde a prática reflexiva se realiza deve ir muito além da sala de aula. O ensino reflexivo atua em conjunto com a reflexão crítica envolvendo questões éticas e políticas da própria prática juntamente com as relações entre escola e comunidade (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008). Ao reconhecer o caráter político no ato dos professores, o acesso e o saber escolar devem ser considerados (ZEICHNER, 1993). Sendo assim, “o professor reflexivo deve ser também um intelectual crítico, cujo ensino deve estar dirigido à emancipação individual e coletiva” (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p.60).

Faz-se necessário estabelecer limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos quanto a abordagem da prática reflexiva para que não ocorra a individualização do professor suprimindo o contexto no qual está inserido (PIMENTA; GHEDIN, 2006). Desta forma, de acordo com os mesmos autores, “deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não veja a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre” (p.24).

Na próxima seção serão esclarecidos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

SEÇÃO III

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção irá abordar os procedimentos metodológicos da pesquisa. Primeiramente será apresentado o delineamento da pesquisa, explanando e justificando a forma como foi realizada. Posteriormente será apresentado o contexto descrevendo e conceituando o local e história de onde a pesquisa foi realizada. Serão apresentados também os dados da evasão nas CDs pesquisadas, e por fim serão apresentados os participantes da pesquisa.

3.1 Delineamento da Pesquisa

Com o objetivo de resgatar o contexto da EP na legislação brasileira primeiramente foi realizada uma análise nos documentos legais que mostram como a EP evoluiu a partir da LDB/96, assim como as considerações da EPT no documento final da CONAE/2014. O uso de análise documental tem sido valorizado em pesquisas das áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita o entendimento e contextualização do momento histórico e cultural vivido (SÁ-SILVA; ALMEIDA.; GUINDANI, 2009).

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA.; GUINDANI, 2009, p.4).

A análise foi feita em Leis, Decretos e Resoluções conforme apresentado no referencial teórico, da seção anterior.

A presente pesquisa leva em consideração o contexto no qual os participantes estão inseridos e de que forma o ambiente interfere na reflexão docente. Nas pesquisas de cunho social, no qual se enquadra essa pesquisa educacional, as crenças e valores moldam a forma das pessoas agirem, sendo, portanto, parte integrante de todo processo dessa dissertação (SANTOS FILHO,

2013). Gil (2008, p.26) defini “pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Por esse motivo optou-se pela abordagem no materialismo dialético, por se tratar de uma conversa com os participantes da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas para levantamento dos dados, nesse sentido a abordagem no materialismo dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade capaz de transformar a vida social (GIL, 2008; TRIVINOS, 1987).

O materialismo dialético é a base filosofia do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVINOS, 1987, p.51).

Nessa perspectiva, a abordagem no materialismo dialético reconhece a importância da prática social como verdade caracterizado pela vida em sociedade e evolução histórica (TRIVINOS, 1987). Desta maneira, a pesquisa realizada nas CDs leva em consideração o ambiente no qual estão inseridos os participantes da pesquisa e a forma como se adaptam e realizam a sua prática nesse local de trabalho, lembrando que essas CDs se encontram em cidades diferentes da Etec sede, sendo assim, trata-se de outra realidade social, cultural e política. A dialética privilegia pesquisas do tipo qualitativa, fornecendo bases para uma interpretação dinâmica da realidade, considerando que fatores sociais não podem ser entendidos de forma isolada, devendo ser consideradas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008).

Com o objetivo de investigar o tema em profundidade, a presente pesquisa tem abordagem de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2008, p.114) as entrevistas “também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas”. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa envolvendo a entrevista como forma de coleta de dados, Trivinos (1987) corrobora dizendo que esse tipo de pesquisa tem objetividade e validade conceitual contribuindo para o pensamento científico. A pesquisa

qualitativa em educação, de forma geral, busca entender o estudo da cultura, sendo inserido neste campo a ideia de contexto utilizada pela pesquisadora.

Nesse sentido, a presente pesquisa refere-se a uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática utilizam pesquisas descritivas (GIL, 2008).

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (TRIVINOS, 1987, p.112).

Uma das principais características utilizadas por pesquisas de natureza descritiva é o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008). Sendo assim, foi utilizada a entrevista semiestruturada como objetivo buscar respostas para o objetivo da pesquisa sobre o professor reflexivo em sua prática e suas contribuições, por meio de roteiro elaborado pela pesquisadora com foco em ouvir os professores e coordenadores e desta forma coletar dados e analisá-los.

De acordo com Gil (2008, p.109) entrevista é:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista semiestruturada se apoia nas teorias que interessam o objetivo da pesquisa e que seja significativa no contexto investigado fornecendo amplo campo de interrogativas, desta forma, o participante, dentro do foco principal dado pelo pesquisador, colabora na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987).

A entrevista semiestruturada realizada baseou-se em dois roteiros, sendo um aplicado junto a professores com oito perguntas (Apêndice A – Roteiro de Entrevista Professores). Essa ação tinha como objetivo investigar nas respostas dos participantes da pesquisa a ocorrência de reflexão sobre a prática, analisando se essa reflexão favorece a aprendizagem e desperta um maior interesse do estudante.

Além disso, buscar identificar a relação entre o professor reflexivo e a contribuição para aumentar o interesse do estudante e diminuir a evasão, contribuindo com as políticas educacionais.

Já a entrevista semiestruturada com os coordenadores baseou-se em um roteiro com sete perguntas (Apêndice B – Roteiro da Entrevista Coordenadores). Com esse instrumento de coleta, tinha como objetivo confirmar por meio de outros olhares se ocorre a reflexão sobre a prática pelos professores e se favorece e desperta o interesse do estudante. No entanto, mesmo que os coordenadores não estejam na sala de aula no dia a dia, são eles que fazem o acompanhamento pedagógico (coordenador pedagógico) e acompanhamento do curso (coordenador de curso) junto a professores e estudantes conforme será explicado mais adiante na subseção 3.2.3 Participantes da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi aplicada junto aos professores e aos coordenadores de forma individual por meio remoto (a pedido dos participantes em virtude da pandemia da Covid-19), que exigia o isolamento social. Os dados foram registrados por meio de recursos de vídeo gravação autorizada pelos participantes, as entrevistas duraram em média 25 minutos. “A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista” (GIL, 2008, p.119). Posteriormente as entrevistas foram transcritas e sua análise foi baseada no método de Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD configura-se em um processo que exige muito rigor e criatividade do pesquisador. Trata-se de um processo realizado em etapas que se inicia com a unitarização, ou seja, separação dos textos em unidades de significados seguido do processo de categorização na qual os significados são agrupados de forma semelhante que podem gerar categorias de análise, de acordo com os objetivos da pesquisa. A última etapa do processo constitui na geração de meta-textos por meio de interpretação e produção de argumento a luz da teoria estudada (MORAES, GALIAZZI, 2006).

Após a transcrição da entrevista foi utilizada a categorização para fazer a análise dos dados. Com os dados em mãos, as respostas semelhantes dos participantes foram agrupadas para interpretação e argumentação a luz da teoria. A essência da ATD está no fato de gerar categorias de análises e demonstrar criatividade para produção dos argumentos necessários a realização da pesquisa.

Na subseção a seguir será apresentado o contexto que abordará sobre sua história, dados da evasão e participantes da pesquisa.

3.2 Contexto da Pesquisa: Classes Descentralizadas

A pesquisa foi realizada em duas CDs que pertencem a um Centro Educacional de Ensino Médio e Técnico. Esse centro é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo que está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), cujo objetivo é intensificar o desenvolvimento sustentável e a inovação, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. Presente em 369 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil estudantes em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. Nas Etecs, mais de 228 mil estudantes estão matriculados nos Ensinos Médio, Técnico Integrado ao Médio e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, on-line, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 212 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Já as Fatecs atendem mais de 94 mil estudantes matriculados em 84 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, o Centro oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (CEETEPS, 2021).

3.2.1 História das Classes Descentralizadas

A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios)

e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado (CEETEPS, 2021).

O CEETEPS atua em parceria com o setor produtivo, governo e prefeituras. Além disso, o CEETEPS acredita estar em sintonia com a gestão pública e a evolução tecnológica e social. O governo estipula as parcerias com instituições públicas e privadas e cria cursos para atender as demandas por novas profissões (ARCANJO, 2017, p.33).

O CEE por meio da Deliberação CEE nº 06/99 e da Indicação nº 08/99 (aprovadas em 29 de setembro de 1999) fixa normas para autorização e instalação de Classes Descentralizadas (CDs) no sistema de ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1999). Com as CDs, o Centro consegue prestar atendimento a vários municípios que não teriam permissão para instaurar uma Etec devido às exigências (QUINTINO, 2020). Com o objetivo de facilitar o entendimento sobre CD, a normatização definiu como termo utilizado em projetos aprovados pelo CEE, autorizando instituições a instalarem cursos em classes vinculadas a uma escola (SÃO PAULO, 1999).

Classes descentralizadas são turmas de ensino técnico oferecidas fora dos prédios das escolas sede, por meio de convênios realizados entre o Centro e municípios, empresas, movimentos sociais ou escolas da Secretaria da Educação de São Paulo, como parte de uma expansão da educação profissional no Estado (CONSTANTINO; POLETINE, 2018a, p.140).

Segundo o Portal on-line do CEETEPS sua atuação é expandida para municípios que não contam com unidades de ensino da instituição, instalando cursos profissionalizantes que atendam à demanda do mundo do trabalho local, sob a gestão de uma Etec próxima ao município (Etec Sede), ampliando o acesso à educação pública de qualidade. As CDs estão amparadas pela Deliberação CEE nº 06/99 que autoriza sua instalação, por prazo determinado, para atender a um projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica ou transitória, visando à oferta de educação profissional de nível técnico (CEETEPS, 2021).

As CDs podem ser instaladas na mesma área de jurisdição do estabelecimento de ensino vinculador ou não e cada uma das opções seguem

regras específicas. A presente pesquisa foi realizada em duas CDs instaladas em áreas diferentes da Etec Sede.

De acordo com o Relatório Anual do Governo no ano de 2020, no segundo semestre estavam em funcionamento 415 CDs, sendo:

158 em parceria com prefeituras, totalizando 6.592 matrículas; 234 funcionam pelas parcerias com a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE) e a Prefeitura de São Paulo (em 212 Escolas Estaduais (EEs) e em 22 Centros de Educacionais Unificados (CEUs)), totalizando 22.722 matrículas; e, 23 CDs em Fatecs, totalizando 1.288 matrículas (SÃO PAULO, 2020, p.117).

A forma de educação aplicada as CDs se assemelham a modelos existentes pelo país como “Escola vinculada, “Extensão” ou “Classe fora do prédio”. Com o aumento da demanda do Ensino Fundamental, em 1999, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) fez parcerias com as Prefeituras para que o EM funcionasse em prédios municipais, desta mesma forma, este foi um marco para a unificação de normas e regulamentos acerca deste programa (PEREIRA, 2020).

Os principais antecedentes históricos que datam deste 1955, são:

1. a Lei nº 3306, de 27 de dezembro de 1955 que permitia a criação de "escolas isoladas".
2. o Decreto-lei nº 177, de 31 de dezembro de 1969, no final da década de 60, o conceito de organização de "escolas de emergência" ou de "classes de emergência", que já vinha sendo utilizado pela Administração da rede estadual, e foi proibida a instalação dessas escolas/classes em zonas urbanas dos municípios.
3. Resolução SE nº 111, de 05 de outubro de 1979, as escolas estaduais isoladas foram transformadas ou em "classes provisórias", quando localizadas na zona urbana, ou em "escolas rurais de emergência", quando situadas na zona rural. Nesse período, a trajetória da denominação de escolas e classes mostra que a terminologia utilizada acompanhou o crescimento da oferta de ensino obrigatório por parte do Poder Público e que a diferenciação estabelecida entre as expressões "escola", "unidade escolar" ou "classes" foi conciliando tanto os interesses de demanda da população quanto os da administração central no gerenciamento da rede estadual.

Essas situações encontradas suscitavam a necessidade de introdução de uma nova tipologia, diferenciando a situação entre escolas, professores, funcionários e cargos. Assim, escolas que não atendiam o parâmetro relativo a um determinado número de classes e de estudantes eram incluídas em uma tipologia específica, o que lhes permitia funcionar com uma estrutura administrativa adequada à sua finalidade social. As EEs de uma única classe passaram a receber identificações que tinham como objetivo informar, pelo nome, sua tipologia, tais como: Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) (A), para escolas agrupadas, EEPG (I), para as isoladas e EEPG (E), para as de emergência (BRASIL, 1999).

Somente na década de 1980, o processo de reorganização da rede física começou a ser descentralizado, delegando-se competência aos Diretores Regionais de Ensino (DREs), nomenclatura antiga, para adotar as providências legais relativas às escolas isoladas e de emergência, os quais passaram a poder expedir atos de transformação das escolas, de acordo com o número de classes mantidas, o que alterava também a estrutura de cargos e funções a elas destinados. O valor dedicado pela população a um estabelecimento escolar exigia que o prédio que abrigasse uma ou mais classes recebesse a denominação de "escola". Cumpre esclarecer que o que se convencionou chamar de "classes descentralizadas" no Estado de São Paulo começou no final da década de 1980, quando este Colegiado analisou e aprovou projeto de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem encaminhado pela Secretaria de Estado da Saúde. O referido projeto, devidamente acompanhado pelas autoridades da Secretaria da Educação, foi então denominado "Projeto de Classes Descentralizadas", tendo por finalidade atender uma demanda específica de profissionais para a área da saúde que já se encontravam no mundo do trabalho sem a respectiva formação, atuando em hospitais ou postos de saúde. Posteriormente, projeto semelhante foi também autorizado para ser desenvolvido pela Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo (BRASIL, 1999).

Para que uma CD seja implantada é necessário aprovação junto ao CEE por meio de apresentação de um projeto educacional com justificativa social explicitando os cursos que pretende instalar, além da provação de sua capacidade financeira, física, técnico administrativa e pedagógica. A instalação tem prazo determinado (SÃO PAULO, 1999).

Em seu Artigo 4º da CEE nº 06/99 (1999) estão dispostas as diretrizes para instalação da CD:

Em qualquer das situações previstas na presente deliberação, para a instalação de classes descentralizadas, sob a forma de extensão, observar-se-á:

I- toda e qualquer classe descentralizada deverá constar dos registros do estabelecimento vinculador;

II- o estabelecimento vinculador é responsável pelo arquivo da documentação escolar e pela regularidade dos atos escolares praticados, tais como comprovantes de matrícula, de frequência, de estágios, currículos, planos, atas e registros de avaliação, assim como pela expedição de atestados, declarações, certificados ou diplomas, de acordo com a situação do curso mantido;

III- as classes descentralizadas deverão ser consideradas unidades autônomas, para efeitos de cadastramento do censo escolar (SÃO PAULO, 1999, p.17).

Para a instalação de CDs, deve-se ter ciência que o estabelecimento sede é o responsável pelo arquivo da documentação escolar e pela regularidade dos atos escolares praticados, tais como comprovantes de matrícula, frequência, estágios, currículos, planos, atas e registros de avaliação, assim como pela expedição de atestados, declarações, certificados ou diplomas, de acordo com a situação do curso mantido.

A descentralização e independência não se faz presente nos processos burocráticos, pois a emissão de documentos se dá por meio da unidade escolar que é administrativamente vinculada e responsável pela classe descentralizada, senão assim, a guarda de arquivos e a expedição de atas, declarações, planos e registros são de responsabilidade da instituição vinculada (PEREIRA, 2020, p.41).

Nesse sentido, reafirma-se que as CDs são unidades que oferecem um ou mais cursos, sob a administração de uma Etec, refere-se àquela que funciona fora da sede do estabelecimento de ensino, sob a forma de extensão, autorizada, em caráter especial e por prazo determinado, para desenvolver projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica ou transitória. Todas as CDs são unidades vinculadas a um estabelecimento de ensino e, quando instaladas em área de jurisdição diferente da escola vinculadora, a autorização para instalação e funcionamento dependerá de prévia aprovação de seu projeto educacional pelo CEE.

As duas CDs que fazem parte do contexto pesquisado ofereciam somente um curso na área de gestão no decorrer da pesquisa. Os cursos iniciam com 40

vagas que são preenchidas por candidatos que participam do processo seletivo (Vestibulinho).

É responsabilidade do Centro disponibilizar docentes, realizar o processo seletivo de estudantes (Vestibulinho), fazer a matrícula e acompanhamento escolar, bem como se responsabilizar pela estrutura pedagógica e supervisão escolar. Já o município que possui uma CD fica responsável pelas instalações físicas necessárias ao desenvolvimento do curso, manutenção do prédio, serviço de limpeza e vigilância, assim como apoio administrativo e o fornecimento de alimentação escolar (CEETEPS, [2021]).

3.2.2 Dados da Evasão nas Classes Descentralizadas

Nessa subseção serão apresentados os dados da evasão nas CDs de acordo com informações do banco de dados do CETEC. Os dados apresentados são dos últimos dois cursos realizados e finalizados nas duas CDs pesquisadas. Os cursos são compostos por três módulos, cada um tem duração de um semestre.

As CDs darei o nome de X e Y. Primeiramente apresentarei os dados da evasão na CD X no decorrer dos dois últimos cursos realizados e finalizados. O penúltimo curso realizado foi de Técnico em Logística com abertura de 40 vagas conforme demonstrado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Dados da evasão do Curso de Logística da CD X

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	ANO DE DURAÇÃO	PERÍODO	MÓDULO		
				1º	2º	3º
Gestão e Negócios	Logística	2º Semestre de 2018 ao 2º Semestre de 2019	Noturno	40	36	32

Fonte: Banco de Dados CETEC (SÃO PAULO, 2022).

No segundo módulo é possível observar os números da evasão, pois dos 40 estudantes matriculados no primeiro módulo, 36 concluíram o segundo módulo. No terceiro módulo temos o número de estudantes concluintes do curso, que foram no total 32, demonstrando um índice de evasão de 20%.

Na Tabela 2 serão demonstrados os dados do último curso finalizado na CD X. O curso é o Técnico em Administração.

Tabela 2 - Dados da evasão do Curso de Administração da CD X

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	ANO DE DURAÇÃO	PERÍODO	MÓDULO		
				1º	2º	3º
Gestão e Negócios	Administração	1º Semestre de 2020 ao 1º Semestre de 2021	Noturno	40	22	15

Fonte: Banco de Dados CETEC (SÃO PAULO, 2022).

No primeiro módulo é possível observar a quantidade de estudantes que deram início ao curso. No segundo módulo percebe-se um número considerável da evasão ao comparar com o penúltimo curso realizado. Nesse caso, somente 22 estudantes concluíram o segundo módulo do curso, sendo 55%. No terceiro módulo 15 estudantes concluíram o curso, do total de 40 matriculados, representando um índice de evasão de 62,5%.

A seguir apresentarei os dados da evasão na CD Y no decorrer dos dois últimos cursos realizados e finalizados. O penúltimo e o último cursos realizados foram de Técnico em Recursos Humanos com abertura de 40 vagas preenchidas conforme pode ser observado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Dados da evasão do Curso de Administração da CD Y

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	ANO DE DURAÇÃO	PERÍODO	MÓDULO		
				1º	2º	3º
Gestão e Negócios	Recursos Humanos	1º Semestre de 2019 ao 1º Semestre de 2020	Noturno	40	32	27

Fonte: Banco de Dados CETEC (SÃO PAULO, 2022).

No segundo módulo é possível observar os números da evasão, pois dos 40 estudantes matriculados no primeiro módulo, 32 (80%) concluíram o segundo módulo. No terceiro módulo temos o número de estudantes concluintes do curso, que foram no total 27, demonstrando um índice de evasão de 32,5%.

Na Tabela 4 serão demonstrados os dados do último curso finalizado na CD Y.

Nesse caso, das 40 vagas disponíveis, somente 38 foram preenchidas. No primeiro módulo observa-se a quantidade de estudantes que foram matriculados e deram início ao curso.

Tabela 4 - Dados da evasão do Curso de Administração da CD Y

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	ANO DE DURAÇÃO	PERÍODO	MÓDULO		
				1º	2º	3º
Gestão e Negócios	Recursos Humanos	2º Semestre de 2020 ao 2º Semestre de 2021	Noturno	38	19	13

Fonte: Banco de Dados CETEC (SÃO PAULO, 2022).

No segundo módulo é possível observar os números da evasão de forma bastante significativa, pois dos 38 estudantes matriculados no primeiro módulo somente 19 concluíram o segundo módulo, um total de 47%, com evasão de 52,5%. No terceiro módulo, o número de estudantes concluintes do curso, que foram no total 13 demonstra um índice de evasão de 65,8%, ao considerar os 38 matriculados no início do curso.

3.2.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são quatro professores que lecionam em CDs do Centro. Por se tratar de uma pesquisa em duas CDs do Oeste Paulista, foram entrevistados dois professores de cada uma delas. São também participantes dessa pesquisa o coordenador de curso e o coordenador pedagógico de cada CDs totalizando dois coordenadores de curso e dois coordenadores pedagógicos de cada CDs. Os coordenadores pedagógicos são o mesmo para a Etec sede e as CDs. Importante esclarecer que os oito participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), encontra-se no Anexo, demonstrando concordância em participar da pesquisa. Além disso, esta pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do BRASIL, sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 43622721.9.0000.5515.

Todos os participantes da pesquisa foram escolhidos por terem proximidade com a pesquisadora e, posteriormente, por terem aceitado o convite. Destacamos que os coordenadores pedagógicos possuem proximidade com todos os professores da escola por conta do cargo que exercem.

Para apresentar os sujeitos da pesquisa buscamos fundamentação em documentos oficiais.

A Deliberação CEETEPS 19, de 16 de julho de 2015 contém as atribuições do professor designado para coordenação de curso (CEETEPS, 2015). Em seu artigo 1º define-se coordenação de curso e suas atribuições:

Entende-se por coordenação de curso as ações destinadas ao planejamento, o acompanhamento, a avaliação e o registro das atividades técnicas e pedagógicas dos cursos vinculados ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, além da otimização dos recursos disponíveis para os cursos que lhe são afetos.

Parágrafo único - São atribuições do Coordenador de Curso:

I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Plurianual de Gestão (PPG);

II - coordenar o desenvolvimento do trabalho docente, assegurando o alinhamento entre os Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso e Diário de/da Classe, sendo o último em periodicidade semanal;

III - orientar e acompanhar a programação das atividades de recuperação e de progressão parcial, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional;

IV - coordenar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, garantindo o pleno desenvolvimento da formação profissional;

V - orientar, acompanhar e gerenciar a atuação dos Auxiliares de Docentes, de forma a organizar, preparar e auxiliar o desenvolvimento das aulas práticas nos ambientes didáticos;

VI - manifestar-se, quando convocado, sobre pedidos de aproveitamento de estudos, bem como sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; VII - participar das atividades destinadas a propor e/ou promover cursos extracurriculares de curta duração, palestras e visitas técnicas;

VIII - avaliar o desempenho dos Docentes e Auxiliares de Docentes sob sua coordenação;

IX - assessorar a Direção em suas decisões sobre matrícula e transferência, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e calendário escolar, em conjunto com o Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional;

X - integrar bancas de processo seletivo e concurso público e certificação de competências, realizando a avaliação técnica dos candidatos;

- XI - acompanhar o cumprimento das aulas previstas e dadas e das reposições/substituições quando houver, no curso que coordena, informando a Direção regularmente;
- XII - supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos;
- XIII - integrar o Conselho de Escola;
- XIV - propor a pesquisa, estudos e análise das tendências de mercado e inovações no campo das ciências e tecnologias, promovendo reformulações curriculares que incorporem avanços e atendam as demandas do mundo do trabalho;
- XV - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas da gestão escolar;
- XVI - promover reuniões de curso, de acordo com Calendário Escolar homologado, para alinhar e refletir sobre indicadores de desempenho, processo de ensino-aprendizagem, organização das aulas práticas e demais estratégias de ensino do(s) curso(s) (CEETEPS, 2015, não paginado).

Nas CDs o coordenador de curso tem um papel importante na formação dos estudantes, sendo acolhedor, questionador e contribuindo para a melhora da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (CONSTANTINO; POLENTINE, 2018b). “Seu papel passou a ser definitivamente o de um agente que aglutina os demais membros da equipe escolar para o pleno exercício de suas funções individuais e o trabalho colaborativo [...]” (CONSTANTINO; POLENTINE, 2018b, p.48).

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.43).

O coordenador de curso deve valorizar o potencial de cada professor e contribuir para ações críticas e reflexivas dentro e fora de sala de aula visando a transformação.

O documento oficial que contém as responsabilidades e atribuições do professor designado para coordenação pedagógica está respaldado pela Deliberação CEETEPS nº 003, de 18 de julho de 2013 (CEETEPS, 2013). De acordo com o artigo 25º:

A Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Parágrafo único - Cabe à Coordenação Pedagógica, além do previsto em documento próprio do CEETEPS:

1. planejar as atividades educacionais;
2. coordenar com a Direção a construção do Projeto Político-Pedagógico;
3. promover a formação contínua dos educadores;
4. coordenar atividades pedagógicas;
5. orientar ou assistir o orientando individualmente ou em grupo;
6. implementar a execução do Projeto Político-Pedagógico; e
7. avaliar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (CEETEPS, 2013, não paginado).

A coordenação pedagógica deve-se mostrar presente nas CDs, pois exercem um papel importante, tanto no apoio aos estudantes, como na orientação dos professores e coordenadores de curso auxiliando nas atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações que viabilizem a formação e qualificação continuada de professores. A coordenação pedagógica é uma liderança dentro da escola e deve estar aberta ao diálogo reconhecendo e respeitando a diferença entre os pares.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas (FREIRE, 1996, p.50).

A liderança não pode determinar o modo como fazer impondo sua palavra de modo dominador. Fazendo-o dessa forma, impede a reflexão sobre a práxis indo contra os objetivos de sua atuação (FREIRE, 1987). “O seu que fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (FREIRE, 1987, p.73).

Todos os participantes terão suas identidades preservadas, sendo chamados no decorrer da pesquisa de A¹, A², B¹ e B² (professores) C¹, C², D¹ e D² (coordenadores – curso e pedagógico). Importante ressaltar que todos os participantes entrevistados são concursados, portanto possuem contrato por prazo indeterminado com o CEETEPS e têm mais de 10 anos de atuação. Pensou-se em um maior tempo de atuação possibilitando um repertório profissional considerável,

pois “sua atividade profissional é fruto do conhecimento gerado no contato com a prática” (ALMEIDA, 1999, p.13) que se aprimora com o passar do tempo. Quanto maior o tempo de atuação profissional, mais possibilidades de repetições ou semelhanças de situações ou casos. No entanto, à medida que os casos reflitam diferenças, o profissional com conhecimento tácito acumulado mostra insuficiente para dar conta de possíveis soluções necessitando refletir e confrontar o seu conhecimento prático com a situação na qual o seu repertório disponível de casos não for suficiente para lhe proporcionar uma resposta satisfatória (CONTRERAS, 2002).

No Quadro 1 apresentado a seguir estão os dados dos professores participantes da pesquisa referente a gênero, atuação, curso lecionado, grau de titularidade atual e tempo de atuação.

Quadro 1 - Professores Participantes da Pesquisa.

	A ¹	A ²	B ¹	B ²
GÊNERO	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
ATUAÇÃO	Professor de Ensino Médio e Técnico	Professor de Ensino Médio e Técnico	Professor de Ensino Médio e Técnico	Professor de Ensino Médio e Técnico
CURSO LECIONADO	Técnico em Recursos Humanos	Técnico em Recursos Humanos	Técnico em Logística e Administração	Técnico em Logística e Administração
GRAU DE TITULARIDADE ATUAL	Mestre em Administração	Especialização em Auditoria Empresarial	Mestra em Ciências	Especialização em Gestão Estratégica de Negócios
TEMPO DE ATUAÇÃO	16 anos	11 anos	13 anos	11 anos

Fonte: A autora.

No Quadro 2 apresentado a seguir estão os dados dos coordenadores (curso e pedagógico) participantes da pesquisa referente a gênero, atuação, grau de titularidade atual e tempo de atuação.

Quadro 2 - Coordenadores Participantes da Pesquisa.

	C ¹	C ²	D ¹	D ²
GÊNERO	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
ATUAÇÃO	Coordenador de Curso	Coordenador Pedagógico	Coordenador de Curso	Coordenadora Pedagógica
GRAU DE TITULARIDADE ATUAL	Mestre em Administração	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Especialização em Gestão Escolar	Mestre em Ensino e Saúde
TEMPO DE ATUAÇÃO	16 anos	10 anos	22 anos	12 anos

Fonte: A autora.

O resultado, análise e discussão dos dados sobre a pesquisa aplicada serão apresentados em seguida confrontando as respostas dos participantes com a teoria abordada no referencial teórico.

SEÇÃO IV

4 RESULTADO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados a seguir irão apresentar a fala dos participantes com a contribuição da teoria indo ao encontro do objetivo da pesquisa sobre a ocorrência da reflexão sobre a própria prática nos professores e o olhar dos coordenadores (curso e pedagógico) e se, essa reflexão contribui de fato para diminuir a evasão corroborando com políticas públicas educacionais no contexto de duas CDs.

As análises serão apresentadas em seis categorias:

1. prática de ensinar
2. planejamento e elaboração de suas aulas
3. dificuldade de aprendizagem
4. relação professor-estudante
5. desinteresse do estudante
6. evasão escolar

Essas categorias foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e inseridas em forma de pergunta nos roteiros (Apêndice A – Roteiro de Entrevista Professores e Apêndice B – Roteiro de Entrevista Coordenadores). Posteriormente, serão apresentadas falas dos sujeitos e a análise com relação ao professor reflexivo.

A primeira análise feita será com base na categoria prática de ensinar, quando foi perguntado sobre esta prática tinha a intenção de saber se havia um processo reflexivo, explicitamente, intuitivamente ou sem a intenção explícita. Ao unificar as respostas por similaridade, quando questionados sobre o que significa para cada um dos participantes a prática de ensinar foi comum aos professores A¹ e B² a palavra “compartilhar” no sentido de conhecimento:

Em relação à prática de ensinar, eu acredito ser uma oportunidade né, pra você compartilhar o processo do conhecimento (trecho da entrevista de A¹).

É, eu acho que ser professor né, você ensinar outra pessoa é algo muito mágico, porque a partir do momento que você compartilha um pouco de conhecimento que você tem isso, enriquece bastante (trecho da entrevista de B²).

Quanto a percepção na fala dos professores cabe destacar que ao compartilhar o conhecimento está incumbido a ideia de educador proposto por Freire (1987) onde não existe autoridade no sentido de que o educador não é aquele que apenas educa, mas que também é educado possibilitando o diálogo entre professor-estudante. É preciso superar a educação bancária e focar na aprendizagem do estudante fazendo com que se sinta motivado dialogando com ele.

A possibilidade de ouvir o estudante e aprender com ele compartilhando o conhecimento demonstram na fala dos participantes da pesquisa que tanto professor como estudante “tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já, não valem” (FREIRE, 1987, p.44).

Percebe-se na continuação da fala do professor A¹ sobre a prática de ensinar a fim de investigar a reflexão, sua intenção explícita:

[...] a prática de ensinar vai muito da percepção que você tem do público que você está trabalhando, do que realmente interessa esse público e o seu desenvolvimento, então todo este contexto eu entendo como educador que tem que ir da compreensão de técnicas de trabalho para que isso possa ocorrer. [...] então no meu caso, a prática de ensinar é você entender para quem e o que você está ensinando (trecho da entrevista de A¹).

Dewey (1979) diz que além do conhecimento dos métodos deve haver disposição pessoal para ensinar, mas ao mesmo tempo deve-se cultivar atitudes favoráveis nos estudantes. É preciso que haja compreensão de formas e técnicas aliadas as atitudes (Espírito aberto; De todo coração e Responsabilidade) dos estudantes (Dewey, 1979). O participante A¹ reconhece a importância da compreensão de técnicas levando em consideração a reflexão sobre para quem e o que está ensinando. A visão do coordenador D² corrobora nesse sentido:

[...] o professor precisa olhar para o seu método e perceber que para cada ambiente, sendo ele descentralizada ou sendo sede, ele precisa adequar o seu método, a sua fórmula, a sua didática, não existe receita de bolo [...] eu penso assim, que o método é aquele que o aluno necessita para a gente fazer uma boa aula (trecho da entrevista de D²).

Stenhouse (1985) critica a generalização dos métodos, pois cada classe, cada estudante é único. O autor faz uma comparação do professor com um

jardineiro, que cuida de cada jardim, cada planta de forma única, diferente de um agricultor que trata toda uma plantação de forma homogênea. No entanto, existe a importância do conhecimento de diversos métodos e a sua aplicação de forma personalizada. Portanto, o professor reflexivo é aquele que consegue perceber que cada estudante é único (CONTRERAS, 2002).

Na categoria planejamento e elaboração de suas aulas, todos os professores ao serem questionados disseram seguir o currículo proposto pelo CEETPS demonstrando uma prática que ainda permanece engessada, com pouca flexibilidade, levando o docente a ter que se adaptar a um conteúdo previamente proposto pelo material e currículo. Neste sentido, pode-se observar que a autonomia do professor pode ser ilusória indo ao encontro a perspectiva positivista, ao contrário do que propõe uma prática reflexiva (CONTRERAS, 2002). De acordo com Morán (2015) apesar de muitas escolas e professores manterem estilos de aulas prontas com roteiros já definidos, é possível implementar de acordo com a realidade local e participação dos estudantes.

Na visão dos coordenadores (curso) ambos disseram aplicar uma avaliação nos estudantes para verificar se existe o planejamento das aulas pelos professores. De acordo com os participantes (coordenadores de curso) os resultados dessa avaliação sempre foram satisfatórios demonstrando que os professores, em sua grande maioria, planejam a sua aula. No entanto, em nenhum momento disseram que os professores têm autonomia na elaboração das aulas, devendo seguir um currículo pronto. Stenhouse (1985) faz uma crítica ao modelo de currículo pronto e acabado, pois reduz a capacidade dos professores e sua pretensão educativa. Os professores devem fazer uso da sua autonomia sustentada pela pesquisa. É o currículo que reflete o conteúdo a ser ensinado, porém “necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive (re)criado por meio do ensino que o professor realiza” (CONTRERAS, 2002, p.131).

Em relação ao planejamento e elaboração das aulas, todos os participantes (professores) relataram a importância de aulas práticas para a participação e conseqüentemente a aprendizagem do estudante. Conforme falas de dois professores a seguir:

[...] cada conteúdo que eu tenho que apresentar para os alunos, eu sempre vou pensando no que trazer, alguma coisa prática, alguma

atividade prática, alguma coisa que possa trazer isso a realidade daqueles alunos. [...] eu penso, na verdade, como colocar aquele conteúdo para que o aluno possa entender aquilo na prática né, tanto em atividades com estudo de caso, mas principalmente trazendo para a realidade deles, que depende da cidade que ele está né, depende de como a escola, depende do nível dos alunos e, é lógico, que isso a gente vai conseguindo com o dia a dia da aula, que você vai sentindo, perguntando, conversando com os alunos, você vai vendo onde eles trabalham, quais as atividades que eles exercem e você também utiliza essas informações até pra preparar a sua aula, as vezes tem alguém com mais informação em uma área, as vezes tem mais informação em outra, e aí você traz isso pra aula (trecho da entrevista de B¹).

[...] eu procuro me planejar dessa forma, eu preparo um conteúdo teórico, porque a teoria ela precisa ser passada, mas a parte prática, a forma como as atividades serão aplicadas, eu vejo muito pelos alunos né, pela realidade, pela forma, porque tem alunos que são mais visuais, tem alunos que são mais práticos né, então eu procuro desenvolver algumas atividades práticas, em questão de planejamento eu prefiro identificar a sala primeiro (trecho da entrevista de B²).

Ao relacionar a fala desses participantes com os autores estudados é possível perceber que eles entendem a importância que a teoria tem, sem deixar de lado a prática para possibilitar no estudante o aprender fazendo.

O professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p. 60).

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) cita como exemplos que o ato de cozinhar e a prática de velejar necessitam de saberes que vem da teoria.

O professor crítico reflexivo segue o currículo imposto pelo CEETEPS, mas ao mesmo tempo, faz uma releitura e propõe uma aula prática com base em uma teoria que ele acredita ter significado para o estudante. Dessa forma, planeja e elabora a sua aula levando em consideração a realidade na qual está inserido.

Percebe-se também no relato dos participantes a reflexão sobre a realidade dos estudantes contida nas falas abaixo:

[...] eu sempre tento diagnosticar esse público, eu sempre tento interpretar ele, que nível que ele está em relação àquele conteúdo

que eu tenho uma proposta de transferência (trecho da entrevista de A¹).

Então, eu sempre procuro trazer para a realidade da classe né, a prática, para ele assimilar aquele conteúdo (trecho da entrevista de A²).

Porque nem todos, principalmente em questão de sala de aula né, porque quando você fala de uma pessoa só você lida como, por exemplo, um nível de conhecimento, mas quando você fala em diversos alunos dentro de uma sala você têm realidades diferentes. Então você se envolve com aquelas pessoas, você precisa identificar formas diferentes de você levar o conhecimento [...] (trecho da entrevista de B²).

O professor reflexivo precisa ter consciência e buscar compreender a realidade que o cerca. Nesse sentido, Freire (1996, p.35) “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Em discordância da fala do participante A¹, Freire (1996) rebate dizendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.25). Porém, pode-se considerar que talvez tenha havido uma inconsistência ao usar a palavra “transferir” pelo participante, pois ele complementa a sua fala referindo sobre a transformação que o conhecimento pode trazer para a vida do estudante:

Só que também, ao mesmo tempo eu tento mostrar para eles aonde eles podem chegar, não é apenas aonde eles pretendem chegar, porque muitas vezes eles não enxergam alguns locais que eles podem chegar com esse conhecimento. Aí, a partir daí, eu começo a compreender junto àquele time de alunos que eu tenho lá, qual a melhor metodologia de ensino, qual que é a melhor metodologia para dar uma entrega daquele conhecimento, daquele conteúdo para eles (trecho da entrevista de A¹).

Na categoria dificuldade de aprendizagem, convém mencionar, que ambos os coordenadores pedagógicos, ao serem questionados sobre o que os estudantes mencionam como dificuldade de aprendizagem, relataram a linguagem utilizada pelo professor:

A linguagem do professor, muitas vezes eles enfrentam esse problema, às vezes até pela falta de pré-requisitos do aluno né, ele

está acostumado com professores que são da área pedagógica e às vezes simplificam, e às vezes se depara com o professor que é mais ligado à área profissional (trecho da entrevista de C²).

[...] quando um professor ele tem um linguajar muito difícil [...]. Eu me lembro de uma avaliação da descentralizada onde o aluno colocava assim “não precisa falar tão difícil pra gente, fica muito difícil a gente entender” (trecho da entrevista de D²).

Na fala do coordenador pedagógico C², fica claro que uma formação na área pedagógica auxilia no entendimento do estudante. Zeichner (1993) reforça a importância na formação pedagógica de professores para atender uma diversidade de estudantes e para que saibam lidar com diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas. O professor precisa saber se comunicar com o estudante em uma linguagem que ele compreenda. Freire (1996) corrobora dizendo que para que haja uma comunicação eficaz entre professor e estudante não basta apenas o esforço para ensinar o conteúdo com clareza máxima, mas sim produzir a compreensão do que está sendo ensinado.

Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (FREIRE, 1996, p.46).

O professor que reflete sobre a própria prática tem a compreensão da importância da formação pedagógica e qualificação contínua para contribuição na aprendizagem do estudante. O documento final da CONAE de 2014 destaca a importância da formação continuada em temáticas relacionadas com etnias, linguísticas, cultura, inclusão, entre outros. O CEETEPS mantém programas permanentes de capacitação para professores.

Convém destacar a fala do participante ao relacionar a transformação do estudante na escola:

[...] o aluno entrou de um jeito na escola e saiu completamente transformado [...] então apesar da nossa função ser essa transformação, ser um motivador dessa transformação, ela é muito mais fácil quando você enxerga a motivação do aluno realmente em aprender (trecho da entrevista de B²).

Freire (1996, p.15) afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Corroborando nesse sentido cabe destacar também a fala dos participantes a seguir sobre o que facilita o processo de aprendizagem:

Eu acredito que com os alunos, o que facilita o processo, a tarefa de ensinar é a interação em primeiro ponto junto com eles. Você tem que mostrar que eles são protagonistas do processo, o professor é um facilitador, ele é o protagonista (trecho da entrevista de A¹).

[...] eu acho que, a aceitação do aluno né, a disponibilização do aluno, a vontade do aluno em aprender, eu acho que isso influencia [...] a aprendizagem, ela é facilitada pela aceitação do aluno, porque hoje nós temos uma realidade que infelizmente nem todo aluno tem a mesma vontade de aprender. Então essa aceitação do aluno né, essa vamos dizer essa motivação do aluno, aquele aluno que pergunta, que participa, e não fica alienado dentro da sala mexendo no celular, eu acredito que seja um facilitador da aprendizagem (trecho da entrevista de B²).

O professor reflexivo deve orientar seus alunos nas mais diversas formas de tomadas de decisão incluindo situações de incerteza atuando como um facilitador do processo de aprendizagem (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008). Segundo Dewey (1979) cabe ao próprio estudante aprender e ter iniciativa por si só. “O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1979, p.43). Desta forma, quando o professor reflexivo possibilita aos educandos a construção do seu próprio conhecimento dá-se início a formação de um sujeito crítico que fomenta transformação.

Na fala do participante a seguir ainda na questão sobre o que facilita o processo de aprendizagem percebe-se novamente a preocupação em trazer para a realidade do estudante:

Então, o que acontece para você tentar prender a atenção do aluno, com que ele entenda é trazer a realidade do que você está explicando, para a realidade do aluno, principalmente mostrar exemplo, às vezes tem alguma coisa que não tem como você mostrar na realidade, mas você traz casos que aconteceram de verdade, você traz imagens né, ai vamos imaginar assim, sei lá, equipamento de segurança numa matéria de segurança do trabalho, você não tem como levar todos os equipamentos para os alunos conhecerem, então você mostra imagens, formas de utilização né, uma pessoa utilizando esse equipamento, então eu acho que isso

facilita muito, o que é mostrar a prática daquilo que tá sendo explicado né, daquilo que você tá colocando como teoria, como conceito primeiro pro aluno, trazer para a realidade do aluno, porque, como eu disse já dependendo da realidade de cada aluno, de onde que eles trabalham, da classe social, e assim por diante, você precisa entender e trazer para a realidade dele (trecho da entrevista de B¹).

De acordo com Freire (1987) ensinar exige respeito aos saberes do educando, os saberes construídos em sua comunidade e sua relação com o conteúdo que está sendo passado em sala de aula. Deve-se considerar que a aprendizagem se concretiza a partir de experiências anteriores e as vivências pessoais de cada estudante (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010).

O participante a seguir faz uma relação com políticas públicas como forma de facilitar o acesso ao ensino pelo estudante.

A Classe Descentralizada veio facilitar e possibilitar que o aluno estude na sua própria cidade [...]. Além de quê, o gasto para o município é bem menor do que ter que disponibilizar ônibus, motorista né, e outras coisas (trecho da entrevista de D¹).

Lembrando que o município possui responsabilidades ao instalar uma CD, como instalações, manutenção do prédio, serviço de limpeza e vigilância, assim como apoio administrativo e o fornecimento de alimentação escolar (CEETEPS, [2021]).

Na categoria relação professor-estudante, ao serem questionados sobre a relação professor-estudante nas CDs todos os participantes (professores) relataram ter bom relacionamento com os estudantes, principalmente pelo fato das duas CDs pesquisadas possuírem poucas turmas. Ao separar as respostas por similaridade, sobre esse questionamento obtivemos: “relação aberta”, “relação mais íntima”, “relação mais próxima”, “relação mais afetiva”, conforme destacado nas falas a seguir:

[...] eu acho que primeiro tem que ser uma relação aberta né, eu acho que, aberta em que sentido, o professor ele não pode ser aquela pessoa autoritária, aquela pessoa que olha, que eu mando e vocês obedecem, não é dessa forma, o ensino ele tem que ser compartilhado né, então essa relação assim entre o professor e o aluno, eu acho que ela tem que ser aberta nesse sentido né [...]
(trecho da entrevista de A²).

[...] acho que a sala descentralizada acaba ficando um pouco mais íntimo até a relação com o aluno, pelo fato de normalmente porque só tem eles na escola normalmente né [...] (trecho da entrevista de B¹).

É, geralmente classe descentralizada, por ela ter apenas uma ou duas salas, ela não tem a mesma quantidade de alunos né, eu acho que a relação com o professor acaba sendo mais próxima, você acaba se aproximando mais de alguns alunos, conhecendo muito mais a história deles. (trecho da entrevista de B²).

A interação mútua entre os pares possibilita relações afetivas e sociais que contribuem no processo de aprendizagem.

Desta forma, o aprendiz pode ser considerado dentro da sua complexidade, com suas características individuais sendo influenciado pelo meio, estando sensível a uma infinidade de manifestações, as quais resultam dessa interação dinâmica (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p.194-195).

Quando os coordenadores (curso e pedagógico) foram questionados sobre a relação professor-estudante, convém destacar a similaridade nas falas dos participantes a seguir:

[...] sempre foi muito boa, uma relação de proximidade, onde o professor se preocupa com a formação do estudante (trecho da entrevista de D¹).

[...] relação professor-estudante é uma relação de muito respeito, admiração e amizade entre professores e alunos. [...] eu vejo como uma relação assim de proximidade, de amizade, de respeito de ambas as partes (trecho da entrevista de C²).

Quando o professor permite uma relação de proximidade e respeito aguça nos estudantes a curiosidade, o questionamento. O professor autoritário inibi o conhecimento do estudante e ofusca o seu próprio conhecimento, pois sem a curiosidade não se ensina e não se aprende (FREIRE, 1996). Dewey (1979) reforça sobre a questão da curiosidade intelectual, como aquela que desperta o interesse em descobrir as respostas sobre os questionamentos. A curiosidade se torna intelectual quando “um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (p.47).

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p 37).

O professor reflexivo permite uma relação com o estudante baseada no respeito e entende a importância dessa relação para a aprendizagem do estudante. O professor crítico reflexivo entende a diferença entre autonomia e autoritarismo; e sabe exatamente como se posicionar diante de determinadas situações. Ao refletir sobre sua prática o professor conduz a aula de forma dialógica contribuindo na boa relação com o estudante.

Ainda na mesma categorização sobre relação professor-estudante cabe destacar a palavra “socioemocional” que foi citada por dois coordenadores.

Ele não se preocupa apenas em ministrar aula, ele se preocupa também nessa questão socioemocional né, ele se preocupa com aquilo que o aluno está vivendo no seu dia a dia [...] (trecho da entrevista de D¹).

Poderia se verificar no conteúdo aquilo que é essencial para que a gente pudesse trabalhar um pouco mais as relações [...] agora que veio essa questão socioemocional bem mais forte. (trecho da entrevista de D²).

O professor ao refletir sobre o contexto no qual o estudante está inserido deverá levar em consideração a questão socioemocional que faz parte do seu dia a dia e a forma como aprende. A influência de inúmeras variáveis como, contexto cultural, diversidade e emoções influenciam nessa aprendizagem (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010).

Dois participantes da pesquisa que lecionam na mesma CD relataram como dificuldade no ensino para favorecer a aprendizagem do estudante a questão dos recursos disponíveis:

Então, o que dificulta a tarefa de ensinar, eu acho que nas classes descentralizadas é muitas vezes a falta de recursos disponíveis para gente utilizar e trazer em prática de aula, muitas vezes nas salas descentralizadas não tem todos os recursos que a Sede tem, que seja de uma boa internet, por exemplo [...] (trecho da entrevista de B¹).

Olha, eu acho que o ato de ensinar, a forma como você né, ensina, vamos dizer assim, o conteúdo ele acaba sendo mesmo, o conteúdo disponibilizado, porém devido as dificuldades, que eu já falei, exemplo de equipamentos essas coisas, eu acho que se torna muito diferente sim, os professores, na classe descentralizada, eles acabam se desdobrando muito mais para proporcionar o mesmo nível de ensino. Só que na classe descentralizada, além da questão dos equipamentos, você não tem a biblioteca, você não tem a Secretaria ali para você já ter um contato, resolver as coisas. Então, eu acredito que é, é diferente, porque a estrutura é diferente, porém os professores, eles acabam se desdobrando para proporcionar o mesmo ensino (trecho da entrevista de B²).

Para resolver esse tipo de questão, Morán (2015) propõe em escolas com menos recursos desenvolver atividades relacionadas à comunidade e utilizar tecnologia simples como o celular. Bergamin (2008) propõe promover feiras do conhecimento, aulas dinâmicas e lúdicas com a utilização de cartazes ilustrativos.

Porém, um dos participantes diz não ver diferença ao ser questionado entre ensinar na Etec Sede e na CD:

Eu não enxergo diferença, eu enxergo ambientes, ambientes diferentes, por exemplo [...] na descentralizada nós temos uma turma, então o ambiente é diferente, o ambiente é diferente porque você pode se concentrar mais naquelas pessoas, se dedicar mais a eles, você tem mais recursos para usar, porque os recursos você não compartilha com ninguém, os recursos você só compartilha com eles, então assim, o ambiente é diferente, o ambiente, de compartilhar, de estar, agora em relação a diferenças, se fosse para eu entender uma diferença era do ambiente, agora do conteúdo não tem diferença nenhuma, é o mesmo, a dedicação dos professores é a mesma né (trecho da entrevista de A¹).

Na análise das respostas sobre os recursos disponíveis nas CDs é possível perceber que o participante A¹ pensa diferente dos participantes B¹ e B². O participante A¹ destaca como vantagem a não necessidade de compartilhar recursos pelo fato de possuir somente uma turma, já os participantes B¹ e B² relatam a falta de recursos disponíveis. Corroborando com a fala do participante A¹ Moran (2015, p. 23) afirma “conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos”.

No entanto, é unânime que o conteúdo a ser desenvolvido é o mesmo, mas há discordância em relação a dedicação, uma vez que o participante A¹ afirma que trabalha da mesma forma no ambiente e o participante B², comenta que existe uma dedicação maior, devido à falta de estrutura.

A próxima análise refere-se à categorização desinteresse do estudante. Nas respostas selecionadas a seguir, a similaridade nas falas é “tecnologia” como metodologia de ensino relacionada a melhorar o interesse do estudante:

Por isso que eu falo que tem ser feito antes todo um trabalho para compreensão do que a pessoa está fazendo ali, e se fosse responder o que é possível fazer para melhorar, é claro que eu partiria desse princípio da pessoa se conectar e entender, mas eu poderia fazer mais uma análise aí que eu acho que é justa defendendo também a geração que você está trabalhando, o público que você está trabalhando, você sabe que muda, culturalmente eles pensam e agem diferente, então um exemplo, você vai pegar um jovem hoje que fica 24 horas com o celular todo atrativo com um monte de vídeo, um monte de informação e você vai lá preencher uma lousa para ele copiar. Aí, de repente, você dá um caderno em branco para ele, você dá uma caneta e fala para ele ficar olhando para um quadro e copiando o que um professor está escrevendo. Pô, é claro que aquela aula vai se tornar talvez desinteressante para aquele público. Então, você tem que se conectar a essa nova realidade e usar né, às novas tecnologias, as novas metodologias, aí sim eu concordo que você faz do momento, um momento mais agradável também, mas eu acho que inicia lá atrás onde eu comentei (trecho da entrevista de A¹).

[...] você tem níveis de professores, que você sabe que preparam uma boa aula, faz um material diferente né, leva uma atividade diferente, isso acaba prendendo a atenção do aluno, e você tem aquele professor que não pensa em nada prático e que leva só a teoria. Então, eu acho que isso pode ser um ponto de desinteresse do aluno. A forma como a aula é ministrada, porém nós estamos, é, lidando com uma geração muito difícil né, que é o que, essa geração que está vindo agora, eles querem tecnologia, eles querem algo novo né, eles querem essa praticidade, e se eles não têm isso muitas vezes eles se frustram, e isso não vai, além de não motiva-los, de causar o desinteresse, vai gerar a frustração (trecho da entrevista de B²).

Estas falas apontam para a importância do uso da tecnologia, pois possibilita integração entre espaço e tempo, aonde o mundo físico e o digital se interligam para além da sala de aula. “O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORÁN, 2015, p.16). Bergamin (2008) corrobora nesse sentido ao dar como exemplo uma aula de matemática utilizando jogos de vídeo game ou microcomputador construindo uma ponte entre o mundo real e o abstrato, dessa forma prendendo a atenção dos estudantes.

O mundo evoluiu, e com a sala de aula não deve ser diferente. Os estudantes não se interessam mais por uma lousa cheia e um caderno em branco para copiarem, os seus smartphone são mais interessantes.

O professor como crítico reflexivo é capaz de refletir sobre o possível desinteresse dos estudantes e buscar soluções para amenizar o problema. Quando o problema está relacionado com sua aula, um bom diálogo com os estudantes poderá auxiliar na melhoria da metodologia a ser utilizada. O professor reflexivo deve olhar para o seu método e buscar novas maneiras de inserir a tecnologia em suas aulas buscando um maior interesse dos estudantes do século XXI. O uso da tecnologia, como mencionada por dois participantes da pesquisa pode despertar um maior interesse facilitando o processo de aprendizagem. Convém destacar a necessidade de investimento em tecnologia nas escolas públicas para serem utilizadas como metodologia inovadora. O documento final CONAE de 2014 reconhece essa importância e a necessidade de políticas públicas que favoreçam essa prática.

A última análise a ser feita será é sobre a categoria evasão escolar. Assim, por ser um tema de extrema relevância, foi realizada uma pergunta para os professores participantes da pesquisa e duas para os coordenadores (curso e pedagógico).

A pergunta feita aos professores foi: Qual a maior contribuição do professor para reduzir a evasão escolar? Essa questão foi elaborada com o objetivo de disparar respostas que pudessem fazer uma relação entre professor reflexivo e de que forma isso pode contribuir para políticas públicas educacionais a nível municipal, tendo em vista que o município deve comprovar capacidade financeira para instalação de uma CD conforme Deliberação CEE nº 06/99 (SÃO PAULO, 1999) em seu Artigo 4º explanado no referencial teórico.

A seguir, são inseridos trechos das falas de todos os participantes (professores) para esse importante questionamento. Primeiro agrupamos duas respostas levando em consideração a palavra “qualidade” e logo em seguida os outros dois participantes mencionam a relevância sobre a compreensão da realidade do estudante e sobre a relação professor-estudante que inclusive é citado pelo participante A¹, categorias que já foram mencionadas em questões anteriores e são reforçadas novamente pelos participantes ao responderem à questão.

Eu acho que a maior contribuição do professor é, vamos dizer assim, é proporcionar um ensino de qualidade né, e esse ensino de qualidade envolve você preparar um bom material, você pensar em atividades pra desenvolver a prática né, pra eles se verem envolto, se verem fazendo aquilo né, enxergar a aplicabilidade daquilo na vida dele. Então, eu acho que a contribuição do professor pra diminuir a evasão é preparar uma boa aula e diversificar os métodos, porque aí ele consegue ir mostrando para o aluno, para aquele aluno que está disposto a aprender (trecho da entrevista de B²).

Então eu acho que a maior, a maior é, contribuição do professor para reduzir a evasão é ele dar uma entrega verdadeira de conhecimento, e ele realmente aplicar uma qualidade ao qual seu público está esperando. Então, muitas vezes, você tem uma evasão por falta de conexão professor-aluno. Então, se você quer dar uma grande contribuição se conecte com a turma, com os alunos, isso vai gerar o que eles estão esperando (trecho da entrevista de A¹).

Sob esse ponto de vista, ao buscar a construção do conhecimento do estudante, os professores podem conduzir ações pedagógicas que valorizem a individualidade e o contexto social de acordo com a necessidade de seus estudantes diversificando os métodos e assegurando um ensino de qualidade para todos (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010). O Eixo IV do Documento-Final da CONAE 2014 corrobora nesse sentido ao tratar da importância qualidade da educação como forma de emancipação do sujeito (CONAE, 2014).

Sobre a mesma questão, os participantes A2 e B1 apontam:

Então, eu vejo que essa, é claro que a gente não pode comparar né, a evasão de uma classe descentralizada com evasão, por exemplo, da escola Sede né, tem algumas coisas parecidas, mas a realidade é outra. Eu vejo que essa questão não de amizade, mas essa boa relação que o professor cria com os alunos né, chegando ali no final do intervalo, batendo aquele papo, ou até mesmo antes das aulas, ou durante, no percorrer das aulas né, tendo essa integração, trazer aulas práticas, quando a gente fala aula prática é o que significa essa prática, é pegar aquele contexto aquilo que ele está aprendendo e mostrar para ele como ele vai fazer, como que ele vai aplicar aquilo no dia a dia (trecho da entrevista de A²).

A maior contribuição, acho que não tem, bom não sei falar a maior, eu acho que principalmente é o professor para ele contribuir pra que esse aluno não saia da escola, vamos dizer assim, é que esse aluno se interesse pelas aulas, e uma forma dele se interessar até como eu já falei anteriormente, é trazer aquilo que ele está vendo pra realidade dele, para realidade que ele está inserido, então pra que ele consiga enxergar aquilo que ele está aprendendo, aquilo que ele está vendo pra realidade dele, então o professor tem que trazer o

conteúdo que está sendo explicado, a matéria para a realidade dos alunos (trecho da entrevista de B¹).

Desta forma, o estudante passa a ser visto dentro de sua complexidade, com suas características individuais que são influenciadas pelo meio sendo sensíveis a essa interação dinâmica (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010). Corroborando nesse sentido, Morán (2015, p.18) afirma que “quanto mais aprendamos próxima da vida, melhor.” Assim, o grande desafio da escola pode se constituir em representar as individualidades, considerando a diversidade existente no seu contexto” (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p.207).

A fim de possibilitar uma outra visão, dentro do contexto escolar das CDs pesquisadas, sobre a categorização evasão escolar, as perguntas feitas aos coordenadores (curso e pedagógico) foram: (i) Qual a maior causa da evasão? (ii) Existe alguma relação entre evasão e professor?

Primeiramente será feita uma análise nas respostas dos participantes na questão (i) no agrupamento por similaridade das palavras “falta da compreensão”; “falta de visão”. Ambos os participantes concordam que a falta de compreensão da importância do estudo é a maior causa de evasão.

Eu acho que a maior causa da evasão é a falta da compreensão, do que o ensino e aquele curso pode gerar com a sua carreira profissional (trecho da entrevista de C¹).

Eu acho que a maior causa da evasão [...] é a falta de visão de que o estudo é o fator mais importante para melhoria de vida, tanto de vida social, como vida profissional (trecho da entrevista de D¹).

O professor reflexivo possibilita ao estudante um maior desejo em aprender, pois desperta a atitude de responsabilidade necessária ao interesse pela aula (DEWEY, 1979). Dessa forma, Schön (2000) reforça a importância da aula prática fazendo uma reflexão sobre o mundo prático, onde os estudantes aprendem fazendo e possibilita errar sem correr os riscos do mundo real do trabalho.

O professor ao refletir sobre sua prática, busca por meio do seu ensino apresentar uma aula que tenha relação com o mundo no qual os estudantes estão inseridos, podendo dessa forma, despertar o desejo do estudante em aprender e fazer com que ele compreenda a transformação que o ensino pode trazer tanto para sua vida pessoal quanto profissional.

A próxima análise será feita em cima da questão (ii). Sendo essa questão de grande relevância para a pesquisa, pois busca responder a um dos objetivos específicos dessa dissertação pela visão dos coordenadores (curso e pedagógico). Desta forma, faz-se necessário destacar trechos da fala de todos os participantes (coordenadores).

As três primeiras falas estão separadas pelos termos “não é tão gritante” e “minoría” referindo-se à relação entre professor e evasão escolar, destacada pela pesquisadora.

Sim, isso existe, isso sem dúvida né, nesse tempo que eu trabalho na coordenação já vi situações de alunos quererem deixar um curso pelo fato de ter um relacionamento que não é tão legal com um ou mais professores, por não considerar que algumas disciplinas estão sendo trabalhadas da forma que poderia ser trabalhada, eu já passei por situações assim tá, já passei sim, então existe essa relação, mas não é a principal causa tá, mas é uma delas, ela **não é tão gritante** que ela aparece lá no topo, mas já ouvi sim situações de alunos que se desinteressaram pelo curso porque um, dois colegas do time não estavam tendo aquele tempo de dedicação, então eles não achavam justo, dedicar aquele tempo de vida para receber aquele conteúdo, claro que tudo isso foi tratado, foi debatido, foi discutido, a maioria das vezes nós conseguimos reverter tá, na maioria dos casos (trecho da entrevista de C¹).

Existe sim, como existe na Sede também, **não é tão gritante**, mas existe. Porque assim, eu quanto aluno, me colocando no lugar do aluno, eu decidi fazer um curso de administração, e eu percebo, eu pensava que era uma coisa né, e eu percebo que isso não tem significado para mim, eu não vou fazer. Hoje existem muitas oportunidades, diferente da minha juventude que a gente fazia o que tinha né, o que dava para ser feito (trecho da entrevista de D²).

Olha, eu acredito que seja uma maneira mínima né, até nos relatos quando eu atendo aluno, ou quando eu converso com o aluno, dificilmente o aluno acaba relatando que ele está desistindo pelo conjunto pedagógico, por todos os professores ou por um professor específico né [...] eu percebo como uma **minoría** aí, muito pouco significativa que acaba desistindo pela questão pessoal [...] pela questão de um professor (trecho da entrevista de C²).

A fala do coordenador C¹ nos remete novamente a importância de um bom relacionamento professor-estudante e formas de trabalhar o conteúdo podem evitar a evasão. Cabe lembrar que o participante A¹, ao ser questionado sobre a maior contribuição do professor para diminuir a evasão escolar, também faz menção ao

bom relacionamento professor-estudante conforme já foi analisado anteriormente. O conteúdo a ser trabalhado deve estar relacionado ao cotidiano dos estudantes; com informações que sejam de fácil entendimento e compreensão, promovendo o diálogo entre professor-estudante (BERGAMIN, 2008).

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital (DEWEY, 1979, p.41).

A fala do participante a seguir tem como destaque fazer com que o estudante compreenda a importância do estudo em sua vida e dessa forma contribuir para diminuir a evasão escolar. Respostas similares foram disparadas pelos participantes C¹ e o próprio D¹ na separação pelos termos “falta de compreensão”; “falta de visão” ao responderem à questão (i) já analisadas.

Infelizmente o país precisa investir na questão educacional, mas investir também não só na questão de prédios, na questão da tecnologia, na formação dos professores, mas investir na base, na família, para que a família imputa na cabeça da criança, desde criança a importância do estudo [...] ela cresce de maneira diferenciada com essa meta, eu vou estudar, eu vou melhorar de vida através do estudo, porque eu entendo a importância da educação e o fato do estudante de repente não gostar do professor, não será motivo para que eu desista desse curso (trecho da entrevista de D¹).

Na análise a seguir o participante D² faz uma colocação relevante ao relatar que antes da instalação de uma CD deveria haver um estudo mais detalhado para implantação de um curso que atenda às necessidades da região onde ela irá se instalar.

[...] na descentralizada, eu sempre penso que tem que ter um estudo regional muito mais, mais digamos, mais detalhado sabe, para ver o que essa comunidade de fato tem de necessidade, não o curso que eu preciso ofertar porque está nos meus eixos, eu vejo diferente, eu preciso verificar qual a necessidade da descentralizada, aonde ela se localiza, porque isso também pode interferir na evasão escolar (trecho da entrevista de D²).

Para instalação de uma CD é necessário a criação e aprovação pelo CEE de um projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica (CEETEPS, [2021]). A reflexão deve extrapolar os limites da sala de aula, possibilitando aos professores contribuir com o projeto educacional para abertura de uma CD direcionada, de acordo com a demanda da sociedade regional. As políticas públicas deveriam inserir pesquisa de campo para ouvir seus moradores sobre a necessidade específica. No entanto, até o presente momento só existe a necessidade de um projeto com justificativa social para atender uma demanda sem a realização de pesquisa para comprovar na prática essa necessidade.

Após o resultado, análise e discussão apresentadas nessa seção, realizadas por meio da transcrição de trechos das entrevistas com os participantes da pesquisa e a relação e contribuição da teoria, na próxima seção serão apresentadas as considerações finais dessa dissertação.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem dessa pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal durante a realização de um curso de aperfeiçoamento sobre a didática do professor. Por meio de conversas com meu orientador, Prof. Dr. Cristiano, me provocou a pesquisar sobre o professor reflexivo, aceitei o desafio com muito entusiasmo.

Com o problema de pesquisa definido, assim como os objetivos (geral e específicos), deu-se início ao levantamento de dados bibliográficos para demonstrar a relevância da pesquisa. Foi possível perceber que nenhuma obra tratava diretamente sobre o tema professor reflexivo e ensino técnico nas bases de dados pesquisadas.

Após a pesquisa nas bases de dados, foram realizadas análises nos documentos legais (Leis, Decretos e Resoluções) conforme apresentado no referencial teórico pertinente a esse trabalho. Sobre o professor reflexivo, os principais autores seguidos foram John Dewey, Donald Schön, Lawrence Stenhouse, José Contreras, Paulo Freire, Armando Terribili Filho e Paschoal Quaglio, Kenneth M. Zeichner, Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. Após a realização das leituras foi possível compreender em profundidade o tema professor reflexivo. No decorrer do trabalho, o tema professor reflexivo foi apresentado em ordem cronológica, desde John Dewey e sua forte convicção que o pensamento reflexivo contribui para o ensino. Passando por Donald Schön que desenvolveu a ideia de profissional reflexivo com base na teoria da investigação de John Dewey. Lawrence Stenhouse e José Contreras deixam claro a importância do professor reflexivo e pesquisador dando maior amplitude para o tema desenvolvido nessa pesquisa. A inclusão de Paulo Freire como autor brasileiro e sua riquíssima contribuição para a educação pelo ponto de vista reflexivo. E por fim, as críticas ao professor como prático reflexivo baseado principalmente nos estudos feitos pelos autores Kenneth M. Zeichner, Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin.

A fim de buscar informações que contribuíssem para investigação do objetivo geral, ou seja, analisar se o professor do ensino técnico reflete sobre a própria prática, diante do desinteresse dos estudantes em suas aulas, visando corroborar com políticas públicas educacionais no contexto das CDs em um centro

de educacional de ensino médio e técnico no Oeste Paulista foi possível perceber nas respostas dos participantes da pesquisa (professores) que eles se preocupam sempre em trazer aquilo que se ensina para a realidade do estudante demonstrando que o contexto no qual estão inseridos influencia diretamente o processo de aprendizagem. Refletir sobre o contexto dos estudantes é citado em vários momentos pelos participantes (professores) demonstrando a preocupação em levar para sala de aula algo que realmente faça sentido e tenha significado para a vida dos estudantes. No entanto, é destacado por dois participantes (coordenadores pedagógicos) a questão da linguagem do professor como forma de dificultar o entendimento pelo estudante, devendo essa questão ser trabalhada entre coordenação pedagógica e professores. Principalmente, no que se refere a formação continuada de docentes, que possam levá-los a se tornarem mais reflexivos de maneira a auxiliá-los no quesito apontado.

Em relação aos objetivos específicos, o trabalho propunha:

(i) Verificar nos participantes (Professores de Classes Descentralizadas e coordenadores de curso e pedagógico) da pesquisa a ocorrência de reflexão sobre a prática, analisando se favorece a aprendizagem e desperta um maior interesse do estudante. Com o intuito de atingir esse objetivo foram realizadas perguntas, nas entrevistas, com os participantes da pesquisa que pudessem identificar um processo reflexivo, explicitamente, intuitivamente ou sem a intensão explícita.

Percebe-se que os professores participantes da pesquisa buscam um conhecimento compartilhado com os estudantes possibilitando o diálogo. Os métodos utilizados pelos professores devem ser variados para que a diversidade de estudantes existente em cada sala de aula possa aprender de forma individualizada. Observa-se que quando o professor olha para o seu método e reflete sobre a real necessidade de cada turma, o professor desperta um maior interesse do estudante. O professor deve ser o mediador pedagógico, metodológico e tecnológico, possibilitando o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem

Destaca-se na visão de dos participantes (professores) a importância das aulas práticas, mas sempre relacionando a uma teoria. Schlünzen et all 2020, destaca que o professor deve refletir sobre a abordagem e a sua estratégia pedagógica, de forma que possa permitir a construção do conhecimento, com uso das tecnologias, dentro de um contexto e mediando o aprendizado, sistematizando os conteúdos aprendidos, de forma significativa. Por concluir, em suas pesquisas

que a aprendizagem pode ser favorecida, se possibilitar a experiência, mais a reflexão e a teoria, gerando a construção do conhecimento. No decorrer das entrevistas, observou-se que os participantes (professores) concordam que ao trazer atividades práticas, possibilitam a reflexão sobre a realidade do estudante e um maior interesse é despertado.

A questão sobre relação professor-estudante foi apontada como boa por todos os participantes da pesquisa (professores e coordenadores de curso e pedagógico). A boa relação é essencial para o convívio de ambos, o professor reflexivo não tem perfil autoritário e estabelece uma relação de respeito e dialógica com os estudantes favorecendo a aprendizagem (FREIRE, 1996).

Na questão sobre dificuldade no ensino, houve diversas respostas disparadas pelos participantes (professores e coordenadores de curso e pedagógico), respostas como falta de recursos disponíveis nas CDs, em contrapartida, um coordenador de curso rebate dizendo que os recursos disponíveis não precisam ser compartilhados, pelo fato de ter somente uma turma na CD. Da mesma forma, um participante (professor) diz não haver diferença sobre ensinar na CD e na Sede, mas pela visão de outro participante professor, os professores que lecionam na CD precisam se dedicar mais para ensinar na CD por não ter uma estrutura como na Sede.

(ii) Identificar a relação entre o professor reflexivo e a contribuição para aumentar o interesse do estudante e diminuir a evasão, contribuindo com as políticas educacionais.

Convém destacar a importância da formação docente para que os professores do ensino técnico utilizem uma linguagem mais acessível aos estudantes e possam aprimorar sua didática e métodos de ensino. A formação docente e continuada deve ser prioridade, pois possibilita abertura para uma nova visão sobre o ensino rompendo o paradigma da dualidade.

No entanto, percebe-se que mesmo tendo foco no mundo do trabalho é perceptível nas respostas dos participantes (professores) que por meio da educação ocorre a transformação. Transformação essa que deve estar voltada para aprendizagem significativa e construção do sujeito crítico. Somente a educação proporciona a emancipação do ser humano e sua participação na sociedade como ser social.

De acordo com os coordenadores (curso e pedagógico) que participaram da pesquisa, a relação entre evasão e professores é significativamente pequena negando em partes a hipótese levantada no início da pesquisa; a atuação do professor reflexivo no ensino técnico, especificamente em CDs, corrobora para despertar o interesse do estudante pela aprendizagem, diminuindo a evasão escolar. Os participantes da pesquisa acreditam que uma aula de qualidade e uma boa relação professor-estudante podem contribuir para que o aluno não se evada, desde que realmente aquela aprendizagem tenha um significado para sua vida e que ele compreenda a sua aplicabilidade. No entanto, a atuação do professor reflexivo pode despertar o interesse do estudante, mas não ao ponto de diminuir significativamente a evasão.

Portanto, acredito que a prática é transformadora quando reflexiva. Ao refletir sobre o contexto no qual os estudantes estão inseridos, o professor possibilita uma aprendizagem que valoriza a individualidade favorecendo a construção do conhecimento e aumentando o interesse pela aula, e contribuindo dentro de suas possibilidades a prevenir a evasão.

Finalmente cabe mencionar que os resultados dessa pesquisa devem ser considerados com cautela devido as limitações do estudo realizado, sobretudo com a reduzida amostra de participantes envolvidos, sendo assim necessários estudos futuros sobre o tema com amostras mais amplas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8TqBP/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021. DOI 10.1590/S0104-40362016000300009.
- ALMEIDA, M. I. de. **O Sindicato como Instância Formadora dos Professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, N. M. P. **O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile**. 2010. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARCANJO, C. R. O. **Projeto Educacional das Classes Descentralizadas no atendimento à formação de demandas específicas: um estudo sobre a experiência do Centro Paula Souza**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.
- BERGAMIN, M. K. Estudante como agente do pensamento reflexivo: abordagem de John Dewey. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA, 8., 2008, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2008. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/apresentacao/papel_social/matusalem.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimprensa.htm. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de

jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Resolução nº 01 de 3 de fevereiro de 2005 do CNE. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: SETEC/MEC, 2012.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Deliberação nº 003, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 jul. 2013.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Deliberação nº 19, de 16 de julho de 2015. Dispõe sobre a Coordenação de Curso nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 16 jul. 2015.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza**. [2021]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso: em 27 jan. 2022.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento – final**. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2010.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento – final**. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

CONSTANTINO, P. R. P.; POLETINE, M. R. O. Envolvimento Discente nas Classes Descentralizadas de Escolas Técnicas Estaduais: Um Relato de Projeto de Supervisão Educacional. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 30, p. 138-145. 2018a.

CONSTANTINO, P. R. P.; POLETINE, M. R. O. Coordenadores de curso no ensino técnico: relato de pesquisa-ação voltada à gestão da educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 44-58, jan./mar., 2018b.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Trad. Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, v. 3, n. 5, p. 8-22, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123>. Acesso em: 8 set. 2021. DOI 10.22169/revint.v3i5.123.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200281&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020. DOI 10.1590/S1413-24782016216516.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica Pública no Estado de São Paulo: um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo de reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MOURA, D. H. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 112 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zRWnn5dMVQmLp6BcQvCPkyC/?lang=pt#>. Acesso em: 14 set. 2021, pp. 875-894. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300012>.

PEREIRA, D. C. **Expansão da educação profissional de nível médio no Estado de São Paulo: classes descentralizadas do Centro Paula Souza**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

PIMENTA S. G.; GHEDIN E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. *In*: PIMENTA S. G.; GHEDIN E. (org.). **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUINTINO, R. M. **Classes descentralizadas do Centro Paula Souza na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009.

SÃO PAULO. (Estado). **Relatório anual do governo do estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Fazenda e Planejamento, 2020. v.1. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Downloads/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado/Relat%C3%B3rio%20Anual%20Governo%202020%20-%20vol.%20I.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Banco de dados CETEC**. 2022. Disponível em: <http://bdcetec.cpscetec.com.br/index.php>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 06/99 e da Indicação nº 08/99, de 29 de setembro de 1999. Fixa normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 out. 1999, Seção I, p. 17-18. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0699.html>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, V. L. T.; NISTA-PICCOLO, V. L. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras.

Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2021.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** Londres: Heinemann, 1985.

TERRIBILI FILHO, A.; QUAGLIO, P. Professor Reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 6, n. 9, p. 55-71, jan./jun. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3593/2881>. Acesso em: 17 set. 2020.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: contribuições do professor reflexivo.”

Nome do (a) Pesquisador (a): Aline Bezerra da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar no professor do ensino técnico a reflexão sobre a própria prática diante de estudantes desinteressados em sua aula corroborando com políticas públicas educacionais no contexto de classes Descentralizadas do Centro Paula Souza no Oeste Paulista.*
2. **Participantes da pesquisa:** *Os participantes da pesquisa serão no total seis professores que coordenam e/ou lecionam em Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza (Curso Técnico). Por se tratar de uma pesquisa em duas classes descentralizadas do Oeste Paulista, serão entrevistados três professores de cada uma, e também o seu respectivo coordenador de curso e coordenador pedagógico responsável.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize encontros para aplicação de uma entrevista semiestruturada individual. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** *as entrevistas serão realizadas de forma individual, marcada com antecedência na escola fora do horário de aula. A entrevista será semiestruturada e seguirá um roteiro (apêndices A e B do projeto). Para maior aproveitamento das informações a entrevista poderá ser gravada com a autorização do participante.*

5. **Riscos e desconforto:** a participação na pesquisa pode trazer inquietações e desconforto, para minimizá-los os participantes serão informados que possuem total liberdade de não responder as questões que não se sentirem à vontade, além disso, as entrevistas serão individuais, marcadas com antecedência e em local adequado permitindo discrição e conforto ao participante. Portanto, risco e desconforto aos participantes tendem a ser mínimos. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. *Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá contribuído para o desenvolvimento de uma pesquisa científica e melhor direcionamento de políticas públicas educacionais. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre refletir sobre a própria prática, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para melhoria da práxis, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Aline Bezerra da Silva – (18) 99624-6373

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini. Di Giorgi – (18) 99701-1784

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

Questões:

1. O que significa para você a prática de ensinar?
2. Como você planeja e elabora a sua aula?
3. O que facilita a sua tarefa de ensinar?
4. O que dificulta a sua tarefa de ensinar?
5. Como é a relação professor-estudante?
6. Existe diferença entre ensinar na Etec Sede e na Classe Descentralizada?
7. A que você atribui o desinteresse do estudante pela aula? É possível melhorar o interesse e como?
8. Qual a maior contribuição do professor para diminuir a evasão escolar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORES

Questões:

1. Como os estudantes avaliam o planejamento das aulas pelos professores?
2. O que os estudantes relatam como dificuldade em aprender?
3. Como é a relação professor-estudante?
4. Qual a vantagem da Classe Descentralizada para o estudante?
5. O que desmotiva os estudantes?
6. Qual a maior causa da evasão?
7. Existe alguma relação entre evasão e professor?