



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

MARIA JOSÉ CARDOZO ALVES

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

Presidente Prudente - SP
2021



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

MARIA JOSÉ CARDOZO ALVES

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

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.

Orientadora: Prof. Dra. Danielle Aparecida. do Nascimento dos Santos

Presidente Prudente - SP
2021

371.3
A474p

Alves, Maria José Cardozo.

As políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional e as concepções de coordenadores pedagógicos. / Maria José Cardozo Alves . -- Presidente Prudente, 2021.
154 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021.

Bibliografia.

Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos .

1. Políticas educacionais. 2. Metodologias ativas . 3. Educação profissional. I. Título.

MARIA JOSÉ CARDOZO ALVES

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

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, 02 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Sidinei De Oliveira Sousa
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Ao meu irmão Reginaldo José Cardozo (in memoriam), que perdeu o sentido da vida um dia após meu processo de seleção no Mestrado. Aos meus amores Diego José Alves e Miguel Cardozo Alves por todo amor, carinho, dedicação e compreensão a mim dispensados durante este período.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS em sua Santíssima Trindade – Pai, Filho e Espírito Santo – Altor da vida, aquele que sempre me amparou, sempre cuidou dos meus passos, da minha vida, da minha trajetória. O Senhor que sustenta o meu corpo, a minha alma, o meu espírito. Somente através do seu amor por mim, foi possível essa grande conquista. Obrigada pelos dons da sabedoria, inteligência e fortaleza que tu me deste, sem eles não seria possível. Obrigado Deus por tudo o que o Senhor me deu.

Agradeço a Maria Santíssima, mãe de Deus e minha, através de sua proteção e intercessão de mãe, me cobriu com seu manto sagrado, me protegendo das ciladas do inimigo e iluminando meu caminho até seu Filho Jesus.

Agradeço aos meus dois amores, esposo Diego José Alves e filho Miguel Cardozo Alves. Quanto amor e compreensão recebi nesse período tão difícil de perdas e conquistas. Sem o companheirismo de vocês seria tudo muito mais difícil.

Agradeço ao meu amado pai Miguel José Cardozo, que mesmo na sua simplicidade e humildade de não entender o real significado desta conquista, vibrou muito e demonstrou seu orgulho por mim. Sempre foi minha inspiração, homem guerreiro, de fé, temente a Deus e exemplo para os filhos.

A minha amada mãe Rosalina dos Santos Cardozo, que partiu a 14 anos, tão nova. Porém, sempre se manteve como minha inspiração por ser uma mulher forte, batalhadora, exemplo de mãe, esposa e filha de Deus. É meu espelho eternamente por sua garra e coragem.

A minha amiga e psicóloga Andrea Euzébio. Deus me presenteou com sua ajuda aqui na Terra. Em todo esse período contribuiu para me fortalecer emocionalmente e em meio a tantos sofrimentos conseguiu me fazer evoluir como pessoa.

Aos três maravilhosos professores a qual tive o privilégio de poder contar nas orientações; Danielle Ap. do Nascimento dos Santos, minha orientadora, que com carinho e compreensão conduziu minha trajetória. Professor Sidinei de Oliveira Sousa e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen que contribuíram com a orientação de forma fantástica.

A toda minha família e amigos que direta ou indiretamente me deram forças por meio de palavras, orações e carinho.

Meu muito obrigado e eterna gratidão a todos!

Como é grande a tua bondade, que reservaste para aqueles que te temem, e que, à vista dos homens, concedes àqueles que se refugiam em ti! Bendito seja o Senhor, pois mostrou o seu maravilhoso amor para comigo.

Salmos 31:19-21

RESUMO

As políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional e as concepções de coordenadores pedagógicos

Esta pesquisa de mestrado foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na Linha 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade. A problemática investigada emergiu das vivências da pesquisadora, que atua na gestão pedagógica do Centro Paula Souza (CPS), observando em seu dia-a-dia as dificuldades dos docentes em usar metodologias ativas nos cursos técnicos profissionalizantes. O objetivo geral consistiu em propor indicadores e/ou diretrizes para o uso de metodologias ativas na educação profissional, por meio concepções de coordenadores pedagógicos do CPS quanto às políticas educacionais e as práticas referentes ao tema, na esfera da micropolítica. Para atender ao objetivo geral, foram propostos três objetivos específicos. Para cada um foi realizado um estudo que resultou na produção de três artigos e, em decorrência disso, a dissertação foi estruturada em formato *multipaper*. Na seção 1, foram descritas as motivações da pesquisadora e fundamentação teórica da pesquisa, bem como um breve histórico do CPS, a pergunta de pesquisa, objetivos, procedimentos de coleta, seleção e análise de dados e resumo analítico dos capítulos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a qual o artigo I contemplou revisão sistemática num recorte temporal dos últimos 10 anos. O artigo II traz o levantamento e análise documental historiográfica das políticas públicas educacionais desde a publicação da LDB de 96. O artigo III baseou-se na aplicação de questionário aberto e *on-line*, com refinamento dos dados por meio do software IRaMuTeQ. (falar dos procedimentos em cada artigo). A seção 2 foi dividida em três artigos: Artigo 1, em que foram problematizados os Pressupostos teóricos sobre as políticas educacionais voltadas a educação profissional no Brasil; Artigo 2, redigido quanto a Análise Documental das políticas educacionais no contexto da educação profissional; Artigo 3, que traz as Concepções de coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza quanto a implementação de políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional. Como resultados, existem poucas produções científicas dentro da temática, quando consideradas as bases de dados utilizadas. De forma geral as diretrizes encontradas nos documentos analisados são voltadas a políticas de expansão de vagas e regulamentação da oferta de cursos técnicos. Os coordenadores pedagógicos não compreendem a importância das políticas educacionais para subsidiar seu trabalho. Concluímos que se faz necessário maior investimento em pesquisas que articulem esses temas. Para que as instituições possam superar as dificuldades na implementação de metodologias ativas, acredita-se que a criação de diretrizes com vertentes voltadas a utilização de metodologias ativas possa contribuir com esta sistematização.

Palavras-chave: políticas educacionais; metodologias ativas; educação profissional.

ABSTRACT

Educational policies for the use of active methodologies in professional education and the conceptions of pedagogical coordinators

This master's research was carried out in the Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) in Line 1: Public Policies in Education, Training Processes and Diversity. The investigated issue emerged from the experiences of the researcher, who works in the pedagogical management of the Paula Souza Center (CPS), observing in her daily life the difficulties of teachers in using active methodologies in professionalizing technical courses. The general objective was to propose indicators and/or guidelines for the use of active methodologies in professional education, through the conceptions of CPS pedagogical coordinators regarding educational policies and practices related to the topic, in the sphere of micropolitics. To meet the general objective, three specific objectives were proposed. A study was carried out for each one, which resulted in the production of three articles and, as a result, the dissertation was structured in a multipaper format. In section 1, the researcher's motivations and the theoretical foundation of the research were described, as well as a brief history of the CPS, the research question, objectives, data collection, selection and analysis procedures, and an analytical summary of the chapters. This is a qualitative research which article I included a systematic review in a time frame of the last 10 years. Article II brings the survey and historiographical documentary analysis of educational public policies since the publication of LDB 1996. Article III was based on the application of an open and online questionnaire, with data refinement through the IRaMuTeQ software. procedures in each article). Section 2 was divided into three articles: Article 1, in which the theoretical assumptions about educational policies aimed at professional education in Brazil were discussed; Article 2, written regarding the Document Analysis of educational policies in the context of professional education; Article 3, which brings the Conceptions of pedagogical coordinators at the Centro Paula Souza regarding the implementation of educational policies for the use of active methodologies in professional education. As a result, there are few scientific productions within the theme, when considering the databases used. In general, the guidelines found in the documents analyzed are aimed at policies for expanding vacancies and regulating the provision of technical courses. Pedagogical coordinators do not understand the importance of educational policies to support their work. We conclude that greater investment in research that articulates these themes is necessary. In order for institutions to overcome difficulties in implementing active methodologies, it is believed that the creation of guidelines with strands aimed at the use of active methodologies can contribute to this systematization.

Keywords: educational policies; active methodologies; professional education.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS DOS ARTIGOS

ARTIGO I

Quadro 1 – Teses e Dissertações encontradas no Catálogo Brasileiro de Teses e Dissertações.....	47
Quadro 2 – Média anual de publicações de artigos na RBEPT.....	48
Quadro 3 – Artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.....	49
Figura 1 – Possibilidades de Metodologias Ativas	52

ARTIGO II

Quadro 1 – Principais Documentos de Regulamentação da Educação Profissional.....	62
--	----

ARTIGO III

Quadro 1 – Perfil dos participantes.....	94
Quadro 2 – Categorização das unidades de Análise por Eixo	98
Quadro 3 – Indicadores para propor metodologias ativas nos Planos de Curso ..	115
Quadro 4 - Indicadores para objetivos do plano de curso de técnico em açúcar e álcool.....	116
Figura 1 – Nuvem de palavras eixo 1	101
Figura 2 – Análise de Similitude eixo 1	102
Figura 3 – Nuvem de palavras eixo 2.....	104
Figura 4 – Análise de Similitude eixo 2	105
Figura 5 – Nuvem de palavras eixo 3.....	108
Figura 6 – Análise de Similitude eixo 3	109
Figura 7 – Nuvem de palavras eixo 4.....	112
Figura 8 – Análise de Similitude eixo 4	113

LISTA DE SIGLAS

ABP -	Aprendizagem Baseada em Problemas
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBO -	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEE -	Centro Estadual de Educação
CEETEPS -	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE-	Conselho Nacional de Educação
CP -	Coordenador Pedagógico
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
CONIF -	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPS -	Centro Paula Souza
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMIF -	Ensino Médio com Itinerário Formativo
EP -	Educação Profissional
ETEC -	Escola Técnica Estadual
ETIM -	Ensino Médio Integrado ao Técnico
GBL -	<i>Games Based Learning</i>
IRaMuTeQ -	Interface R para análises Multidimensionais de Textos e Questionários
JOTEC -	Jornada Tecnológica
LDB -	Leis de Diretrizes e Bases
M-Tec -	Médio integrado ao Técnico
PNE -	Plano Nacional de Educação
POAD -	Plano de Orientação à Distância
POAH -	Plano de Orientação da Aprendizagem Híbrida
PPG -	Plano Plurianual de Gestão
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PTD -	Plano de Trabalho Docente
PUCPR -	Universidade Católica do Paraná
RBEPT -	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica
SEDECTI -	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNE -	Sistema Nacional de Educação
ST -	Seguimento de Texto
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB -	Universidade Católica de Brasília
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

SEÇÃO I	13
1 MOTIVAÇÕES	13
1.1 Fundamentação teórica	16
1.1.1 Movimento Escolanovista no Brasil e influência de Dewey	19
1.1.2 Uso de metodologias ativas na educação profissional e aprendizagem baseada em projetos indicada pelo CPS	22
1.2 Contexto histórico do Centro Paula Souza e ETEC Augusto Tortolero Araújo	30
1.3 Delineamento metodológico	38
1.3.1 Pergunta da pesquisa	38
1.3.2 Objetivos	38
1.3.3 Procedimentos de coleta e seleção de dados	39
1.4 Resumo analítico dos capítulos	40
SEÇÃO II	42
ARTIGO I - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	42
1 INTRODUÇÃO	44
2 COLETA E SELEÇÃO DE DADOS	46
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
ARTIGO II - ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	59
1 INTRODUÇÃO	61
2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	62
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
3.1 Conferência Nacional de Educação e Diretrizes para Educação Profissional	66
3.2 Análise das Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio	76
3.3 Diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para educação profissional	79
3.4 Diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio no sistema de ensino do Estado de São Paulo e no Centro Paula Souza mediante o Regimento Comum	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
ARTIGO III - CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CENTRO PAULA SOUZA QUANTO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS	

	EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA	
	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	88
1	INTRODUÇÃO	90
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
2.1	Delineamento metodológico	92
2.2	Participantes	93
2.3	Procedimentos de coleta e análise dos dados	95
2.3.1	Instrumentos de coleta de dados.....	95
2.3.2	Procedimentos de análises de dados	97
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	100
3.1	Sugestão de diretrizes e indicadores para o regimento comum	
	e planos de curso do CPS.....	114
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....	121
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	127
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	128
	APÊNDICE B - RESPOSTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	129
	APÊNDICE C - TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido)	136
	APÊNDICE D - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	139
	APÊNDICE E - CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA	
	IRAMUTEQ	140
	ANEXOS.....	148
	ANEXO A - PTD (Plano de Trabalho Docente).....	149
	ANEXO B - POAD (Plano de Orientação à Distância)	153
	ANEXO C - POAH (Plano de Orientação da Aprendizagem Híbrida).....	154

SEÇÃO I

1 MOTIVAÇÕES

Minha carreira acadêmica na Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo teve início em março de 2009, onde atuo como docente, e atualmente, também exercendo a função de Coordenadora Pedagógica.

O Centro Paula Souza é uma instituição de ensino de nível técnico e tecnológico que atua em todo Estado de São Paulo. Aos 50 anos de história comemorado em 2019, administra 223 Etec's, 280 classes descentralizadas e 73 Fatecs, presente em 300 municípios paulista. O CPS atende as novas demandas e desafios dos meios de produção, no preparo de profissionais capacitados para atuar na era de grandes evoluções industriais e tecnológicas desde seu nascimento em 1969. É considerada a maior e melhor rede estadual de ensino técnico e tecnológico do Brasil e é vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado. (SÃO PAULO, 2019).

Para ingresso nas unidades Etec, é realizado um processo seletivo por meio de pontuação acrescida. Os “vestibulinhos” de forma geral no Estado, é caracterizado por ter uma alta demanda. Sendo a Etec de Paraguaçu Paulista - SP inserida neste contexto, de manter altas demandas nos cursos oferecidos por atender a região.

No ano em que ingressei, fui convidada a coordenar um programa de qualificação profissional do governo do estado, chamado *Via Rápida*, foi a minha primeira experiência na gestão de um curso.

No período de 2010 a 2015, além de atuar como professora do ensino médio e técnico, realizei o trabalho de coordenadora nos cursos técnicos em açúcar e álcool e alimentos. Este tempo na gestão dos cursos técnicos oportunizou grandes desafios e experiências nas práticas pedagógicas trabalhadas junto à gestão da época.

Mesmo minha principal formação em 2008, ser na área de exatas, química industrial e licenciatura plena em química, sempre tive interesse e habilidade na área de humanas no que se refere à comunicação e gestão de pessoas. Desta forma, em 2012, procurei me aprimorar com a formação *Latu Senso* em Gestão de Ensino e em 2013 obtive a segunda graduação em pedagogia, cursos estes realizados para

aprimorar meus conhecimentos na gestão do trabalho como professora e coordenadora. A facilidade em atuar na resolução de conflitos e capacidade de liderar demonstrada mediante a coordenação de cursos, me oportunizou o convite a participar do concurso para coordenação pedagógica, e após passar no processo de qualificação, assumi o cargo em 2015. Desde então atuo na gestão pedagógica até os dias atuais. Os desafios enfrentados são muitos, mas me motiva a possibilidade de contribuir para quebra de paradigmas envolta da educação tradicional e poder proporcionar aos docentes e educandos diferentes abordagens de ensino e aprendizagem.

Durante este período, nas formações continuadas e reuniões pedagógicas, a necessidade de mudanças no cenário da educação no que se refere a inovações com metodologias ativas, por exemplo, sempre eram pautas das discussões trazidas para o grupo de professores. No entanto, dificilmente eram sistematizadas e entendida por todos como uma real necessidade. As reuniões acabavam sempre no mesmo embate com falas prontas e repetidas pela maioria: “Os alunos não querem saber de nada!” “Não estudam, não se esforçam!” “Não prestam atenção!”; “Essa geração não quer saber de nada, na minha época era assim...!”. E por aí vai tantas outras frases clichês. Os professores apontavam que a postura dos alunos era o problema central a ser contextualizado e não como sua atuação docente poderia contribuir para mudar esta realidade. Estando no início de minha carreira na educação, com novas crenças, perspectivas e vontades, sempre tive um olhar diferenciado em relação a esperança de poder fazer a diferença por meio de novas abordagens na sala de aula, que trouxessem os estudantes mais próximos da realidade, com criatividade na resolução de problemas para o mundo do trabalho que iriam atuar.

Ao longo do tempo fui percebendo que a Instituição Centro Paula Souza (CPS) a qual a ETEC pertence, dava autonomia às escolas e flexibilização ao plano de trabalho docente por meio dos planos de curso homologados; documento norteador das habilitações profissionais que consta toda organização curricular e itinerário formativo. Incentivo à realização de ações interdisciplinares por meio de projetos, mas que muito pouco era realizado na prática escolar. Essa constatação se baseia na observação dos registros diários e acompanhamento pedagógico das ações docente.

Em formações realizadas pelo CPS, reuniões pedagógicas da gestão anterior e treinamentos de busca pessoal, passei a enxergar que o principal problema dentro dos contextos vivenciados e trazidos pelos colegas de profissão, um era chave: a falta de aulas diferenciadas que tornassem o estudante um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, trazendo significado e sentido no conhecimento moldado por ele e, por consequência, um aprendizado atrativo com a permanência do aluno no curso escolhido. Passei a enxergar que resolvendo esse problema, os demais como indisciplina e falta de estudos, conseqüentemente diminuiriam. Foi então minha prioridade como coordenadora pedagógica, tornar a unidade de ensino uma escola referência não só pela qualidade de ensino oferecida, a qual já era, mas também como uma escola que tinha um ensino diferenciado, com metodologias que favorecem o aprendizado do discente.

Em 2015, em meu primeiro ano como gestora pedagógica, desenvolvi um projeto multidisciplinar intitulado Jornada Tecnológica (JOTEC) a qual promovia a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e envolvimento de toda comunidade escolar. Devido aos bons resultados este projeto permanece até hoje, estando em sua VII edição em 2021. Os alunos juntamente com os professores responsáveis, desenvolvem um projeto dentro da temática proposta e os apresentam no formato de uma feira aberta a toda comunidade externa. Neste momento o estudante tem a oportunidade de ser protagonista de seu conhecimento, pois a realização desta atividade envolve várias etapas: a pesquisa, o trabalho em equipe, a resolução de problemas; fomenta o respeito às diferenças, possibilita o desenvolvimento de habilidades que são importantes para sua formação, sendo todo processo mediado pelos docentes responsáveis.

A JOTEC trouxe vários benefícios para a unidade, porém, destaque entre eles o principal em minha visão: o entusiasmo dos professores ao ver alunos que muito pouco se destacavam ou participavam das atividades ou ainda eram vistos como incapazes, desenvolverem projetos fantásticos, trazendo um novo olhar para esses discentes. A partir destas atividades eles perceberam que podem despertar as habilidades de cada um. Começou ali o que considero uma missão, a de trazer para os professores o desafio de modificar o seu fazer pedagógico, transformar a sua forma de ensinar, despertando o potencial de seus discentes.

Outro projeto que sistematizei para fomentação do uso de metodologias diferenciadas na unidade, foi a realização de pelo menos um projeto interdisciplinar por habilitação com mediação dos coordenadores de curso, além das práticas interdisciplinares planejadas pelos professores em seus componentes curriculares. A organização do desenvolvimento deste projeto, ocorre em todo primeiro planejamento escolar do ano letivo e consta como meta a longo prazo no Plano Plurianual de Gestão (PPG) da unidade. Essa prática vem contribuindo para fomentar a discussão conjunta dos docentes dos planos de curso, articulando suas disciplinas com foco no desenvolvimento das competências gerais da formação profissional.

Após o trabalho de conscientização na prática com os professores sobre a importância de desenvolver atividades interdisciplinares diferenciadas, iniciei a intensificação da temática do uso de metodologias ativas. Em cada reunião pedagógica realizada, trazia a importância de se trabalhar com elas, bem como exemplos e oficinas práticas. Durante os encontros formativos era possível perceber o interesse dos professores pelas metodologias apresentadas e expectativas de aplicação em suas aulas, porém, na prática ao verificar quantos realmente haviam aplicado, era em torno de 6% dos docentes. A boa vontade em querer realizar a prática não era o suficiente para efetivar sua implantação. Por vários motivos os docentes não conseguem tornar o uso de metodologias ativas uma prática sistemática no desenvolvimento das aulas, e quando aplicam, são ações esporádicas. Este indicativo nos faz refletir a necessidade de implementar políticas educacionais institucionais que sistematizem e norteiem a prática de metodologias ativas no ensino técnico profissionalizante, favorecendo o itinerário formativo das habilitações profissionais.

1.1 Fundamentação teórica

A proposta de um modelo de educação profissional no Brasil deu-se início na metade do século XIX para atender à demanda de formação técnica de pessoas para o trabalho agrícola e industrial, ganhando força no início do século XX no governo Vargas, que criou o Ministério da Educação para possibilitar a mão de obra

qualificada atendendo as necessidades econômicas da época (SALA; BRANCATTI, 2017).

Uma simples análise do contexto histórico da educação em nosso país nos levará a refletir que ela sempre esteve atrelada às necessidades políticas, sociais e econômica de cada época; não sendo diferente a relação com a educação profissional, pensada para atender aos anseios no espectro político e econômico, sendo vista como aliada ao avanço tecnológico do país mediante a qualificação de mão de obra profissionalizada.

Para acompanhar as transformações sociais do país com a ascensão da industrialização por volta dos anos 30, era necessário a qualificação de profissionais para atender a essa demanda. Desta forma percebe-se o olhar dos poderes políticos voltado à oferta e ampliação da educação profissional para atender ao mercado e crescimento do país. Para a época em questão, foram válidas as iniciativas e políticas de fomentação a educação profissional no país, dentro do contexto de evolução econômica e conseqüente social, porém, ao realizar uma análise dessas iniciativas e políticas voltadas para a educação profissional, não é possível perceber que elas tenham evoluído com a sociedade, com o avanço de sua organização, acesso às informações e recursos tecnológicos; tampouco estas políticas acompanharam as novas exigências dos profissionais para o mundo do trabalho. É exigido cada vez mais dos profissionais, habilidades e competências que ainda não são contempladas nas políticas educacionais e por conseqüência, em pleno século XXI temos enraizado em todos os níveis de educação do país, um entrave estrutural e humano para o avanço de uma educação que dialogue com os educandos e, que aproxime por meio de novos recursos pedagógicos a realidade do mundo do trabalho.

O CPS é uma instituição que valoriza e incentiva a prática da aprendizagem baseada em projetos, uma dentre as várias metodologias ativas existentes que podem contribuir para uma formação integral por competências, esta orientação se encontra descrita em seu documento oficial “Subsídios para o Planejamento do Planejamento Escolar e Plano de Trabalho Docente”. Segundo o Coordenador de Ensino Técnico, CEETEPS (2006, não paginado):

O planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, quando realizado coletivamente pelos professores, transforma-se numa

oportunidade de (re)elaboração da proposta curricular. Considerando que, na escola, o tempo previsto para o planejamento das atividades docentes é, geralmente, de poucas horas, elaborar em um curto período algo novo requer método e empenho. Como fazer com que as experiências de cada professor sejam consideradas, não apenas para a melhoria do seu plano de trabalho, mas, principalmente, para a criação de uma proposta coletiva de trabalho dos professores de um curso? Em primeiro lugar, é preciso ter em conta que o currículo existente não é uma obra acabada e estática. É, sim, uma proposta de formação ou de construção de competências, estabelecida a partir do perfil de um profissional/pessoa que se pretende formar. Mais: qualquer currículo é elaborado por um grupo de professores e profissionais de uma área, em determinada circunstância e com alguns objetivos. Quando um grupo de professores se reúne para elaborar coletivamente um projeto pedagógico a partir deste currículo, o cenário é bem diferente daquele que gerou a proposta que têm em mãos. Ou seja, para que se defina um novo projeto é fundamental que o conjunto de professores conheça o perfil do profissional/pessoa que se deseja em sua região e em um dado momento e reescreva essa proposta.

No modelo do Plano de Trabalho Docente apresentado neste documento (Anexo 1), está a descrição para indicar o planejamento de projetos interdisciplinares: “VI - Outras Observações / Informações (proposta de projetos, atividades interdisciplinares, concursos, exposições etc.” (CEETEPS, 2006, não paginado). Porém, a escrita de forma genérica, que torna facultativo o professor inserir um projeto interdisciplinar em seu plano de trabalho docente, não é um documento norteador que trata da importância da metodologia incentivada pela instituição, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), tampouco diretrizes que favoreçam sua implantação no planejamento das aulas para os cursos técnicos.

Segundo Josgrilberg (2015) nossa vivência contribui com um saber intencional do modo de ser voltados para um objeto de interesse e sua percepção, possibilitando a ampliação do ideal em sua essência. Desta forma se justifica a pesquisa ser abordada numa perspectiva do fenomenalismo, a qual o pesquisador não é neutro no processo investigativo e conduz sua pesquisa no âmbito educacional para o fenômeno em que acredita.

Uma escola que seja de fato inovadora, com metodologias ativas, contribuindo para a formação do educando, deve oferecer atividades que ampliem a experiência do aluno. Numa visão deweyana não se trata de um processo solitário, mas sim de colaborações com seus semelhantes (CUNHA, 1996).

Se faz necessário um esforço para direcionar os rumos da educação por meio de políticas educacionais, que vão além de diretrizes generalistas encontradas nos documentos oficiais federais, estaduais e institucionais; que em seus escritos não

trazem elementos fundantes e tem muitas lacunas no que se refere a políticas educacionais para viabilizar escolas inovadoras e com o uso metodologias ativas. As políticas educacionais devem nortear a identidade e fundamentar os caminhos que se espera para a educação inovadora no país. Segundo Mainardes (2006) a nível da micropolítica, a elaboração de políticas públicas educacionais perpassa pelo contexto da prática a qual os protagonistas que atuam na área possam contribuir na construção de diretrizes norteadoras.

Nesta perspectiva, o presente estudo se mostra relevante devido à escassez de pesquisas em volta da temática de políticas educacionais para o uso de metodologias ativas no ensino profissional, evidenciado pelas buscas nas bases de dados para revisão de literatura e sistemática de referências que contribuam com embasamento científico.

1.1.1 Movimento Escolanovista no Brasil e influência de Dewey

A base epistêmica deste trabalho, baseia-se nas contribuições do grande filósofo norte-americano John Dewey a qual foi influenciador do movimento escola nova no Brasil. O autor foi o mais importante filósofo da primeira metade do século XX, com uma filosofia que defendeu a convergência entre teoria e prática, o pensamento filosófico de que a “democracia é liberdade” (BRASIL, 2010b).

Dewey traz como fundamento filosófico o pragmatismo e o empirismo. O pensamento, ideias e sentido, são instrumentos para a resolução de problemas reais e o conhecimento é uma atividade dirigida pela experiência.

O movimento escolanovista no Brasil, passou a ser caracterizado pela influência de pensadores norte americanos e europeus, por meio de periódicos destinados ao professorado de modo a trazer críticas ao ensino tradicional. Buscando a humanização no desenvolvimento da criança para a sociedade. Não foi retirada a importância dos conteúdos, porém, era necessário repensar o modelo de ensino rígido com programas pré-estabelecidos (CUNHA, 1996).

O Manifesto dos Pioneiros é um documento resultante da IV Conferência Nacional de Educação ocorrida no Brasil, no estado do Rio de Janeiro em 1931. Segundo Cunha (2017), o texto organizado por Fernando de Azevedo é um dos que mais trouxe contribuições para produção de novos documentos voltados para a

educação brasileira e que traz em sua essência algumas afinidades com as concepções deweyana, embora o autor não tenha sido citado em nenhum momento no documento. Mesmo sendo fruto de especulações – Cunha deixa isso claro em seu artigo - alguns pesquisadores que já analisaram essa vertente, relatam que admitindo ou não, a presença deweyana com seus fundamentos de uma nova educação e inovação pedagógica, parecem evidenciadas em alguns trechos do histórico documento.

Além de marco histórico, o manifesto foi um simbólico monumento para a educação brasileira que acendeu a renovação educacional no país. Com o objetivo de constituir uma escola democrática que contribuísse para a reorganização de uma sociedade emergente de um novo sistema educacional (XAVIER, [2010], p. 5).

Bacich e Moran (2018) traz a importância de grandes pensadores para o movimento escola nova, dentre eles Dewey, que acastelavam metodologias de ensino centradas na aprendizagem pela experiência e desenvolvimento da autonomia dos alunos, habilidades estas que devem relacionar a educação com a cultura, sociedade, política e escola.

O manifesto, traz a concepção de que a educação deve evoluir intencionalmente conforme a filosofia de capa época, acompanhando as novas perspectivas e pensamentos pedagógicos que levem a educação a se tornar livre dos interesses de classe de ordem econômica e social. Articulada com os interesses coletivos, mas respeitando a individualidade quanto às aptidões naturais. A escola nova trazida nessa percepção, converge para uma educação mais humanizada, que alcance todas as classes sociais em igualdade de oportunidades (AZEVEDO, 1932). Ao que se refere ao conceito e os fundamentos da educação nova os autores relatam:

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. (AZEVEDO, 1932, p. 49).

Este conceito de nova educação, traz em sua essência a percepção de que o educando é um ser de múltiplas funções, e o conhecimento não deve ser simplesmente modelado com conceitos pré-estabelecidos, mas sim, trazer para o contexto escolar sua vivência e problematizações a serem trabalhadas para chegar a uma resolução, trazendo significado e interesse ao aprendizado em construção.

Cunha (1996) contextualiza que Dewey, aborda de forma a valorizar a polarização do conhecimento, respeitando o ser individual do educando e sua experiência com os programas de estudos, ou seja, “o ser individual em interação com a sociedade” de forma a trazer aproximação das duas vertentes a se complementarem no processo educativo.

“Considero que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1979, p. 8). A filosofia de Dewey a qual a experiência consciente traz significação para o educando no processo de ensino e aprendizagem, também é defendida em sua obra *Democracia e Educação*. “Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e significativa possível” (DEWEY, 1979, p. 60). A experiência leva a uma ação transformadora, num contexto mais amplo com diferentes vivências, o educando amplia suas possibilidades em lidar com novas situações problemas apresentadas, gerando o preparo para a formação integral, diante das constantes evoluções humanas, sociais e tecnológicas.

O ideal da escola nova abordada no manifesto dos pioneiros, traz críticas ao ensino tradicional, rígido e passivo, trazendo à sociedade a visão de que a escola deve ser dirigida com atividades voltadas aos interesses do indivíduo. Os estímulos aos educandos em buscar os recursos necessários ao seu aprendizado promove o alcance do “sentido das coisas”, as descobertas, que podem fascinar o processo educativo e a significação, proporcionando até mesmo alegria nas experiências vividas. O manifesto, traz ainda a necessidade de uma nova escola em todas as categorias de ensino, desde o primário ao secundário (atualmente a educação básica: ensino fundamental e médio), esta última, contempla o nível de educação profissional. “A escola secundária deixará de ser assim a velha escola [...], para ser

um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 9).

Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias ideias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável” (AZEVEDO, 1932, p. 14).

O papel da escola nova manifestada no documento contrapõe-se à elitização e favorecimento político, religioso e de instituições privadas. Ela deve surgir para nortear a nova ordem de liberdade, valorizando a autonomia e as relações sociais em suas mais variadas necessidades. Toda repercussão seja ela positiva ou negativa do manifesto na época, trouxe grandes contribuições para uma nova ordem de luta contra o sistema educacional brasileiro, porém, não foi o suficiente para quebrar os paradigmas de uma educação cuja organização curricular não se aproxima da realidade do educando, tampouco da sociedade em que vive, ou seja, ainda há a necessidade eminente de renovação na educação, com transformações que vão além de discursos articulados (XAVIER, [2010]. p.17; p. 21).

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais” (AZEVEDO, 1932, p. 5)

Como um importante marco para história da educação brasileira, o manifesto de 1932, é um documento muito atual, com os ideais renovadores dos pioneiros e de importantes influências filosóficas internacionais, no que se refere a autonomia, protagonismo e democracia, mediante uma atuação igualitária no meio social. As instituições de ensino e todos os protagonistas que fazem parte dela, ainda anseiam por essa transformação na prática, dirigida pela responsabilidade do Estado, conforme é baseado nas concepções relatadas no documento.

1.1.2 Uso de metodologias ativas na educação profissional e aprendizagem baseada em projetos indicada pelo CPS

As grandes transformações da sociedade e evoluções tecnológicas, traz para a educação formal de hoje, o grande desafio de estar acompanhando esses

processos evolutivos de forma a trazer para o contexto escolar, um currículo e metodologias que estejam em consonância com os anseios da sociedade que pertencem. Não cabe mais a padronização dos educandos, diretivas de avaliações com propósito de buscar nivelamento de padrões pré-estabelecidos. Se faz necessário uma busca pela inovação nos métodos de forma a favorecer a proatividade, autonomia e busca por resoluções de problemas (MORAN, 2014).

As metodologias ativas vêm em prol de uma contribuição ao ensino tido como tradicional, aquele a qual o educando é um ser passivo no processo, pouco atrativo para que tenha ações em prol do conteúdo de ensino. O educando passa a participar de forma ativa na construção de seu conhecimento, estimulando a curiosidade, autoaprendizagem, sendo o professor um agente facilitador (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Na pedagogia tradicional, o método comum é a aula magistral, e o mecanismo de ensino e aprendizagem segue o esquema clássico de exposição-escuta-memorização-repetição. Não existe preocupação com o método porque a centralidade não é o sujeito - menino ou menina -, mas sim o objeto de estudo: o programa. De certa maneira, o método é o conteúdo. No polo oposto, nas pedagogias ativas, o centro se transfere aos alunos e o método deve atender prioritariamente a seus interesses e necessidades e mais secundariamente ao conteúdo (CARBONELL, 2002, p.71).

Dewey (1979), traz a discussão da importância de um ensino atrativo, que motive o educando a transcender o ensino passivo de forma a interagir, resolvendo situações problemas do meio social a qual está inserido.

No âmbito da Educação Profissional, a qual se espera preparar o educando para o mundo do trabalho, de forma a transformar o meio em que vive e contribuir para a evolução da sociedade, a metodologia utilizada deve contribuir com este ensino reflexivo e problematizador.

A experiência da escola Pompeu Fabra de Barcelona, abordada por Hernandez e Ventura (1998) na obra “A organização do currículo por projetos de trabalho”, demonstrou a importância do planejamento, após a problematização vivenciada por toda equipe escolar, a fim de aproximar a prática com o currículo chegando a um projeto curricular institucional, experiência esta, que ainda é referência na atualidade. Observa-se a importância da institucionalização de um currículo para implantação de uma prática pedagógica ativa. A apropriação em uma

instituição, de um processo educativo diferenciado, passa pela aceitação de sua necessidade pelos participantes da equipe escolar, mas também, em uma estruturação de forma planejada, organizada e documentada, de forma a concretizar a realidade esperada para um ensino reflexivo e problematizador.

O processo de ensino e de aprendizagem na busca pela resolução de um problema real, propõe uma educação humanizadora, que vai além da proposta da pedagogia baseada em projetos, sendo a escola o local privilegiadamente utilizado para trazer esta experiência aos educandos (SELBACH; SARMENTO, 2015).

Segundo Bacich e Moran (2018), a aprendizagem baseada em projetos possibilita maior envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas de forma a trazer conexão com sua vida além dos muros da sala de aula. Trabalha com a problematização e suas resoluções individuais ou em equipe. Conecta a relação que vários componentes têm com determinado tema, promovendo a interdisciplinaridade e fomenta o aluno a trabalhar o “ser ativo” no processo de aprendizagem.

As etapas desenvolvidas nesse tipo de atividade vão ao encontro com habilidades e competências que se espera de um profissional de nível técnico, a qual o mundo do trabalho vai exigir as capacidades e competências citadas por Bacich e Moran aos profissionais do século XXI.

Na proposta apresentada por Hernandez e Ventura (1998) é valorizado o currículo por meio da integração das disciplinas para investigação de um tema comum, proposta que comunga com a filosofia deweyana, da importância da experiência na resolução de situações-problema. Estes princípios também são foco nas propostas apresentadas por Bacich e Moran (2018), porém, sem apontar para a institucionalização do currículo, sendo propostas mais pontuais a serem direcionadas para o objetivo de aprendizagem do conteúdo proposto.

Carbonell, 2002, traz os pioneiros no enfoque às pedagogias ativas e relata que os projetos de trabalho é provavelmente a ferramenta que mais evoluiu e mantém o propósito de trazer aos educandos o domínio de habilidades e competências que possibilitem a apropriação do conhecimento estabelecendo relações de uso dele. Uma proposta que além de se manter inovadora, traz o protagonismo que se espera do educando na construção do conhecimento, fazendo o uso de tomadas de decisões que os levem a autonomia. Competência esta, essencial para se manter ativo no mundo do trabalho.

No desenvolvimento de uma aprendizagem baseada em projetos o que se busca é a interrelação entre os conteúdos abordados rompendo com a compartimentação de forma isolada que pouco traz interesse aos alunos, conforme os currículos tradicionais, mas sim um ensino globalizado com estratégias para a resolução de problemas (HERNANDEZ; VENTURA, 1998).

Em sua obra “A Aventura de Inovar”, Carbonell relata que [...] Há razões poderosas que mostram que o método não é anterior ao conteúdo, mas sim posterior a ele e que o conhecimento do método vem da temática a ser tratada (CARBONELL, 2002. p. 71).

A adoção de metodologias ativas na educação profissional vem ao encontro a esta necessidade, de superar a lógica das grades curriculares, baseadas no repasse de conteúdo por meio do ensino tradicional. A prática, a aproximação do mundo do trabalho à qualificação profissional, deve superar a teoria dos currículos e dar espaço a inovação pedagógica (SAVICZKI, 2019).

Nos cursos de educação profissional técnica, em média a profissionalização é realizada num período de um ano e meio. As estratégias pedagógicas que valorizem a problematização e tomadas de decisões, favorece a apropriação dos conhecimentos necessários à aplicação da prática profissional neste curto espaço de tempo de preparação para o mundo do trabalho.

A experimentação consciente tem seu êxito quando traz a conexão com a análise do objeto de estudo, desta forma, por meio da significação atrelar a novos conhecimentos, novos sentidos, novas experimentações (BRASIL, 2010b, p. 36). Podemos proporcionar aos educandos uma experimentação consciente, com significação de aprendizado, mediante o uso de metodologias que proporcionam intervenções pedagógicas condizentes com o objeto de estudo e aquisição das competências esperadas para o perfil profissional.

“A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (BRASIL, 2010b, p. 37).

Segundo Dewey (1979, p. 83), o enriquecimento do sentido, da experimentação, está relacionado a continuidade das conexões existentes do que se pretende cultivar. Muitas vezes uma atividade começa sem nenhum sentido, mas ao

longo de sua experimentação, resolução dos problemas envolta de sua complexidade gera o conhecimento que traz relações antes não percebidas.

Dewey, destaca que, para comprovar um pensamento é necessária uma ação transformadora, ou seja, a experimentação como condição para validar um conhecimento (BRASIL, 2010b).

Em sua obra *Democracia e Educação*, Dewey (1979, p. 20) relata “Jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente. Grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim.” Nesse contexto, podemos ressignificar a importância da interação do educando com o meio a qual ele está inserido e de forma direta, trabalhar a problematização e suas influências no processo de apropriação do conhecimento.

A democracia em sua forma literal dentro do contexto escolar, promove ações de participação ativa dos sujeitos pertencentes a instituição. Deve haver a promoção de um diálogo que converge ao respeito de opiniões, tomadas de decisões, condições favoráveis a realização de projetos que conversem com a realidade da comunidade, tornando a instituição ativamente protagonista e favorecer aos educandos uma formação cidadã, cientes de seu papel na sociedade (CARBONELL, 2002).

As metodologias ativas proporcionam uma educação democrática defendida por Dewey, articulando a estratégia da metodologia ao objetivo de estudo, favorece a aproximação dos educandos a realidade a ser confrontada e transformada, seja por ações individuais ou coletivas.

Carbonell (2002) relata que a sociologia da educação dentro de um contexto histórico, sempre tornou evidente a preocupação do rompimento de uma escola centralizada nos interesses políticos e sociais e a necessidade de inovar por meio de uma educação democrática que venha ao encontro das necessidades de renovações pedagógicas. Para o autor “[...] a escola é não apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos”. (CARBONELL, 2002, p. 18).

Quando se fala em inovações pedagógicas, historicamente pouco se tem de confluência entre os poderes públicos e a comunidade escolar. As reformas

sociopolíticas verticais “de cima para baixo”, pouco se aproximam da realidade do contexto escolar que não contribuem para uma educação de autonomia tanto dos professores, quanto das instituições que devem receber e aplicar as instruções de forma passiva, desvalorizando as relações horizontais democráticas que tragam intervenções pedagógicas valorosas, aplicação de projetos e inovações que levam a emancipação dos educandos (CARBONELL, 2002).

Valente; Almeida; Geraldini, (2017), destacam ser um grande desafio superar as instruções do modo tradicional da educação centrada no saber docente e passividade do aluno, no favorecimento de novas propostas educativas que coloquem o educando no centro do processo, trazendo engajamento na aprendizagem.

Conforme relata Moran (2014, não paginado): “A educação é um processo complexo, que depende de consciência e ação política e estratégica constante e continuada de todos os governantes e gestores”.

Cabe ressaltar que não há uma forma única e absoluta de ensinar que promova no educando as competências esperadas para determinado conteúdo. É necessário que o docente tenha em seu repertório várias metodologias que poderão ser aplicadas de acordo com o objetivo do estudo a ser trabalhado. Desta forma, adequando a melhor maneira para promover e despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem, o ser ativo, na busca do conhecimento. O processo de ensino para a apropriação de conhecimento demanda muitas variáveis relevantes que vão desde a exposição do docente, do método utilizado, até a forma com que o educando recebe a mensagem e a compreende para que, a partir do conhecimento adquirido, seja capaz de opinar, trabalhar na resolução de possíveis problemas encontrados, trazendo significado e apropriação ao aprendizado adquirido.

Segundo Carbonell (2002, p. 72), a escolha do método para atingir o objetivo da aprendizagem não pode centrar-se somente na forma de ensinar, deve ser levado em conta o aspecto de como se aprende. Esta premissa é de fundamental relevância para reflexão de que o docente deve planejar um método que seja capaz de conduzir o educando a aprendizagem esperada.

Em termos educativos, poderíamos afirmar que todos os métodos podem proporcionar um ensino sólido e um conhecimento relevante; que não existe o melhor sistema e que em cada nível educativo há várias maneiras de levar a cabo um bom ensino. Uma meia verdade, visto que a idoneidade

metodológica está relacionada aos objetivos educativos que se queiram alcançar e ao modelo pedagógico de referência. Da ótica das pedagogias inovadoras, deve-se dizer que nem todos os métodos são válidos ou igualmente válidos; ainda que convenha estarem abertos à diversidade, combinação e experimentação de várias metodologias tratando sempre de adaptá-las ao contexto socioeducativo da escola. Também é preciso obter um certo equilíbrio entre a adaptação dos professores ao método, pois algumas metodologias requerem uma preparação e uma predisposição específicas (CARBONELL, 2002, p. 72).

Valente; Almeida; Geraldini, (2017), contextualizam que a aprendizagem acontece em função da ação do sujeito, portanto, se faz necessário que o educando seja ativo na aprendizagem desde os métodos mais simples aos mais complexos, sendo que as metodologias ativas favorecem os docentes a conduzi-los para serem ativos na aprendizagem.

Em sua obra *Experiência e Educação*, Dewey contextualiza o dualismo entre a nova escola e o ensino tradicional. A total contraposição do ensino tradicional em detrimento a escola nova, pode vir a resultar em uniformização de novos padrões para a educação, tornando os princípios de uma escola progressista uma verdade irrefutável (DEWEY, 1979).

“Todos os princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas consequências que resultam de sua aplicação (DEWEY, 1979, p. 7)”. É possível inferir sobre esta afirmação que as teorias da filosofia da educação por si só, não são concretas e incontestáveis, pois somente com o resultado obtido por meio do método utilizado, é possível trazer a real significação do aprendizado ao educando e esse resultado não depende exclusivamente do método, mas também da interpretação - de quem e como - coloca o conhecimento em prática.

O quadro 1 traz as principais metodologias ativas que segundo Saviczki (2019) favorecem a formação por competências, por meio das diferentes possibilidades de construção do conhecimento.

Quadro 1 - Principais metodologias ativas e seus princípios

Metodologia Ativa	Princípios
Aprendizagem Baseada em Jogos (gamificação) ou GBL (games-based learning)	“ <i>Gamification</i> é, simplesmente, o uso de jogos como mecanismo para fazer da aprendizagem e/ou instrução mais divertida e mais profunda. <i>Gamification</i> está relacionada com a ideia de engajamento, narrativas, autonomia e significado. Inclui desafio, senso de controle, tomada de decisão e senso de domínio. Todas características intrínsecas dos jogos que são bastante valorizadas” (MONSALVE, 2014, p.39).
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	A aprendizagem baseada em problemas, propõe aliar a construção do conhecimento de forma ativa à solução colaborativa de desafios, chamados problemas. Nessa estratégia, o aluno é estimulado a sair da sua zona de conforto para explorar soluções dentro de um contexto específico e criar projetos. Assim, ele aprende a administrar recursos disponíveis, definir prazos e a trabalhar em grupo. Esse processo desperta nos estudantes então o lado inventivo, crítico e colaborativo, habilidades muito importantes para o século XX” (MARTINS, 2020, p. 41) “Após entender a importância da estratégia de ensino através da aprendizagem baseada em problemas, é possível inferir que, esta metodologia sendo desenvolvida como ponto de partida dentro de uma problematização de fatos e acontecimentos científicos e sociais proporcionam subsídios para que a aprendizagem seja significativa” (MARTINS, 2020, p. 174)
Aprendizagem Baseada em Projetos	“É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos” (BACICH; MORAN, 2018, não paginado).
Estudo de Caso	Um bom estudo de caso é o veículo por meio do qual uma parte da realidade é trazida para a sala de aula”. Dessa forma, o estudante é desafiado a explorar sua capacidade de solucionar problemas extraídos de situações do mundo real. Isso permite ao aluno aumentar seu repertório, investigar, e se envolver no processo de dar vida à teoria – e teoria à vida” (MARTINS, 2020, p. 40).
Sala de Aula Invertida	A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal” (BACICH; MORAN, 2018, não paginado)
Simulação	Se tem algo que os aprendizes se empenham são as simulações de realidade, elas podem ocorrer de diversas formas, mas particularmente eu prefiro usar com problemáticas e com exposição de resultados. Com as problemáticas é proposto aos alunos que baseado em alguma questão a ser resolvida, simulem a resposta através da exposição, mostrando na prática a solução do problema, criando cenários, diálogos e cenas. Mas não pode ser de qualquer jeito, no improviso, precisa ter técnica, saber o verdadeiro porquê dessa resposta. A outra proposta é realizar a simulação de processos, procedimentos, ações. São atividades enriquecedoras e como são produções dos próprios alunos o docente precisa acompanhar de perto o processo de montagem desses laboratórios (MARTINS, 2020, p. 445)

Fonte: A autora.

As mudanças necessárias para uma educação voltada às exigências do século XXI, precisam ser pautadas na participação e colaboração de todos os responsáveis pelo processo educativo, requer uma constante reflexão e abertura ao novo, com posicionamento crítico.

A problematização no ensino desde o básico, técnico e superior, favorece a reflexão a luz de uma formação integral para adquirir as competências necessárias, esperadas para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. Paralelamente ao pensamento de Dewey, a experimentação por meio da problematização na educação profissional, promove esta ação transformadora que traz significação e apropriação do conhecimento a ser adquirido pelo educando durante sua profissionalização.

1.2 Contexto histórico do Centro Paula Souza e ETEC Augusto Tortolero Araújo

Em 2021 o CPS completa 52 anos de história no oferecimento da Educação Profissional no Brasil. O nome da Instituição é em homenagem ao educador Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917), criador da Escola Politécnica de São Paulo (Poli/USP). Sua experiência no exterior o despertou para a criação de escolas técnicas estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) para impulsionar o desenvolvimento econômico e social do Brasil (SÃO PAULO, 2014).

Patrono do maior centro de educação profissional e tecnológica da América Latina, mais conhecido como “Centro Paula Souza”, foi um dos mentores intelectuais e técnicos da educação para o trabalho como formação integral, tendo desenvolvido sua formação no Polytechnikum, em Zurique, Suíça. Entre 1861 e 1863, Paula Souza frequentou a Eidgenoessische Technische Hochschule e entre 1864 e 1867, estudou em Karlschule, na Alemanha, num percurso que articulava formação teórica e experimentação prática (SÃO PAULO, 2011, p. 99).

Paula Souza também foi um importante engenheiro que contribuiu com o desenvolvimento econômico do Brasil mediante a construção de estradas de ferro entre os séculos XIX e XX (São Paulo, 2019).

O CPS iniciou com o oferecimento dos cursos superiores de tecnologia em 1969. Em 1980 foram implantadas as primeiras escolas estaduais de nível médio. É uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), considerada a maior rede estadual de educação profissional gratuita da América Latina (São Paulo, 2019).

“Tendo assumido o compromisso de atuar em consonância com o setor produtivo, a instituição, desde sempre, educa para o trabalho” Cria e atualiza cursos a partir de demandas do setor produtivo [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

As Unidades de Ensino, ofertam cursos de acordo com estudos realizados da demanda regional, nas mais diversas áreas, separadas por habilitações em seus respectivos eixos tecnológicos. Este levantamento é primordial para que os alunos tenham maior oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho, bem como às empresas que esperam por esses profissionais qualificados.

“A definição das modalidades de formação e a elaboração dos currículos e cursos são realizadas a partir da parceria entre o Centro Paula Souza, o poder público e a iniciativa privada” (SÃO PAULO, 2019, p. 10).

As habilitações profissionais de nível médio são oferecidas com diferentes modalidades de ensino: técnico regular com duração média de 1 ano e meio, técnico integrado ao médio (3 anos), ensino médio (3 anos), ensino médio com ênfase (3 anos) técnicos em parceria com Secretaria da Educação e ainda cursos de qualificação profissional de curta duração em parceria com o governo do estado e municípios.

O Centro Paula Souza organiza o currículo das habilitações profissionais em documentos denominados planos de curso, nele consta toda a estruturação do itinerário formativo para alcançar o perfil profissional de conclusão e suas atribuições. Os componentes curriculares são estruturados com as atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, sendo que o docente em seu planejamento, pode acrescentar conhecimentos que acredite ser necessário para atender a demanda local e regional.

O Grupo de Formulação e Análises Curriculares do Centro Paula Souza tem como referência a pesquisa na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC para elaboração da grade curricular de forma a atender a formação profissional em qualidade para as funções do processo produtivo da habilitação e eixo tecnológico pertencente (SÃO PAULO, 2011). O laboratório de currículo é composto por docentes da instituição, especialistas e gestores que definem toda a organização curricular por área de conhecimento e habilitação; conteúdos, habilidades e competências para o perfil profissional do técnico.

O processo seletivo discente para ETEC's acontece por meio da aplicação de prova com testes nas diversas áreas do conhecimento, chamado de “vestibulinho” para classificação geral. Acontece anualmente para ingresso nas modalidades do primeiro ano do ensino médio e médio integrado, portanto para essas vagas o candidato deve ter concluído o ensino fundamental. Para cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao ensino médio, acontece semestralmente, os candidatos devem ter concluído ou estar cursando o segundo ano do ensino médio.

A ETEC Augusto Tortolero Araújo pertencente a instituição Centro Paula Sousa, completa 51 anos em 2021. O Decreto n. 52.549, de 29 de outubro de 1.970 cria o Colégio Técnico Agrícola Estadual de Paraguaçu Paulista pelo então Governador do Estado Roberto de Abreu Sodré (SÃO PAULO, 1970).

A Unidade de Ensino recebeu este nome em homenagem ao jovem paraguaçuense estudante de veterinária. Augusto Tortolero Araújo faleceu numa fatalidade quando participava da missão do 1º projeto Rondon no Acre (ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO, 2020).

Por estar localizada em uma zona rural a ETEC também é conhecida como Colégio Agrícola. Atualmente oferece os cursos de técnico em açúcar e álcool, administração, agrimensura, agroindústria e agropecuária; nas modalidades de ensino médio é oferecido o ensino médio regular, ensino médio com itinerário formativo em linguagens, ciências humanas e sociais (EMIF), ensino médio integrado ao técnico em agropecuária (ETIM) e ensino médio integrado ao técnico em alimentos (M-Tec). Todos os cursos passam por um processo de análise de demanda e viabilidade com base nas características da região, desta forma, os cursos são estrategicamente oferecidos para atender a demanda do mundo do trabalho local e regional.

Das 13 Etec's cujo coordenadores pedagógicos participaram da pesquisa, 6 são de escolas agrícolas, localizadas na zona rural de seus municípios, com características semelhantes a Etec Augusto Tortolero Araújo, conforme pode ser observado no quadro.

Quadro 2 – Principais características das 13 ETEC's participantes da pesquisa.

ETEC	CARACTERÍSTICA	IDADE	MODALIDADES OFERTADAS
ETEC A	Agrícola	35 anos	Técnico concomitante ou subsequente, médio com ênfase, ensino médio integrado ao técnico (ETIM) e Novotec.
ETEC B	Agrícola	53 anos	Técnico concomitante ou subsequente e ensino médio integrado ao técnico (ETIM) e médio com ênfase.
ETEC C	Agrícola	50 anos	Técnico concomitante ou subsequente e ensino médio integrado ao técnico (ETIM)
ETEC D	Agrícola	64 anos	Técnico concomitante ou subsequente e ensino médio integrado ao técnico (ETIM)
ETEC E	Agrícola	49 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM), Ensino à Distância (EaD) e especialização técnica (pós-tec)
ETEC F	Agrícola	59 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM) e Novotec.
ETEC G	Industrial	64 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM), Novotec e articulação da formação profissional média e superior (AMS)
ETEC H	Industrial	14 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM), Novotec e articulação da formação profissional média e superior (AMS)
ETEC I	Industrial	51 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM), Novotec e articulação da formação profissional média e

ETEC J	Industrial	70 anos	superior (AMS) Técnico concomitante ou subsequente e ensino médio integrado ao técnico (ETIM), médio com ênfase, Ensino à Distância (EaD) e especialização técnica (pós-tec).
ETEC K	Industrial	73 anos	Técnico concomitante ou subsequente e ensino médio integrado ao técnico (ETIM)
ETEC L	Industrial	70 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM), Novotec e articulação da formação profissional média e superior (AMS)
ETEC M	Industrial	73 anos	Técnico concomitante ou subsequente, ensino médio integrado ao técnico (ETIM) e Novotec.

Fonte: São Paulo, 2021 (Estado)

Nota: Elaborado pela autora.

As 13 Etec's oferecem cursos técnicos regulares presenciais, dentre eles o Técnico em Agropecuária, curso comum nas escolas técnicas agrícolas; ensino médio com ênfase, Etim e M-Tec/Novotec. Em média, as Etec's têm 51,2 anos, tempo de existência muito próximo ao Centro Paula Souza e a Etec de Paraguaçu Paulista.

Algumas unidades têm tempo de existência maior que o próprio CPS, como as unidades chamadas industriais, por exemplo, que já existiam e pertenciam a outras Secretarias de Governo. As 7 Etec's industriais, tem em média 59,3 anos de existência; superior a existência do CPS que tem 52 anos de história.

Para a elaboração das características das ETEC's, a qual os coordenadores pedagógicos participaram do estudo, foram analisados os PPGs (Plano Plurianual de Gestão), documento interno, que conforme o Regimento Comum “apresentará a proposta de trabalho da Etec constituindo documento norteador da sua ação educacional, com vigência de cinco anos, devendo ser atualizado, complementado ou alterado, se necessário” (CEETEPS, 2013, não paginado). O documento em formato *pdf* foi retirado do site <https://haecetec.cps.sp.gov.br/phpys/> a qual se faz necessário login com senha pessoal do coordenador pedagógico para baixar. Foi enviado a pesquisadora juntamente com o questionário de perfil entre os dias 28/10 a 03/11/2021. Aqui não será citado para preservar a identidade das Etecs e dos coordenadores pedagógicos (CP) participantes, conforme sigilo firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi criado uma denominação aleatória para cada uma, sendo aqui identificadas como ETEC seguida de uma letra do alfabeto. Uma codificação por números poderia induzir a erro de interpretação, visto que as Etec's também são identificadas por um código numérico.

A Etec A, é caracterizada como agrícola (Etec's localizadas em zona rural) com 35 anos de história. Em 2013 e 2014 a unidade recebeu alto investimento para

reforma e adequação dos ambientes escolares: adequação dos laboratórios de processamento de vegetais, de produtos cárneos e laboratório de ordenha. Indicando que tem hoje à disposição dos educandos e docentes, ambientes didático-pedagógicos adequados para o desenvolvimento das aulas. A unidade recebe muito apoio da comunidade externa por meio de parcerias com empresas, prefeitura, entidades, pais e voluntários. Atualmente oferece os seguintes cursos: Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio; técnico em informática para a internet integrado ao ensino médio; ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração M-tec; Novotec Híbrido (parceria com Secretaria Estadual de Educação - SEE); ensino médio com habilitação profissional de técnico em agropecuária.

A Etec B, é caracterizada como agrícola, tem 53 anos. Em 2010 foi contemplada com ampliação de salas de aula e alojamento para alunos residentes. Ao longo dos últimos 10 anos tem ampliado as modalidades dos cursos oferecidos. Mantém parcerias com empresas, prefeituras, ongs, fazendas, órgãos estaduais e federais. Níveis e modalidades de ensino atualmente: ensino médio; ensino médio com itinerário formativo em linguagens, ciências humanas e sociais; técnico em agropecuária, técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, técnico em administração, técnico em agroindústria, técnico em química integrado ao ensino médio.

Etec C, é caracterizada como agrícola e tem 50 anos de história. Em 2000 foi contemplada com financiamento do CPS, um projeto de piscicultura que é considerado “carro-chefe da escola”. Em 2002 recebeu financiamento da Fundação Vitae, foi construído, laboratório de microbiologia, de análises de água e de patologia de peixes. Somados a modernização do laboratório de reprodução e da aquisição de equipamentos sofisticados. Com isso a Etec se tornou referência na área de piscicultura. Modalidades de ensino oferecidas: técnico em administração, técnico em agroindústria, técnico em agronegócio, técnico em alimentos, técnico em desenvolvimento de sistemas, técnico em enfermagem, técnico em segurança do trabalho; ensino médio integrado.

Etec D, caracterizada por ser agrícola, tem 64 anos de história. Oferece as modalidades: técnico concomitante ou subsequente e ensino médio integrado ao

técnico (ETIM). Não foi recebido o PPG desta Unidade para contextualização de suas características.

A Etec E, tem 49 anos, caracterizada como agrícola. Com infraestrutura para receber alunos como residentes nos alojamentos, já recebeu alunos de várias partes do Brasil: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraná, Rondônia, Pará, Goiás e de São Paulo. Nos últimos anos tem ampliado as modalidades de ensino na Etec sede e classe descentralizada¹. A unidade mantém parcerias com diversas empresas da região para realização de estágios, convênio de parceria de cooperação educacional com Unesp, parceria com Senar, dentre outros órgãos como Santa Casa e prefeitura municipal. As modalidades de ensino que oferece são: técnico em enfermagem; técnico em manutenção e suporte em informática, técnico em química; técnico em administração, técnico em alimentos, técnico em logística, ensino médio, ensino médio integrado ao técnico, ensino à distância e especialização técnica.

A Etec F, caracterizada como agrícola, tem 59 anos. Recebe alunos residentes de diferentes localidades do país, mantém parcerias com as prefeituras da região, e empresas para realização de estágios. Atualmente oferece: ensino Médio, agropecuária integrado ao ensino médio, ensino médio com habilitação em agropecuária, ensino médio com habilitação em química, técnico em açúcar e álcool, técnico em agroindústria, técnico em administração, técnico em alimentos, técnico em meio ambiente, técnico em química e técnico em segurança do trabalho.

Caracterizada como industrial (Etecs localizadas na zona urbana) a Etec G, tem 64 anos de existência. Oferece as modalidades: técnico em contabilidade, técnico em marketing; técnico em rede de computadores; técnico em jogos digitais; técnico em serviços jurídicos, técnico em transações imobiliárias, técnico em administração integrado ao ensino médio, e técnico em informática para internet integrado ao Ensino Médio.

A Etec H, caracterizada como industrial, tem 14 anos de história. Inicialmente (em 2007) ofertou somente a modalidade técnico concomitante ou subsequente, passando a ofertar o ensino médio a partir de 2010. Em 2016 o ensino médio foi substituído e ampliado para a modalidade de ensino técnico em administração integrado ao médio e ensino técnico em informática para internet

¹ As classes descentralizadas são uma expansão da Etec sede a qual oferece modalidades de cursos em parcerias com as prefeituras que cede local para realização, para atender as demandas do mercado de trabalho da cidade.

integrado ao médio. Atualmente oferece as modalidades: Técnico em Administração, técnico em informática, técnico em recursos humanos, técnico em informática para internet integrado ao médio, técnico em desenvolvimento de sistemas, técnico em enfermagem e técnico em contabilidade.

A Etec I tem 51 anos, caracterizada como industrial, oferece ao longo de sua história além de cursos na Etec sede, várias classes descentralizadas em cidades vizinhas. Oferece as modalidades: técnico em química, técnico em edificações, técnico em enfermagem, técnico em informática para internet (modalidade integrada ao ensino médio), desenvolvimento de sistemas, administração de banco de dados Novotec, Novotec integrado desenvolvimento de sistemas, e redes de computadores, e automação industrial, eletromecânica, mecânica, eletrônica, eletrotécnica, administração, contabilidade e recursos humanos, regência e canto, segurança do trabalho, ensino médio, ensino técnico integrado ao médio em edificações, ensino técnico integrado ao médio em informática para internet, ensino técnico integrado ao médio em mecânica, ensino técnico integrado ao médio em eletrônica, Novotec: administração de banco dados e desenvolvimento de sistemas.

A Etec J, tem 70 anos de existência, caracterizada como industrial, além de cursos na Etec sede, mantém parcerias com prefeituras da região para atendimento em classes descentralizadas. Atualmente oferece as modalidades: ensino médio, ensino técnico integrado ao ensino médio (ETIM informática e mecânica); M-TEC em administração, química e informática para internet; itinerário formativo em ciências biológicas e agrária e itinerário formativo em linguagens, ciências humanas e sociais; modalidades de técnico concomitante ou subsequente: técnicos em açúcar e álcool, administração, contabilidade, enfermagem, desenvolvimento de sistemas, mecânica, meio ambiente, química e administração.

Com 73 anos de história, a Etec K é caracterizada como industrial. Após vários locais diferentes adaptados para o funcionamento, em 2006 conquista uma infraestrutura maior e adequada ao funcionamento dos cursos. Possui parcerias com grandes empresas da região, associações e prefeitura municipal. Atua com classes descentralizadas. Oferece as modalidades: técnico em administração integrado ao ensino médio, técnico em desenvolvimento de sistemas integrado ao ensino médio, ensino médio com habilitação profissional de técnico em marketing - MTec (Novotec/Híbrido), ensino médio com habilitação profissional de técnico em

Informática para Internet - MTec (Novotec), ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração - MTec (Novotec/Híbrido) ensino médio com habilitação profissional de técnico em Informática para Internet - MTec (Novotec/Híbrido); técnicos concomitantes ou subsequente (serviços jurídicos, enfermagem, logística, informática para internet, administração, serviços jurídicos, enfermagem, logística, segurança do trabalho, contabilidade e marketing).

A Etec L, tem 70 anos de existência, caracterizada como industrial, com crescente expansão, em 1983 recebeu novo local para ofertar de forma qualitativa as habilitações. Acompanhando o crescimento da cidade, a Etec passou a ofertar cursos que atendessem as transformações socioeconômicas, além de receber estudantes de cidades vizinhas. Desde 2013, vem realizando reformas na infraestrutura para atender em qualidade os cursos oferecidos. Mantém parcerias com empresas e prefeitura municipal.

A Etec M, caracterizada como industrial, tem 73 anos de história, atende alunos de toda região. Em 2012 expandiu sua atuação com classes descentralizadas. Modalidades de ensino atualmente: ensino médio, ensino médio com itinerário formativo em linguagens, ciências humanas e sociais, ensino técnico integrado ao médio em administração e desenvolvimento de Sistemas; ensino médio com habilitação profissional de técnico em desenvolvimento de sistemas - MTec (Novotec), ensino médio com habilitação profissional de técnico em informática para Internet - MTec (Novotec/Híbrido); técnicos concomitante ou subsequente (logística, recursos humanos, cozinha, nutrição e dietética).

As escolas agrícolas têm um importante diferencial que são as Cooperativas-Escola. É um órgão auxiliar na gestão dos recursos gerados pelos setores produtivos. Os alunos têm a possibilidade de atuar no modelo cooperativista, vivenciando seus conceitos. Visualizam todo processo de produção e gerenciamento da comercialização dos produtos que geram renda para a escola. Ajuda na manutenção dos projetos produtivos e pedagógicos. Promove o desenvolvimento econômico da fazenda da escola, dando autonomia em seus investimentos e o mais importante benefício, proporcionar a melhoria contínua dos setores didático-pedagógico para a qualidade do ensino e aprendizagem. Outra importante contribuição é a manutenção dos alojamentos a qual as agrícolas têm para receber

alunos como residentes de outras cidades. Em todos os PPG's é sinalizado a importância que a Cooperativa-escola tem para as Unidades.

Outra vertente visualizada no histórico de todos os documentos é a realização de parcerias com empresas e outros órgãos que contribuem tanto com a infraestrutura quanto a questões pedagógicas como realização de estágios, palestras e visitas.

1.3 Delineamento metodológico

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e base epistêmica na perspectiva fenomenológica, uma vez que visa gerar uma compreensão sobre como as políticas públicas educacionais podem contribuir para uma efetiva vivência de metodologias ativas na educação profissional, segundo a visão de gestores pedagógicos.

A fenomenologia se dá nessa pesquisa, por tratar o fenômeno na relação de vivência do pesquisador a qual descreve a riqueza da experiência vivida, permitindo uma investigação por meio dos sentidos e significações cotidianas (JOSGRILBERG, 2015).

Para Trivinos (1992, p. 47) a fenomenologia exalta a interpretação do mundo mediante nossa intencionalidade de forma consciente elevando o ator com suas concepções dos fenômenos.

1.3.1 Pergunta da pesquisa

Diante da vivência, da teoria apresentada e do tema de pesquisa, surgiu a pergunta que a orienta: “No contexto do CPS, os coordenadores pedagógicos identificam que as políticas educacionais voltadas para o uso de metodologias ativas norteiam o trabalho pedagógico e ação docente? Se sim, de que maneira isso é conduzido e, se não, como é possível fazer essa proposição?”

1.3.2 Objetivos

Geral:

Propor indicadores e/ou diretrizes para o uso de metodologias ativas na educação profissional, por meio das concepções de coordenadores pedagógicos do CPS quanto às políticas educacionais e as práticas referentes ao tema, na esfera da micropolítica.

Específicos:

- 1- Analisar as produções científicas brasileiras e suas contribuições no que se refere as políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional.
- 2- Identificar e analisar as leis formuladas nos diferentes âmbitos, federal, estadual e institucional, visando compreender se elas trazem diretrizes e orientações acerca das metodologias ativas para a qualidade da educação profissional e,
- 3- Compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

1.3.3 Procedimentos de coleta e seleção de dados

Para subsidiar a coleta de dados em uma abordagem qualitativa, foram estruturados artigos que consistem em:

- a) Revisão sistemática a qual buscou-se identificar pesquisas que tratam sobre o tema, de acordo com os seguintes descritores e operadores booleanos no Catálogo Brasileiro e Teses e Dissertações: (“política educacional” OR “política da educação” OR “política nacional da educação”) AND (“metodologias ativas” OR “método de aprendizagem”) AND (“educação profissional OR “formação profissional”), tendo como filtros “- grande área de concentração: ciências humanas, área do conhecimento, concentração e avaliação: educação. 189 resultados encontrados, 1 selecionado. Os descritores: (política* educacional* AND “metodologia* ativa*”), encontraram 3 resultados, 1 selecionado. Os descritores: (“política* educacional*” AND “metodologia* ativa*” AND “educação profissional”), encontraram 7 resultados, nenhum selecionado. Entre os dias 06 e 07 de abril de 2021 foi

realizada busca na base de dados da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica com os descritores: política educacional como categoria e educação profissional, como termo indexado (assunto), nenhum resultado encontrado. O descritor: “políticas públicas educação profissional” com busca em todas as categorias e o filtro avançado “ensino”, encontrou 6 artigos, 1 foi selecionado. O descritor: “metodologias ativas” em todas as categorias e filtro avançado “educação” gerou 4 artigos, 1 selecionado. Na base de dados BDTD a busca foi realizada em três momentos: de 08 a 30 de junho de 2020 com os descritores e operadores booleanos: (“Políticas Educacionais”) and (“Ensino Profissionalizante”); (“Políticas Educacionais”) and (“Metodologia ativa”); no dia 28 de setembro de 2020 com os descritores e operadores booleanos: “Políticas Educacionais” E Título: E “Metodologia ativa” E Todos os campos: OU “Ensino profissional”, em 07 de abril de 2021 com os mesmos descritores, nenhum resultado encontrado nas três buscas. O recorte temporal considerado para as três bases de dados foram as produções dos últimos 10 anos, período de 2011 a 2021.

b) Análise documental dos principais documentos de âmbito federal, estadual e institucional (CPS) à partir da LDB de 96 das diretrizes sobre políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional.

c) Aplicação de questionário aberto *on-line* a 13 coordenadores pedagógicos do Núcleo Regional de Marília do CPS. O questionário, anexado a esta dissertação, foi aplicado via *Microsoft Forms*, em que foi inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aceite e concordância dos participantes.

1.4 Resumo analítico dos capítulos

A dissertação segue estruturada em formato *multipaper*, em que os capítulos consistem em seções e em artigos. Na seção 1 é apresentada uma abordagem das motivações dentro da trajetória acadêmica da pesquisadora, fundamentação teórica para o embasamento do contexto histórico da educação profissional e contribuição de grandes filósofos para mudanças no cenário de educação tradicional no país; a

escola nova e suas concepções para a inovação pedagógica. O referencial teórico da pesquisa traz como base epistemológica autores do movimento escolanovista que contribuíram dentro de um contexto histórico para mudanças no cenário da educação, como John Dewey, abordado numa perspectiva fenomenológica trabalhando com hipóteses a serem questionadas com uma análise crítica e reflexiva para a compreensão das práticas. José Moran na abordagem das metodologias ativas, Hernandez na análise da pedagogia baseada em projetos a qual é a ferramenta metodológica mais indicada na instituição Centro Paula Souza.

A seção 2 é estruturada em três artigos:

O artigo I aborda a revisão sistemática de referências nas bases de dados do Catálogo de Tese e Dissertações e na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Tem como objetivo analisar as produções científicas brasileiras e suas contribuições no que se refere as políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional. A revisão sistemática possibilitou o acesso aos estudos já existentes dentro da temática, sendo que o estado de conhecimento dos pesquisadores trazidos, contribuíram para sustentar o embasamento teórico da pesquisa.

O artigo II traz o levantamento e análise documental historiográfica das políticas públicas educacionais desde a publicação da LDB de 96, com o objetivo de identificar e analisar as leis formuladas nos diferentes âmbitos, federal, estadual e institucional, visando compreender se elas trazem diretrizes e orientações acerca das metodologias ativas para a qualidade da educação profissional.

O artigo III consiste em trazer as percepções de coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza do Núcleo Regional de Marília por meio da aplicação de questionário aberto on-line com o objetivo compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

SEÇÃO II

ARTIGO I – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

Neste artigo é apresentada uma revisão sistemática das produções científicas brasileiras no que se refere as políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional. Foram consultadas as bases de dados: Catálogo Brasileiro de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, considerando ser esta a única revista brasileira, na área da Educação, cujo foco é Educação Profissional. O recorte temporal foi de 2011 a 2021. O objetivo foi analisar as produções científicas brasileiras e suas contribuições no que se refere as políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional. O levantamento foi realizado entre os dias 08 e 30 de junho de 2020, 28 de setembro de 2020 e, 06 a 07 de abril de 2021, as análises qualitativas das produções selecionadas, até outubro de 2021. A busca resultou em um número de 189 produções encontradas no Catálogo Brasileiro de Teses e Dissertações, 10 na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica e nenhuma publicação na BDTD, dos quais foram lidas e analisadas 3 produções. As pesquisas lidas e analisadas revelam que existem grandes dificuldades para a implementação do uso de metodologias ativas na educação profissional, dentre elas, a formação docente adequada, que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem por competências, ou ainda, por falta de políticas educacionais, visto que as existentes não são capazes de subsidiar as instituições e gestores na implementação de forma sistematizada a assumir o compromisso com a formação integral dos educandos da educação profissional. Conclui-se, portanto, que são escassos os trabalhos voltados às políticas educacionais de educação profissional para o uso de metodologias ativas.

Palavras-chave: produção científica; políticas educacionais; metodologias ativas; educação profissional.

ARTICLE I - EDUCATIONAL POLICIES FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL AND ACTIVE METHODOLOGIES: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

This article presents a systematic review of Brazilian scientific production regarding educational policies for the use of active methodologies in professional education. The following databases were consulted: Brazilian Catalog of Theses and Dissertations, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Brazilian Journal of Professional and Technological Education, considering that this is the only Brazilian journal, in the field of Education, whose focus is Professional education. The time frame was from 2011 to 2021. The objective was to analyze Brazilian scientific production and its contributions regarding educational policies for the use of active methodologies in professional education. The survey was carried out between June 8th and 30th, 2020, September 28th, 2020 and, April 6th to 7th, 2021, the qualitative analyzes of the selected productions, until October 2021. The search resulted in a number of 199 productions found in the Brazilian Catalog of Theses and Dissertations, 10 in the Brazilian Journal of Professional and Technological Education and no publication in the BDTD, of which 3 productions were read and analyzed. The researches read and analyzed reveal that there are great difficulties for the implementation of the use of active methodologies in professional education, among them, the adequate teacher formation, which is fundamental in the process of teaching and learning by competences, or still, due to the lack of educational policies, as the existing ones are not capable of subsidizing institutions and managers in the implementation in a systematic way to assume the commitment to the integral formation of students in professional education. It is concluded, therefore, that there are few works aimed at educational policies of professional education for the use of active methodologies.

Keywords: Scientific production. Educational Policies. Active Methodologies. Professional education.

1 INTRODUÇÃO

A produção científica em Educação no Brasil encontra-se em constante crescimento qualitativo e quantitativo. A revisão sistemática da ciência que é produzida, reveste-se de análises e reflexões acerca da importância dos dados, informações, discussões e resultados alcançados para a área (HAYASHI, 2013).

Para Morosini (2015) o estado de conhecimento de um pesquisador envolve além de suas práticas o meio a qual está inserido, suas influências na esfera micro e macro da perspectiva de uma produção acadêmica.

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. (MOROSINI, 2015. p. 102).

Se faz necessário para o embasamento teórico da produção científica, uma consulta sistematizada de produções já existentes na área para fundamentar a dissertação ou tese com vistas a articular a realidade e conhecimento prévio do pesquisador às concepções acerca do estado de conhecimento de outros que subsidiem e sustentem sua investigação.

A consulta bibliográfica se apoia, principalmente, em fontes nacionais, podendo se estender a obras latino-americanas e internacionais. Paralelamente, propõe a reflexão sobre a construção da produção científica como forma textual. Entre seus objetivos, destacam-se: conhecer, sistematizar e avaliar a produção científica da área da Educação na contemporaneidade; elaborar produção textual, apoiada em princípios de estado de conhecimento sobre a temática da tese ou dissertação; subsidiar a construção da dissertação e/ou tese em educação; cultivar *habitus* científico, visando à prática de pesquisa articulada à realidade; e compreender a produção científica na perspectiva do seu campo (MOROSINI, 2015. p. 111).

Segundo Hayashi (2013), há muitos trabalhos publicados na área de educação de grande importância e que contribuem para a troca de informações obtidas entre os pesquisadores, facilitando o avanço de outras pesquisas. Outra contribuição significativa vem a ser a facilidade no acesso a essas produções científicas, divulgadas em meios eletrônicos. Hayashi (2013) cita ainda que, na

pesquisa em educação no Brasil, as sociedades científicas, associações e grupos de trabalho, contribuem sobremaneira com as produções divulgadas em eventos científicos, entre elas a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisa Histórica, Sociedade e Educação no Brasil).

Para Morosini (2015) a produção científica em educação deve ser apoiada em princípios de estado de conhecimento, a qual analisa a prática articulada a realidade, desta forma, contribuindo para melhor compreender a produção em seu campo científico.

A “educação profissional” no Brasil está prevista como modalidade educacional, regulamentada a partir da LDB 9394/96, que introduziu este termo em seu capítulo III, no artigo 39² “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Assim, é considerada pela Lei, como uma modalidade de educação com a finalidade de preparar o educando para o exercício profissional, no vasto mundo do trabalho.

Segundo Brasil (2004. p. 11),

“[...] entende-se por “educação” o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos [...].

Desta forma, pode-se considerar que a “educação profissional” é uma modalidade de ensino que deve preparar o educando nas bases sólidas da educação, por meio de um desenvolvimento integral, articulando princípios sociais e políticos para atuar no mundo do trabalho, de forma a favorecer o crescimento científico e econômico do país, crescimento pessoal, profissional e intelectual, favorecendo as transformações necessárias no meio em que vive.

A política educacional atual, de âmbito federal, que regulamenta e norteia a educação profissional no Brasil, é a Resolução 6 de 20 de setembro de 2012 “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível

² Alterada pela Lei nº 11.741/2008

Médio.” As diretrizes norteadoras da resolução são voltadas a regulamentações técnicas de oferta, das diferentes modalidades de educação profissional. Poucas vertentes são voltadas às questões pedagógicas, principalmente no fomento a inovações metodológicas. As metodologias ativas não recebem atenção especial em seus escritos de forma a favorecer as instituições no oferecimento de um ensino e aprendizagem integral, que prepara o educando nas mais complexas formas de atuação na resolução de situações-problemas no mundo do trabalho.

As metodologias ativas vêm ao encontro desta necessidade, de possibilitar ao educando da educação profissional, contatos com diferentes metodologias que favoreçam o desenvolvimento das competências esperadas para seu perfil profissional.

Segundo Bacich (2015 p. 51) “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional”.

Diante disso, observou-se a necessidade de analisar as produções científicas brasileiras e suas contribuições no que se refere as políticas educacionais para o uso de metodologias ativas na educação profissional.

2 COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

Entre os dias 06 e 07 de abril de 2021, foi realizada uma busca nas bases de dados: Catálogo Brasileiro de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica³. O periódico eletrônico utilizado foi selecionado por ser específico para educação profissional técnica e tecnológica. O recorte temporal considerado para as três bases de dados foram as produções dos últimos 10 anos, período de 2011 a 2021.

Com relação ao Catálogo Brasileiro e Teses e Dissertações, foram organizados inicialmente os seguintes descritores e operadores booleanos: (“política educacional” OR “política da educação” OR “política nacional da educação”) AND (“metodologias ativas” OR “método de aprendizagem”) AND (“educação profissional”

² <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT>, ISSN 2447-1801 (Eletrônico), 1983-0408 (Impresso). Tem como principal objetivo a publicação de artigos inéditos na área de Educação Profissional e Tecnológica.

OR “formação profissional”), tendo como filtros “- grande área de concentração: ciências humanas, área do conhecimento, concentração e avaliação: educação.

Quadro 1– Teses e Dissertações encontradas no Catálogo Brasileiro de Teses e Dissertações

DESCRIPTORES	FILTROS	ENCONTRADOS	SELECIONADOS	REFERÊNCIAL
(“política educacional” OR “política da educação” OR “política nacional da educação”) AND (“metodologias ativas” OR “método de aprendizagem”) AND (“educação profissional” OR “formação profissional”)	- Grande Área de Concentração: Ciências Humanas - Área do Conhecimento, Concentração e Avaliação: Educação	189	1	SAVICZKI, SHEILA CAROLINE. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS’ 26/02/2019 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
(política* educacional* AND “metodologia* ativa**”)	- Grande Área de Concentração: Ciências Humanas - Área do Conhecimento, Concentração e Avaliação: Educação	3	-	-
(“política* educacional** AND “metodologia* ativa**” AND “educação profissional”)	- Grande Área de Concentração: Ciências Humanas - Área do Conhecimento, Concentração e Avaliação: Educação	7	-	-

Fonte: A autora.

Conforme é possível observar no quadro 1, no Catálogo Nacional de Teses e Dissertações foram encontrados 189 resultados e destes, apenas 1 foi selecionado, sendo este a dissertação de mestrado intitulada: “Prática Pedagógica de Professores em Cursos técnicos de Nível Médio: Aplicação de Metodologias Ativas”.

O critério de exclusão utilizado baseou-se na análise dos títulos de cada dissertação e tese encontradas, visando identificar a interlocução entre os eixos temáticos políticas educacionais de educação profissional e metodologias ativas. Assim, as 188 pesquisas excluídas não contemplavam a interlocução das temáticas: políticas educacionais, metodologias ativas e educação profissional.

A dissertação selecionada foi minuciosamente lida e analisada e os dados referentes à mesma serão apresentados nos resultados e discussão.

Quando aplicados os descritores: (política* educacional* AND “metodologia* ativa**”), foram encontrados 3 resultados, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Após leitura flutuante dos resumos, as pesquisas também foram descartadas.

Quando aplicados os descritores: (“política* educacional**” AND “metodologia* ativa**” AND “educação profissional”), foram encontrados sete

resultados e após análise do título e leitura flutuante dos resumos, os mesmos também foram descartados.

Com relação à busca na BDTD não foram encontrados nenhum resultado nos três períodos realizados. De 08 a 30 de junho de 2020 com utilização dos descritores e operadores booleanos: (“Políticas Educacionais”) AND (“Ensino Profissionalizante”); (“Políticas Educacionais”) AND (“Metodologia ativa”); no dia 28 de setembro de 2020 os descritores e operadores booleanos: “Políticas Educacionais” E Título: E “Metodologia ativa” E Todos os campos: OU “Ensino profissional”, em 07 de abril de 2021 com os mesmos descritores utilizados nas duas buscas anteriormente citadas, novamente nenhum resultado foi encontrado. O recorte temporal considerado para as três bases de dados foram as produções dos últimos 10 anos, período de 2011 a 2021.

O periódico RBEPT é voltado a publicações sobre educação profissional e tecnológica. Sua veiculação iniciou em 2008 e se dá exclusivamente por meio eletrônico com acesso aberto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, de periodicidade semestral, avaliado no *Qualis* da Capes como B-2 em Ensino e B-5 em Educação, Interdisciplinar e Ciências Ambientais (REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGIA, 2021).

A média de publicações do periódico em seus 13 anos de existência é relativamente alta, conforme dados do quadro 2:

Quadro 2 – Média anual de publicações de artigos na RBEPT

PERÍODO	MÉDIA ANUAL DE ARTIGOS PUBLICADOS
2008 a 2015	6,4 artigos
2016 a 2019	27,3 artigos
2020 a outubro de 2021	79 artigos

Fonte: A autora.

Conforme podemos observar no quadro 2, os estudos publicados na revista quanto a educação profissional e tecnológica no país tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Na média de 79 artigos nos últimos dois anos,

a de se considerar que em 2020 foram 108 artigos publicados e até outubro de 2021 50, ou seja, ainda terá publicações no ano vigente.

Essas publicações contribuem significativamente com o avanço e melhoria da educação profissional em todas as suas vertentes, por meio da análise dos dados e informações compartilhadas para produção de conhecimento entre pesquisadores da área.

Com relação à busca na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao eixo temático políticas educacionais e metodologias ativas, a busca foi realizada no dia 07 de abril de 2021, de acordo com os descritores a qual a base de dados possibilita: pesquisa por filtros avançados (autor), categoria (título, resumo, texto completo, documento suplementar); data e termos indexados (área do conhecimento, assunto, tipo e cobertura). Inicialmente foi utilizado o termo política educacional como categoria e educação profissional como termo indexado (assunto), e com isso nenhum título foi encontrado. Assim, foram gerados outros dois descritores, revertendo os dados presentes no quadro 3:

Quadro 3 – Artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica

DESCRIPTOR	TIPO DE BUSCA	FILTRO	ENCONTRADOS	SELECIONADOS	REFERÊNCIAL
Políticas públicas educação profissional	Todas as categorias	Ensino	6	1	KRUGEL, C. V.; JUNIOR LEMOS, W.; Políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil (1988-1998). Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 20, p. 1-13, e10527, mar. 2021. ISSN 2447-1801.
Metodologias Ativas	Todas as categorias	Educação	4	1	Mairiele Paula Carvalho Palma Santos, Daniel Knebel Baggio, Maria Aparecida Duarte Ciufa, Fabio da Silva. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM, REFERENTE AO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA

Fonte: A autora.

Por meio do descritor “políticas públicas educação profissional” com busca em todas as categorias e o filtro avançado “ensino”, foram encontrados 6 artigos, dos quais 1 foi selecionado. O artigo com o título: “Políticas Públicas para a Educação Profissional no Brasil” foi selecionado por tratar do contexto histórico das

leis e políticas públicas educacionais e suas articulações com interesses políticos e econômicos.

Por meio do descritor “metodologias ativas” em todas as categorias e filtro avançado “educação”, foram encontrados 4 artigos, dos quais 1 foi selecionado. O artigo intitulado “A Percepção dos Alunos do Programa de Aprendizagem, referente ao uso de Metodologias Ativas em Sala de Aula”, que traz em sua discussão os resultados da percepção dos alunos do programa “Jovem Aprendiz” quanto ao uso das metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem na educação profissional de nível médio.

Diante disso, foram lidos e problematizados, finalmente 1 dissertação e 2 artigos, cujos resultados e discussão serão apresentados a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando problematizada a pesquisa publicada no Catálogo Nacional de Teses e Dissertações, se trata de uma dissertação intitulada “Prática Pedagógica de Professores em Cursos técnicos de Nível Médio: Aplicação de Metodologias Ativas, autoria Sheila Caroline Saviczki, publicada em 2019, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Saviczki (2019), contextualiza sua inquietação à partir de sua prática profissional ao perceber a importância do uso das metodologias ativas na educação profissional e buscou iniciativas que contribuam na prática com uma educação transformadora e coloque o profissional de nível médio mais próximo da realidade do mundo do trabalho frente às mudanças do sistema educacional, favorecendo uma educação igualitária e democrática mediante o desenvolvimento das competências previstas em seus currículos.

Saviczki (2019) também traz em sua justificativa ser relevante o tema, por ser escassas as pesquisas que abordam o uso de metodologias ativas na educação profissional. A pesquisa foi realizada em uma Rede de Educação Profissional do Rio Grande do Sul a qual também trabalha a formação no desenvolvimento por competências, assim como no Centro Paula Souza. É trazida a contextualização das dificuldades encontradas para o uso de metodologias ativas na educação profissional de forma sistematizada.

A pesquisadora identificou que os professores, alvo de sua investigação, até fazem o uso de metodologias ativas, porém, apresentam dificuldades, o fazem de maneira empírica sem sistematização das atividades propostas. Aponta a importância do desenvolvimento por competências e de tornar os educandos ativos no processo de aprendizagem, destacando o papel do docente para que isso aconteça.

Dessa maneira, esta dissertação é resultado de uma inquietação pessoal: entendo que, uma das principais lacunas, que encontramos na educação, em suas diversas modalidades e níveis de ensino, ainda é a articulação, entre teoria e prática, em que, a supremacia das metodologias transmissivas, baseadas em processos de memorização, e do foco nos conteúdos teóricos em detrimento da capacidade de aplicar conhecimentos para a resolução de problemas, reproduzem um modelo educacional incompatível com as novas demandas da sociedade e do trabalho. Muito se tem falado, sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional, que exige profundas transformações, também na ação docente, porém, ainda não sabemos como promovê-las (SAVICZKI, 2019 p. 15).

O relato de Saviczki, traz sua inquietação e percepção da prática vivenciada, a falta de subsídios para a implementação de metodologias ativas na educação profissional, visto que as boas iniciativas por parte de alguns docentes e gestores, não é suficiente para promover a educação atrativa e transformadora esperada.

Em sua conclusão, Saviczki (2019) aponta para a necessidade de as instituições assumirem o papel da formação docente para estimular o desenvolvimento da autonomia do educando por meio das metodologias ativas em detrimento da ausência de políticas educacionais que versem sobre este aspecto. A figura 1- traz a indicação de várias possibilidades de uso de metodologias ativas “[...] a fim de demonstrar caminhos que podem ser trilhados, para a construção de situações de aprendizagem, que possibilitem o desenvolvimento de competências” Saviczki, (2019 p. 45)



Fonte: Saviczki (2019).

A aprendizagem baseada em jogos (gamificação), em inglês GBL (games based learning) é definida por Monsalve (2014) como ferramenta para tornar a aprendizagem mais profunda e divertida. Promove, autonomia, por meio das tomadas de decisões nos desafios propostos e engajamento para resolução das situações desafiadoras a serem alcançadas.

A ABP (aprendizagem baseada em problemas) é contextualizada por Martins (2020), como sendo uma metodologia ativa que estimula o educando a explorar possíveis estratégias para soluções de problemas a qual os desafiam a sair de uma zona de conforto como acontece no ensino tradicional. Este processo possibilita a aquisição de diferentes competências no trabalho em grupo como criatividade, organização e senso colaborativo. Partindo de uma situação problema factual favorece a significação do aprendizado.

Bacich e Moran (2018) conceituam a aprendizagem baseada em projetos como uma metodologia ativa capaz de envolver os educandos nas atividades propostas para resolver um problema ou ainda desenvolver um projeto a qual contribua com sua vida para além da sala de aula. Por meio de situações desafiadoras e questões que favorecem a interdisciplinaridade, traz ao educando habilidades para lidar no trabalho em equipe, criatividade e senso crítico, com várias possibilidades de realização das tarefas. O processo avaliativo acontece durante o processo de desenvolvimento e entrega do projeto final

As duas metodologias ativas aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos, embora tenham características semelhantes, diferem metodologicamente. Conforme citado anteriormente em suas definições, ambas favorecem o trabalho em equipe, a colaboração, engajamento dos educandos

e um problema a ser resolvido, porém, na aprendizagem baseada em projetos, existem etapas a serem seguidas para a resolução do problema e a avaliação acontece em todas elas, ou seja, é formativa. O processo é muito importante do ponto de vista do docente; como necessariamente há um produto final a ser apresentado, neste ponto de vista para o educando o produto final é o mais importante, porém, mesmo se não derem conta das habilidades e competências adquiridas ao longo do processo, o mesmo acontece de forma natural. Na aprendizagem baseada em problemas, não há necessariamente etapas a serem seguidas no processo para a projeção de um produto final. O ponto chave é um problema a ser resolvido de forma colaborativa, com pesquisas, investigações que trazem discussões para chegarem a uma resposta, um senso comum, sem necessariamente um planejamento com etapas a serem definidas.

O estudo de casos é contextualizado por Martins (2020) como uma metodologia que por meio de uma realidade, ou parte dela, trazida para sala de aula, possibilita ao educando a exploração de sua capacidade na resolução do problema a ser resolvido, o torna ativo no processo por se envolver com o contexto teórico trazido, possibilitando uma reflexão do ponto de vista prático “dar vida a teoria e teoria à vida”.

A sala de aula invertida é um modelo híbrido (ensino e aprendizagem presencial e remoto) de metodologia ativa a qual o conhecimento básico é gerado pelo educando com a curadoria do docente e os conhecimentos mais avançados são intermediados com interferência direta do docente (BACICH; MORAN, 2018).

A simulação traz aos educandos o empenho no aprendizado por ser desafiador. Por meio da problemática trazida o educando se envolve em propor a resposta por meio de simulações com exposição, práticas, cenários e diálogos. Para isso se faz necessário o uso de técnicas planejadas para mostrar “o porquê” das coisas, sendo todo o processo acompanhado de perto pelo docente nas práticas desenvolvidas nos laboratórios e ambientes diferenciados com recursos tecnológicos adequados para dar suporte a atividade realizada (MARTINS, 2020).

Com relação à RBEPT, conforme já descrito anteriormente, 2 artigos foram selecionados. Políticas Públicas para a Educação Profissional no Brasil (1988-1998), 2021 e A Percepção dos Alunos do Programa Jovem Aprendiz, referente ao Uso das Metodologias Ativas em Sala de Aula, 2020.

O artigo de Krugel e Lemos Junior (2021), contextualiza que a LDB de 96 não foi tratada de forma adequada com “devido rigor”. Aborda a lógica neoliberal no contexto histórico das leis e políticas públicas e suas articulações com interesses políticos e econômicos a qual trouxeram grandes prejuízos para a educação. Passa pela discussão da LDB 9.394/96 e os projetos de lei da década de 90, que pouco contribuíram para a construção de uma política educacional pública de qualidade, ofertadas por instituições federais, estaduais, municipais e particulares. Políticas estas, que sempre foram voltadas a anseios de grupos preocupados com a elitização.

Os autores criticam as políticas criadas para acabar com a integração entre educação geral e profissional, referindo como um “golpe” que reforça o dualismo e desigualdade mediante a segregação do trabalho manual e intelectual favorecendo a elite.

Esta crítica também foi trazida por Brasil, (2004) a qual reforça que a desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional de forma intencional pelas políticas educacionais visa atender as demandas capitalistas de produção e não uma preocupação com a formação integral do ser social.

O artigo “A Percepção dos Alunos do Programa Jovem Aprendiz, referente ao Uso das Metodologias Ativas em Sala de Aula” de Santos, *et al* (2020), foi utilizado devido a análise trazida na visão dos educandos quanto a importância das metodologias ativas em sua formação.

O artigo baseou-se numa pesquisa técnica de levantamento de dados por meio da aplicação de questionário fechado aos alunos pertencentes do programa Jovem Aprendiz da Faculdade Senac de Blumenau/SC. Quando questionados se aprendem com mais facilidade em aula tradicional ou com recursos variados onde haja interação do educando no processo de aprendizagem, significativos 78,1% dos alunos responderam ter maior facilidade em aulas com variados recursos, demonstrando o grande interesse por uma aprendizagem ativa.

Avaliaram como importante a utilização de variados recursos no processo de aprendizagem e que os professores do programa utilizam de forma satisfatória esses variados recursos, promovendo o interesse dos alunos pelo aprendizado; (82,9%) se sentem motivados.

Santos, *et al* (2020, p. 20) considera que:

A promoção de um ensino de qualidade perpassa a utilização de metodologias diversificadas, há a necessidade de pensar neste aluno como ser pertencente ao processo, que deve ser ofertado de maneira a promover uma educação integral, saindo do comum e promovendo a equidade.

Para se alcançar esta proatividade e autonomia dos alunos, Moran (2015), aponta que se faz necessário a constante inovação dos métodos na busca pela resolução de problemas. Assim como Dewey (1979), trata da importância de um ensino atrativo para motivação do educando afim de transcender o ensino passivo promovendo o engajamento na transformação da realidade social a qual está inserido.

O artigo de Krugel e Lemos Junior (2021), evidencia por meio da explicitação de um percurso histórico, o dualismo entre o ensino geral e profissional, reforçando a desigualdade social e os interesses políticos articulados nas políticas educacionais.

Conforme aponta Krugel e Lemos Junior (2021, p. 11) “Os anos de debate sobre a LDB 9394/96 não foram suficientes para a construção de uma política pública consistente, no que se refere ao ensino profissional”.

Santos, *et al* (2020), publicado no mesmo periódico, traz indicativos de que os educandos aprendem com mais facilidade por meio do uso de recursos variados e grande interesse por uma aprendizagem ativa.

Em suma, as pesquisas problematizadas servem como um indicativo da grande necessidade de promover maiores discussões e favorecer a criação de subsídios por meio de políticas norteadoras para implementação das metodologias ativas na educação profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma revisão sistemática quanto as políticas educacionais para a implementação de metodologias na educação profissional, foi possível concluir a existência de poucas produções na área, quando consideradas as bases de dados presentes neste artigo.

Conforme Morosini (2015) aponta, a produção científica em educação deve ser apoiada em princípios de estado de conhecimento que contribuam para a produção de novos tralhados no campo científico a ser investigado. Se faz

necessário o avanço de trabalhos que subsidiem e fundamentem a necessidade de um novo sistema de ensino capaz de implementar as pedagogias inovadoras na educação profissional.

Dentre as produções selecionadas, é possível observar que existem grandes dificuldades para a implementação do uso de metodologias ativas na educação profissional de forma sistematizada, e as políticas educacionais existentes não são capazes de subsidiar as instituições a assumirem o compromisso com a formação docente de forma a favorecer seu uso.

Ao longo dos últimos treze anos houve um aumento significativo na quantidade de publicações relacionadas a educação profissional veiculadas pela RBEPT, um indicativo de que muitas contribuições da comunidade científica podem favorecer o avanço da qualidade da educação profissional em seus diferentes aspectos.

A articulação entre os temas políticas educacionais, educação profissional e metodologias ativas, ainda é pouco presente nas produções científicas brasileiras, sendo necessário, portanto, maior investimento em pesquisas que articulem esses temas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Editora Penso, 2015. *E-book*

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**, Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em Discussão** : políticas públicas para educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. 4.ed. São Paulo: Editora nacional, 1979.

HAYASHI, C. R. M. Reflexões em torno da pesquisa e da produção do conhecimento em educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas- SP, v. 13, n. 49, p. 45–70, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640320>. Acesso em: 14 abr. 2021. DOI 10.20396/rho.v13i49.8640320.

KRUGEL, V. C.; LEMOS JUNIOR, W. Políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil (1988-1998). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Paraná, v. 1, n. 20, p. 1-13, e10527, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10386/pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021. DOI 10.15628.rbept.2021.10386.

MARTINS, G. **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. 1. ed. Goiás: IGM, 2020. *E-book*.

MONSALVE, E. S. **Uma abordagem para transparência pedagógica usando aprendizagem baseada em jogos**. 2014, 256 f. Tese (Doutorado em Informática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. São Paulo, 2015. v. II.

MOROSINI, M. C. Estado de Conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria-RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 14 abr. 2021. DOI 10.5902/1984644415822 .

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT>. Acesso em: 07 abr. 2021. DOI <https://doi.org/10.15628/>.

SANTOS, M. P. C. P. *et al.* A Percepção dos Alunos do Programa Jovem Aprendiz, Referente ao Uso das Metodologias Ativas em Sala de Aula. **Revista Brasileira de**

Educação Profissional e Tecnológica, Blumenau-SC, v. 2, n. 19, p. 1-26, 2020.
Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9714/pdf>.
Acesso em 07 abr. 2021. DOI 10.15628/rbept.2020.9714.

SAVICZKI, S. C. **Prática Pedagógica de Professores em Cursos Técnicos de Nível Médio**: aplicação de metodologias ativas. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

ARTIGO II – ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RESUMO

Este artigo consiste em uma análise documental realizada numa perspectiva historiográfica, com o objetivo de verificar se as leis formuladas nos diferentes âmbitos, federal, estadual e institucional, trazem diretrizes acerca das metodologias ativas para a qualidade da educação profissional. Assim, este estudo teve como objetivo identificar e analisar as leis formuladas nos diferentes âmbitos, federal, estadual e institucional, visando compreender se elas trazem diretrizes e orientações acerca das metodologias ativas para a qualidade da educação profissional. Para tanto, foi realizada uma abordagem dos princípios que o Centro Paula Souza contempla em seus documentos institucionais que estão de acordo com as determinações destas leis e diretrizes. Os documentos trazidos para análise tanto no âmbito federal quanto estadual, trazem princípios norteadores com enfoque na regulação da oferta da educação profissional. Dentro do contexto histórico, os documentos analisados trazem informações que ajudam a justificar as contribuições e déficits nas políticas educacionais brasileiras quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional, com princípios pedagógicos que favoreçam um processo educativo de forma qualitativa e igualitária. Conclui-se que o uso de metodologias ativas não parece ser uma preocupação dos poderes públicos evidenciado na elaboração das políticas educacionais a qual deixam grandes lacunas e fragilidades em suas escritas no que tange a nortear os novos rumos que a educação necessita.

Palavras-chave: análise documental; políticas educacionais; educação profissional.

ARTICLE II – DOCUMENT ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT

This article consists of a document analysis carried out from a historiographic perspective, with the aim of verifying whether the laws formulated in different spheres, federal, state and institutional, provide guidelines on active methodologies for the quality of professional education. Thus, this study aimed to identify and analyze the laws formulated in different spheres, federal, state and institutional, in order to understand if they bring guidelines and guidance on active methodologies for the quality of professional education. Therefore, an approach was made to the principles that the Centro Paula Souza contemplates in its institutional documents, which are in accordance with the determinations of these laws and guidelines. The documents brought for analysis at both the federal and state levels provide guiding principles with a focus on regulating the provision of professional education. Within the historical context, the documents analyzed provide information that helps justify the contributions and deficits in Brazilian educational policies regarding the use of active methodologies in professional education, with pedagogical principles that favor an educational process in a qualitative and egalitarian manner. It is concluded that the use of active methodologies does not seem to be a concern of public authorities evidenced in the elaboration of educational policies which leave great gaps and weaknesses in their writings with regard to guiding the new directions that education needs.

Keywords: document analysis; educational policies; professional education.

1 INTRODUÇÃO

A análise documental visa ser um elemento fundante complementar, por servir de base para a concretização do estudo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 p. 13). Dentro do contexto histórico os documentos analisados trazem informações que ajudam a justificar as contribuições e défices nas políticas educacionais nacionais quanto aos aspectos metodológicos como princípios de qualidade na oferta da educação profissional.

Neste estudo foi realizado um levantamento das políticas educacionais do Brasil, no âmbito federal, estadual e institucional (do Centro Paula Souza), voltadas de forma particular à educação profissional, analisando suas contribuições e défices no que tange à preocupação com a qualidade da formação com o uso de metodologias ativas problematizadoras e reflexivas, essenciais para a qualificação profissional e social do educando.

Segundo Xavier, ([2010]), o manifesto dos pioneiros serviu para dar um novo rumo a educação no país, uma ordem de luta pela liberdade contra o sistema educacional brasileiro. Desta forma, o movimento escolanovista serviu como elemento balizador para contextualização desta análise documental, por ser o grande marco na história da educação brasileira no que tange a preocupação com a inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, cujo escritos no manifesto, documento resultante do movimento, trouxe em suas concepções o ideário de uma escola inovadora, voltada aos interesses e favorecimento da participação ativa dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

A análise documental baseou-se a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) de 96 e os principais documentos, segundo o portal do Ministério da Educação, advindos após este importante marco histórico para a educação no Brasil, com o objetivo de verificar se as leis formuladas nos diferentes âmbitos, federal, estadual e institucional, traz preocupações em suas diretrizes acerca das metodologias ativas para a qualidade da educação profissional. Foram analisados no âmbito federal a LDB 9.394/96, as CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2010, 2014 e 2018; a Resolução 6, de 20 de setembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio e o PNE (Plano Nacional de Educação de 2014).

No âmbito estadual foi analisado a Deliberação CEE 162, de 12-11-2018 a qual fixa as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e institucional foram analisados o Subsídios para o Planejamento Escolar e Planejamento do Trabalho Docente, publicado em 2006 a qual permanece como documento referência do Centro Paula Souza atualmente e o Regimento Comum das Escolas Técnicas do CPS.

Os elementos fundantes nas leis analisadas são a ampliação da oferta da educação profissional, ampliação de vagas da educação profissional junto ao EJA, ampliação da educação profissional na modalidade integrada e, de forma geral, as regulações de oferta. Desta maneira se traz uma importante contextualização das lacunas nas leis analisadas e as fragilidades das diretrizes nos princípios pedagógicos de uma educação ativa para uma formação integral por competências.

2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A busca para a análise de documentos abrangeu as principais regulamentações da educação profissional nas esferas federal, estadual e institucional do Centro Paula Souza, a partir da LDB de 96.

O quadro abaixo foi organizado de forma cronológica a relacionar o histórico dos documentos regulamentares publicados.

Quadro 1 – Principais documentos de regulamentação da educação profissional

Documentos Oficiais	Âmbito	Diretrizes
Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96	Federal	Aborda a educação profissional o capítulo III entre os artigos 39 a 42.
Coordenadoria de Ensino Técnico 2006 - CONAE 2010	Institucional CEETEPS Federal	Subsídios para o Planejamento Escolar e Planejamento do Trabalho Docente Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.
RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012	Federal	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012	Federal	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
CEETEPS – Regimento Comum	Institucional	Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Sousa”, 2013
CONAE 2014	Federal	O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	Federal	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
CONAE 2018	Federal	“A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”.
DELIBERAÇÃO CEE 162, DE 12-11-2018	Estadual	Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

Fonte: A autora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 aborda a educação profissional no capítulo III entre os artigos 39 a 42 como segue:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 2017. p. 42).

Alterada pela Lei nº 11.741/2008:

Art 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.” (NR).

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade,

condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (NR) (BRASIL, 2008. p. 1).

Quanto a E.P., a LDB contempla apenas diretrizes de regulamentação da oferta desta modalidade de ensino. Não traz uma ênfase de concepções acerca da qualidade da oferta, tampouco de princípios pedagógicos para a qualificação profissional que supere a formação puramente técnica para o trabalho.

O parecer CNE/CEB 11/2012, contextualiza a LDB em seu art 3º inciso II e art 35 inciso IV, discutindo a importância do ensino pautado em metodologias diferenciadas e conexão da teoria com a prática. Princípios estes, tão necessários a promoção da E.P. para o desenvolvimento humano e social.

Segundo Brasil (2004), O termo “educação profissional” redigido na Lei, introduziu uma ambiguidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional.

A educação profissional deve ser concebida para qualificar o cidadão em bases científicas, ético-políticas, entendendo seu papel na sociedade de contribuir com o avanço tecnológico e produção do ser social. Os autores trazem uma crítica a dualidade existente nos textos da Lei voltados a educação para o trabalho, assim como outros importantes autores da pedagogia histórico-crítica, como Demerval Saviani, que trazem discussões acerca da falta de articulação entre a educação profissional e o ensino médio. Uma desarticulação intencional de formação técnica, puramente para atender as demandas capitalistas de produção e não pensado para uma formação integral do cidadão (BRASIL, 2004).

Vale ressaltar que esta não é uma realidade do CPS, que fomenta a articulação da educação profissional com a formação cidadã por intermédio das diversas competências e habilidades contempladas nos planos de cursos para oferecer uma formação integral ao mundo do trabalho, profissionais capacitados não somente para operações técnicas, mas também, para saber lidar com resolução de situações problemas nas suas diferentes complexidades. A autonomia que a instituição dá às suas Unidades de Ensino, favorece a flexibilização do trabalho docente com planejamento norteado pelos itinerários formativos dos planos de curso para cada habilitação profissional. Em formações realizadas pelo CPS e Supervisão

Regional as Etec's sempre foram orientadas a promover atividades interdisciplinares por meio de projetos.

No texto escrito no documento de circulação interna “Subsídios para o Planejamento Escolar e Planejamento do Trabalho Docente” de 2006, fica evidenciado a preocupação da instituição em valorizar a prática do uso da aprendizagem baseada em projetos a ser registrada nas ações do PTD (plano de trabalho docente).

O Coordenador de ensino técnico da instituição relata no documento a necessidade de articulação de uma proposta coletiva de trabalho, haja visto o curto tempo para planejamento e execução da articulação da proposta curricular. “[...] é preciso ter em conta que o currículo existente não é uma obra acabada e estática. E, sim, uma proposta de formação ou de construção de competências, estabelecida a partir do perfil de um profissional/pessoa que se pretende formar” (CEETEPS, 2006, não paginado). A intencionalidade trazida no documento fomenta que a construção coletiva bem estruturada do projeto pedagógico é importante para atingir o objetivo previsto para o perfil de conclusão do profissional, atrelado a realidade da sua região, sendo os projetos interdisciplinares ferramentas que dão suporte a execução destas ações.

No referido subsídio é apresentado como deve ser pautado a caracterização das U.E., desde a estrutura física à humana, com propósitos voltados as necessidades regionais e planejamento estratégico para elaboração das metas e projetos à luz do oferecimento de um ensino pautado na qualidade de formação dos educandos.

Para o Planejamento do Trabalho Docente (PTD), reestruturado como POAD (Plano de Orientação à Distância, anexo 2) durante a pandemia COVID-19, em 2020 e, recebeu nova denominação em 2021 como POAH (Plano de Orientação da Aprendizagem Híbrida, anexo 3), fica evidenciado o incentivo à construção coletiva, interdisciplinar, do trabalho docente a ser estruturado nas necessidades do cenário regional.

O documento como subsídio, traz autonomia aos docentes na elaboração da proposta de seu trabalho com o currículo do perfil profissional. Os professores podem realizar adaptações ao roteiro de aprendizagem, bem como ir além da

proposta que é considerada como mínima para os currículos, promovendo um itinerário formativo que favoreça a aprendizagem dos educandos.

Outro fator importante para que o planejamento do trabalho docente resulte em um projeto diferente do anterior é que os professores tenham o diagnóstico dos conhecimentos e das experiências dos alunos para que possam compará-los com os conhecimentos e as habilidades previstas no currículo a serem construídos ao longo do curso. Esse estudo permitirá incluir no plano de trabalho a recuperação de conceitos importantes para novas aprendizagens bem como o aproveitamento de competências já adquiridas. Isso fará com que o conjunto de planos de trabalho docente permita diferentes itinerários formativos e, assim, atenda melhor às diferentes dificuldades e potencialidades dos alunos. O planejamento coletivo do trabalho docente permitirá, também, a discussão sobre metodologias e procedimentos didáticos e, principalmente, sobre avaliação e seus instrumentos. A leitura das propostas de cada professor se constituirá num momento de troca de experiências, de aprendizado e de enriquecimento de cada plano (CEETEPS, 2006, não paginado).

O trecho do subsídio citado acima, é o que mais se aproxima de uma diretriz acerca do uso de metodologias ativas na educação profissional que favoreça a qualidade da aprendizagem. Embora não apareça de forma evidente, é possível perceber na redação do documento interno da instituição, a intencionalidade de promover diferentes metodologias de ensino que deem conta de proporcionar itinerários formativos que viabilizem a formação por competências, atendendo aos interesses e aptidões dos educandos. A intencionalidade de tais propostas podem ser aprimoradas por meio de novas diretrizes de fomentação ao uso de metodologias ativas na educação profissional para atender de forma efetiva a formação profissional para o mundo do trabalho no cenário atual, bem como, contribuir com direcionamentos claros de abordagens metodológicas que venham nortear as ações pedagógicas de forma a ofertar um ensino com seu papel fundamental, o de transformar a sociedade e tornar o indivíduo um ser em constante evolução por meio da problematização.

3.1 Conferência nacional de educação e diretrizes para educação profissional

A primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), aconteceu entre 28 de março a 01 de abril de 2010 e teve como tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O documento final traz o resultado da grande mobilização social por meio das várias

conferências, municipais, intermunicipais, estaduais, do Distrito Federal, organizações parceiras e educacionais ocorridas no ano anterior, 2009, a qual apresenta as diretrizes para a educação nacional no decênio de 2011 a 2020 (BRASIL, 2010).

Esta iniciativa do governo federal, conforme aponta o documento, teve como base a mobilização de diferentes atores sociais para garantir representatividade no processo de melhoria da qualidade da educação brasileira. A partir da coletividade representada para construção das deliberações da Conae, buscou-se traçar novos rumos para a formulação de políticas educacionais, sendo esta conferência, citada no próprio documento final, como um marco histórico de grande importância para materializar o Sistema Nacional de Educação (SNE). A Conae preconiza a efetivação de diretrizes de abrangência nacional, desde o ensino básico ao superior, que sejam capazes de atenuar as desigualdades e ter um padrão de qualidade nacional. Ainda cita que as diretrizes devem preconizar a regionalização, garantindo ao Estado a aproximação das particularidades culturais e sociais que fazem parte do processo educativo.

Dentre os órgãos que participaram da Comissão Organizadora, está o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) representando a organização da educação profissional no país.

A conferência foi pautada em seis eixos temáticos aprovado na plenária final da conferência, publicado em 2010. Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Trataremos aqui de deliberações de particular interesse desta pesquisa, voltadas à educação profissional contidas no eixo III “Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar”, eixo V “Financiamento da Educação e Controle Social e do eixo VI “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”.

O eixo III do documento trata da responsabilidade e participação de todos os segmentos no processo educativo das instituições no compromisso com a

democratização dos espaços escolares, mediante a construção de processos pedagógicos, currículos e avaliações pensadas para melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem. Ações com iniciativas inovadoras por parte das escolas e corpo docente são valorizadas e reconhecidas pelos educandos e família, proporcionando maior envolvimento dos mesmos e aumento da taxa de permanência e sucesso escolar. Porém, vê-se de forma simplista a indicação de diretrizes deste item, no que se refere a importância da utilização de recursos pedagógicos, metodologias ativas e efetivas ações para tornar o ensino atrativo, significativo de encontro a realidade dos educandos. Não foi possível perceber a contextualização histórica no cenário brasileiro da educação, debatido por grandes pesquisadores e a necessidade evidenciada por meio das pesquisas educacionais, quanto a reformulação dos métodos pedagógicos, que são medidas efetivas a contribuir para o aumento do sucesso escolar e permanência dos estudantes.

Quanto a educação profissional, é dado um enfoque na universalização do acesso mediante a expansão de unidades formadoras federais assegurando qualidade, acesso ao mundo do trabalho por meio de estágios e garantia dos perfis em constantes necessidades de atualização. Não se verifica a indicação de uma efetiva política que atenda a esta necessidade, nem o incentivo à permanência dos estudantes para que sejam atraídos pela qualidade na formação ofertada de profissionais para o mundo do trabalho e suas exigências para o século XXI. O incentivo à expansão da modalidade médio integrado também é citado no eixo V, que trata do financiamento da educação e controle social. Novamente no eixo VI este incentivo aparece de duas formas: “Consolidar a expansão de uma educação profissional de qualidade, que atenda as demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social” (BRASIL, 2010, p.148). “Consolidar a oferta do nível médio integrado ao profissional, bem como a oferta de cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura” (BRASIL, 2010, p.148). Estes trechos do documento demonstram uma preocupação com quantidade da oferta, e a qualidade dos recursos das unidades formadoras já existentes, não é contemplado.

O documento sinaliza a necessidade do rompimento da dualidade entre ensino médio e profissional e a promoção de um ensino democrático, pautado na ampliação de oportunidades com formação cidadã integral. A oferta do ensino médio

integral é vista como forma de atender as demandas produtivas e sociais por meio do aumento de conhecimentos científicos com pesquisas e extensão, que sejam capazes de transformar a realidade do educando, da comunidade à sua volta, bem como avanço econômico e social do país. Mas como alcançar tal qualidade? Falta estas preposições para subsidiar este caminho a ser seguido e que este estudo acredita. As metodologias ativas são ferramentas eficazes para diminuir a citada dualidade e formação com desenvolvimento humano integral e ético-social.

No eixo VI que trata com mais especificidade sobre a educação profissional, nota-se a falta de preocupações voltadas especificamente a formação democrática, integral e problematizadora mediante o incentivo a inovações pedagógicas. Especificamente sobre formação profissional o documento apresenta seis itens, um deles demonstra mais uma vez a preocupação com o acesso e articulação do ensino médio à educação profissional como forma de garantir além da formação cidadã a formação para o mundo do trabalho que atenda as demandas produtivas locais e regionais, pensando na sustentabilidade e desenvolvimento econômico. Outra diretriz que parece ser apontada como uma preocupação, é a difusão da pesquisa e extensão para o desenvolvimento.

Tendo em vista que o eixo contempla vários temas transversais (justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade); dentre eles, há um item muito importante cuja redação remete à inserção de ações voltadas a educação especial dentro da educação profissional para promover a inclusão social.

O próprio documento cita que estes vários temas tratados num único eixo, não viabilizam atingir a importância que cada um deles deveriam ter nas discussões trazidas pelas conferências antecedentes e a final de nível nacional. O contexto histórico de cada temática é de grande importância quanto as lutas realizadas para conquistas e direitos já adquiridos e não menos importante, uma análise do que ainda precisa ser alcançado para cada problemática. No que se refere a políticas educacionais, há muito ainda o que se alcançar em cada um destes temas que merecem um foco maior nas discussões e diretrizes.

Sendo este documento um passo para garantir a realização de políticas públicas de educação, haveria muito o que discutir sobre os avanços nas diretrizes nele indicadas para o Plano Nacional de Educação 2011-2020. Em pleno século XXI, espera-se discussões envolta da qualidade da educação básica e profissional

do país. A conjuntura estrutural de oferta, já deveria ter sido superada dentro do contexto histórico. Ainda se discute a democratização e expansão do acesso num momento a qual deveríamos estar discutindo de forma especial sobre os princípios norteadores da qualidade dessa oferta. Nota-se uma maior preocupação em questões políticas de interesse econômico, como é, desde o Brasil colônia, do que propriamente uma preocupação social, de transformação da realidade cidadã, longe de acabar com a dualidade estrutural vista como grande preocupação no documento final. O pequeno trecho dedicado a formação cidadã e profissional de “a” a “f” não evidencia a necessidade de uma reforma educacional pautada em inovações pedagógicas, investimento em formação docente, investimentos nas infraestruturas das escolas técnicas já existentes, dificuldades estas, vivenciadas pela maioria dos protagonistas do processo educativo no Brasil.

Nota-se a falta de ampliar a discussão no que refere a qualidade da educação e quais ações podem ser estruturadas com base nas referências norteadores indicadas por grandes filósofos e educadores do movimento escolanovista. De forma muito simplista foi mencionado o Manifesto dos pioneiros: “Os resultados desse processo da Conae expressam as lutas desencadeadas no País por meio de inúmeros movimentos sociopolíticos e educacionais, destacando-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova [...]” (BRASIL, 2010, p.11)

O que mais se aproxima desta tentativa é o pequeno trecho citando os movimentos sociais e de educação que serviram de referência para a idealização e realização da Conae. Porém, a filosofia, base epistêmica e princípios destes educadores não são explicitados no documento como base para nortear a educação do país.

Os resultados desse processo da Conae expressam as lutas desencadeadas no País por meio de inúmeros movimentos sociopolíticos e educacionais, destacando-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a realização de conferências e congressos de educação, entre outros. É com base neste resgate histórico e na efetiva participação vivenciada nas diversas etapas que resultaram na Conae que o Documento Final sinaliza para a importância de consolidação de uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social (BRASIL, 2010, p. 11).

Conforme Cunha (2017) relata, o manifesto dos pioneiros foi um grande marco de referência para a educação brasileira para construção de uma nova

educação, inovação pedagógica que aproxima o educando a aprendizagem a ser adquirida. Embora o documento tenha tido tal importância no contexto histórico do país, datado a quase um século, suas importantes concepções não aparecem de forma concreta nas políticas educacionais com diretrizes que norteiam os rumos para essa educação inovadora que se espera.

Esta primeira conferência serviu de base para a realização de novas edições a qual vamos discutir adiante ocorridas em 2014 e 2018.

A edição de 2014 teve como tema: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração, foi organizada em sete eixos (eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos).

Cada eixo foi composto pela definição de proposições e estratégias direcionando os entes federados responsáveis por cada uma delas, se, união, distrito federal, estados ou municípios; evidenciando a iniciativa desde a primeira edição de colaboração coletiva na construção das diretrizes.

Embora, assim como na edição final de 2010, a E.P. foi abordada em diferentes eixos, o eixo III trás indicações acerca da educação e trabalho, objeto de interesse.

Esta edição trouxe mais aspectos quanto a formação integral, humana e cidadã com desenvolvimento sustentável em comparação com a Conae 2010, em que dos seis eixos, quatro deles incidem sobre uma fala preocupada com o atendimento ao mercado de trabalho por meio do aumento da oferta de vagas. A expansão das escolas técnicas aparece muitas vezes no texto apresentado e o atendimento às necessidades locais e regionais. Preocupações estas, voltadas a

visão técnica da formação, que atenda aos interesses produtivos e econômicos do país. Na segunda edição encontra-se trechos que podemos verificar tal tendência:

A educação é uma prática social cada vez mais ampla e presente na sociedade contemporânea, pois vêm se multiplicando os ambientes e processos de aprendizagem formais e informais, envolvendo práticas pedagógicas e formativas em instituições educativas, no trabalho, nas mídias, nos espaços de organização coletiva, potencializados pelas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2014a, p. 51).

Ao tratar a importância do uso de metodologias ativas, pedagogias diferenciadas e transformação da sala de aula tradicional, buscamos trazer estes aspectos mais humanos e sociais para a formação do profissional, trazendo competências problematizadoras, necessárias para uma educação democrática e igualitária. O conjunto de diretrizes e princípios norteadores nos documentos para implementação de políticas educacionais, devem ser contempladas de forma clara e diretiva em tais documentos. Desta forma, favorecerá com que a educação tenha os avanços necessários para ofertar, seja no ensino médio integrado, regular concomitante ou subsequente, conforme a LDB 9.394/96 determina, profissionais capazes de contribuir de forma efetiva para o avanço social, tecnológico, econômico e socioambiental do país.

Não foi identificado no documento final da Conae 2014, uma abordagem de princípios norteadores quanto a utilização de recursos pedagógicos diferenciados e metodologias ativas que contribuem diretamente para qualidade da educação profissional. Nas proposições e estratégias são encontradas diretrizes, assim como na conferência de 2010, que ressaltam a expansão da educação profissional, item 1.10 do eixo IV “Multiplicação por três das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e permanência do estudante (com alimentação, hospedagem e transporte) e 100% da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014a, p.70). O item 2.13 “Estabelecer política de ampliação da gratuidade em cursos e programas de educação profissional, oferecidos pelo sistema “S”, com controle social da gestão, do financiamento e da qualidade pedagógica dos cursos oferecidos” (BRASIL, 2014a, p.72).

Nota-se uma maior abordagem quanto a educação socioambiental, a inclusão social e diversidades étnico-raciais, item 5.9 do eixo IV “Reduzir as desigualdades étnico -raciais e regionais no acesso e permanência na educação

profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, 2014a, p.76). Nos itens 8.9 e 8.13, a redação remete a uma preocupação com a estruturação de dados para o sistema nacional de informação profissional e convênios e parcerias com empresas. Ações estas, muito importantes para a inserção dos educandos no mundo do trabalho. Vale ressaltar que o CPS realiza de forma sistemática convênios e parcerias para o oferecimento de aulas práticas nas empresas parceiras, estágios, palestras, dentre outras ações, que aproximam os educandos a realidade do mundo do trabalho.

A preocupação com a expansão da oferta de vagas é evidente por aparecer diversas vezes nos documentos de 2010 e 2014. Neste último, no eixo VII, encontra-se: “4.1 Expandir a educação profissional de qualidade, em diferentes modalidades e níveis, em instituições públicas, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente que atenda às demandas produtivas [...]” (BRASIL, 2014a, p.111). No item 4.2, nota-se uma preocupação com a qualidade da oferta das instituições já existentes, que não foi citado na edição 2010. Novamente a expressão “expansão” é explicitada: “Ampliar os recursos públicos destinados à expansão, melhoria e reestruturação das instituições públicas de educação profissional, fortalecendo seu caráter público, gratuito e com qualidade socialmente referenciada” (BRASIL, 2014a, p.111).

Assim como na Conae 2010, nota-se a falta da essência do movimento escolanovista no documento final. Falta de diretrizes norteadoras para estimular uma educação que atenda aos anseios da geração atual, com novas perspectivas, novas abordagens metodológicas, reestruturação dos espaços físicos que contribuam para a inovação do espaço escolar. As discussões acerca da qualidade da educação no Brasil em tais documentos, devem transcender à diretrizes superficiais, e de regulamentação, e nortear políticas com estratégias condizentes com o avanço social, cultural e tecnológico do mundo moderno.

A Conae 2018 teve como tema: “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”. Aconteceu em meio a críticas e não reconhecimento de sua legibilidade por parte de algumas entidades educacionais. Críticas quanto à organização e falta de recursos para viabilizar as conferências municipais e

estaduais; mudanças no calendário, falta de ampla divulgação da 3ª edição, pouco envolvimento popular; são alguns contrapontos que levam a desacreditar no avanço das diretrizes das políticas educacionais conforme planejado desde a 1ª edição a qual citava que, as próximas, deveriam ocorrer de forma sistemática, propondo novos avanços para implementação do SNE, diretrizes para o decênio 2011-2020 e os advindos.

O documento base-relatório final tem VIII eixos, conforme segue: I – O PNE na articulação do SNE: instituição, democratização, cooperação federativa, regime de EJA colaboração, avaliação e regulação da educação; II – Planos decenais e SNE: qualidade, avaliação e regulação das políticas educacionais; III – Planos decenais, SNE e gestão democrática: participação popular e controle social; IV – Planos decenais, SNE e democratização da Educação: acesso, permanência e gestão; V – Planos decenais, SNE, Educação e diversidade: democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão; VI – Planos decenais, SNE e políticas intersectoriais de desenvolvimento e Educação: cultura, ciência, trabalho, meio ambiente, saúde, tecnologia e inovação; VII – Planos decenais, SNE e valorização dos profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde; e VIII – Planos decenais, SNE e financiamento da educação: gestão, transparência e controle social.

Quanto a educação profissional o documento em 2018 sinaliza as mesmas preocupações citadas nas conferências anteriores em relação a ampliação e expansão de oferta de vagas da educação profissional integrado ao médio, mas em especial e com bastante ênfase, na forma integrada ao EJA. No eixo IV, há várias abordagens desta temática que cita sua defesa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012.

O trecho “Soma-se [...] a profissionalização e valorização na carreira, bem como o incentivo na formação continuada dos profissionais da educação, a relação discente-turma docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros.” (BRASIL, 2018, p. 89), é o que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa, encontrado no documento. Se percebe na 3ª conferência a mesma falta de estratégias direcionadas ao oferecimento do ensino de qualidade no que tange a transformação direta da realidade na sala de aula. Falta de estratégias que norteiem a base epistêmica da educação brasileira, a qual o próprio em sua 1ª versão, cita a

importância da luta histórica da educação no país, e o Manifesto dos Pioneiros. As concepções pedagógicas de grandes filósofos do movimento escolanovista no Brasil, que contribuíram para a construção de uma educação libertadora e emancipatória, não é manifestada como um referencial para a criação de diretrizes em busca de novas estratégias pedagógicas que vão ao encontro da superação do ensino tradicional.

O que mais se aproxima desta intenção no documento, se encontra neste trecho “Garantir processos de formação continuada aos professores visando a melhoria do ensino e a superação de uma educação bancária, principalmente no ensino médio considerando os contextos históricos, sócias e culturais nos quais os jovens estão inseridos” (BRASIL, 2018, p. 99).

Pela primeira vez as ETEC's são citadas na Conae. As referências à ampliação de vagas da educação profissional eram citadas de forma a evidenciar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e do sistema “S”. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) tem grande importância para a educação profissional em todo país, haja visto que ao longo de toda sua existência no estado de São Paulo, recebeu e tem recebido estudantes de vários estados nas escolas agrícolas, que tem estrutura física para receber estes estudantes. A citação das ETEC's se pautou na construção e ampliação de vagas que atendam as demandas regionais.

O eixo IV com tema “Planos decenais, SNE e democratização da Educação: acesso, permanência e gestão” demonstra em sua abordagem uma maior preocupação com a ampliação de vagas, modalidades de oferta do ensino ao propor intensivamente nos textos a vinculação do ensino médio ao profissional de forma integrada e vinculação do EJA à educação profissional, porém, poucas diretrizes para atingir o cerne da permanência do educando na escola que são estratégias que norteiem a inovação pedagógica, metodologias ativas, para um ensino atrativo, que garanta o sucesso escolar.

O eixo VI que tem como um dos temas educação e trabalho, cita o Art. 205 da Constituição Federal, a qual um dos objetivos da educação é a qualificação para o trabalho e que o mesmo deve ser ofertado de forma a atender a formação integral, considerando para isso a ampliação da oferta de vagas de educação profissional e EJA. Mais adiante no documento na página 149, há duas citações de diretrizes

voltadas para a temática da garantia e ampliação do número de vagas integrando o EJA a educação profissional, articulando com a função social e cidadã na formação. Em um dos trechos é citado a adequação do espaço pedagógico a realidade dos educandos, o que não foi possível perceber nas duas edições anteriores. Outra diretriz voltada ao EJA e E.P., encontra-se logo adiante “Garantir e ampliar o número de vagas nas escolas para Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissionalizante, bem como estabelecer responsabilidades, em regime de colaboração com as esferas de governo e da sociedade civil” (BRASIL, 2018, p. 151).

Como citado anteriormente, há uma forte ênfase na ampliação e qualidade da educação profissional integrada ao EJA. Nos parece que esta é a maior preocupação dos órgãos federativos participantes, aliás, faz parte da Meta 10 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Não fica evidente como esta prerrogativa tão enfatizada, favorecerá a sonhada transformação e emancipação de uma educação democrática, inovadora, que transforme o rumo da escola tradicional, ainda tão enraizada em nosso país. Nos falta uma política diretiva, que traga identidade, referenciais epistemológicos, que levem o rumo da educação brasileira a patamares além de uma política de acesso. Não se discute aqui que não seja necessário, pois este público-alvo necessita ser assistido em qualidade no seu processo formativo, haja visto que já são oriundos de uma difícil realidade de abandono escolar e necessitam de elevação no nível educacional para o mundo do trabalho, porém, vale destacar que o documento em suas três versões não parece evidenciar a qualidade da educação no tocante a sua dialogicidade com os protagonistas da realidade de sala de aula e de gestão. Visualiza-se nos documentos vertentes mais direcionadas para uma visão política do que social, da realidade existente que precisa ser transformada.

3.2 Análise das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio

Em 04 de setembro de 2012, foi homologado o parecer CNE/CEB 11/2012, publicado no Diário Oficial da União. O relatório trata de diferentes resoluções, portarias e leis que serviram de referencial para seu despacho e posterior publicação

da resolução nº 6 de 09/2012 que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

O documento traz importantes princípios norteadores de atualização das diretrizes curriculares para a educação profissional, dada as grandes mudanças no mundo do trabalho com o avanço tecnológico e mudanças nas relações sociais, exigindo cada vez mais, profissionais com diferentes habilidades e competências para um mundo do trabalho mais complexo.

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. (BRASIL, 2012b, p. 8).

O parecer faz referência ao art 3º da LDB em seu inciso II “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; alusão à importância do uso de metodologias diferenciadas para o desenvolvimento integral das competências para o perfil profissional.

No item “A escola e o mundo do trabalho”, o parecer traz outra importante discussão acerca da qualidade do ensino no preparo dos profissionais, para que atendam o mundo do trabalho em constante transformação nas relações sociais: “O que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis, criativas e inusitadas.” (BRASIL, 2012b, p. 12). Neste trecho podemos entender que para atingir esse objetivo é necessário constante inovação pedagógica, com o uso adequado de metodologias ativas que levem os educandos a formação integral, que contribuam com a evolução tecnológica em todas as suas vertentes, buscando competências que vão além do ideal capitalista da formação técnica para o trabalho, e sim de profissionais que contemplem em sua atuação responsabilidade cultural, política, social e socioambiental.

O parecer em questão, trouxe bastantes discussões acerca da qualidade da oferta da educação profissional trazendo princípios indicados pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica que são complementares

para a E.P. Este parecer serviu de base para a publicação da Resolução 6, de 20 de setembro de 2012, que, no entanto, não deixou evidente as discussões e princípios norteadores trazidos no parecer - documento base - no que se refere a preocupação com concepções pedagógicas inovadoras para formação integral dos educandos. O parecer trouxe uma contextualização bastante significativa quanto às práticas pedagógicas diferenciadas para a educação profissional, mas que infelizmente deixaram de ser contempladas na Resolução final.

A resolução publicada traz no capítulo II, art 6º, incisos VII e VIII, dois princípios norteadores que resumem toda preocupação com concepções pedagógicas na formação dos profissionais afim de referenciar a organização curricular de forma articulada por meio da interdisciplinaridade: “interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2012a, p. 58). “Contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional [...]” (BRASIL, 2012a, p. 58).

O CPS em suas diretrizes para elaboração do plano de trabalho docente, tem como premissa a inserção de projetos interdisciplinares a serem evidenciados no item VI do documento de planejamento, com a participação de diferentes componentes curriculares. A prática da metodologia de projetos de forma interdisciplinar sempre foi pauta de discussão em formações continuadas oferecidas pelo CEETEPS e supervisão regional, monitorada sua realização por meio dos registros diários do docente e registros de acompanhamento da coordenação de curso; sendo esta metodologia utilizada como princípio de inovação das práticas pedagógicas. Desta forma, se observa que a instituição cumpre com as diretrizes indicadas pela resolução 6 de 2012. Porém, vale sinalizar que, estas diretrizes indicadas no documento institucional não têm mostrado ser o suficiente para subsidiar o trabalho pedagógico nas unidades de ensino.

Nota-se que as diretrizes norteadoras da resolução 6 de 9/2012, são mais voltadas a preocupações de regulamentação da oferta da educação profissional (EP) no país, do que princípios pedagógicos voltados a qualidade da formação, conforme o parecer que serviu de base para sua publicação realizou. Uma grande

semelhança com os documentos finais da Conae. As políticas públicas educacionais para a EP, acabam sendo pautadas no aumento da oferta, ampliação de vagas e as preocupações com a inovação pedagógica, parece que estão distantes de serem referenciadas em tais documentos para nortear a transformação da educação.

3.3 Diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para educação profissional

O Plano Nacional de Educação – PNE com decênio 2014-2024 foi aprovado em 25 de junho de 2014. Considerando que a 2ª edição final nacional da Conae, inicialmente prevista para fevereiro do mesmo ano, foi prorrogada e sucedida para o mês de novembro, entende-se que o relatório final da Conae 2014 não serviu de base para a aprovação do referido PNE. Importante observar que o tema da segunda edição de 2014 foi: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Dada a importância da participação de todos os segmentos nas etapas municipais e estaduais para elaboração das diretrizes da Conae, entende-se que a segunda edição deveria servir de referência para aprovação do PNE efetivando a referida importância da participação popular e diferentes segmentos para tomada de decisão dos novos rumos da educação brasileira e materialização do SNE.

Nas duas primeiras edições da Conae, 2010 e 2014, foi possível identificar lacunas na indicação de diretrizes voltadas para estratégias de recursos pedagógicos e metodologias que superem a concepção da escola tradicional em todas as modalidades de ensino. Na educação profissional, o enfoque é dado quanto a integração com EJA e ensino médio e ampliação da oferta, sendo assim, não se espera que no PNE encontremos tais diretrizes que assegurem a qualidade na formação dos educandos e melhoria nos índices de sucesso escolar, mediante a aproximação com a realidade e conseqüente interesse do educando por meio de um ensino mais atrativo e significativo.

No que se refere a educação e trabalho, o PNE trata em seu art 2º no inciso V a seguinte diretriz: “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014b, p.19).

A educação profissional assim como nas edições da Conae, é abordada no PNE com prioridade a integração com EJA e ensino médio, conforme meta 10: “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” (BRASIL, 2014b, p.19). Quanto às estratégias traçadas para atingir a meta, são indicadas ações para expansão das matrículas articuladas, ampliação de oportunidade de aumentar o nível de escolarização dos trabalhadores, melhoria da rede física, elaboração de material didático, formação docente continuada, parcerias com instituições privadas, ações de assistência social e expansão da oferta de EJA no sistema prisional.

A estratégia 10.6, é a única voltada a estratégias pedagógicas, que em sua essência, tem o objetivo de adequar as características deste público a diversificação do currículo e aproximação entre teoria e prática. Conforme a meta traçada, esta ação é direcionada a educação de jovens e adultos em preparação para o mundo do trabalho no ensino articulado. Não se vislumbra uma estratégia geral para a educação profissional, tampouco a importância do ensino com práticas pedagógicas diferenciadas e metodologias que aproximem ainda mais os educandos da realidade social em que vivem, conforme se espera de uma educação emancipatória.

A meta 11 demonstra mais uma vez, uma grande preocupação com a quantidade da oferta de matrículas, sem evidenciar em suas estratégias a qualidade referida: “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, 2014b, p. 20). Como estratégias o texto evidencia o verbos “expandir” e “ampliar”. Expansão das matrículas, expansão da oferta na rede pública, expansão da educação à distância, expansão de estágio, ampliação da certificação por reconhecimento do saber, ampliação da oferta de matrículas gratuitas pelas entidades privadas, expansão de financiamento estudantil em instituições privadas, expandir atendimento a comunidades do campo, indígenas e quilombolas; expansão de vagas para inclusão, elevação da taxa de conclusão, elevar investimento a assistência estudantil e redução de desigualdades étnico-raciais para garantir acesso e permanência e por fim, uma interessante estratégia de estruturação de um sistema de informações para inserção dos profissionais no mercado de trabalho.

Vale ser destacada a estratégia 11.8: “institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas” (BRASIL, 2014b, p. 21). Quais seriam os parâmetros para mensurar a qualidade da educação profissional técnica de nível médio? É necessário primeiramente pensar nas estratégias de qualidade da oferta nos mais diferentes eixos tecnológicos. Estratégias concretas que direcionem de forma objetiva o que se espera do profissional no atual mundo do trabalho e como atingir tal nível de formação por meio de estratégias pedagógicas inovadoras.

As duas metas, 10 e 11, voltadas às temática da educação profissional no PNE, embora com importantes estratégias a qual devam ser realizadas para elevar a educação profissional no país, fica a percepção de que muito ainda precisa ser debatido e visto como preocupação tanto do poder público, das unidades de ensino, quanto dos demais segmentos de interesse, a necessidade de estratégias voltadas para a efetiva qualidade do profissional formado, com metodologias que garantem uma formação integral nas competências esperadas para o perfil de conclusão do profissional. Não são abordadas no documento, metas e estratégias direcionadas de forma geral a qualidade da educação profissional, todas voltadas a articulação da educação profissional com médio e EJA. O ensino ofertado de forma concomitante e subsequente, conforme determinado na LDB 9.394/96, alterada pela lei nº 11.741/2008, conhecido como técnico regular, não é abordado no que se refere a estratégias de qualidade de formação dos profissionais.

3.4 Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e no Centro Paula Souza mediante o Regimento Comum

Atualmente as diretrizes voltadas para a E.P. no âmbito estadual está na Deliberação CEE 162, de 12-11-2018. O documento dispõe sobre a concepção e características da E.P. no estado quanto autorização do funcionamento nas redes estaduais e particulares; as modalidades de ensino e planos de curso; aprovação de cursos e habilitação de docentes para ministrar aulas.

A deliberação com utilização de vários documentos de referência precedentes, cita como objetivo, definir medidas para “garantir padrões de qualidade

para a educação profissional em atenção aos princípios que norteiam a educação nacional [...]” (SÃO PAULO, 2018, não paginado); sendo citado dentre eles, a resolução CNE/CEB 6/2012 e LDB 9.394/96. Outro objetivo contemplado é o de “estabelecer novos critérios para que os órgãos públicos possam realizar seu trabalho de regulação dos cursos profissionais com eficiência necessária” (SÃO PAULO, 2018, não paginado).

A LDB concedeu autonomia às escolas para a elaboração de seus projetos pedagógicos e cabe a estas a construção de um currículo, para o curso técnico, que permita ao aluno construir conhecimentos, habilidades e valores, com base no perfil profissional de conclusão estabelecido no Catálogo (SÃO PAULO, 2018, não paginado).

O plano de curso em questão é o documento norteador para o itinerário formativo das habilitações, dentre outras informações indicadas na deliberação 162/2018, nele deve constar:

Organização curricular – estrutura básica do curso, contendo itinerários formativos e temas a serem desenvolvidos, métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao desenvolvimento do curso, coerentes com requisitos do perfil profissional de conclusão (SÃO PAULO, 2018, não paginado).

Quanto aos planos de curso o CPS tem uma estruturação da organização curricular muito bem fundamentada por meio dos Laboratórios de Currículos, formado por especialistas, docentes e gestores, que as definem. Os documentos elaborados para cada habilitação profissional constam importantes princípios norteadores como o perfil esperado para conclusão, competências pessoais, competências gerais esperadas para qualificação em cada módulo finalizado; atribuições, responsabilidades e áreas de atividades. Os componentes curriculares são estruturados com as bases tecnológicas (referência dos conteúdos) e as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos educandos com o desenvolvimento de tais conteúdos. Sendo uma vertente do CPS o desenvolvimento por competências para a formação do profissional para o mundo do trabalho, o objetivo proposto encontra-se organizado no itinerário formativo de forma a atender esta necessidade. O que poderia ficar mais evidente no enfoque pedagógico dos planos de curso, seria o fomento ao uso das metodologias ativas como diretriz norteadora do planejamento pedagógico que favorecem a formação por competências e prepara melhor o educando para as realidades regionais, situações

problemas, tomadas de decisões e planejamento estratégico, competências estas, esperadas para o profissional do século XXI.

O Regimento Comum é um documento norteador unificado seguido por todas Etec's do Estado de São Paulo que integram a rede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Sousa (CEETEPS). Este documento norteador, rege desde os princípios pedagógicos, administrativos, organização curricular ao regimento escolar (ingresso, classificação, matrícula, agrupamento, transferência, avaliações, dentre outras normas da vida acadêmica dos educandos e normas disciplinares com direitos e deveres de todos os segmentos). Em seu artigo 2º, cita a unidade dos princípios pedagógicos e administrativos a ser seguido pela rede e, em seu inciso II, indica autonomia às Unidades Escolares para atendimento às demandas locais e regionais. A autonomia e os princípios de gestão democrática dada às escolas de rede são novamente indicados no artigo 3º como segue:

Artigo 3º - Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da Etec, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia.

Parágrafo único – A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos das Etec's (CEETEPS, 2013, não paginado).

De acordo com o Regimento Comum, as Etec's têm autonomia para elaborar seus próprios princípios norteadores indicados no documento PPG (Plano Plurianual de Gestão) elaborado de forma colaborativa com participação do Conselho de Escola, professores e funcionários) durante o planejamento escolar, no início de cada ano letivo. O PPG tem duração de cinco anos, devendo ser traçadas metas de curto, médio e longo prazo para atingir os objetivos a serem alcançados. Dentro deste documento encontra-se ainda o PPP (Projeto Político Pedagógico) que define todas as estratégias pedagógicas da unidade escolar para o ano letivo. Estas estratégias se baseiam na análise de resultados internos que cada unidade define como prioridade e indicadores externos como avaliações nacionais e estaduais.

A autonomia que o Regimento Comum proporciona as Unidades de Ensino é muito positiva no que tange a atender as particularidades locais e regionais onde a Etec atua, tanto dos educandos quanto do mundo do trabalho. Cada unidade define suas estratégias pedagógicas de forma a tender as particularidades e necessidades

indicadas por seus segmentos. Mas até que ponto esta autonomia é positiva, se pensarmos que para atender em qualidade a essas necessidades indicadas pela própria equipe, se faz necessário que todos, docentes e gestão, estejam referenciados na perspectiva de uma escola inovadora, com uma base epistêmica sólida, alinhada aos seus objetivos. Se a equipe de docentes e quem a direciona não estiver preparada e com diretrizes bem definidas, torna-se distante a realidade para que as Unidades de Ensino atendam as finalidades propostas no artigo 4º do seu regimento, de preparar o educando para o mundo do trabalho de forma integral.

I – capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores; II – desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social; III – constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional (CEETEPS, 2013, não paginado)..

No Regimento Comum elaborado pelo Conselho deliberativo do CEETEPS, não foi encontrado nenhuma diretriz voltada a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, vertente esta, que fica a critério de cada unidade, com base na autonomia que cada uma tem, para atender sua demanda local e regional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar, dentro de um contexto histórico, as contribuições que as políticas educacionais trouxeram para a educação profissional atrelada a evolução social e tecnológica.

Foram analisadas as principais regulamentações para a educação profissional desde a promulgação da LDB de 96. Em todas elas, de âmbito federal, estadual e institucional, foi possível perceber a falta de articulação nos princípios norteadores quanto a inovação pedagógica para uma formação integral e não puramente técnica.

Nas três edições da Conae, no que se refere a educação profissional técnica, as diretrizes são voltadas a expansão das escolas técnicas e ampliação das vagas. Não é evidenciado nos documentos finais as contribuições do movimento escolanovista e o manifesto – documento resultante – para uma formação

democrática, integral e igualitária, por meio de inovações pedagógicas e estruturais nas instituições formadoras.

O parecer para promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, publicada em 2012, trouxe importantes princípios norteadores acerca da qualidade da educação profissional, com concepções pedagógicas inovadoras para formação integral dos educandos. Porém, o documento final, resolução publicada no mesmo ano, deixou de contemplar tais princípios.

As diretrizes para a educação profissional no Plano Nacional de Educação 2014-2024, assim como nas Conae, trouxeram em suas metas uma preocupação genuinamente política de expansão das vagas.

A mais recente publicação: Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, assim como nos demais documentos analisados, se baseiam num texto de regulamentação da oferta, deixando de contemplar um enfoque pedagógico diferenciado e atrativo por meio de metodologias ativas.

Os documentos trazidos para análise tanto no âmbito federal quanto estadual, traz princípios norteadores com enfoque na regulação da oferta da educação profissional. Princípios estes, que já deveriam ter sido superados diante do contexto histórico da educação no país. As discussões realizadas em conferências de forma colaborativa com participação de vários segmentos da sociedade e dos órgãos educacionais, que servem de base para elaboração das diretrizes, precisam ser voltadas para além da estrutura física, organizacional e política, é necessário diretrizes com vertentes voltadas a inovação pedagógica por meio de metodologias ativas. Infelizmente, esta, não parece ser uma preocupação dos poderes públicos evidenciado na elaboração das políticas educacionais a qual deixam grandes lacunas e fragilidades em suas escritas no que tange a nortear os novos rumos que a educação necessita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica.** Brasília, 2018. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf. Acesso em 19 maio 2021.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias.** Brasília: CONAE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 15 de mai 2021.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **O PNE na Articulação do sistema nacional de Educação.** Brasília: CONAE, 2014a. Disponível em: '<http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf> CONAE 2014. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13005 Aprova e Plano Nacional de Educação.** Brasília: Casa civil, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 4/09/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em Discussão – Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

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. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2017.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza 2013”**. São Paulo: CEETEPS, 2013.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Documento de Circulação Interna. **Subsídios para Planejamento Escolar e Planejamento do Trabalho Docente**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

CUNHA, M. V. John Dewey no Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, v.16, n.2, p.474-486, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14213/20785/>. Acesso em: 27 de abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 162, DE 12-11-2018. **Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_162_1301925_2018.pdf. Acesso em 03 out. 2020.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 05 maio 2021.

XAVIER, L. N. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como Divisor de águas na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, [2010]. http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em 28 de abr. 2021.

ARTIGO III – CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO CENTRO PAULA SOUZA QUANTO A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RESUMO

Neste artigo busca-se apresentar as concepções de coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza, quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional, visando por meio de suas práxis, contribuições para indicações de diretrizes e/ou indicadores nos documentos internos do CPS que possam subsidiar a gestão pedagógica. Desta forma, o objetivo do estudo consistiu em compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória numa perspectiva fenomenológica. O percurso metodológico consistiu na aplicação de questionário aberto, *on-line* e análise textual discursiva. Os participantes da pesquisa foram 13 CP do CPS. O software IRaMuTeQ contribuiu para a realização da análise textual por meio da conexidade entre as expressões nos grafos gerados. Por meio da nuvem de palavras e análise de similitude foi relacionada a inferência das palavras e suas correlações. Foi possível considerar que estes profissionais têm a percepção de que as metodologias ativas são elementos fundamentais para uso nos cursos técnicos profissionalizantes, porém, não compreendem a importância das políticas educacionais para auxiliar sua função na condução do uso de metodologias ativas. A ausência de falas em volta do assunto políticas educacionais é um indicativo de que os CP precisam ter maior contato com esta importante vertente, assim, por meio da consciência da importância das políticas educacionais, possam contribuir com a criação de diretrizes norteadoras.

Palavras-chave: concepções; políticas educacionais; educação profissional; micropolítica.

**ARTICLE III - CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATORS AT CENTRO
PAULA SOUZA: IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES
FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN PROFESSIONAL
EDUCATION**

ABSTRACT

This article seeks to present the conceptions of pedagogical coordinators at the Centro Paula Souza, regarding the use of active methodologies in professional education, aiming, through their practices, for contributions to indications of guidelines and/or indicators in the internal documents of the CPS that may support the pedagogical management. Thus, the objective of the study was to understand how the pedagogical coordinators understand educational policies for professional education regarding the implementation of active methodologies in the technical courses offered by the CPS. This is qualitative exploratory research in a phenomenological perspective. The methodological approach consisted of applying an open, online questionnaire and discursive textual analysis. Survey participants were 13 CP of the CPS. The IRaMuTeQ software contributed to carry out the textual analysis through the connection between the expressions in the generated graphs. Through the word cloud and similarity analysis, word inference and their correlations were related. It was possible to consider that these professionals have the perception that active methodologies are fundamental elements for use in professional technical courses, however, they do not understand the importance of educational policies to assist their role in conducting the use of active methodologies. The absence of speeches around the subject of educational policies is an indication that PCs need to have greater contact with this important aspect, thus, through awareness of the importance of educational policies, they can contribute to the creation of guiding directives.

Keywords: conception; educational policies; professional education; micropolitics.

1 INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica deve possibilitar espaços coletivos de reflexão para criação da identidade das características didático-pedagógicas que nortearão o trabalho dos docentes na condução das atividades escolares junto aos discentes. “A dimensão reflexiva na coletividade oportuniza o resgate do saber do professor. Dessa maneira, novas consciências são despertadas e motivadas a assumir tarefas num nível mais complexo e crítico” (SILVA, 2018 p. 3).

A este profissional compete proporcionar aos docentes, formações continuadas e suporte necessário para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Sousa, Nascimento e Moraes (2020), citam que a coordenação pedagógica atua no processo de ensino e aprendizagem tanto na supervisão de avaliações dos processos, quanto no aspecto da metodológico de ensino e aprendizagem, de forma a articular os saberes docente em formações continuadas, planejamento, acompanhamento e orientação da equipe.

Entende-se que o coordenador pedagógico é o agente facilitador para que a aprendizagem discente se concretize de forma a dar o significado necessário no processo de sua formação. Para isso, parte-se da importância deste segmento em atuar junto a formação da prática docente. Segundo Pinto (2014, p. 155) “Ao destacar a prioridade da coordenação em assistir o professor, o princípio presente é que quanto mais bem encaminhada a atividade docente, melhor a aprendizagem do aluno.

Este estudo tem caráter qualitativo e base epistêmica na perspectiva fenomenológica. Sua abordagem vai ao encontro de compreender o fenômeno por meio da interpretação das descrições dos sujeitos da pesquisa e transpor suas percepções (GARNICA, 1997).

A vivência e experiências adquiridas na área em que atua possibilita ao profissional contribuir com saberes mediante suas percepções do fenômeno e contexto a ser analisado. Segundo Josgrilberg (2015), esse saber atua de forma intencional a um objeto de interesse possibilitando um ideário em sua essência. Desta forma, a pesquisadora e participantes não são neutros no processo investigativo, suas percepções visam contribuir com o fenômeno em que acreditam.

A análise textual discursiva (ATD) foi escolhida por ser um tipo de análise que através da leitura dos textos possibilita que o pesquisador exerça uma atitude fenomenológica a qual possa valorizar a perspectiva do outro - no caso dos participantes da pesquisa- e colocar “entre parênteses” suas próprias ideias (MORAES, 2003) A argumentação na análise textual discursiva, parte de experiências vividas pelo pesquisador que possibilita por meio de sua práxis construir ou reconstruir a compreensão do fenômeno investigado (MORAES, GALIAZZI, 2006).

Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto (MORAES, 2003. p. 192)

Conforme Moraes e Galiazzi (2020, p. 191) contextualiza “O processo da Análise Textual Discursiva tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica”. As expressões e significados coletivos construídos subjetivamente são valorizadas para contribuir a compreensão e interpretação do fenômeno pelo pesquisador.

Segundo Mainardes (2006), os protagonistas que atuam na área da educação, podem contribuir na construção de diretrizes norteadoras para as políticas públicas educacionais por meio do contexto de sua prática, a nível da micropolítica. Desta forma, é trazida a realidade pelos coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza (CPS), Núcleo Regional de Marília, atores que no entendimento do fenômeno, podem contribuir com a fundamentação dos princípios que a pesquisadora acredita.

O Regimento Comum das escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) determina em seu artigo 25 que “A Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático pedagógico do processo de ensino e aprendizagem” (CEETEPS, 2013, não paginado).

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 (CP) é um elo fundamental para viabilizar um processo de ensino e aprendizagem significativo aos educandos que perpassa desde a formação docente à realização de atividades pedagógicas na rotina escolar. Sendo ainda responsável por todo planejamento e implementação do projeto político pedagógico⁴ (PPP) anual de sua Unidade.

Diante do exposto o estudo tem como objetivo compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Delineamento metodológico

O presente estudo tem abordagem qualitativa, visando por meio da compreensão da prática vivenciada por coordenadores pedagógicos do CPS, regional de Marília, quanto ao uso de metodologias ativas nos cursos técnicos.

Segundo Trivinos (1992) nos estudos do tipo exploratórios o pesquisador aprofunda seu conhecimento em torno de determinado problema, geralmente por meio de uma hipótese levantada. O pesquisador ao planejar um estudo exploratório, cogita encontrar elementos que fundamentem sua teoria ao trabalhar com uma população que o possibilite determinados resultados, podendo ser utilizados instrumentos para a coleta dos dados.

A análise qualitativa realizada numa perspectiva fenomenológica, busca trazer significados a pesquisadora em sua investigação, por meio da compreensão dos fenômenos a qual está imersa e faz parte ativa. Não sendo possível dissociar-se dela, tem a pretensão de construir resultados por meio de um contexto natural a sua experiência prática e dos participantes do estudo (GARNICA, 1997).

A análise de dados foi mediante ATD, por ser um método que possibilita ao pesquisador mediante leitura dos textos, atribuir significados a partir de seus próprios

⁴ O PPP Projeto Político Pedagógico é um documento atualizado anualmente anexo ao PPG (Plano Plurianual de Gestão) que tem vigência de 5 anos nas Unidades de Ensino do Centro Paula Souza.

conhecimentos e teorias, fundamentando a pesquisa e contribuindo com o processo da análise textual. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES, p. 193, 2003).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD é um método exigente para o pesquisador, demanda adensar no processo investigativo de forma a estar disposto a reconstruir constantemente o movimento entre o entendimento de ciência e de pesquisa e suas compreensões do fenômeno que investiga.

2.2 Participantes

O estudo busca trazer a importância que as políticas públicas educacionais têm, para viabilizar o uso sistemático de metodologias ativas na educação profissional. Partindo da vivência da pesquisadora e dos participantes, o questionário aplicado visa trazer a compreensão dos demais CP da regional, visando a identificação de estratégias, a partir das perspectivas subjetivas deste grupo, levando em consideração suas práxis.

A intencionalidade é um dos fundamentos fenomenológicos que traz importância para o sujeito na construção do conhecimento pelo sentido intencional “de criar o mundo, de sentido das coisas”, sendo vivência e consciência ideias básicas nesta filosofia (TRIVINOS, 1992). Josgrilberg (2015, p. 7) relata: “Partimos de um saber, um saber originário dado em nossa vivência intencional” e “[...] a riqueza dessa experiência permite uma investigação do sentido das coisas[...]”. A fenomenologia reforça a importância do “sentido das coisas” e nossa relação com elas para trazer, por meio da experiência, significados e intenções nas investigações realizadas.

Foram convidados, 22 coordenadores pedagógicos da instituição, pertencentes ao Núcleo de Supervisão Regional de Marília, sendo que deste total, 13 CP participaram do estudo.

O quadro 1, traz o perfil dos participantes do estudo a fim que estes dados possam contribuir com a análise realizada.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Código	Idade	Formação	Tempo atuação no CPS	Tempo de experiência na CP	Outras funções desenvolvidas
CP 1	47 anos	- Administração de Empresas - Pós-graduação em liderança e gestão de talentos humanos - Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - Licenciatura (Esquema I em Administração)	20 anos	8 meses	- Direção 8 anos e meio - Coordenadora de Curso 6 anos - Coordenadora de estágio 10 anos
CP 2	47 anos	- Ciências físicas e biológicas (licenciatura curta). - Química licenciatura plena - Cursando pós-graduação em Curso Superior no novo formato	30 anos	1 ano	- Coordenação de curso 5 anos
CP 3	37 anos	- Licenciada em Matemática pela - Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá.	15 anos	2 anos	-Coordenadora de Curso 8 anos - Coordenadora do Projeto da Microsoft - 2 anos - Coordenadora de Classe Descentralizada 1 ano
CP 4	71 anos	- Licenciatura em História.	27 anos	14 anos	- Coordenadora de curso 10 anos
CP 5	48 Anos	- Licenciatura Plena em Química	16 anos	6 anos	Coordenadora de curso 4 anos Coordenadora Clickideia 2 anos
CP 6	62 anos	- Ciências com Habilitação em Matemática e Física	26 anos	6 anos	- Coordenação de Curso 5 anos
CP 7	37 anos	- Nutrição - Pedagogia - Pós em Gastronomia e Gestão de serviços de alimentação	15 anos	4 anos	- Coordenadora de curso 4 anos - Coordenadora de Classe Descentralizada 4 anos
CP 8	47 anos	- Direito - Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil - Licenciatura em Direito - Mestrado em Ciências Públicas	10 anos e 08 meses	1 ano e 11 meses	- Responsável projetos pedagógicos 6 anos Coordenação de curso 2 anos e 7 meses
CP 9	60 anos	- Licenciatura em Ciências Sociais, - Geografia - Pedagogia	19 anos e 8 meses	5 anos	- Coordenadora de curso
CP 10	44 anos	- Graduação em Pedagogia - Graduação em Informática - Pós-graduação em Educação - Pós-graduação em Banco de Dados Mestrado em Informática	14 anos e 8 meses	8 anos	Coordenação de Curso 4 anos
CP 11	47 anos	- Processamento de dados - Licenciatura em informática -Licenciatura em pedagogia - Especialista em Informática em Educação, - Especialista em neuro aprendizagem, - Especialista em ensino de jovens e adultos (EJA)	21 anos e 9 meses	14 anos	- Supervisão regional 1 ano
CP 12	32 anos	- Licenciatura em Química - Bacharel em Química Industrial - Especialista em Química Ambiental	9 anos e 7 meses	10 meses	- Coordenador de Curso 7 anos
CP 13	47 anos	- Tecnóloga em Processamento de Dados - Especialista em Uso Estratégico das Tecnologias em Informação - Licenciada em Informática - Mestre em Ciência da Informação	19	6 anos 8 meses	- Coordenação de Curso 7 anos

Fonte: A autora.

A idade média dos participantes é de 48 anos, este dado junto ao tempo médio de atuação no Centro Paula Souza, que é de 19 anos, nos indica certas vivências e experiências que podem incidir sobre as respostas dos participantes.

Quanto ao tempo de experiência na coordenação pedagógica em média são 5 anos, variando entre muito experiente como o CP 4 e CP 11, que tem 14 anos de CP e coordenadores com menos tempo de atuação como CP 1, CP 2 e CP 12. Vale destacar que os participantes com pouco tempo de atuação na CP, tem grandes experiências em outras funções que atuam diretamente com os CPs, como coordenadores de curso e direção. Conforme indicado no Regimento Comum do CPS no artigo 26, as coordenações de cursos integram a coordenação pedagógica, sendo os dois segmentos responsáveis por planejar e coordenar atividades educacionais e pedagógicas, executar o Projeto Político Pedagógico mediante as ações planejadas, além de controlar as atividades docentes nas diretrizes didático-pedagógicas. Portanto, mesmo os coordenadores com pouco tempo de atuação na CP, tem experiências em funções correlatas que não desabona o registro de suas respostas no questionário aplicado.

Quanto a formação acadêmica, 3 coordenadores pedagógicos são Mestres, 9 pós-graduado (lato sensu) e 4 indicaram ter formação em pedagogia. Vale destacar que estes não são pré-requisitos para ser coordenador pedagógico no CPS. Conforme indica na Deliberação CEETEPS 20, de 16-07-2015, no artigo 2º, para se inscrever como professor coordenador de projetos responsável pela coordenação pedagógica deve preencher os requisitos:

I. Ser docente contratado por prazo indeterminado. II. Estar em exercício no CEETEPS por no mínimo três (03) anos. III. Ter experiência de pelo menos dois (02) anos em atividades de suporte pedagógico, comprovadas documentalmente. IV. Ser portador de licenciatura. V. Estar qualificado em processo específico (SÃO PAULO, 2015)

Conforme acima contextualizado, quanto ao tempo de atuação na coordenação pedagógica pelos participantes, a deliberação 20, indica que para se inscrever para atuar na função, deve ter no mínimo dois anos de experiência em atividades de suporte pedagógico.

2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

2.3.1 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário aberto *on-line* (apêndice 2) por meio da ferramenta *Microsoft Forms*. Trivinos (1992), propõe algumas normas quando o pesquisador trabalha com determinados instrumentos, como neste estudo, o questionário aberto. O pesquisador deve ter um levantamento prévio teórico, do que pode surgir como respostas, embasamento do conhecimento da abordagem trazida e abertura ao aperfeiçoamento de novos conhecimentos que possam ser adquiridos ao longo da análise do estudo. Propõe ainda que, as perguntas do questionário entre duas a cinco, são suficientes. Devem ser claras numa linguagem adequada ao público respondente e apontar as ideias centrais do problema de investigação, pois é necessário levar em conta que isso demandará tempo e esforço dos participantes.

A opção pela aplicação do questionário de forma *on-line* se deu por estarmos vivenciando a pandemia causada pelo vírus Covid-19, sendo necessário cumprir com os decretos estaduais e municipais de isolamento e distanciamento social. Outro fator considerado foi a localidade dos participantes do estudo, visto que os coordenadores residem em diferentes cidades pertencentes a região de Marília.

O primeiro contato para apresentar a proposta do estudo e convidar os coordenadores a participarem, foi realizada no dia 22 de outubro de 2020, por meio da rede social *WhatsApp*, em um grupo a qual os 22 CP da regional participam.

Em 13 de maio de 2021, foi firmado o Termo de Anuência Institucional a qual o Centro Paula Souza autorizou a realização do estudo. No dia 22 de junho o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unoeste sob nº CAAE 47149421.1.0000.5515.

Novo contato junto aos 22 CP, foi realizado no dia 01 de julho de 2021, desta vez individualmente para reiterar o convite, esclarecer como se daria a participação e realização do questionário. Juntamente foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3) para apreciação. O termo também foi anexado ao questionário *on-line*, sendo que para avançar e responder as questões propostas, foi necessário clicar em “aceito os termos”, caso o participante não aceitasse, ao clicar em “não aceito os termos” não era possível dar prosseguimento nas respostas, nenhum caso como este ocorreu, os 13 participantes que se propuseram a participar, deu o aceite para o TCLE e responderam ao formulário. Na ocasião também foi enviado o link do questionário:

<https://forms.office.com/r/BTb8LUU4bN>, ficou aberto no período de 01 a 08 de julho para receber as respostas. Neste período, participaram 10 CP, na intenção de aumentar o número de participantes e conseqüente qualidade na análise dos dados, novo pedido de participação foi realizado no dia 10 de agosto, o questionário foi reaberto para recebimento das respostas no período de 10 a 18 de agosto, neste período, mais 3 CP se dispuseram a participar do estudo.

No dia 28/10/21 foi enviado por e-mail aos participantes, um questionário para traçar o perfil (apêndice 4), sendo respondido no período de 28/10 a 03/11, visto que estes dados são importantes para o contexto da análise. Os participantes retornaram o e-mail com o questionário respondido e o anexo do PPG de sua Unidade em formato *pdf* para elaboração da contextualização.

2.3.2 Procedimentos de análises de dados

A análise dos dados obtidos mediante a aplicação do questionário aberto, foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva. A escolha de questionário aberto se deu, pela pesquisadora considerar como elemento fundamental a participação dos coordenadores pedagógicos na investigação. Segundo (Trivinos, 1992), este método reúne as características e experiências dos participantes. De grande interesse no processo para fundamentar o saber científico e presunções acerca das percepções dos CP quanto as políticas educacionais para uso de metodologias ativas na educação profissional.

O corpus da análise textual foi constituído das respostas a cinco questões dos 13 CP participantes. Segundo Moraes (2003), a partir da análise dos textos é construído significados em relação aos fenômenos investigados. Os textos não só carregam um significado, mas também são significantes, o que exige do pesquisador a construção dos sentidos com base em seu ponto de vista e embasamento teórico.

O corpus da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos (MORAES, 2003 p. 194).

Moraes e Galiazzi (2020, p. 67), reforça a necessidade de impregnação intensa do pesquisador com os dados e informações do corpus analisado para a compreensão dos fenômenos estudados.

O corpus foi categorizado conforme a metodologia indicada por Moraes (2003) por meio da desconstrução e unitarização em quatro unidades de análises. A unidade de análise 1 corresponde a questão 1 “ No contexto do CPS são abordados estudos ou análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto a gestores e professores? Se sim, de que maneira é feito esse trabalho?” As unidades de análise 2 e 3 correspondem as respostas das questões 2 e 3, descritas respectivamente: “De que maneira a gestão pedagógica pode auxiliar o CPS na criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional?”; “De acordo com a sua experiência, de que maneira as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional, poderiam subsidiar o seu trabalho na gestão pedagógica de cursos?”. A unidade de análise 4, corresponde as respostas da questão 4 e 5, respectivamente: “De que forma a aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes?”; “De que forma o uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional que prepare o educando em uma formação reflexiva e problematizadora?”. O quadro 2 apresenta a categorização por unidade de análise.

Moraes e Galiazzi (2020, p. 103) contextualiza que “No processo de análise e de categorização é preciso considerar a importância dos conhecimentos tácitos do pesquisador, tendo o processo neles seus fundamentos”.

Quadro 2 – Categorização das unidades de Análise por Eixo

Eixo 1	Análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas.
Eixo 2	Gestão pedagógica e criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas no CPS
Eixo 3	Experiência de gestão pedagógica e políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional
Eixo 4	Aplicação de metodologias ativas e condução pedagógica e contribuição para a formação reflexiva na educação profissional

Fonte: A autora.

Foi realizada leitura rigorosa e aprofundada do corpus, buscando a compreensão do fenômeno pesquisado, que após a categorização, facilitou a análise do significado das unidades investigadas com base no objetivo do estudo.

O *software* IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes ET de Questionnaires “Interface R para análises Multidimensionais de Textos e Questionários”) foi utilizado para contribuir com a análise. É um *software* livre e gratuito utilizado para realizar análises qualitativas de textos, podendo ser utilizado sobre tabelas, indivíduos e palavras, segundo Camargo e Justo (2018). A opção pela utilização do software se deu por possibilitar diferentes formas de análises e dar confiabilidade às discussões do estudo, com ferramentas visuais que contribuíram com a análise qualitativa exploratória mediante análise de discurso. “O pesquisador continua sendo o condutor da pesquisa, e seu papel é valorizado pelo *software* IRaMuTeQ, o qual possibilita a interpretação dos resultados já processados com rigor científico (SOUZA *et al*, 2018).

Camargo e Justo (2018), recomenda que uma análise cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário, o corpus seja composto pelo conjunto de respostas por questão, a fim de garantir o refinamento do eixo abordado para cada uma delas. Cada eixo analisado corresponde a uma questão, com exceção das questões 4 e 5 que correspondem ao mesmo eixo (4) devido a pesquisadora entender ser adequado para realização do refinamento dos dois eixos. Trivinos (1992, p.177) também recomenda que este tratamento inicial quando aplicado questionário aberto, seja de forma a analisar a questão 1, posteriormente 2 e assim por diante.

Para inserção dos dados no *software* IRaMuTeQ, o corpus foi preparado para atender aos parâmetros necessários para realização da análise textual conforme a interface determina. Cada texto dentro do corpus foi separado por “linhas de comando” utilizando quatro asteriscos (***) no início, seguidos das variáveis “*que_” (seguido do número da questão), e *CP_” (seguido do número do participante), conforme apêndice 5. A definição das linhas de comando foi com base na classificação da corpora textual como corpus monotemático, com segmentos de texto (ST)⁵ curtos, que geralmente são obtidos em respostas curtas às questões.

Foi realizada leitura de cada corpus para revisão e adequação dos textos a serem processados pelo programa. Foi retirada as perguntas, deixando somente as respostas dos participantes, foi corrigido palavras com hífen, substituindo por “_”; foi

⁵ Segmentos de textos (ST) são os ambientes das palavras, dimensionadas pelo software ou próprio pesquisador em função do tamanho do corpus, com aproximadamente 3 linhas (CAMARGO; JUSTO, 2018).

retirado caracteres como reticências, apóstrofo e asterisco - que só pode ser utilizado para criação das linhas de comando - .

Os arquivos de cada corpus foram salvos em documento de texto do tipo *Open Office* com codificação “txt” e “UTF-8”.

Dentre os tipos de análise que o IRaMuTeQ possibilita elegeram-se a nuvem de palavras e análise de similitude como suporte para as discussões de cada eixo. Considerando o objetivo do estudo, estas duas formas de análise auxiliam na convergência entre as falas dos participantes por meio de sua conexão.

As nuvens de palavras são representação gráfica, visuais, que dentro da análise de um texto mostra a frequência de suas palavras. Visualmente no gráfico gerado, as palavras mais importantes são destacadas diferenciando por fontes de vários tamanhos que depende do grau de sua importância no contexto, sendo as mais relevantes colocadas no centro (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020).

Camargo e Justo (2018), relata que a nuvem de palavras é uma análise lexical bem simples, com representação gráfica, porém, do ponto de vista de uma análise inicial, é muito interessante, pois fornece a ideia inicial do conteúdo do corpus.

Segundo Marchand e Ratinaud (2012) e Camargo e Justo (2018) a análise de similitude possibilita a identificação de coocorrências e conexão entre as palavras, por meio da teoria dos grafos. Este tipo de análise é muito utilizado para descrever representações sociais utilizando o método de levantamento de dados por meio de questionário.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eixo 1 - Análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas

O eixo 1, corresponde as repostas dos 13 CP a questão 1. Foi inserido no software IRaMuTeQ que criou as seguintes descrições de forma automática: 13 textos, separados em 14 segmentos de texto (ST). Emergiram 270 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 155 palavras distintas e 177 com uma única ocorrência. Vale ressaltar que as repostas dos participantes foram curtas, o

que resultou num seguimento de texto automático pelo programa próximo ao número de textos.

A figura 1 mostra o resultado da nuvem de palavras geradas para o eixo, destacando ao centro do grafo gerado as palavras: “sim”, “capacitação” e “reunião”. A nuvem de palavras conforme relata Camargo e Justos (2018) apontou a ideia central do texto, gerando os primeiros apontamentos a serem analisados.

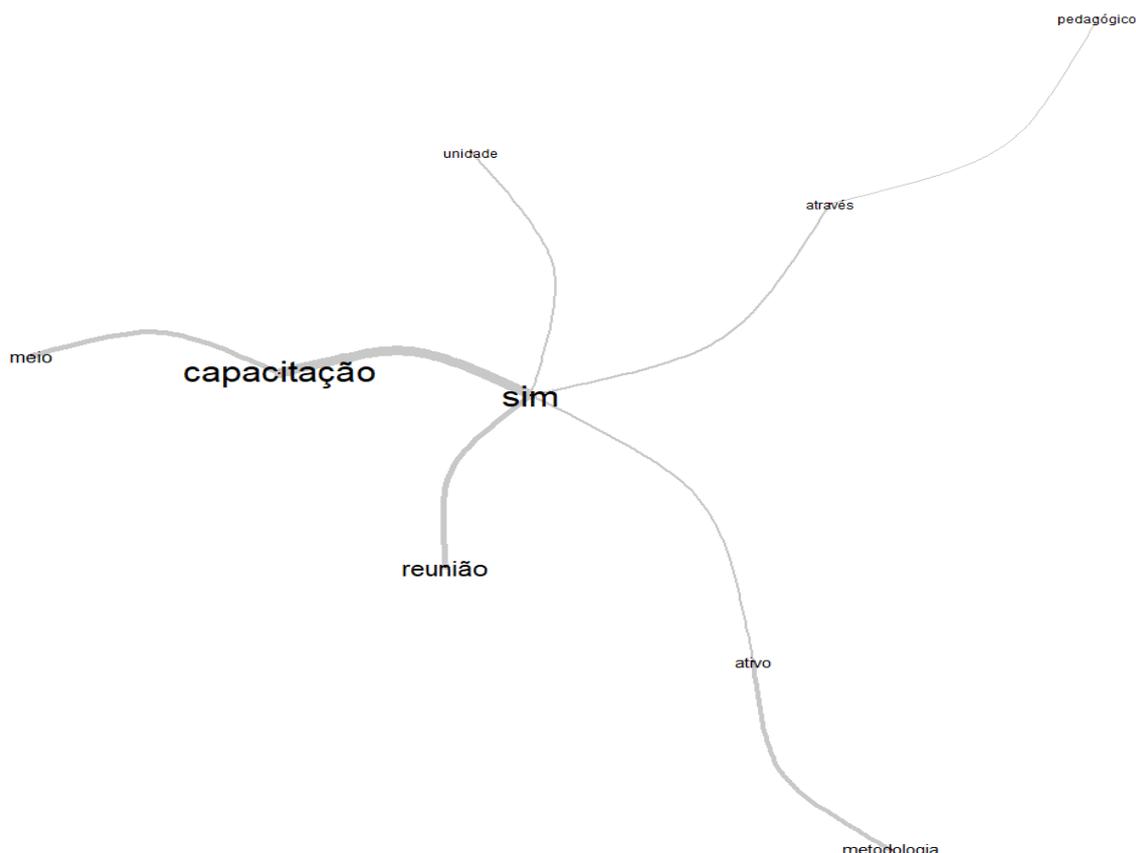
Figura 1– Nuvem de palavras eixo 1



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

A figura 2 mostra a análise de similitude do eixo 1, obtida com o *software* IRaMuTeQ, que demonstra com base na teoria dos grafos a identificação das ocorrências entre as palavras e a conectividade entre elas.

Figura 2 – Análise de Similitude eixo 1



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Na análise do eixo 1, é possível observar que três palavras se destacam no discurso entre os CP: “sim”, “capacitação” e “reunião”, - palavras estas, também indicadas pela nuvem de palavras como as mais relevantes -. Delas se ramificam outras expressões significativas como “metodologia” e “ativa”.

Este eixo tem por finalidade verificar se o CPS viabiliza capacitações que abordam as políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas. O cerne da questão está em suscitar o embasamento político-teórico dos envolvidos diretamente pela implantação das metodologias ativas, tendo em vista que a fundamentação epistêmica contribui para um melhor entendimento e direcionamento das ações pedagógicas nas Unidades de Ensino.

Pode-se observar que, de forma geral, os discursos dos participantes evocam a realização de capacitações voltadas ao uso de metodologias ativas pelo Centro Paula Souza e/ou Unidades de Ensino. Porém, não fica evidenciado nas falas que nestas capacitações para o uso de metodologias ativas, seja abordada a temática de políticas educacionais. Na percepção que as expressões trazem, observa-se que o

tema de uso das metodologias ativas é abordado de forma a realizar treinamentos para aprendizado e disseminação da prática aos demais docentes da equipe escolar, conforme exemplificado nas falas dos CP 6, 8 e 11.

CP6: “Esse trabalho é feito em reuniões pedagógicas, onde são discutido textos, para reflexão. Indicado link de vídeo para veiculação, discussão e reflexão.”

CP8 “Sim. Os estudos e análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto aos gestores e professores são abordadas em reuniões realizadas pelo Núcleo Regional de Marília bem como pelo Centro Paula Souza visando a capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas. Importante destacar que as capacitações e estudos foram intensificados no último ano em razão da pandemia da Covid que assola o Brasil e o mundo”.

CP11 “Foi realizado por meio de capacitações demonstrando aos professores as metodologias ativas, exemplos de aplicação e solicitação que usassem pelo menos uma metodologia ativa em seu plano de trabalho”.

Esta vertente nos possibilita inferir sobre vários aspectos: que nos treinamentos e capacitações realizadas, o tema do uso de metodologias ativas é abordado com enfoque para aprendizado, utilização e socialização. A abordagem das políticas educacionais para a temática não parece estar presente nas discussões proporcionadas em reuniões e/ou capacitações. Outra vertente observada é que se a abordagem das políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias na educação profissional não é de conhecimento dos responsáveis por sua implementação, logo se vê, que existe uma grande lacuna entre o conhecimento das políticas educacionais e “lugar de fala” dos participantes.

Mainardes (2016), contextualiza que no contexto da prática os profissionais atuantes na educação podem contribuir com a elaboração de diretrizes norteadoras. Para se alcançar este “lugar de fala” se faz necessário ter conhecimento teórico para embasar a prática deste segmento na implementação de políticas educacionais junto ao CPS, segmento este, que é responsável pela condução das atividades pedagógicas das Unidades de Ensino.

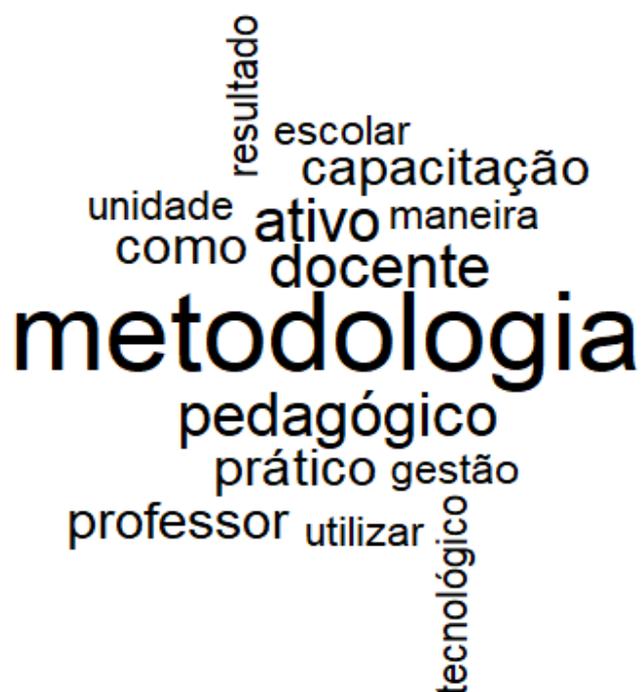
O conhecimento das políticas educacionais existentes para a educação profissional por parte das gestões escolares, contribui para diminuir o dualismo histórico entre ensino médio e educação profissional e formação puramente técnica para o trabalho, voltado ao crescimento econômico do país, conforme aponta Sala e Brancatti (2017). Diretrizes norteadoras nas políticas educacionais para o uso de

metodologias ativas na educação profissional podem contribuir sobremaneira com a gestão pedagógica no favorecimento de uma formação reflexiva e problematizadora.

Eixo 2 - Gestão pedagógica e criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas no CPS.

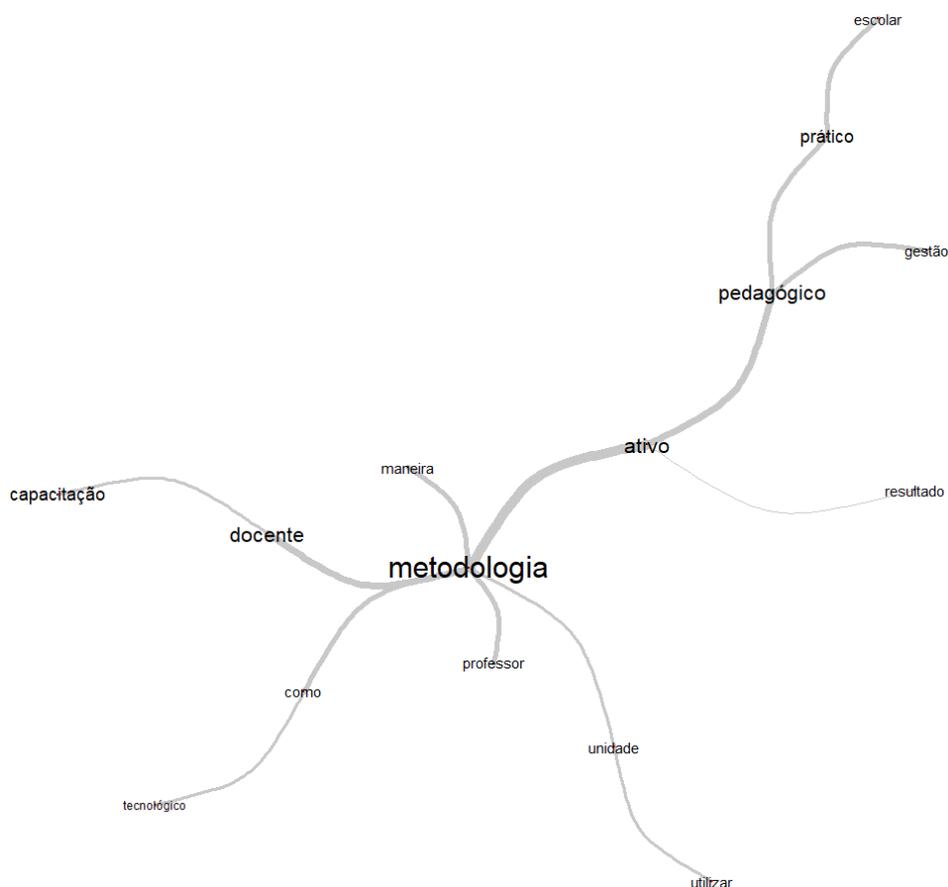
A nuvem de palavras gerada pelo software, de forma visual, deixou em destaque ao centro, conforme figura 3, as palavras: “metodologia”, “docente”, “pedagógico”, “ativo” e “prático”; a qual a análise de similitude demonstrou a conexão entre os termos (figura 4).

Figura 3 – Nuvem de palavras eixo 2



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 4 – Análise de Similitude eixo 2



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Conforme observado no gráfico gerado pela interface, na análise de similitude do eixo 2, os resultados indicam a conexidade entre os termos “metodologia – docente e capacitação”, “metodologia - ativo e pedagógico”, “pedagógico – gestão escolar e prática”.

O eixo 2, busca identificar junto aos CP como este segmento dentro das Unidades de Ensino, mediante de sua prática, visualizam sua contribuição junto ao CPS na elaboração de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional.

É possível observar que os CP não têm clareza de como esta proposição pode ser suscitada. Os termos mais evidentes gerados pelos grafos, indicam um olhar de suas contribuições no contexto da prática junto aos docentes de suas Unidades, ou seja, acreditam que são responsáveis por disseminar aos docentes o aprendizado do uso das metodologias, o que está correto; porém, não são capazes de identificar numa visão mais ampla, como sua prática na gestão pode contribuir

com a criação de diretrizes a nível institucional. Podemos visualizar esta vertente nas falas:

CP1 “Indicando metodologias ativas para serem oferecidas como capacitação e contribuindo com essas práticas pedagógicas junto a equipe docente”.

CP3 “Orientando, incentivando e dando suporte aos docentes durante a pesquisa, desenvolvimento e execução. De maneira a apoiar e incentivar o uso dessas metodologias”.

CP4 “Socialização de conhecimento, incentivo aos professores para aplicação dessas metodologias e orientações aos docentes”.

O CP12 trouxe uma fala que mais se aproxima do que se espera para a questão. Mediante a prática da gestão pedagógica - espera-se que este seguimento tenha conhecimento de todo o contexto da Unidade -, poderiam contribuir com a indicação de quais metodologias ativas seriam mais indicadas para cada habilitação ou eixo tecnológico.

CP12 “Como a gestão pedagógica esta atuante dentro da unidade, esta pode realizar uma análise real do cenário e dizer quais as principais necessidades para nortear metodologias ativas, vendo quais e como melhor se encaixam em cada habilitação/eixo tecnológico”

A consideração desta fala foi com base a um princípio de estratégia sugerida pelo CP. Porém, acredita-se que não há uma única forma, um único método ideal para cada habilitação para proporcionar ao educando a formação por competências esperada para o perfil profissional. Conforme Carbonell (2002, p. 72), a escolha do método deve levar em consideração além de como ensinar, como se aprende para que o objetivo de aprendizagem seja alcançado.

Outra consideração que aparece nos discursos é de que se faz necessário treinamento dos gestores e professores, e ainda que a Supervisão Regional deve dar suporte a essas reuniões junto aos docentes nas Unidades de Ensino. Esta vertente sinaliza que há CP que possam se sentir inseguros para a realização de treinamentos junto aos docentes, ou ainda, que precisam de maior suporte para viabilizar os treinamentos quanto ao uso de metodologias.

CP9 “Na minha opinião é continuar oferecendo capacitações, porém, com a participação da Supervisão de Ensino nas reuniões pelo menos uma vez ao mês, juntamente com a equipe da Escola”.

Moran (2014) relata que a consciência, ação política e estratégica dos gestores e governantes, são importantes para a educação, dada sua complexidade. Nos parece que a consciência política dos gestores pedagógicos do CPS tem uma grande lacuna a ser superada para que possam atuar na esfera da micropolítica na indicação de diretrizes norteadoras para o uso de metodologias ativas na educação profissional. Proposição esta, evidenciada pela falta de indicação de estratégias para criação de diretrizes norteadoras e a necessidade de receberem mais treinamentos e suporte para trabalhar esta vertente junto aos docentes.

No estudo realizado por Silva, (2018), sobre a coordenação pedagógica e seus elementos fundamentais, contextualiza que o tempo da coordenação pedagógica deve ser destinado a elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico juntamente com a reflexão das práticas por meio de formações continuadas aos docentes. “Pode-se afirmar que é por intermédio da coordenação pedagógica que as “coisas” acontecem na escola [...] é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que a coletividade pode decidir e atuar” (SILVA, 2018, p. 2). Nas expressões analisadas ficou evidenciado que a indicação de diretrizes norteadoras pelos CP por meio de sua prática, perpassa primeiramente a necessidade de melhor estarem preparados para esta temática, na perspectiva de aprofundar seus conhecimentos, tanto na prática da rotina escolar, como no aprofundamento na esfera política a qual se percebe um vazio teórico dos participantes.

Silva (2018), contextualiza que a liderança pedagógica favorece a articulação do processo pedagógico, por meio de segurança em suas ações diretivas e formações, promove a segurança necessária a equipe docente para agir junto aos seus discentes. Em relatos a qual se evidencia a necessidade de mais treinamentos, de participação de segmentos superiores nos treinamentos, conforme indica o CP 9, demonstra que neste aspecto de preparação dos docentes quanto ao uso de metodologias ativas na educação profissional precisa ser melhor trabalhado junto aos CP do CPS.

Nesse sentido a ação institucional pode favorecer o desenvolvimento da gestão pedagógica, possibilitando a este profissional condições necessárias para dar aos docentes suporte e segurança ao aplicar as metodologias ativas.

Eixo 3 - Experiência de gestão pedagógica e políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional

A interface do IRaMuTeQ, gerou os seguintes dados para o eixo de forma automática: 13 textos, separados em 15 segmentos de texto (ST). Emergiram 333 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 195 palavras distintas e 146 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto automático pelo programa próximo ao número de textos.

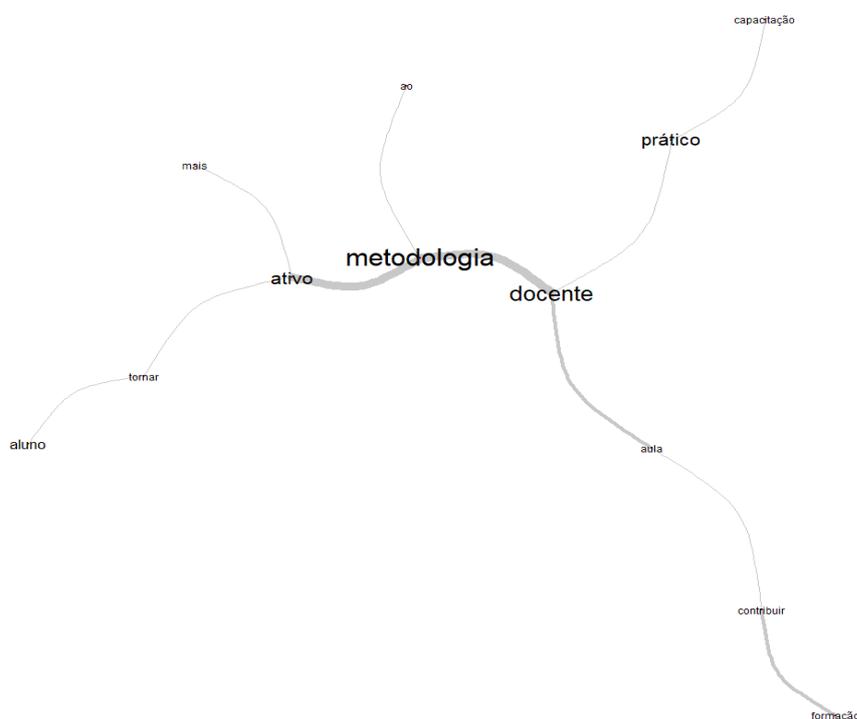
A nuvem de palavras gerada pelo software, evidenciou ao centro do grafo, as palavras: “metodologia”, “docente”, “ativo”, “aluno” “mais” “prático”; a análise de similitude demonstrou a conectividade entre os termos: “metodologia” fortemente conectada com os termos “docente” - contribuir com a formação do aluno e docente na prática por meio de capacitação -; conectividade entre “ativo” e “metodologia” - com tornar o aluno ativo”.

Figura 5 – Nuvem de palavras eixo 3



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Figura 6 – Análise de Similitude eixo 3



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Novamente as respostas dos CP estão longe de alcançar uma contextualização na esfera política proposta nos questionamentos. Numa questão que busca abordar como as políticas educacionais podem subsidiar seu trabalho, os discursos se pautaram em como eles podem atuar junto a formação docente para o uso das metodologias ativas. A similaridade entre as palavras nos eixos 2 e 3 é observada ao comparar a nuvens de palavras geradas para cada um. Vale ressaltar que há uma distinção nítida na essência de cada eixo.

Não se acredita que possa haver dentro do nível de formação do público participante, o não entendimento da questão, e sim a falta de argumentações, seja por desconhecimento do tema de políticas educacionais ou a falta de embasamento teórico do contexto histórico da educação profissional brasileira. Vejamos alguns exemplos:

CP1 “Incentivando os docentes a adotarem as metodologias em suas práticas de ensino”.

CP3 “Aproximando a teoria das práticas”.

CP4 “Oferecimento de capacitações e socialização de práticas”.

Na formação continuada o coordenador pedagógico pode enriquecer as dimensões abordadas a partir de sua práxis e contribuições de forma coletiva, porém, vale ressaltar, conforme Catanante e Dias (2017), a importância de buscar teorias que subsidiem e sustentem a prática apresentada, desta forma, agregando fundamentação e valor no desenvolvimento de suas funções em bases epistêmicas que promovam estudos, leituras e reflexões.

O CP8, como exceção, demonstra entendimento quanto a importância das políticas educacionais e como podem contribuir com sua gestão, indicando a necessidade de maiores discussões em capacitações e que seja realizado ao menos 1 vez a cada semestre, demonstrando a preocupação com formação continuada dos gestores e atualizações nos estudos. “Os profissionais da educação necessitam reconstruir constantemente seus saberes, partindo da perspectiva crítico-reflexiva da prática pedagógica, buscando o seu desenvolvimento profissional” (SILVA, 2018 p. 2).

CP8 “As políticas educacionais são importantes e podem subsidiar o trabalho na gestão pedagógica com a disponibilização de cursos e capacitações ao longo de cada semestre letivo. Importante que seja feita uma análise dos pontos fortes bem como do que precisa ser melhorado visando implementar referidas metodologias ativas junto ao corpo docente que teve que se adequar às aulas remotas em razão da pandemia da Covid-19”.

O CP10 indica que o uso das metodologias ativas deveria ser contemplado nos Planos de Curso da instituição, desta forma contribuindo com a gestão pedagógica, pois este documento serve de base para que o docente elabore seu plano de trabalho. Este, é um documento norteador para a formação profissional de cada habilitação, nele consta toda a organização curricular com estruturação básica de métodos e técnicas, dentre outros elementos inerentes ao perfil de conclusão (SÃO PAULO, 2018).

CP10 “Com a implementação de metodologias ativas nos Planos de Cursos”.

Esta também é uma prerrogativa do CP11, que é enfático ao descrever que o uso das metodologias ativas deveria ser obrigatório, portanto, traz a percepção em

sua fala da intenção de que as metodologias ativas deveriam aparecer descritas pela força de uma Lei. Uma fala que revela uma posição bastante autoritária, ou ainda, como um pedido de ajuda por meio de uma “força maior”, que a subsidiasse no desenvolvimento de sua função. Esta expressão remete novamente a intenção de uniformização de métodos de ensino, que também apareceu como intenção na fala do CP 12, discutida no eixo 2. Para alcançar uma boa formação por competências não condiz a uniformização de métodos. Num ensino reflexivo que promova diferentes análises nas resoluções de problemas, o docente deve utilizar de várias metodologias e diferentes abordagens para se alcançar os objetivos da aprendizagem.

CP 11 “Ter obrigatoriedade do uso dessas metodologias, pois quando ficam a vontade dos docentes muitos não utilizam devido estarem acostumados a usar as mesmas metodologias desde sempre”.

Saviczki (2019) traz a problematização em seu estudo que os professores até fazem o uso de metodologias ativas na educação profissional, porém, o fazem de forma empírica. A indagação do CP10 pode estar atrelada a esta prerrogativa de que se faz necessário a sistematização mediante a indicação de seu uso nos planos de curso.

O CP5 traz uma importante observação para reflexão: os coordenadores pedagógicos deveriam ser “mais ouvidos”, juntamente com o questionamento de que “em papel cabe tudo”.

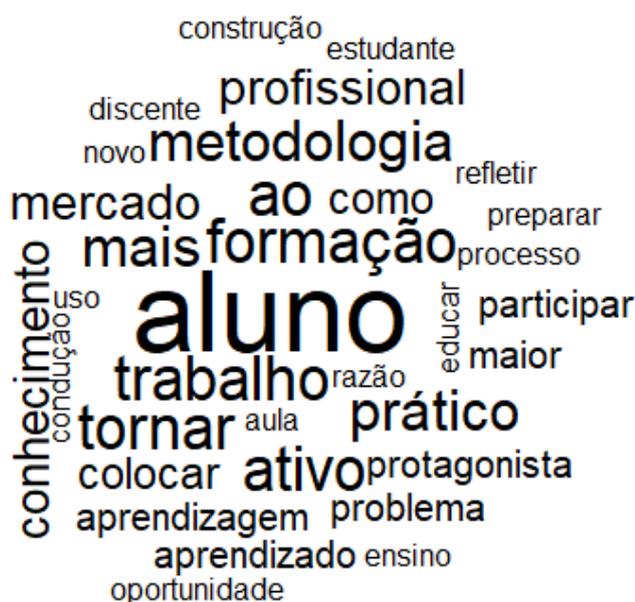
CP5 “Elas poderiam ser mais reais, fundamentadas para cada vivência. No papel cabe tudo, a prática torna o processo um pouco mais complicado. Sem contar que devíamos ser ouvido mais”.

Nas entrelinhas da fala, podemos indagar que existe um distanciamento entre a realidade vivida em sua Unidade de Ensino e as determinações da instituição, que por muitas vezes torna o papel do coordenador pedagógico mais técnico e burocrático, deixando que cumprir sua atribuição de acompanhar as atividades pedagógicas, conforme aponta Silva (2018). Embora não tenha aparecido em outras expressões, esta, pode ser a realidade dos demais participantes que de forma geral, passam pelos mesmos processos dentro da instituição.

O eixo 4, criou as seguintes descrições de forma automática por meio da interface IRaMuTeQ: 26 textos, separados em 27 segmentos de texto (ST). Emergiram 671 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 301 palavras distintas e 214 com uma única ocorrência. As respostas dos participantes foram curtas, o que resultou num seguimento de texto pelo programa próximo ao número de textos.

A nuvem de palavras deixou em destaque ao centro do grafo as palavras: “aluno”, “trabalho”, “tornar”, “ativo”, “prático”, “mais”, “formação”, “mercado” “profissional” e “metodologia”; a qual a análise de similitude demonstrou o termo “aluno” fortemente conectado em uma das ramificações a “tornar, prático, protagonista e ativo”. Outra ramificação partindo da palavra central “aluno” conectada a “mercado”, “trabalho”, “ativo”, metodologia”, “formação” e “profissional”, conforme figuras 7 e 8.

Figura 7 – Nuvem de palavras eixo 4



Fonte: Dados do estudo gerado pelo IRaMuTeQ, 2021.

Dewey (1979), em sua filosofia, nos remete a valorizar a experimentação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de educação proporciona uma preparação contínua para a vida em sociedade que está em constante evolução econômica e social, atrelando atualmente ao rápido avanço tecnológico. O pragmatismo contextualizado por Dewey (1979), traz a reflexão de que a autonomia do educando pode ser alcançada por meio da experimentação consciente, conduzida de forma planejada, viabilizado por meio da utilização sistemática das metodologias ativas durante a formação. Conforme também é apontado de forma geral, nas expressões trazidas pelos CP, os educandos devem ser preparados para conseguir acompanhar os processos evolutivos em sua vida profissional.

3.1 Sugestão de diretrizes e indicadores para o regimento comum e planos de curso do CPS

Com base na ATD realizada e experiência por meio da prática, a pesquisadora propõe na esfera da micropolítica, indicadores e/ou diretrizes para o uso de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS, como sugestão de serem inseridos no Regimento Comum e Planos de Curso conforme segue:

No Regimento Comum acrescido artigo no TÍTULO I – Das Disposições Preliminares, CAPÍTULO I – Das Unidades de Ensino:

1- Cabe ao CEETEPS promover estudos continuados aos gestores pedagógicos quanto às políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas para a educação profissional.

No “CAPÍTULO II – Do Plano Plurianual de Gestão e Outros Planos”

2- As Unidades de Ensino deverão contemplar em seus Projetos Políticos-Pedagógicos estratégias para articulação e implementação do uso de metodologias ativas nos cursos técnicos em suas diferentes modalidades ofertadas.

Na Seção II – Da Coordenação Pedagógica

3- Promover formação continuada aos docentes no uso de metodologias ativas, bem como ferramentas tecnológicas que possam auxiliar em sua aplicação.

4 – Acompanhar o uso das metodologias ativas indicadas pelos docentes em seus planos de trabalho.

Nos Planos de Curso, indicação do uso das metodologias ativas nos objetivos descritos para cada habilitação. Esta preposição pode ser de forma estratégica, indicando uma ou mais metodologias que são mais adequadas para cada objetivo de aprendizagem. Sendo elaborado e revisto pelo laboratório de currículo⁶ fica a proposição de indicadores para subsidiar a elaboração de objetivos e selecionar metodologia(s) ativa(s) para cada eixo tecnológico, conforme exemplificado no quadro 3 a indicação de objetivos baseados em competências gerais que podem ser utilizadas nas diferentes habilitações profissionais.

Quadro 3 – Indicadores para propor metodologias ativas nos Planos de Curso

CURSO TÉCNICO EM	
Indicadores para elaborar os Objetivos	Indicadores para propor a(s) metodologia(as) ativa(s) indicada(s)
<p>- Para competência: trabalhar em equipe</p> <p>O objetivo deve contemplar ações de planejamento do trabalho coletivo, liderança de equipes, capacidade na resolução de situações-problema e reflexão para tomada de decisões.</p>	<p>- A metodologia ativa indicada deve ser alvo de profunda reflexão e desafios que leve o educando a trabalhar sua capacidade de propor diferentes resoluções para diversas situações propostas.</p> <p>- A metodologia ativa deve contemplar momentos de problematização a relação entre o estudante e o conteúdo, estudante e seus pares e o estudante e o professor.</p>
<p>- Para competência: Exercer liderança e proatividade</p> <p>O objetivo deve contemplar ações de coordenar trabalhos em equipe saber expressar-se.</p>	<p>A metodologia ativa para atender este objetivo deve estimular no educando a capacidade de administrar recursos, conflitos, tarefas e desafios na resolução de problemas.</p>
<p>- Para competência: Trabalhar com ética profissional</p> <p>O objetivo deve contemplar ações de interação com a comunidade externa, ações de contexto social e intervenções solidárias.</p>	<p>A metodologia ativa para atender este objetivo deve proporcionar ao educando o desenvolvimento de projetos em equipe, contemplar momentos de discussões e reflexões com diferentes formas de contato entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-comunidade.</p>
<p>- Para competência: Identificar características históricas nos diferentes contextos sociais</p> <p>O objetivo deve proporcionar a capacidade de identificar e analisar impactos históricos, sociais e culturais que possam interferir em suas ações como profissional.</p>	<p>A metodologia ativa indicada deve proporcionar momentos de pesquisa e discussão entre os pares. Deve ainda, favorecer a proatividade em criar possibilidades de ação para mudanças na realidade do meio em que vive..</p>

Fonte: A autora.

⁶ Equipe composta por docentes da instituição, especialistas e gestores que definem toda a organização curricular por área de conhecimento e habilitação; conteúdos, habilidades e competências para o perfil profissional do técnico.

O quadro 4, busca trazer uma exemplificação prática extraída do plano de curso número 434 do CPS, de técnico em açúcar e álcool e os objetivos gerais nele contido.

Quadro 4 – Indicadores para objetivos do plano de curso de técnico em açúcar e álcool.

O curso de TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL tem como objetivos capacitar o aluno para:	
OBJETIVO	Indicadores para propor a(s) metodologia(as) ativa(s) indicada(s)
Executar trabalhos de coordenação de equipes, operação e controle dos processos industriais e equipamentos nos processos produtivos	A metodologia ativa indicada para atender este objetivo deve ser baseada na solução colaborativa de problemas ou desafios propostos. Identificar propostas para planejamento e desenvolvimento de projetos, capacidade de lidar com problemas reais.
Planejar e coordenar processos laboratoriais, realizar amostragens, análises químicas, físico-químicas, aplicação de equipamentos e produtos químicos e participar no desenvolvimento de produtos e na validação de métodos, no que tange processos produtivos da indústria do açúcar e do álcool, como também respeitando as atribuições concedidas pelo Conselho Regional de Química (CRQ).	A metodologia ativa deve proporcionar o contato com a realidade de diferentes formas, simulações e simulações com resultados alcançados. Proporcionar possibilidades de ações de intervenção.
Comunicar-se com eficiência na área profissional, com a utilização da terminologia técnica e/ ou científica e de acordo com os gêneros textuais e modelos convencionados (documentação e redação técnica).	A metodologia ativa para atender este objetivo deve estimular no educando a capacidade de administrar conflitos, diferentes desafios na resolução de problemas. momentos de pesquisa e discussão entre os pares aluno-aluno, aluno-professor.

Fonte: A autora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional referentes a implementação de metodologias ativas nos cursos técnicos oferecidos pelo CPS.

Mediante a análise textual discursiva dos 4 eixos temáticos, é possível inferir que o CPS proporciona estudos quanto ao uso de metodologias ativas por meio de capacitações, porém, não contemplam análises no campo das políticas educacionais para uso de metodologias ativas e inovações pedagógicas, que de forma geral,

também não foi possível conjecturar nas falas dos participantes o conhecimento da temática.

Ao analisar como os CP visualizam que podem contribuir na elaboração de diretrizes norteadoras para o uso de metodologias ativas na educação profissional, por meio de sua experiência na função, foi possível observar que eles não conseguem ter clareza da importância das políticas educacionais, tampouco como podem contribuir para que isso aconteça. Suas falas se baseiam em como podem desempenhar sua função no auxílio aos docentes quanto ao uso das metodologias ativas, por meio de capacitações e acompanhamento da rotina das atividades escolares.

Os CP em suas expressões demonstram um olhar favorável ao uso das metodologias ativas e entendem que são ferramentas que contribuem com uma formação reflexiva e problematizadora para os cursos técnicos numa perspectiva de formação por competências.

Os participantes não mencionaram o termo políticas nem em questões específicas para o tema. Tal problemática pode ser atribuída a falta de embasamento epistemológico nos estudos e formações proporcionadas aos CP. Diante disso, não é possível o entendimento da importância que as bases teóricas têm para fundamentar a gestão pedagógica.

Por fim, mesmo com a dificuldade em identificar estratégias para criação de diretrizes norteadoras no levantamento realizado junto aos CP, por meio da vivência da pesquisadora e análise textual discursiva, foi possível identificar a importante contribuição: de implementação de metodologias ativas nos planos de curso e no Regimento Comum da instituição CPS.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeq**, Florianópolis: LACCOS UFSC, 2018. *E-book*.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A Coordenação Pedagógica, a Formação Continuada e a Diversidade Étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, esp. n. 1, p. 103-113, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7bzpsVkpWch9vdrFpWTSxBK/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.51130.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Sousa 2013”**. São Paulo: CEETEPS, 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 1, n.1, p.109-122, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008. Acesso em: 07 mar. 2020. DOI 10.1590/S1414-32831997000200008.

JOSGRILBERG, R.. Fenomenologia e educação. **Notandum**, São Paulo; Porto, n. 38, p. 5-14, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MARCHAND P.; RATINAUD, P. L’analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l’élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Lexicometrica**, Paris, p. 687-699, 2012. Disponível em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/tocJADT2012.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez 2021.

MORAES, R; GALIAZZI, M. D. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed Unijuí, 2020, 264 p. *E-book*.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2014. *E-book*

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo. 2014, 187 p. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/810005n>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SALA, F.; BRANCATTI, P. R. Política educacional e educação profissional no brasil: organização, avanços, problemas e perspectivas, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente-SP, v. 14, n. 4, p 93-106, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231164271.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n4.h339.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 162, de 12-11-2018**. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: CEE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_162_1301925_2018.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEETEPS 20, de 16-07-2015**. Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo: CEE, 2015. Disponível em: <https://oe.cps.sp.gov.br/Biblioteca/Etec/Pedag%C3%B3gico/A%2018/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEETEPS%2020-2015%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20nas%20ETECs.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

SAVICZKI, S. C. **Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio**: aplicação de metodologias ativas. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, C. M. S. Coordenação Pedagógica e seus elementos fundamentais. **Revista Escola, Ciência e Educação**, Rosário, v. 1, n. 13, p. 19-39, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2020.

SOUSA, S. C.; NASCIMENTO, K. A. O; MORAES, M. G. D. A Prática do Coordenador Pedagógico e o Cotidiano de Trabalho. *In*: VII CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020.

SOUZA, M. A. R. *et al.* O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Curitiba, v. 52, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2021. DOI 10.1590/S1980-220X2017015003353.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, Maceio-AL, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103>. Acesso em: 10 nov. 2021. DOI 10.29352/mill0211.03.00230.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Por meio da elaboração dos três artigos foi possível construir importantes preposições envolta da importância da implementação de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas na educação profissional. O artigo 1 fez um levantamento da revisão sistemática quanto a esta temática que nos possibilitou inferir que há poucas produções científicas que as contemplem, sendo necessário, portanto, maior investimento em pesquisas que articulem esses temas. Quando consideradas as bases de dados utilizadas. Dentre os trabalhos encontrados, foi apontado a dificuldade de implementação do uso de metodologias ativas na educação profissional de forma sistematizada, bem como a falta de políticas educacionais que deem suporte para subsidiar as instituições em sua implementação.

O artigo 2 com o objetivo de identificar e analisar as leis existentes buscando a compreensão se trazem diretrizes e orientações acerca das metodologias ativas para a qualidade da educação profissional, foi possível chegar à conclusão de que nas três esferas: federal, estadual e institucional, os documentos existentes tem grandes lacunas a serem superadas quanto a sistematização do uso das metodologias ativas. Dentro do contexto histórico as leis e diretrizes norteadoras não superaram o paradigma de uma educação puramente técnica, voltada ao crescimento econômico do país, deixando de contemplar a importância da inovação pedagógica nos métodos de ensino e aprendizagem. Mesmo tendo grandes referenciais como o Manifesto dos Pioneiros resultante do movimento escola nova no início da metade do século XX. De forma geral as diretrizes encontradas nos documentos analisados são voltadas a políticas de expansão de vagas e regulamentação da oferta de cursos técnicos.

Para que as instituições possam superar as dificuldades na implementação de metodologias ativas, acredita-se que a criação de diretrizes com vertentes voltadas a utilização de metodologias ativas possa contribuir com esta sistematização, conforme Saviczki (2019) aponta em seu estudo.

Após estudo dos trabalhos e políticas existentes envolta da temática o estudo do artigo 3 buscou a compreensão de que maneira os coordenadores pedagógicos entendem as políticas educacionais para a educação profissional

quanto ao uso de metodologias ativas, e partir da análise de discurso foi possível inferir que embora os coordenadores pedagógicos convergem na opinião de que as metodologias ativas são importantes para a condução de uma formação técnica problematizadora e reflexiva, de forma geral não compreendem e não identificam que as políticas educacionais voltadas para o uso de metodologias ativas podem contribuir na condução do trabalho pedagógico e ação docente. Nas capacitações oferecidas pelo Centro Paula Souza, a temática é voltada a aprendizagem e socialização das metodologias ativas junto aos pares, não sendo contemplada dentro da esfera política. Esta premissa fica evidente na dificuldade da elaboração das respostas elaboradas pelos CP, o que indica uma preocupação quanto a falta de conhecimento básico sobre política educacional neste segmento que é visto como o “coração” das atividades didático-pedagógicas nas Unidades de Ensino.

Diante das falas fica a reflexão de como estão sendo conduzidas as funções dos coordenadores pedagógicos dentro do CPS. O planejamento é voltado a uma dimensão do aprofundamento prático-pedagógico ou puramente numa dimensão técnica burocrática? Fica este questionamento como um possível tema a ser abordado em outros estudos.

Segundo Brasil (2010b p. 36), a experimentação consciente que traz significação ao aprendizado pode ser conduzida mediante o uso de metodologias ativas com intervenções condizentes ao objetivo da aprendizagem. Desta forma a indicação das metodologias ativas poderiam ser contempladas nos Planos de curso com base nos objetivos descritos para cada habilitação. Outra indicação é de que esta premissa pode ser contemplada do Regimento Comum das Escolas Técnicas, dada a grande importância que tal vertente tem para a formação técnica por competências.

Mediante os indicadores e diretrizes indicados espera-se que os coordenadores pedagógicos tenham maior suporte para desempenhar em suas atribuições a implementação de metodologias ativas na educação profissional. As diretrizes e estratégias indicadas nos documentos internos possam subsidiar este segmento em sistematizar o uso das metodologias ativas.

A perspectiva futura é que o uso das metodologias ativas aconteça de forma sistematizada por contribuição de uma política educacional diretiva, e, com o passar dos tempos, após percepção de como estas práticas são importantes para

proporcionar aos educandos a formação reflexiva e problematizadora esperada para cada perfil profissional, seu uso possa se tornar uma prática natural e apropriada para cada objetivo de aprendizagem proposta nos itinerários formativos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. (org.). **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**, Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*

BRASIL. Ministério da Educação. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, MEC, 2010b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em 22 abr. 2021.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Sousa 2013”**. São Paulo: CEETEPS, 2013.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Documento de Circulação Interna. **Subsídios para Planejamento Escolar e Planejamento do Trabalho Docente, 2006**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

CUNHA, M. V. Dewey e Paiget no Brasil dos anos trinta. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p 5-12, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/799/810>. Acesso em: 01 out. 2020.

CUNHA, M. V. John Dewey no Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, v.16, n.2, p. 474-486, maio-ago. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14213/20785/>. Acesso em: 27 de abr. 2021.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIESEL, A. ; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, Lajeado/RS, v. 14, n.1 ,2017.

ETEC AUGUSTO TORTOLERO ARAÚJO. **Plano Plurianual de Gestão 2020-2024**. Paraguaçu Paulista: Etec Augusto Tortolero Araújo, 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2014. *E-book*

SALA, F.; BRANCATTI, P. R. Política educacional e educação profissional no Brasil: organização, avanços, problemas e perspectivas, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente-SP, v. 14, n. 4, p. 93-106, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231164271.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n4.h339.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 52.549, de 29 de Outubro de 1.970**. Cria o Colégio Técnico Agrícola Estadual de Paraguaçu Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria Geral Parlamentar, 1970. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52549-29.10.1970.html>. Acesso em 09 de set. de 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Cultura, saberes e práticas**: memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/cultura_saberes_praticas.pdf. Acesso em: 03 de set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Centro Paula Souza: **Unidades Distribuídas por Região Administrativa**. São Paulo: CPS, 2021. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs/>. Acesso em: 26 de set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Centro Paula Souza 45 anos, 45 Motivos de Sucesso**. São Paulo: SDECTI, 2014. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2021/06/livro_45anos_cps.pdf. Acesso em: 03 de set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Centro Paula Souza 50 anos**. São Paulo: SDECTI, 2019. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/wpcontent/uploads/sites/1/2020/08/livro_cps_50anos_site.pdf. Acesso em: 03 de set. 2021.

SAVICZKI, S. C. **Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio**: aplicação de metodologias ativas. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

SELBACH, H. V.; SARMENTO, S. A pedagogia de projetos de Hernández e a pedagogia crítica de Freire como possibilidades para uma educação humanizadora. *In*: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2015. Santa Maria-RS. **Anais [...]**. Santa Maria-RS: Faculdade Palotina, 2015.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A.F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154955008>. Acesso em: 22 out 2021. DOI 10.7213/1981-416X.17.052.DS07.

XAVIER, L. N. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como Divisor de águas na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, [2010].
http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em 28 de abr 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

No contexto da micropolítica, a implementação de políticas educacionais deve levar em conta os profissionais que atuam na educação. São eles, a chave para que essas políticas sejam implementadas no contexto da prática. Portanto a experiência dos professores e demais profissionais, como gestor pedagógico, deve ser interpretada no processo de formulação das políticas. Diante dessa afirmativa, solicitamos que você, coordenador pedagógico do CPS, responda às seguintes questões:

Questionário estruturado aplicado à coordenadores pedagógicos do Centro Paula Souza pertencentes ao Núcleo Regional de Marília.

- 1) No contexto do CPS são abordados estudos ou análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto a gestores e professores? Se sim, de que maneira é feito esse trabalho?
- 2) De que maneira a gestão pedagógica pode auxiliar o CPS na criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional?
- 3) De acordo com a sua experiência, de que maneira as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional, poderiam subsidiar o seu trabalho na gestão pedagógica de cursos?
- 4) De que forma a aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes?
- 5) De que forma o uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional que prepare o educando em uma formação reflexiva e problematizadora?

APÊNDICE B - RESPOSTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1- No contexto do CPS são abordados estudos ou análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto a gestores e professores? Se sim, de que maneira é feito esse trabalho?

Código Participante	Respostas
CP 1	Sim. Através de capacitações no CPS e também através das capacitações dentro da Etec.
CP 2	Sim, através de métodos e recursos pedagógicos tecnológicos.
CP 3	Sim, por meio de capacitações ao corpo docente e equipe gestora, troca de experiências entre as unidades, palestras, entre outros.
CP 4	Divulgação de material bibliográfico, reuniões.
CP 5	Sim, através de capacitações, reuniões pedagógicas e de curso.
CP 6	Esse trabalho é feito em reuniões pedagógicas, onde são discutido textos, para reflexão. Indicado link de vídeo para veiculação, discussão e reflexão.
CP 7	Sim, na unidade em que trabalho os cursos buscam trabalhar constantemente ação das metodologias ativas. Com a pandemia no formato remoto, elas motivam muito mais nossos discentes.
CP 8	Sim. Os estudos e análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto aos gestores e professores são abordadas em reuniões realizadas pelo Núcleo Regional de Marília bem como pelo Centro Paula Souza visando a capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas. Importante destacar que as capacitações e estudos foram intensificados no último ano em razão da pandemia da Covid-19 que assola o Brasil e o mundo.
CP 9	Sim... Ainda é um grande desafio para a nossa unidade Escolar a utilização de metodologias ativas. Há um número aberto as novas mudanças, mas ainda temos os resistentes, estamos oferecendo capacitações nas reuniões semanais, esperamos que possamos obter mais êxito.
CP 10	Sim. Por meio de capacitações e socialização em reuniões.
CP 11	Foi realizado por meio de capacitações demonstrando aos professores

Código Participante	Respostas
	as metodologias ativas, exemplos de aplicação e solicitação que usassem pelo menos uma metodologia ativa em seu plano de trabalho.
CP 12	Sim, por meio de capacitações e/ou reuniões.
CP 13	Sim, por meio do oferecimento de capacitações, Lives, encontros, palestras.

2- De que maneira a gestão pedagógica pode auxiliar o CPS na criação de diretrizes norteadoras para implementação de metodologias ativas na educação profissional?

Código Participante	Respostas
CP 1	Indicando metodologias ativas para serem oferecidas como capacitação e contribuindo com essas práticas pedagógicas junto a equipe docente
CP 2	A maneira seria contemplar capacitação aos professores como utilizar os recursos tecnológicos diferenciados e garantir aos alunos equipamentos tecnológicos para que todos possam fazer uso desses recursos e das metodologias.
CP 3	Orientando, incentivando e dando suporte aos docentes durante a pesquisa, desenvolvimento e execução. De maneira a apoiar e incentivar o uso dessas metodologias.
CP 4	Socialização de conhecimento, incentivo aos professores para aplicação dessas metodologias e orientações aos docentes.
CP 5	A gestão pedagógica pode auxiliar criação das diretrizes através do relato de suas vivências.
CP 6	Disponibilizando aos docentes, todo o acervo que recebe em diversas reuniões com a Supervisão e em pesquisa e aprofundamento nas capacitações que realiza.
CP 7	Apresentado maneiras diferentes de aplicar as metodologias ativas por meio de formações, acompanhando os resultados das aplicações das metodologias é possível um retorno avaliativo aos docentes.
CP 8	A gestão pedagógica pode auxiliar o Centro Paula Souza com o compartilhamento de ações e práticas utilizadas em suas Unidades

	Escolares no que diz respeito à implementação de metodologias ativas na educação profissional.
CP 9	Na minha opinião é continuar oferecendo capacitações, porém, com a participação da Supervisão de Ensino nas reuniões pelo menos uma vez ao mês, juntamente com a equipe da Escola.
CP 10	Apresentando resultados de sucesso nas escolas.
CP 11	Através das práticas utilizadas na unidade escolar que trouxeram resultado positivo para o aprendizado.
CP 12	Como a gestão pedagógica esta atuante dentro da unidade, esta pode realizar uma análise real do cenário e dizer quais as principais necessidades para nortear metodologias ativas, vendo quais e como melhor se encaixam em cada habilitação / eixo tecnológico
CP 13	Considerando que temos professores que necessitam melhorar suas práticas pedagógicas, com metodologias diferenciadas, com intuito da permanência escolar, é importante e se faz necessário treinamentos em Metodologias Ativas aos Gestores e Professores.

3- De acordo com a sua experiência, de que maneira as políticas educacionais voltadas a implantação de metodologias ativas na educação profissional, poderiam subsidiar o seu trabalho na gestão pedagógica de cursos?

Código Participante	Respostas
CP 1	Incentivando os docentes a adotarem as metodologias em suas práticas de ensino
CP 2	Creio que seria muito bom contemplar todas as unidades do CPS em equipamentos Tecnológicos para alunos individualmente, somente assim poderemos trabalhar de forma estruturada e igual a todos os alunos sem fazer diferença de acesso a tecnologia aos menos favorecidos.
CP 3	Aproximando a teoria das práticas.
CP 4	Oferecimento de capacitações e socialização de práticas.
CP 5	Elas poderiam ser mais reais, fundamentadas para cada vivência. No

Código Participante	Respostas
	papel cabe tudo, a prática torna o processo um pouco mais complicado. Sem contar que devíamos ser ouvido mais.
CP 6	Disponibilizando aos seus docentes todo o conhecimento adquirido, nas boas práticas educacionais, nas capacitações, nas pesquisas, nos seminários, em fim todo o que for favorável, para contribuir com a formação docente e chegar ate a sala de aula, contribuindo com o desenvolvimento das Competências e Habilidades e a formação profissional de nosso discente.
CP 7	Com as metodologias ativas os discentes tornam protagonista no ensino aprendizagem, atingindo assim o objetivo de alcançar o aluno pedagogicamente.
CP 8	As políticas educacionais são importantes e podem subsidiar o trabalho na gestão pedagógica com a disponibilização de cursos e capacitações ao longo de cada semestre letivo. Importante que seja feita uma análise dos pontos fortes bem como do que precisa ser melhorado visando implementar referidas metodologias ativas junto ao corpo docente que teve que se adequar às aulas remotas em razão da pandemia da Covid-19.
CP 9	Subsidia no sentido de oferecer nova forma de aprendizagem aos alunos, e conseqüentemente na elaboração do seu conhecimento,
CP 10	Com a implementação de metodologias ativas nos Planos de Cursos.
CP 11	Ter obrigatoriedade do uso dessas metodologias, pois quando ficam a vontade dos docentes muitos não utilizam devido estarem acostumados a usar as mesmas metodologias desde sempre.
CP 12	Acredito que as metodologias ativas, quando bem aplicadas, auxiliam o trabalho do docente, tornando as aulas mais atrativas, explorando ferramentas novas e contribuindo para uma melhor formação do aluno.
CP 13	Ofertando mais opções de treinamento ao corpo docente para o seu fortalecimento e crescimento em metodologias ativas e diversificadas.

4- De que forma a aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes?

Código Participante	Respostas
CP 1	Como incentivo aos alunos para participarem mais ativamente das aulas.
CP 2	Seria de forma prática e diferenciada com equipamentos avançados e novos.
CP 3	Proporcionando ao discente experiência e práticas, de maneira que ao chegar no mercado de trabalho ele se sinta pronto.
CP 4	Desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como: autonomia, planejamento, proatividade, etc.
CP 5	As metodologias servem para que o aluno sai da posição de passivo para ativo, o saber fazer torna o processo mais dinâmico.
CP 6	De forma dinâmica e assertiva colocando o aluno no centro das atenções, deixando ele refletir e se desenvolver de maneira prática e contextualiza. Participando de projetos que leve o aluno a construção de suas competências e habilidades.
CP 7	Possibilitando ao aluno meios de se tornar autonomo no processo de ensino aprendizagem.
CP 8	A aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes com as várias ferramentas disponíveis no mercado visando, inclusive, recuperar a defasagem pedagógica sofrida pelos discentes em razão das aulas remotas.
CP 9	Na condução e elaboração de atividades práticas, com maior significado para os discentes, visando sua formação pessoal e profissional, portanto, se faz necessário melhorias nas Plataformas oferecidas, maior velocidade de internet e acesso a todos alunos.
CP 10	Com as contribuições dos alunos durante a condução do trabalho.
CP 11	Colocam o aluno como protagonista de seu aprendizado, tornando as aulas mais interessantes, e com isso, maior permanência dos alunos nos cursos.
CP 12	O que buscamos muito na área profissionalizante é colocar o aluno frente ao que o espera no mercado de trabalho. Portanto o uso das metodologias ativas, quando bem aplicadas, podem colaborar nesse quesito.
CP 13	Com mais possibilidades ao ensino escolar; ao aperfeiçoamento e

Código Participante **Respostas**

	crescimento da equipe docente da Unidade Escolar, refletindo no estudante que ficará mais satisfeito e engajado em sua formação.
--	--

5- De que forma o uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional que prepare o educando em uma formação reflexiva e problematizadora?

Código Participante **Respostas**

CP 1	Fazendo com que o educando abra a mente para novas oportunidades de futuro, com pensamentos diferenciados refletindo e se posicionando sobre diversos assuntos
CP 2	Fazendo uso de práticas e estudos de casos que promovam ao aluno pensar, planejar e colocar em prática a conclusão alcançada. Também introduzir a prática em projetos interdisciplinares e em situação problema.
CP 3	Tornando a aprendizagem significativa.
CP 4	Com o incentivo para a pesquisa, liberdade de escolha de caminhos de estudo há maior probabilidade e possibilidade de questionamentos e direcionamento criativo.
CP 5	O aluno começa aprender a questionar e solucionar problemas, não é apenas alguém que absorve o conhecimento, mas sim alguém que faz parte da construção do conhecimento.
CP 6	Utilizando as metodologias ativas, o educando terá oportunidades de participar, de se desenvolver, crescer, buscar o conhecimento participando ativamente na sua formação profissional com uma base sólida com conhecimentos atualizados e contextualizado na sua formação profissional.
CP 7	Torna o aluno protagonista dessa formação reflexiva e problematizadora, com um diferencial para o mercado de trabalho.
CP 8	O uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional uma vez que está preparando o educando para um mercado de trabalho em constante evolução em razão da pandemia que assola o Brasil e o mundo. Os alunos, com as várias ferramentas disponibilizadas

Código Participante	Respostas
	pelo Centro Paula Souza via Plataforma da Microsoft Teams entre outras utilizadas pelos docentes tem tido a oportunidade de se prepararem para os novos desafios em razão dos trabalhos realizados home office.
CP 9	Prepara para a formação de um profissional resiliente, que passa a valorizar o aprendizado quando ele se torna o autor do seu próprio conhecimento.
CP 10	Tornando o aluno o protagonista do processo de formação profissional pois as metodologias ativas sempre está associada à aprendizagem reflexiva, crítica e além do trabalho em grupo.
CP 11	Contribui positivamente, pois coloca o estudante ativo na busca e construção de seu aprendizado. Tirando da zona de conforto, da passividade para atuar como protagonista do aprendizado.
CP 12	Como as metodologias ativas servem para proporcionar aos alunos momentos em que não só o professor é detentor do conhecimento, isso pode torná-lo mais perspicaz na resolução de problemas, qualidade esta exigida no mercado de trabalho.
CP 13	Por exemplo com a aplicação da ABP - Aprendizagem Baseada em Problema. O estudante poderá trazer a situação problema dentro do contexto que vivencia, trabalhar em equipes e apresentar soluções, trazendo mais sentido e significado ao ensino / aprendizagem.

APÊNDICE C – TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido)

Título da Pesquisa: “Percepção de Coordenadores Pedagógicos de Educação Profissional quanto às Políticas Educacionais para uso de Metodologias Ativas”

Nome do (a) Pesquisador (a): Maria José Cardozo Alves

Nome do (a) Orientador (a): Dra Danielle Ap. do Nascimento dos Santos

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e propor indicadores que subsidiem diretrizes para o uso de metodologias ativas no ensino profissional no contexto da prática, na esfera da micropolítica.
2. **Participantes da pesquisa:** Serão convidados 22 Coordenadores Pedagógicos do Centro Paula Souza da Regional de Marília.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) identifique através de sua prática profissional, indicadores que subsidiem diretrizes para o uso de metodologias ativas no ensino profissional no contexto da prática, na esfera da micropolítica. 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 ou esclarecer dúvidas 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. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, portanto, os participantes têm como risco mínimo a divulgação dos dados informados sobre a aplicabilidade das metodologias ativas em suas práticas como coordenadores pedagógicos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
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 a oportunidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento de novas políticas para o uso de metodologias ativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no CPS. Esperamos que este estudo traga informações na esfera da importância dessas políticas educacionais para o uso de metodologias ativas no ensino profissional, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa, possa trazer elementos chave para a implementação no contexto da micropolítica, levando em consideração os profissionais

que atuam diretamente na educação, 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.
9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

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(es): Maria José Cardozo Alves, telefone para contato: (18) 997894910.

Orientador: Dra Danielle Ap. do Nascimento dos Santos, telefone para contato: (18) 991482121

danielle@unoeste.br

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) 3229-2110 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h30.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE D - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Qual sua idade?	
Qual sua formação? (descreva todas, se tiver mais que uma).	
Quanto tempo tem de atuação no CEETEPS?	
Quanto tempo tem de experiência na Coordenador Pedagógica?	
Quais outras atividades de gestão têm como experiência no CEETEPS, além da coordenação pedagógica? (descreva a função e quanto tempo de atuação)	

APÊNDICE E - CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA IRAMUTEQ

**** *que_1 *CP_1

Sim. Através de capacitações no CPS e também através das capacitações dentro da Etec.

**** *que_1 *CP_2

Sim, através de métodos e recursos pedagógicos tecnológicos.

**** *que_1 *CP_3

Sim, por meio de capacitações ao corpo docente e equipe gestora, troca de experiências entre as unidades, palestras, entre outros.

**** *que_1 *CP_4

Divulgação de material bibliográfico, reuniões.

**** *que_1 *CP_5

Sim, através de capacitações, reuniões pedagógicas e de curso.

**** *que_1 *CP_6

Esse trabalho é feito em reuniões pedagógicas, onde são discutido textos, para reflexão. Indicado link de vídeo para veiculação, discussão e reflexão.

**** *que_1 *CP_7

Sim, na unidade em que trabalho os cursos buscam trabalhar constantemente ação das metodologias ativas. Com a pandemia no formato remoto, elas motivam muito mais nossos discentes.

**** *que_1 *CP_8

Sim. Os estudos e análises de políticas educacionais voltadas ao uso de metodologias ativas junto aos gestores e professores são abordadas em reuniões realizadas pelo Núcleo Regional de Marília bem como pelo Centro Paula Souza visando a capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas. Importante destacar que as capacitações e estudos foram intensificados no último ano em razão da pandemia da Covid que assola o Brasil e o mundo.

**** *que_1 *CP_9

Sim. * Ainda é um grande desafio para a nossa unidade Escolar a utilização de metodologias ativas. Há um número aberto as novas mudanças, mas ainda temos os resistentes, estamos oferecendo capacitações nas reuniões semanais, esperamos que possamos obter mais êxito.

**** *que_1 *CP_10

Sim. Por meio de capacitações e socialização em reuniões.

**** *que_1 *CP_11

Foi realizado por meio de capacitações demonstrando aos professores as metodologias ativas, exemplos de aplicação e solicitação que usassem pelo menos uma metodologia ativa em seu plano de trabalho.

**** *que_1 *CP_12

Sim, por meio de capacitações ou reuniões.

**** *que_1 *CP_13

Sim, por meio do oferecimento de capacitações, Lives, encontros, palestras.

**** *que_2 *CP_1

Indicando metodologias ativas para serem oferecidas como capacitação e contribuindo com essas práticas pedagógicas junto a equipe docente

**** *que_2 *CP_2

A maneira seria contemplar capacitação aos professores como utilizar os recursos tecnológicos diferenciados e garantir aos alunos equipamentos tecnológicos para que todos possam fazer uso desses recursos e das metodologias.

**** *que_2 *CP_3

Orientando, incentivando e dando suporte aos docentes durante a pesquisa, desenvolvimento e execução. De maneira a apoiar e incentivar o uso dessas metodologias.

**** *que_2 *CP_4

Socialização de conhecimento, incentivo aos professores para aplicação dessas metodologias e orientações aos docentes.

**** *que_2 *CP_5

A gestão pedagógica pode auxiliar criação das diretrizes através do relato de suas vivências.

**** *que_2 *CP_6

Disponibilizando aos docentes, todo o acervo que recebe em diversas reuniões com a Supervisão e em pesquisa e aprofundamento nas capacitações que realiza.

**** *que_2 *CP_7

Apresentado maneiras diferentes de aplicar as metodologias ativas por meio de formações, acompanhando os resultados das aplicações das metodologias é possível um retorno avaliativo aos docentes.

**** *que_2 *CP_8

A gestão pedagógica pode auxiliar o Centro Paula Souza com o compartilhamento de ações e práticas utilizadas em suas Unidades Escolares no que diz respeito à implementação de metodologias ativas na educação profissional.

**** *que_2 *CP_9

Na minha opinião é continuar oferecendo capacitações, porém, com a participação da Supervisão de Ensino nas reuniões pelo menos uma vez ao mês, juntamente com a equipe da Escola.

**** *que_2 *CP_10

Apresentando resultados de sucesso nas escolas.

**** *que_2 *CP_11

Através das práticas utilizadas na unidade escolar que trouxeram resultado positivo para o aprendizado.

**** *que_2 *CP_12

Como a gestão pedagógica esta atuante dentro da unidade, esta pode realizar uma análise real do cenário e dizer quais as principais necessidades para nortear metodologias ativas, vendo quais e como melhor se encaixam em cada habilitação eixo tecnológico

**** *que_2 *CP_13

Considerando que temos professores que necessitam melhorar suas práticas pedagógicas, com metodologias diferenciadas, com intuito da permanência escolar, é importante e se faz necessário treinamentos em Metodologias Ativas aos Gestores e Professores.

**** *que_3 *CP_1

Incentivando os docentes a adotarem as metodologias em suas práticas de ensino

**** *que_3 *CP_2

Creio que seria muito bom contemplar todas as unidades do CPS em equipamentos Tecnológicos para alunos individualmente, somente assim poderemos trabalhar de forma estruturada e igual a todos os alunos sem fazer diferença de acesso a tecnologia aos menos favorecidos.

**** *que_3 *CP_3

Aproximando a teoria das práticas.

**** *que_3 *CP_4

Oferecimento de capacitações e socialização de práticas.

**** *que_3 *CP_5

Elas poderiam ser mais reais, fundamentadas para cada vivência. No papel cabe tudo, a prática torna o processo um pouco mais complicado. Sem contar que devíamos ser ouvido mais.

**** *que_3 *CP_6

Disponibilizando aos seus docentes todo o conhecimento adquirido, nas boas práticas educacionais, nas capacitações, nas pesquisas, nos seminários, em fim todo o que for favorável, para contribuir com a formação docente e chegar ate a sala de aula, contribuindo com o desenvolvimento das Competências e Habilidades e a formação profissional de nosso discente.

**** *que_3 *CP_7

Com as metodologias ativas os discentes tornam protagonista no ensino aprendizagem, atingindo assim o objetivo de alcançar o aluno pedagogicamente.

**** *que_3 *CP_8

As políticas educacionais são importantes e podem subsidiar o trabalho na gestão pedagógica com a disponibilização de cursos e capacitações ao longo de cada semestre letivo. Importante que seja feita uma análise dos pontos fortes bem como do que precisa ser melhorado visando implementar referidas metodologias ativas junto ao corpo docente que teve que se adequar às aulas remotas em razão da pandemia da Covid_19.

**** *que_3 *CP_9

Subsidia no sentido de oferecer nova forma de aprendizagem aos alunos, e conseqüentemente na elaboração do seu conhecimento,

**** *que_3 *CP_10

Com a implementação de metodologias ativas nos Planos de Cursos.

**** *que_3 *CP_11

Ter obrigatoriedade do uso dessas metodologias, pois quando ficam a vontade dos docentes muitos não utilizam devido estarem acostumados a usar as mesmas metodologias desde sempre.

**** *que_3 *CP_12

Acredito que as metodologias ativas, quando bem aplicadas, auxiliam o trabalho do docente, tornando as aulas mais atrativas, explorando ferramentas novas e contribuindo para uma melhor formação do aluno.

**** *que_3 *CP_13

Ofertando mais opções de treinamento ao corpo docente para o seu fortalecimento e crescimento em metodologias ativas e diversificadas.

**** *que_4 *CP_1

Como incentivo aos alunos para participarem mais ativamente das aulas.

**** *que_4 *CP_2

Seria de forma prática e diferenciada com equipamentos avançados e novos.

**** *que_4 *CP_3

Proporcionando ao discente experiência e práticas, de maneira que ao chegar no mercado de trabalho ele se sinta pronto.

**** *que_4 *CP_4

Desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como: autonomia, planejamento, proatividade, etc.

**** *que_4 *CP_5

As metodologias servem para que o aluno sai da posição de passivo para ativo, o saber fazer torna o processo mais dinâmico.

**** *que_4 *CP_6

De forma dinâmica e assertiva colocando o aluno no centro das atenções, deixando ele refletir e se desenvolver de maneira prática e contextualiza. Participando de projetos que leve o aluno a construção de suas competências e habilidades.

**** *que_4 *CP_7

Possibilitando ao aluno meios de se tornar autonomo no processo de ensino aprendizagem.

**** *que_4 *CP_8

A aplicação de metodologias ativas pode otimizar a condução pedagógica de cursos técnicos profissionalizantes com as várias ferramentas disponíveis no mercado visando, inclusive, recuperar a defasagem pedagógica sofrida pelos discentes em razão das aulas remotas.

**** *que_4 *CP_9

Na condução e elaboração de atividades práticas, com maior significado para os discentes, visando sua formação pessoal e profissional, portanto, se faz necessário melhorias nas Plataformas oferecidas, maior velocidade de internet e acesso a todos alunos.

**** *que_4 *CP_10

Com as contribuições dos alunos durante a condução do trabalho.

**** *que_4 *CP_11

Colocam o aluno como protagonista de seu aprendizado, tornando as aulas mais interessantes, e com isso, maior permanência dos alunos nos cursos.

**** *que_4 *CP_12

O que buscamos muito na área profissionalizante é colocar o aluno frente ao que o espera no mercado de trabalho. Portanto o uso das metodologias ativas, quando bem aplicadas, podem colaborar nesse quesito.

**** *que_4 *CP_13

Com mais possibilidades ao ensino escolar; ao aperfeiçoamento e crescimento da equipe docente da Unidade Escolar, refletindo no estudante que ficará mais satisfeito e engajado em sua formação.

**** *que_5 *CP_1

Fazendo com que o educando abra a mente para novas oportunidades de futuro, com pensamentos diferenciados refletindo e se posicionando sobre diversos assuntos

**** *que_5 *CP_2

Fazendo uso de práticas e estudos de casos que promovam ao aluno pensar, planejar e colocar em prática a conclusão alcançada. Também introduzir a prática em projetos interdisciplinares e em situação problema.

**** *que_5 *CP_3

Tornando a aprendizagem significativa.

**** *que_5 *CP_4

Com o incentivo para a pesquisa, liberdade de escolha de caminhos de estudo há maior probabilidade e possibilidade de questionamentos e direcionamento criativo.

**** *que_5 *CP_5

O aluno começa aprender a questionar e solucionar problemas, não é apenas alguém que absorve o conhecimento, mas sim alguém que faz parte da construção do conhecimento.

**** *que_5 *CP_6

Utilizando as metodologias ativas, o educando terá oportunidades de participar, de se desenvolver, crescer, buscar o conhecimento participando ativamente na sua formação profissional com uma base sólida com conhecimentos atualizados e contextualizado na sua formação profissional.

**** *que_5 *CP_7

Torna o aluno protagonista dessa formação reflexiva e problematizadora, com um diferencial para o mercado de trabalho.

**** *que_5 *CP_8

O uso de metodologias ativas contribui para uma formação profissional uma vez que está preparando o educando para um mercado de trabalho em constante evolução em razão da pandemia que assola o Brasil e o mundo. Os alunos, com as várias ferramentas disponibilizadas pelo Centro Paula Souza via Plataforma da Microsoft Teams entre outras utilizadas pelos docentes tem tido a oportunidade de se prepararem para os novos desafios em razão dos trabalhos realizados home office.

**** *que_5 *CP_9

Prepara para a formação de um profissional resiliente, que passa a valorizar o aprendizado quando ele se torna o autor do seu próprio conhecimento.

**** *que_5 *CP_10

Tornando o aluno o protagonista do processo de formação profissional pois as metodologias ativas sempre está associada à aprendizagem reflexiva, crítica e além do trabalho em grupo.

**** *que_5 *CP_11

Contribui positivamente, pois coloca o estudante ativo na busca e construção de seu aprendizado. Tirando da zona de conforto, da passividade para atuar como protagonista do aprendizado.

**** *que_5 *CP_12

Como as metodologias ativas servem para proporcionar aos alunos momentos em que não só o professor é detentor do conhecimento, isso pode o tornar mais

perspicaz na resolução de problemas, qualidade esta exigida no mercado de trabalho.

**** *que_5 *CP_13

Por exemplo com a aplicação da ABP. O estudante poderá trazer a situação problema dentro do contexto que vivencia, trabalhar em equipes e apresentar soluções, trazendo mais sentido e significado ao ensino aprendizagem.

ANEXOS

ANEXO A – PTD (Plano de Trabalho Docente)

4 – Roteiros de Plano de Trabalho Docente

4.1 – Ensino Técnico

 <h1 style="text-align: center;">Plano de Trabalho Docente – 2007</h1> <h2 style="text-align: center;">Ensino Técnico</h2>

ETE	
Código:	Município:
Área Profissional:	
Habilitação Profissional:	
Qualificação:	Módulo:
Componente Curricular:	
C.H. Semanal:	Professor(es):

I – Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o desenvolvimento das competências previstas nesse componente curricular¹

--

¹ Vide capítulo 3 do Plano de Curso

II – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Componente Curricular*

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas

III – Plano Didático

Habilidade ¹	Base Tecnológica ¹	Procedimento Didático ²	Cronograma Dia / Mês
			___ / ___ a ___ / ___
			___ / ___ a ___ / ___
			___ / ___ a ___ / ___
			___ / ___ a ___ / ___

* Ver anexo do Plano de Curso

¹ Relacionar em ordem didática

² Relacionar de acordo com cada habilidade e base tecnológica

IV - Plano de Avaliação de Competências

Competência	Indicadores de Domínio	Instrumento(s) de Avaliação	CrITÉrios de Desempenho	Evidências de Desempenho

indicadores, instrumentos, critérios e evidências deverão ser identificados por competência. (vide “subsídios para a elaboração do Plano de Trabalho Docente”) **V – Material de Apoio Didático para Aluno (inclusive bibliografia)**

VI – Estratégias de Recuperação para Alunos com Rendimento Insatisfatório

--

VII - Outras Observações / Informações:

VIII – Assinatura: (professor)	Data:
---	--------------

IX – Parecer do Coordenador de Área:	
Assinatura:	Data:

ANEXO B – POAD (Plano de Orientação à Distância)



Administração Central

Unidade do Ensino Médio e Técnico – Cetec
Grupo de Supervisão Educacional – GSE

Plano de Orientação para aprendizagem a Distância – POAD

Etec/CD:

Curso:

Série/Módulo:

Componente Curricular:

Docente:

Turma:

Turno:

Plano Didático

Período (Quinzena):

Competência(s)	Habilidade(s)	Base(s) Tecnológica/Base Científica	Atividades Propostas	Metodologia(s*)	Instrumentos de Avaliação

*Indicar como utilizará a ferramenta online.

Parecer do Coordenador de Curso:

() O Poad está em consonância com o Plano de curso

Assinatura:

Ciência do Coordenador Pedagógico:

ANEXO C – POAH (Plano de Orientação da Aprendizagem Híbrida)



Administração Central
 Unidade do Ensino Médio e Técnico – Cetec
 Grupo de Supervisão Educacional – GSE

Plano de Orientação da Aprendizagem Híbrida – POAH

Etec/CD:

Curso:

Série/Módulo:

Componente Curricular:

Docente:

Turma:

Turno:

Plano Didático

Período (Quinzena):

Competência(s)	Habilidade(s)	Base(s) Tecnológica/Base Científica	Atividades Propostas	Metodologia(s*)	Instrumentos de Avaliação	Cronograma

Estratégias de Recuperação Contínua:

Parecer do Coordenador de Curso:

() O POAH está em consonância com o Plano de Curso