

Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS

Scientia Tec

Edição Especial 5º Seminário de Pós-Graduação do IFRS
Volume 8, Número 1, Setembro 2021



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

e-ISSN 2318-9584

ScientiaTec

ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS,
Edição Especial 5º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, Porto Alegre, v. 8, n. 1,
ISSN 2318-9584

Conselho Editorial

Editora-chefe: Maria Cristina Caminha de Castilhos França

IFRS - Campus Porto Alegre

Evandro Manara Miletto

IFRS - Campus Porto Alegre

Filipe Xerxeneski da Silveira

IFRS - Campus Porto Alegre

Gabriela Fernanda Cé Luft

IFRS - Campus Porto Alegre

Lizandra Brasil Estabel

IFRS - Campus Porto Alegre

Magali Lippert da Silva

IFRS - Campus Porto Alegre

Telmo Francisco Manfron Ojeda

IFRS - Campus Porto Alegre

Conselho Científico

André Frazão Teixeira (UTAD, Portugal)

Andréa Poletto Sonza (IFRS, Brasil)

Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFG, Brasil)

Clarice Monteiro Escott (IFRS, Brasil)

Diogo Onofre de Souza (URFGS, Brasil)

Fernanda Valli Nummer (UFPA, Brasil)

Franclin Costa do Nascimento (IFB, Brasil)

Júlio Xandro Heck (IFRS, Brasil)

Leandro Lesqueves Costalonga (UFES, Brasil)

Leonardo Xavier da Silva (URFGS, Brasil)

Luciana Calabro Berti (URFGS, Brasil)

Maria do Rocio Fontoura Teixeira (URFGS, Brasil)

Maria Helena Paiva Henriques (UC, Portugal)

Valdir José Morigi (UFRGS, Brasil)

Editores

Jaqueline Morgan

Marília Bonzanini Bossle

Editoração eletrônica

Maria Cristina Caminha de

Castilhos França

Bruno Lentz - Bolsista Propri (IFRS)

Capa, diagramação e layout

Bruno Lentz

Avaliadores ad hoc

Aline Silva Bona

Bruna Santiago dos Reis

Charlene Soares

Duana Catarina Gerhardt Gnoatto

Jonas Jonas Guimarães Paulo Neto

Lauro Chagas e Sá

Lizandra Estabel

Manuel Bandeira dos Santos Neto

Marcos Emerim

Rodrigo Luis dos Santos

Rômulo Maziero

Viviam de Paiva Carvalho



Prefácio

O Departamento de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFRS (Proppi) juntamente com a revista Scientia Tec, tem a imensa satisfação de apresentar os artigos produzidos a partir de trabalhos apresentados no 5º Seminário de Pós-Graduação do IFRS. Nesta edição, os artigos apresentados no seminário, que é um dos eventos integrantes do 5º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS, ocorrido de 16 a 18 de dezembro de 2020 de forma *online*, foram convidados a submeter à revista no formato de *fast track*. São artigos produzidos pelos discentes e docentes de três Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do IFRS: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) e Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais (PPGTEM), cujas atividades são desenvolvidas nos *campi* Porto Alegre, Caxias do Sul, Farroupilha e Feliz, nas áreas de Ciências Humanas, Engenharias e Multidisciplinar e também do curso de especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar do *Campus* Feliz. A publicação desta edição representa a consolidação de uma parceria entre a revista Scientia Tec e a Proppi, que atua na valorização dos trabalhos desenvolvidos nos cursos e programas de pós-graduação da instituição. Representa mais uma oportunidade de mostrar a produção científica dos estudantes de pós-graduação, reflexo da qualidade da pós-graduação do IFRS, que é feita de pessoas: de professores e professoras muito qualificados(as), de técnicos(as) administrativos(as) em educação incansáveis e estudantes dedicados(as) em fazer o seu melhor. Cabe destacar ainda, o atendimento à nossa lei de criação, lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sobretudo à realização e estímulo à pesquisa aplicada, derivada da oferta de educação profissional e tecnológica e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Por fim, é notável que os trabalhos trazem uma enorme contribuição para a sociedade, tratando de temas importantes, seja na educação ou na área particular de atuação do(a) estudante, contribuindo para o aprimoramento dos processos nas instituições, sobretudo para as instituições de educação. Agradecemos novamente a

revista Scientia Tec pela parceria neste projeto, que novamente permite o compartilhamento dos conhecimentos com os leitores deste periódico e com toda a comunidade acadêmica, desempenhando o importante papel para a divulgação científica. Convidamos a todos e todas a lerem os artigos dessa edição e a prestigiarem nossos eventos e revistas científicas.

Profa. Dra. Jaqueline Morgan¹
Profa. Dra. Marília Bonzanini Bossle²

¹ Chefe do Departamento de Pós-graduação da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFRS.

² Pró-reitora Adjunta da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFRS.

[Re]construção da docência: análise das competências do professor na contemporaneidade

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4899

Leonardo Scherer

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(leoschererbio@gmail.com)

Resumo: O termo “competência” vem cada vez mais sendo empregado na área da educação. A partir desse fato surgiu a provocação de realizar um estudo com a finalidade de contribuir para as reflexões de mobilização de competências para a formação de professores na contemporaneidade. O presente trabalho tem como objetivo analisar as competências para a atuação do professor na contemporaneidade e quais os papéis que o coordenador pedagógico assume frente a reconstrução dessas competências, relacionando-as com a prática de docentes no município de Alto Feliz (RS). Procura-se identificar quais as competências necessárias para a atividade docente a fim de aprimorar a formação desse profissional no cenário educacional atual. A metodologia empregada foi qualitativa, com enfoque exploratório, utilizando-se o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados, analisados sob a ótica da análise de conteúdo, apontaram algumas similaridades com as concepções de competências e habilidades dos autores pesquisados, sobretudo com Perrenoud (2000) e Morin (2000) e com as ideias acerca de contemporaneidade propostas por Bauman (2013). Observou-se que as competências abordadas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, nas formações continuadas e na prática diária refletem nas atividades docentes tanto das professoras quanto da coordenadora pedagógica pesquisadas.

Palavras-chave: competências; formação docente; contemporaneidade.

Reconstruction of teaching: analysis of contemporary teacher competences

Abstract: The term “Competence” is increasingly being used in the education area. From this fact arose the provocation to carry out a study with the purpose of contributing to the reflections of mobilization of competencies for the formation of teachers nowadays. This study aims to analyze the competencies for the teacher’s performance in contemporaneity and which roles the pedagogical coordinator assumes in the face of the reconstruction of these competencies, relating them to the practices of teachers in the city of Alto Feliz (RS). It seeks to identify the necessary competencies for the teaching activity, in order to improve the formation of this professional. The methodology used was qualitative, with exploratory focus, using the questionnaire as a data collection instrument. The results, analyzed from the perspective of content analysis, pointed out some similarities with the conceptions of competencies and skills of the authors surveyed, especially with Perrenoud (2000) and Morin (2000) and with the ideas about contemporaneity proposed by Bauman (2013). It was noticed that the competencies addressed in pedagogy and undergraduate courses, in continued education and in daily practice reflect in the teaching activities of both the teachers and the pedagogical coordinator researched.

Keywords: Competencies; teacher training; contemporaneity.

INTRODUÇÃO

Debater a formação de professores se constitui em uma discussão necessária e vem-se apresentando de forma constante por meio de diferentes perspectivas, apontando-nos quanto ainda precisa ser investigada (MACIEL; NETO, 2011).

Durante a formação enquanto professor, sempre ouvi frases como: “ser professor é uma vocação”, ou ainda: “uma missão”. Também costumava ouvir: “tem que ter muita competência, habilidade e jogo de cintura para dar aula”. Além disso, nos últimos anos, é muito comum instituições de ensino e autoridades da área educacional usarem termos como ensino por competências e/ou aprendizagem por competências. Estas e outras inquietações me provocaram a realizar um estudo a fim de contribuir para as reflexões de mobilização de competências e habilidades para a formação de professores na contemporaneidade.

A atual sociedade, dita do conhecimento (BAUMAN, 2013), traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem (OLIVEIRA *et. al.*; 2017). A ação docente não é mais vista como uma vocação nem o professor como um mero reproduzidor de conhecimento. Estas ideias, defendidas no século passado, hoje são consideradas inadequadas uma vez que desconsidera o professor enquanto sujeito produtor e mediador de conhecimentos.

O processo de formação de professores precisa contribuir para a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e de incertezas (IMBERNÓN, 2002). É exigido o desenvolvimento de saberes técnicos, além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos (TEIXEIRA, 2009).

Perrenoud (2013) afirma que é cada vez mais comum encontrar expressões relacionadas a ensino e aprendizagem por competências, como, por exemplo: “currículo por competências”, “abordagem por competências”, “trabalho por competências” e “ensino por competências”. Segundo o autor, essas expressões, além de enfeitar discursos, são confusas e, muitas vezes são pouco desenvolvidas nos níveis de ensino da Educação Básica.

Esta pesquisa teve como problemática: Quais as competências necessárias para a prática docente, no nível da Educação Básica (Ensino Médio), na contemporaneidade? E a coordenação pedagógica: qual (ais) papel (eis) assume na formação destas competências? Tais indagações nortearam a pesquisa a fim de propor uma reflexão sobre o tema.

O presente trabalho pretende refletir a formação do professor frente às mudanças constantes na área educacional e suas implicações na prática docente

além de apresentar as competências docentes (identificadas por professores) para atender as atuais necessidades discentes. Para corroborar este estudo, obras literárias de pesquisadores e educadores foram utilizadas como referência. Entre eles destacam-se: Perrenoud (2000); Morin (2000); Imbérnon (2002) e Bauman (2007).

Nem o sujeito professor nem o sujeito aluno são os mesmos do século passado. A sociedade contemporânea modificou as formas de aprender e ensinar. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002) afirma que

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não se pode privilegiar a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou na busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Cada vez mais se discute as competências necessárias para ensinar no mundo contemporâneo e por isso, estudar, debater e analisar essas competências tornam-se necessários para avanços mais satisfatórios no fazer docente.

Para além disso, este estudo pode contribuir para estimular professores e coordenadores pedagógicos a buscarem sempre o crescimento profissional no que diz respeito a qualificar suas práticas no dia a dia da escola, considerando que seus papéis tem significativa importância e influência na vida dos cidadãos que estão formando.

TEMPOS MODERNOS/CONTEMPORÂNEOS E EDUCAÇÃO

A modernidade recente ou sociedade líquida moderna” (BAUMAN, 2007) caracteriza-se por modificações societárias decorrentes ao impulso e o desenvolvimento tecnológico que leva o homem contemporâneo a viver numa sociedade da comunicação generalizada, numa sociedade de rede.

A pós-modernidade compreende o conjunto de fenômenos sociais, culturais, artísticos e políticos na sociedade pós-industrial (a partir de 1950). O ser humano tem acesso e compartilhamento de experiências, de informação e de interação, que rompem barreiras de tempo e espaço (DE MASSI, 1999).

Bauman (2001) afirma que

A modernidade nasceu sob o signo da ordem vista como tarefa sujeita ao desejo racional e à supervisão constante e sobre todas as coisas, a uma administração exigente. A modernidade se empenhou tanto a própria tarefa de fazer do mundo algo administrável como administrá-lo tão zelosamente. (BAUMAN, 2001, p. 40)

Desse modo, o contemporâneo passa a ser marcado pelo fim dos padrões, da estabilidade, da segurança e das certezas. Sucumbe-se ao tempo da indefinição, do medo e da insegurança (BAUMAN, 2007).

No campo educacional a contemporaneidade pressupõe à prática educativa um número grande de demandas, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta a fim de atender as exigências do contexto atual.

O professor atual não deve apenas dominar o conhecimento técnico da sua área de formação, sendo fundamental o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, emoções, ciência, aspectos sociais, entre outras. Teóricos como Morin, Tardif, Perrenoud e Nóvoa defendem essas ideias: Morin (2000) aponta que a educação deve deixar de ser um simples conjunto de disciplinas não relacionadas e passar a ser união de saberes necessários para ensinar a democracia, a justiça social, a paz, a harmonia e o respeito a todos. Perrenoud (2000) também prioriza a educação de qualidade e diferenciada, relacionada às competências para que as práticas pedagógicas sejam dinâmicas, e assim fazer com que os alunos possam obter ações que contribuam para a valorização da escola como espaço verdadeiramente de conhecimento, cultura, respeitada a diversidade na sala de aula para se conseguir o ensino democrático.

Tais exigências contemporâneas estão, entre diversos aspectos, associadas à formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, no atendimento às características singulares de crianças, adolescentes, jovens e adultos; no desenvolvimento de ações inclusivas e emancipadoras dos alunos e no reconhecimento e valorização da diversidade (LEITE *et. al.*; 2018).

Lorenzini *et. al.* (2017) apontam que a educação na contemporaneidade traz desafios no sentido de como pensar uma educação que trabalhe na perspectiva da via da emancipação social, moral e cultural, numa perspectiva epistêmica, ética e

estética e que leve em conta a subjetividade, a intersubjetividade e a objetividade do ser humano.

É importante que esses constantes desafios sejam debatidos e pensados em conjunto: escola, família, sociedade, universidades e governo, objetivando assim uma formação integral do sujeito frente às demandas atuais. Alguns questionamentos podem servir de aporte, como por exemplo: Como educar? Para que educar? Para quem educar? Ou ainda: Como organizar a escola na sociedade contemporânea? Como começar?

CONCEITUANDO COMPETÊNCIAS

O termo *competência* surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. No contexto educacional, há diversos autores e trabalhos que discutem tal tema, sendo que foi o sociólogo e professor suíço Philippe Perrenoud, quem mais contribuiu com os estudos, para a construção do conhecimento sobre o conceito de competência.

Competência é, muitas vezes, confundido com habilidade, porém a habilidade é o elemento da competência que demonstra aquilo que o sujeito sabe e pode desenvolver. Está relacionada à aplicação produtiva do conhecimento, pode ser construída, por meio da prática, bem como sofrer alterações de acordo com o contexto sociocultural e cognitivo do sujeito (BEHAR; SILVA, 2012). Perrenoud (2000) afirma que diferentes habilidades compõem uma ou mais competências, ou seja, elas são utilizadas em diferentes situações. Dessa forma, as habilidades seriam tanto as que apresentam processos mentais/cognitivos como motores e técnicos. Por exemplo, uma pessoa com boa habilidade em expressão verbal pode se utilizar dela para ser um bom professor, radialista, advogado; contudo, em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes.

No final do século XX, Gauthier (1998) afirma que há uma cegueira conceitual no que diz respeito às competências para a prática docente e o senso comum leva a crer em ideias errôneas quanto a isso. O autor destaca que é muito comum ouvir, até mesmo de professores, expressões como: para lecionar é necessário conhecer o conteúdo, ter experiência, seguir a intuição, ter bom senso, etc. Essas “ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 25).

Competência deriva do termo em latim, *competentia*, que se refere à capacidade para resolver situações e decidir em conformidade através dos conhecimentos que se possui (SILVA, 2017).

Para Perrenoud (2000, p.15), a noção de competência designa uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. E afirma que ela está

[...] associada à emergência do paradigma atual da pós-modernidade, como uma nova forma de entender a educação, a formação profissional e o mundo do trabalho, uma tentativa de responder às limitações de uma sociedade em convulsão e sem se rever em padrões e dinâmicas de comportamento fortemente comprometidos com perspectivas acríticas, lineares, positivistas e burocráticas (PERRENOUD, 2000, p.14)

Morin (2000, p. 23), baseado na pós-modernidade³ propôs sete saberes necessários à educação no futuro:

1. As cegueiras do conhecimento (erro e ilusão);
2. Os princípios de um conhecimento pertinente;
3. A condição humana;
4. A identidade terrestre;
5. O confronto com as incertezas;
6. A compreensão;
7. A ética do gênero humano.

O autor afirma ainda que esses saberes não estão concentrados nem no ensino primário e secundário nem no superior, mas aborda problemas específicos para cada um desses níveis.

Complementares às ideias de Morin, Perrenoud (2002) esboçou competências específicas de alcance mais limitado, a partir das quais o profissional as mobiliza independentemente umas das outras. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão de aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação continuada.

Perrenoud (2000) destaca ainda a relação entre competência e ação

O exercício da competência passa por operações mentais, complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consistente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação (PERRENOUD, 2000, p.15)

Fica evidente através das ideias de Perrenoud e Morin, que a competência docente está diretamente associada à articulação e mobilização de conhecimentos, saberes, atitudes, formas de pensamentos, habilidades em situações diversas, envolvendo, para isso, as relações pessoais que ocorrem dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, Silva (2017) afirma que as competências exigidas e necessárias para o professor ensinar são traduzidas na sua prática, pelo aprender ensinando e o ensinar aprendendo nas contextualizações de suas ações.

Nos últimos anos, no Brasil, os conceitos competências e habilidades na área da educação vêm fortemente sendo discutidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esse um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento é dividido por áreas do conhecimento e elenca competências comuns para o ensino no Brasil.

A formação de professores deve priorizar as competências e habilidades necessárias para coabitar na contemporaneidade. Contudo, os sistemas de ensino, muitas vezes, têm entraves em oportunizar tal formação estando desconectada das necessidades de formação de competências pertinentes a esse tempo.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O coordenador pedagógico é o profissional que coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Ele

ainda se relaciona com os pais e comunidade escolar no que diz respeito ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCH; 2012). É um profissional que atua entre a direção e os professores (GIRARDELO, SARTORI; 2018).

Segundo a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, para desempenhar o cargo de coordenador pedagógico é necessária à formação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Gestão Escolar.

Domingues e Belletati (2016) afirmam ainda que

Cabe ao coordenador pedagógico favorecer que o professor construa uma didática própria, singular e contextualizada, que entenda o conhecimento como dinâmico, em constante reelaboração na academia e nas culturas, e a aprendizagem como acesso às diferentes formas de ver o mundo, ampliando sua percepção acerca do mesmo (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 66).

Nessa perspectiva, o profissional que responde pela coordenação pedagógica da escola é responsável por estimular e auxiliar o corpo docente no aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. O coordenador pedagógico deve, portanto, criar possibilidades para o professor compartilhar experiências e posicionar-se como sujeito em formação, cidadão e profissional.

Lima e Santos (2007) relatam algumas competências para o coordenador pedagógico, como por exemplo: ampliar a sua escuta e modificar a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer, ter consciência coletiva, ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos, perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Nessa perspectiva Joice Maria Lamb afirma que

quando o coordenador consegue fazer com que a escola compreenda tanto o sucesso quanto o fracasso como coletivos e que tudo isso ajuda a tecer essa rede que sustenta uma escola viva, na qual o crescimento dos alunos acontece pela ação direta dos projetos desenvolvidos pelos professores, ele cumpre sua função principal. Só a ação causa uma reação. Isso é preciso ser mostrado, analisado, discutido (LAMB, 2018).

Sendo assim, o trabalho do coordenador pedagógico deve ser uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação do contexto escolar, da práxis docente (FRANCO; CAMPOS, 2016).

O profissional que responde pela coordenação pedagógica também necessita mediar conflitos. Esta atitude fortalecerá relações e poderá contribuir para que o professor se torne uma pessoa “mais aberta à nova experiência” (ALMEIDA, 2009).

Girardelo e Sartori (2018) enfatizam que o coordenador pedagógico precisa ter um momento para o seu planejamento, bem como, requer-se dele uma boa e atualizada formação docente, apoiada em fundamentos, princípios e conceitos do processo pedagógico e didático. O coordenador pedagógico, para ser respeitado, precisa ter habilidades; ser um profissional com formação, amparado no conhecimento científico e atualizado e passar confiança aos colegas professores. É fundamental ao coordenador saber coordenar e incentivar para que os professores realizem à docência com dedicação e responsabilidade na formação dos sujeitos alunos.

A ação coordenadora não se reduz à realização de atividades burocráticas e na organização do trabalho na escola. O coordenador deve realizar atividades articuladas com a gestão e o trabalho pedagógico, visando a cumprir um projeto de escola (OLIVEIRA, 2017).

Quanto à mobilização de competências docentes, a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental. Lück (2007) enfatiza que a escola é um espaço múltiplo, mas também dialógico e participativo. Sendo assim, o coordenador pedagógico pode promover práticas que estimulam o trabalho em conjunto, que é uma das competências docentes estabelecidas por Perrenoud.

Outra competência que o profissional coordenador pedagógico pode se ater é a relação com os professores, seja para propor formação continuada ou para auxiliar práticas pedagógicas que possibilitem melhores resultados no ensino e na aprendizagem.

Em relação aos alunos, uma das competências do coordenador pedagógico consiste na mediação de saberes e formas de agir que almejam mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem deles, ajudando-os a se constituírem enquanto sujeitos cidadãos, a fim de melhorarem sua capacidade de ação e competências para viver em sociedade (GARCIA; SILVA, 2017).

Silva (2015) relaciona as diversas atividades, relacionadas às competências, que são atribuídas ao coordenador pedagógico

a finalidade da coordenação não é somente o desenvolvimento do conhecimento, mas também o despertar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, proporcionando uma prática de ensino mais comprometida, autêntica e eficaz (SILVA, 2015, p. 26).

Pode-se observar, a partir das ideias do autor, que a coordenação pedagógica desenvolve competências, assim como os professores, que vão além do conhecimento técnico. Os profissionais da educação que respondem pela coordenação pedagógica precisam estar atentos às mudanças constantes nas formas de gerir, ensinar, coordenar e aprender.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho com abordagem qualitativa foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica baseada em revisão de dados de publicações dos teóricos de referência, correlacionando com a coleta de dados através de pesquisa de campo.

O enfoque foi o exploratório que, segundo Gil (2008), é uma pesquisa que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou para construir hipóteses, o que pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e também análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa de campo caracterizou-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, se realizou coleta de dados junto a sujeitos de pesquisa, após aceite do termo de consentimento. Este tipo de pesquisa busca compreender melhor o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002).

O processo de elaboração do trabalho foi constituído em quatro etapas principais propostas por Gil (2008): busca de publicações científicas, coleta de dados com leitura explanatória de cada material, análise e interpretação dos resultados obtidos nos trabalhos lidos e, por final, discussão dos resultados. Após este momento, foi realizada a categorização, utilizando o método da análise de conteúdo.

O instrumento utilizado foi a aplicação de questionário¹ com duas professoras de Biologia e uma coordenadora pedagógica. A escolha de docentes de Biologia se deve ao fato de ser a área de formação do autor da pesquisa, facilitando, desta forma, a compreensão dos conceitos e dos termos técnicos que pudessem surgir durante a coleta de dados, bem como interesse pessoal pela formação docente nesta área. As entrevistadas atuam em escola da rede pública do município de Alto Feliz.

Os questionários foram analisados com o intuito de evidenciar a existência das categorias de competências levantadas pela literatura. Desta forma considera-se possível complementar e agregar conhecimentos quanto à formação docente e a função que a coordenação pedagógica pode ter no acompanhamento do trabalho dos professores.

Para análise das respostas foram conferidas as ideias trazidas pelas educadoras com as diferentes concepções de competências encontradas na literatura. Para preservar a identidade, as professoras serão denominadas como professora **A** e professora **B** e a coordenadora pedagógica como **CP**.

As questões foram divididas em grupos. Cada um compreendeu de três a quatro questões. Os grupos foram:

1. Perfil;
2. Formação inicial;
3. Relação com a contemporaneidade;
4. Trabalho em equipe;
5. Uso de tecnologias;
6. Relação docente/discente;
7. Ambiente escolar;
8. Competência educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir são apresentados os resultados e as discussões a partir da análise dos questionários das professoras e da coordenadora pedagógica.

¹ A ideia inicial foi utilizar como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, com o auxílio de um gravador, mas devido ao isolamento social durante a pandemia da Covid-19 optou-se por fazer uso de questionário disponibilizado de forma online.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

As professoras receberam um questionário eletrônico. A tabela abaixo traz informações correspondentes ao primeiro grupo das questões que traça o perfil das entrevistadas.

Tabela 1 - Perfil do grupo de professoras pesquisadas.

Professora	Anos de atuação na área da educação	Formação acadêmica	Especialização
A	25	Magistério + Licenciatura em Ciências Biológicas	Gestão Escolar
B	36	Magistério + Licenciatura em Ciências Biológicas	Não possui

Fonte: elaborado pelo autor

Ambos os sujeitos de pesquisa iniciaram na carreira docente ministrando aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Após concluírem o curso superior, passaram a trabalhar com a disciplina de Ciências, nas séries finais do ensino fundamental, e Biologia, no Ensino Médio. Atualmente a professora **A** trabalha tanto com séries iniciais do Ensino Fundamental quanto com Ensino Médio. Já a professora **B** trabalha com séries finais do ensino fundamental e com uma turma de ensino médio. Ela que já é aposentada diz: “Sempre gostei de lecionar, por isso estou na ativa até hoje” (PROFESSORA **B**).

As docentes pesquisadas já tiveram experiência em cargos de gestão escolar. A professora **A** assumiu a vice-direção de uma escola municipal de educação infantil num período de dois anos. Já a professora **B** foi coordenadora pedagógica de uma escola estadual e diretora de uma escola municipal de educação infantil.

Ao serem questionadas sobre o desenvolvimento de competências durante a formação inicial enquanto professoras, tanto a professora **A** quanto a professora **B** responderam que desenvolveram competências. Quanto às competências que consideram fundamentais, houve uma similaridade entre as respostas: “Acho que o professor precisa conhecer os conteúdos que ministra, mas o mais importante é desenvolver um olhar diferenciado por cada aluno” (PROFESSORA **A**). “Atualmente somente o conhecimento adquirido no curso de formação, não garante a colocação

de um profissional, nem mesmo a larga experiência” (PROFESSORA **B**). Nesse sentido, Perrenoud (2000) enfatiza que o desenvolvimento de competências leva os docentes a dedicarem-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis.

Com relação as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar, as respostas das professoras nos remetem às ideias de teóricos como Morin (2000) e Bauman (2001). A professora **A** relata: “Vejam agora com a pandemia, fomos diretamente afetados, teremos prejuízos, mas fomos obrigados a nos reinventar”. Morin (2000) no quinto dos setes saberes que estabeleceu como necessários para a prática docente traz ao leitor justamente o confronto com as incertezas onde é papel fundamental da educação, preparar as mentes para o inesperado e seu enfrentamento. Já a professora **B** diz: “Estamos vivendo em uma sociedade da informação, numa era digital”. Bauman (2007) chama isso de sociedade moderna ou sociedade líquido moderna. A afirmação da docente é corroborada por esses autores.

Sobre a era digital que a professora **B** relatou na sociedade atual, Perrenoud traz como uma das competências justamente o uso das tecnologias². As professoras relatam que fazem uso de recursos tecnológicos em suas aulas através da informática, vídeo-aulas, filmes, entre outros. A professora **B** enfatiza que “a tecnologia possibilita a transição de um sistema de ensino fragmentado para uma abordagem de conteúdos integrados”.

A quinta competência estabelecida por Perrenoud (2000) trata do trabalho em equipe, e isto foi levantado pelas docentes quando afirmaram que compartilham seus trabalhos com outros colegas professores. “Compartilhar meu trabalho com colegas é criar relações mais sólidas, funciona como um estímulo para você buscar mais informações, desafios e evoluir” (PROFESSORA **B**). “Nas escolas onde trabalho estamos sempre conversando. Trocando estratégias” (PROFESSORA **A**). A professora **A** também participa de um grupo em uma rede social onde professores de ciências do Brasil compartilham ideias relacionadas ao ensino desta disciplina.

² O termo tecnologia utilizado neste estudo refere-se ao uso escolar de suportes digitalizados da informação e da comunicação (LÉVY, 2010, p. 17).

Vejamos aqui que essa é uma forma que a docente busca sua própria formação continuada, sendo essa uma competência defendida por Perrenoud.

A categoria relação docente\discente questionou as professoras sobre a postura frente aos alunos, estratégias para engajá-los no aprendizado e as formas de avaliação. Na primeira questão a professora **A** afirma: “Sou a autoridade, mas os alunos têm a possibilidade de expor suas opiniões, tem o direito de não concordar” (PROFESSORA **A**). Nesta afirmação pode-se associá-la a Nóvoa (2008, p.38) quando escreveu: “o docente tem de colocar sua autoridade a serviço da liberdade do aluno”. Ela fala também no uso do diálogo para a resolução de eventuais problemas. Nesse sentido, a afirmação da professora **B** vem ao encontro: “o diálogo, o respeito, a justiça e a moral são elementos primordiais essenciais à conduta cotidiana ética, referente a todo ser humano” (PROFESSORA **B**). Morin (2000) levanta estas ideias no sétimo e último saber que estabeleceu: a ética do gênero humano, consistindo numa decisão consciente e esclarecida de assumir a condição de indivíduo, espécie e sociedade na complexidade que ela encerra.

Na questão relacionada às estratégias utilizadas para engajar os discentes no aprendizado, foi possível analisar que cada professora tem suas formas. A professora **A** procura relacionar os conteúdos ministrados com a vida dos alunos, mostrando assim a importância deles independente da profissão a ser escolhida no futuro. A professora **B** afirma que “engajar os alunos não é uma tarefa fácil” (PROFESSORA **B**). Ela procura utilizar materiais e métodos como ferramentas de apoio: aulas virtuais, uso da internet e aulas práticas. Perrenoud (2000), relacionando a competência de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho traz que é preciso suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no estudante a capacidade de autoavaliação. Fica evidenciado aqui, que assim como defende Imbernón (2002), as professoras procuram manter-se atualizadas, renovando e qualificando suas práticas para atenderem e engajarem seus alunos no aprendizado.

A avaliação, para as docentes, deve contemplar diversos quesitos. Elas avaliam seus alunos através da participação nas atividades propostas, provas, trabalhos individuais e em grupos, relatórios, entre outros: “Sempre procuro avaliar os alunos em todas as atividades propostas” (PROFESSORA **B**). “Minhas avaliações são bem variadas” (PROFESSORA **A**).

Quando questionadas sobre a comunicação entre a família dos alunos e a escola, ambas professoras informaram que ocorre por meio de bilhetes, agenda, por telefone e em casos pontuais os pais são chamados para comparecerem pessoalmente na escola. A professora **B** também mencionou que a reunião de pais durante o ano é uma forma de comunicação que abrange o grande grupo das famílias. A sétima competência estabelecida por Perrenoud aborda a informação e o envolvimento dos pais para com a escola, utilizando-se de variadas estratégias de comunicação que vão ao encontro dessas levantadas pelas docentes.

Um ponto importante nas respostas das entrevistadas foi na questão que pedia se elas possuem algum auxílio ou acompanhamento no desenvolvimento de seus trabalhos. A professora **A** respondeu: “Sim, pela direção e setor pedagógico” (PROFESSORA **A**). Já a professora **B** respondeu que não possui acompanhamento. A questão que seguia questionava qual era a relação com a gestão da escola. As docentes responderam que possuem uma boa relação nas escolas onde trabalham e já trabalharam. Esta questão permite refletir que o fato de manter um bom relacionamento com a equipe gestora da escola nem sempre significa que o trabalho do professor é acompanhado e auxiliado por ela. A importância da participação na administração da escola faz parte da sexta competência de Perrenoud e mostra-se como um desafio ainda necessário às escolas.

O último grupo do questionário se referia ao termo “competência educacional” e qual a percepção dos sujeitos de pesquisa quanto a ele. A primeira questão era: o que você entende por competência no contexto educacional? As respostas obtidas foram:

Para mim competência no âmbito escolar nada mais é do que ser capaz de conviver e resolver os problemas do cotidiano que se apresentarem, seja com colegas, alunos, funcionários, pais ou direção. Todos as pessoas que dividem esse espaço devem se esforçar para alcançar esse objetivo (PROFESSORA **A**).

No meu entender, competência no contexto educacional significa a capacidade de resolver certo assunto, tomar decisões, liderar; resolver conflitos e utilizar conhecimentos adquiridos ao longo do processo ensino-aprendizagem (PROFESSORA **B**).

É possível estabelecer pontos semelhantes nas respostas das docentes, sendo, portanto, possível associá-las aos teóricos levantados durante o processo de pesquisa.

Através dos trechos mencionados acima observa-se que ambas relacionam “competência” com a capacidade de resolver determinada questão, tal ideia foi defendida por Perrenoud (2000) quando afirma que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Na questão que seguia foi perguntado se o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências são debatidos nas formações e reuniões. As respostas foram que sim. O que chamou a atenção foi que as duas professoras exemplificaram que o termo competência foi muito debatido no ano de 2019 durante os estudos da nova Base Comum Curricular (BNCC). Justamente esse fato foi uma das inquietações que provocaram o autor do trabalho a realizar este estudo.

As docentes também foram questionadas se a coordenação pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências e, em caso afirmativo, como. A professora **A** respondeu: “Sim, a coordenação pedagógica sempre pode estar em busca de soluções de problemas JUNTO com o professor e o aluno” (PROFESSORA **A** – Grifo da autora). A professora **B** diz:

Sim, a coordenação pode e deve em minha concepção articular as necessidades da escola com a dos professores, sem desconsiderar a realidade e a diversidade presente nos grupos da escola (PROFESSORA **B**).

Vemos que, assim como defende Lima e Santos (2007), as docentes acreditam que o profissional coordenador pedagógico é importante no ambiente escolar para o bom andamento dos trabalhos tanto do corpo docente quanto discente. Na resposta da professora **B** fica evidenciado que o coordenador pedagógico precisa conhecer a realidade da escola, conforme defende Libâneo, além de Girardelo e Sartori (2018).

A última questão solicitava às professoras que indicassem as competências que consideram as essenciais para o professor desenvolver atualmente. A professora **A** citou quatro competências que são enumeradas abaixo.

1. “Resiliência para conviver bem com todos na escola e manter um relacionamento saudável”;
2. “Saber os conteúdos que vai ministrar”;
3. “Responsabilidade no exercício da profissão”;

4. “Capacidade de intervir em situações que possam violar a integridade humana”.

As respostas da docente permitem, respectivamente, serem relacionadas às escritas de:

1. Morin (2000) através do sexto saber que fala do ensino da compreensão como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade;
2. Perrenoud (2000) quando fala da competência de administrar a formação continuada do professor;
3. Perrenoud (2000) na nona competência que trata da ética na profissão;
4. Morin (2000) quando traz no seu sétimo saber a ética do gênero humano.

A professora **B** respondeu a última questão em uma única frase: “aquilo que caracteriza um professor não é exatamente aquele que domina uma disciplina, mas sim aquele que possui um conjunto de saberes que utiliza no ofício de ensinar” (PROFESSORA **B**). Este conjunto de saberes que a docente traz na sua resposta fica, na concepção do autor do estudo, intrínseco tanto às ideias de Morin (2000) quanto Perrenoud (2000).

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Assim como as professoras a coordenadora pedagógica recebeu um questionário eletrônico. Ela possui vinte anos de atuação na educação, é licenciada em educação física e especialista em coordenação escolar, psicopedagogia e classe especial.

A **CP** já atuou na docência, desde a pré-escola até o ensino médio e classes especiais, além da sala de recursos com atendimento educacional especializado. Atualmente, além da função de coordenação pedagógica (que atua há 7 anos) leciona educação física para turmas do ensino fundamental e médio. Além da coordenação pedagógica, a **CP** já foi vice-diretora de uma escola estadual.

Quanto à questão que se referia se na formação enquanto educadora foi desenvolvido saberes, habilidades e competências e quais consideraria fundamentais, a **CP** escreveu que sim e afirmou:

A vida é um constante aprendizado. Considero fundamentais os valores éticos em nossa vida e profissão, além de respeito, amor ao próximo, cooperação, coleguismo, empenho, responsabilidade, dentre tantos outros interligados (**CP**).

Observa-se nesse trecho uma similaridade das respostas da **CP** com as respostas das professoras entrevistadas quando falam em responsabilidade, coleguismo (trabalho em grupo), valores éticos no exercício da profissão. As três pesquisadas acreditam que o trabalho em equipe é importante, inclusive a professora **B** que afirmou não possuir suporte pedagógico, mas que procura compartilhar seu trabalho.

O aperfeiçoamento das competências é aprimorado pela **CP** no “fazer pedagógico, junto aos alunos, junto ao grupo escolar, nas conversas, leituras, pesquisas e cursos” (**CP**). Destaco aqui as diversas atribuições do coordenador pedagógico, que ficam evidenciados na escrita da educadora. Libâneo (2004) afirma que o coordenador pedagógico atua tanto na direção, quanto ao suporte de alunos e professores, assim como atendimento aos pais. Sendo assim, a gama de competências e habilidades se estende.

As mudanças na sociedade provocadas, em grande escala, pela tecnologia foi destaque na resposta da **CP**: “Estamos cercados de informação e isso auxilia no conhecimento e aprendizado. Tudo é muito mutável” (**CP**). Faço uma relação aqui com Bauman (2001), quando fala da condição líquida e altamente mutável do universo contemporâneo e Perrenoud (2000) que acredita na necessidade do uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A **CP** também se mostrou preocupada com a constante mudança e burocracia nas alterações curriculares do sistema de ensino. Segundo ela: “muitas vezes a escola não está preparada para atender tudo o que é imposto” (**CP**). No atual momento de isolamento social devido à pandemia de coronavírus, a **CP** viu-se diante de situações nunca antes presenciadas: aulas programadas, web conferências e atendimentos a distância. Morin (2000) já falava em lidar com as incertezas que surgem, Perrenoud (2000) escreveu sobre os deveres e dilemas da profissão. Fica evidenciado, novamente, a necessidade mais que emergente do uso das tecnologias nas escolas, tanto para os profissionais que nela trabalham como para alunos. Porém, sabe-se que o acesso à tecnologia é desigual tanto para alunos quanto para professores.

Quando questionada sobre o trabalho em grupo, a resposta é clara: “Procuramos trabalhar em equipe: supervisão, orientação e direção. É muito bom, um auxilia o outro e ocorrem trocas recíprocas” (**CP**). Quando há qualquer

intercorrência a **CP** diz que utiliza o diálogo, a calma, bom senso e a ajuda da direção da escola. Ela ainda enfatiza: “o trabalho para dar certo precisa ser compartilhado” (**CP**). Acredito que isto é possível justamente pelo trabalho transparente e em equipe que a profissional procura estimular no ambiente escolar.

Em relação ao termo “competência educacional”, a **CP** associa ao “comprometimento e conhecimento em relação a aquilo que se faz” (**CP**). Comprometimento e conhecimento são levantados por Girardelo e Sartori (2018) quando escreveram que o profissional coordenador pedagógico é amparado no conhecimento científico, ou seja, precisa formação sólida para exercer com segurança seu trabalho.

A educadora também relata a necessidade da empatia no exercício da profissão, levantando essa como uma competência. Nesse sentido, Morin (2010) defende que é preciso ensinar a compreensão do mundo e, sobretudo, das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu fazer uma importante reflexão sobre contemporaneidade, docência, coordenação pedagógica e as competências nelas envolvidas. A partir da realização deste estudo, algumas conclusões foram possíveis de serem pensadas. Destacam-se:

1. A importância da formação inicial e continuada dos educadores para o desenvolvimento e aprimoramento das competências;
2. As incertezas e desafios na área educacional são constantes e precisam servir como estímulo ao aperfeiçoamento;
3. A articulação e o compartilhamento entre os saberes e habilidades docentes como forma de mobilizar ou reconstruir competências;
4. Uso de ferramentas tecnológicas para acompanhar as transformações da sociedade e manter o espaço escolar mais próximo e em consonância ao meio social;
5. A importância do ofício de ensinar nos aspectos que envolvem a ética, a responsabilidade, a capacidade de intervenção quando necessário e o bom convívio com todos sujeitos da escola;

6. O conhecimento técnico por si só não é suficiente para o profissional professor e coordenador pedagógico. Uma série de competências (culturais, sociais, comportamentais, emocionais) tornam-se essenciais no fazer docente;
7. Envolver os pais no acompanhamento dos filhos é importante e estimulado por diversas ferramentas pelos sujeitos de pesquisa;
8. A atuação do coordenador pedagógico não se limita apenas às questões administrativas e burocráticas;
9. O coordenador pedagógico é fundamental no processo de assessorar, estimular e avaliar o professor no desenvolvimento das competências;
10. O trabalho do coordenador pedagógico nos dias atuais é associado à mediação, diálogo contínuo entre o grupo docente e discente, visando qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Ficou evidenciado nesse estudo que a maioria das competências docentes estabelecidas pelos teóricos referenciados se fazem presentes nas atividades docentes das profissionais pesquisadas. Também foi possível constatar que antes de mobilizar competências nos alunos, é de suma importância que o professor tenha consciência das competências que ele necessita ter desenvolvido ou vir a desenvolver.

Dessa forma o coordenador pedagógico torna-se uma peça fundamental na escola, pois ele pode incentivar e estimular o grupo de professores no aperfeiçoamento das competências, seja no suporte diário ao ensino ou organizando reuniões e formações para tal. E, nesse sentido, a postura e conduta que ele tem podem vir a refletir no desempenho dos professores nas suas atividades.

Os resultados apontaram também que existem fragilidades quanto à mobilização das competências: rotina muito exaustiva, pouco tempo para atualização, burocratização do serviço, dificuldades e falhas no engajamento e avaliação dos alunos, entre outros. Essas dificuldades fazem parte da rotina escolar servem como encorajamento na busca de progressos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B.G.et al.(Org.). **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza **Fundamentos de Metodologia**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

_____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BEHAR, Patricia Alejandra; SILVA, Ketia Kellen Araújo. Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. **Novas Tecnologias na Educação**. UFRGS. V. 10 Nº 3, dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>> Acesso em 11 set. 2019

BENKO, Georges. **Economia, Espaço E Globalização**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em 24 ago. 2019

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo Presidente da República. Centro Cultural de Belém. 04 e 05 de março de 2005.

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Oscar. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, 20, 81-98; 2012. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>> Acesso em 28 ago. 2019

DE MASI, Domenico. **A Sociedade pós-industrial**. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC, 1999.

DOMINGUES, Isaneide.; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves

(Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016 p. 59-76

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A docência na contemporaneidade e a formação da pessoa docente mediante as configurações da sociedade brasileira atual. **Conexões Ciência e Tecnologia**. Fortaleza/CE, v. 11, n. 2, p. 28 - 35, jul. 2017

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

FRANCO, Amélia S; CAMPOS, Elisabete F. **A coordenação do trabalho na escola: processos e práticas**. São Paulo: Ed. Universitária Leopoldianum, 2016

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1405-1422, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10104/7098%20p.%207%20e%208>> Acesso em 29 mar. 2020

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo. Atlas, 2008

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf>> Acesso em 16 mar. 2020

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAMB, Joice Maria. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 7 mar. 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1944/a-verdadeira-funcao-do-coordenador-pedagogico>> Acesso em 21 mar. 2020

LEITE, Eliana A. P. et al. **Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>> Acesso em 11 mar. 2020

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2004

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCH, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>>. Acesso em 18 mar. 2020.

LORENZINI et. al. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8871/6581>> Acesso em 17 mar. 2020

LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MACIEL, Lizete S. Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008

OLIVEIRA, J. F. de et al. **Função social da educação e da escola**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf> Acesso em 20 mar 2020

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares; *et al.* Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**; v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017.

PARENTE, Claudia da Mota., et al. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2008

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, Carlos. **Competências docentes e o perfil profissional dos professores**. Livro de Atas, II Colóquio Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores. Universidade do Minho, Portugal. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012

TEIXEIRA, Geovana F. M. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes**. Rio de Janeiro: Senac. v. 35, n.1, jan./abr. 2009

Estudos sobre as representações do corpo: diálogos possíveis

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4889

Janaína Scopel Faé

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(janafae@yahoo.com.br)

Andréa Poletto Souza

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(andrea.souza@ifrs.edu.br)

Resumo: O artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Por meio do estado da arte, este trabalho visou averiguar como a temática da percepção corporal vem sendo abordada por pesquisadores brasileiros, e identificar se os sujeitos demonstram ter suas percepções corporais influenciadas por modelos estabelecidos pela sociedade, buscando ratificar a relevância dos estudos sobre o tema, especialmente na Educação Física inserida na linha dos mestrados profissionais da área de ensino. Para tal análise, foi realizada uma busca na base de dados do Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A investigação revelou que a maioria das pesquisas aponta a importância e a atemporalidade do tema, pois apesar do transcorrer do tempo, as concepções e as formas de poder continuam a existir sobre o corpo. Verificou-se haver poucas intervenções após a produção de dados seja em pesquisas acadêmicas ou profissionais. Encontramos um grande número de pesquisas acadêmicas e poucos estudos advindos de mestrados ou doutorados profissionais que abordem o tema do corpo sob uma perspectiva das representações sociais. E quando consideramos essa abordagem em estudos da área da Educação Física, a quantidade é ainda menor.

Palavras-chave: Percepção do corpo; Educação Física; Mestrado Profissional.

Studies on body representations: possible dialogues

Abstract: This article is part of research project developed in the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education - ProfEPT. By means of state-of-the-art, this study intended to investigate how the theme of body perception has been approached by Brazilian researchers, and identify whether the individuals show that their body perceptions are influenced through models established by society, seeking to ratify the relevance of studies on the subject, especially, in Physical Education inserted in the row of professional masters in the teaching area. For such analysis, a search was carried out in the database of the Portal of Journals and in the CAPES Thesis and Dissertations Catalog. The analysis revealed that most research indicates to the relevance and timelessness of the topic. The years have gone by, but conceptions and forms of power continue to exist over the body. There were few interventions after data production, whether in academic or professional research. We find a large number of academic researches and few studies from professional master's or doctoral degrees that approach the subject of the body from the perspective of social representations. When we consider this approach in studies in the area of Physical Education, the amount is even less.

Keywords: Body perception; Physical Education; Professional Master's Degree.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estado da arte, visando averiguar como a temática da percepção corporal vem sendo abordada por pesquisadores brasileiros, e

identificar se os sujeitos demonstram ter suas percepções corporais influenciadas por modelos e padrões estabelecidos pela sociedade. Constitui-se de uma reflexão teórica originada e motivada no contexto dos estudos de pós-graduação que estão sendo realizados por suas autoras. Durante o desenvolvimento da pesquisa, sentimo-nos instigadas a conhecer o que já havia sido escrito sobre o tema, a fim de trazer originalidade e relevância ao presente estudo.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), no estado da arte expomos resumidamente as principais ideias já discutidas por outros autores que trataram do problema, levantando críticas e dúvidas, quando for o caso. Ainda, é possível utilizar-se deste método para explicar como uma nova pesquisa vai se diferenciar dos trabalhos já produzidos sobre o problema a ser investigado e no que vai contribuir para ampliar o conhecimento sobre o tema.

Nesse sentido, ao fazer este levantamento teórico, não estamos apenas mapeando estudos anteriores, mas analisando assuntos que convergem, as semelhanças e diferenças nas abordagens e aportes teóricos, métodos de pesquisa, grupos de sujeitos, enfim, fatores que auxiliam na justificativa para a proposição de um estudo sobre tal temática. Compreende-se, portanto, que

o processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra, lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação. [...] A revisão permitirá descobrir as ligações do assunto que lhe interessa com outros problemas, o que, sem dúvida alguma, ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar. (TRIVIÑOS, 1987, p.100).

Nesse contexto, o presente levantamento teórico parte de alguns questionamentos: Qual é a percepção corporal dos jovens? Quais os padrões de beleza e normalidade impostos pela sociedade? A mídia, a tecnologia e o consumo são capazes de influenciar a percepção dos sujeitos? Como a Educação Física vem tratando o corpo em suas abordagens? Quais pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas nesta temática?

Em nosso cotidiano há padrões de corpo que foram rotulados como ideais. No entanto, cada ser é único biológico e culturalmente, carregando consigo códigos e símbolos que são construídos continuamente por meio das inúmeras vivências

experimentadas. Afinal, em qualquer processo de experiências ou interação social, seja como agente ou mero apreciador, o indivíduo utiliza seu corpo para se expressar e abstrair os valores e significados que lhe são convenientes.

É notável que as concepções de corpo mudaram. Há um grande apelo midiático de padrões de beleza e consumo. Se por um lado alguns aderem a tudo o que lhes é oferecido como meio para alcançar estes padrões estabelecidos, outros não dão a mínima. Porém, continuam convivendo com seus corpos resignados às condições que a sociedade consumista e capitalista lhes impõem.

Por isso, vários estudos foram e estão sendo realizados no país com esta temática, abordando grupos diversos de sujeitos, e a maioria deles aponta para uma grande influência da mídia e do mercado sobre as percepções de corpo.

Para as discussões, teremos como aporte teórico Marcel Mauss, Jocimar Daolio, Carlos Herold Júnior, Mirian Goldenberg, e Michel Foucault, cujos trabalhos convergem para a apresentação dos indivíduos como corpos carregados de cultura, simbolismos e estigmas.

Daolio (1995, p. 25) utiliza o termo “inCORPOração” para referir-se à assimilação e apropriação dos valores, normas e costumes sociais, e ratificar a importância desse processo cultural que se instala no corpo do indivíduo. No mesmo sentido, Mauss (2017) versa sobre as técnicas corporais, por meio das quais o indivíduo assimila símbolos e significados corporais aceitos em seu contexto, atribuindo às mesmas a ideia de uma tecnologia sem instrumento, reforçando a concepção de essência, do lugar do indivíduo em suas múltiplas representações.

Michel Foucault (1997) estuda as formas de poder e subjetivação na sociedade. Optamos por tal aporte teórico por considerarmos que vivemos em uma sociedade historicamente disciplinar, que em todos os seus núcleos sociais utiliza-se de técnicas para impor aos sujeitos as suas ideologias. É claro que o corpo não fica de fora dessa rede de controle. A constante exposição dos corpos na publicidade, na mídia e nas interações cotidianas vem associada à instauração de uma nova moralidade que, por trás da aparente liberdade, prega a conformidade a um determinado padrão estético (GOLDENBERG, 2011).

Herold Júnior (2012) nos traz algumas reflexões. Entre elas, como pensar a educação corporal, escolar e não escolar em um momento em que o corpo possui tanta visibilidade e importância em diversas esferas e para diferentes classes sociais; além de indagar como pensar a importância que o corpo possui fora e

também dentro da escola, com as dificuldades cotidianas de professores de Educação Física em evidenciar o valor pedagógico da sua disciplina.

A partir desses pressupostos, pretende-se analisar a abordagem em pesquisas acadêmicas da temática da percepção corporal e a influência da mídia e do mercado nessa percepção, buscando ratificar a relevância dos estudos sobre o tema, em especial, na Educação Física inserida na linha dos mestrados profissionais na área de ensino.

METODOLOGIA

Para tal análise, foram selecionadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir de 2013, quando a Plataforma Sucupira foi criada, ampliando e facilitando o acesso às produções dos Programas de Pós-Graduação. Os termos utilizados na busca do painel de informações quantitativas foram “percepção do corpo” e “Educação Física”. Os resultados foram refinados pelos filtros: Grande Área do Conhecimento: Ciências da Saúde e Ciências Humanas; Área de Conhecimento: Educação e Educação Física; Área de Avaliação: Educação e Educação Física. Procurou-se eleger para esta análise ao menos uma pesquisa por ano, cujos títulos e palavras-chave se relacionavam aos termos “corpo” e “educação física”, e ao contexto dos estudos de pós-graduação que estão sendo realizados por suas autoras.

No período de 2010 a 2012, constam, da mesma forma, ao menos uma publicação ao ano, extraídas do Portal de Periódicos da CAPES. A busca foi feita pelos termos “corpo” e “educação física” contidos no título. Apresentamos assim, estudos realizados nos últimos 10 anos.

Anterior a este período, apresentamos alguns estudos de notável relevância para esta pesquisa, pois apresentam temáticas semelhantes e aproximações em relação ao público alvo, abordagens e métodos. Cabe ressaltar que tais estudos são de autoria de pesquisadores que compõem o referencial teórico da pesquisa.

Com este recorte temporal, acrescidos de estudos importantes para o contexto da pesquisa, pretendemos destacar a pertinência de continuar abordando a temática da percepção corporal, que é dinâmica e não se esgota com o passar dos anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo de Daólio (1992) propõe uma discussão sobre o trabalho de professores de Educação Física e as representações que eles possuem sobre o corpo, considerando esse último como expressão da cultura, e os professores como agentes sociais que atuam sobre e através dos corpos de seus alunos. As considerações feitas pelo autor são partes do que pretendemos encontrar em nossos estudos, e, quem sabe, corroborar ou confrontar novas concepções. Como já se transcorreram quase trinta anos da data de publicação do referido estudo, pressupomos que alguns entendimentos já tenham mudado, e é isso que nossa pesquisa pretende mostrar. Uma visão mais contemporânea da Educação Física escolar, com a participação de professores e também dos alunos, mas que pode se aproveitar dos estudos de Jocimar Daólio, que é referência em várias pesquisas nesta temática.

A discussão sobre a função do professor da escola e como estes consideram o corpo de seus alunos, levam o autor a sugerir que a Educação Física escolar perceba as diferenças entre os alunos, garantindo o direito de todos à prática. Pretendemos abordar estas questões junto aos professores, e também visualizar na prática como estão sendo oferecidas as aulas de Educação Física no que se refere às sugestões do autor. Somado a isso, a percepção que os alunos têm sobre o corpo e a cultura a ele atrelado nos fornecerão um panorama mais amplo do papel do professor e da Educação Física na atualidade.

Missias-Moreira (2017) traz em seu estudo a representação corporal que o docente tem de si mesmo. E assim como os jovens estudantes e os adolescentes, os docentes também estão marcados pela necessidade de ver e se fazer ser visto, e nessa interação compartilhada com o outro, constroem conhecimento e conteúdo de si, ensinam e aprendem mutuamente pelas conexões estabelecidas. As representações corporais são marcadas pela forte sensação de pertença ao grupo social profissional que estão inseridos. Portanto as representações corporais dos docentes são protagonistas em sua interação e integração. São maneiras de pensar, representar, construir, aparecer, determinar, agir, conhecer, reconstruir-se individualmente e coletivamente, aprender e ser na provisoriedade e na experimentação.

As representações do corpo pelos docentes também se constituem objeto de estudo de Baruki (2016), mas a pesquisadora direciona atenções para as representações culturais que os docentes de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente. A autora infere que as representações do docente em relação ao corpo diferente ainda carregam as marcas da cultura cristã (piedade) e moderna (normalização, ênfase biológica). Muitas vezes, há um desejo por parte do docente de que o corpo diferente seja “normal”, ou há um alívio por ele ser mais próximo do “normal”. Para Freire e Faundez (1985), todo ato de ensinar e aprender parte de perguntas essenciais. Ao fazermos pesquisa, estamos aprendendo, e temos como objetivo, ensinar. Portanto, são indispensáveis as perguntas. Baruki (2016, p. 140) faz algumas indagações sobre a normalidade que, com pequenas adaptações, são fundamentais também para nossa pesquisa, já que nela muito discutimos sobre padrões. Quem define o que é verdadeiro? Que movimento é correto? Correto para quem? Que interesses estão presentes? Que relações de poder produziram determinada normalidade?

Fazendo esta reflexão, podemos esboçar um paralelo com a pesquisa de Siquara (2015), embora em etapas educacionais diferentes. A autora citada aponta que a escola ainda não desempenha com excelência o seu papel, haja visto que ainda há movimento de luta para a educação que inclui o corpo diferente. Além do exposto, Baruki (2016) mostrou em sua tese que as relações entre os corpos e identidades dentro do contexto do Curso de Educação Física também vêm desencadeando processos de mudança, provocando uma ruptura das representações hegemônicas. No entanto, há um caminho ainda a se percorrer, porque lembremos, tais representações vêm incrustadas em um longo processo histórico e social, onde o corpo diferente era inclusive resignado à reclusão.

O pesquisador Fraga (2005) aproxima-se de nossas intenções de pesquisa ao tratar do governo dos corpos. Descreve como se constitui, contemporaneamente, o estilo de vida ativo como objeto de valor pleno na educação dos corpos, regulação da saúde e no governo de si. Além disso, fala sobre o exercício da informação, que ganha visibilidade como um modo privilegiado de governar os corpos numa perspectiva biológica e política. O autor utiliza o termo “maquinaria do agito” (p. 88) para falar sobre a movimentação da mídia e das ferramentas de informação no sentido de transmitir à população um chamado para o estilo de vida ativo e contra o sedentarismo. O que ele questiona é que, na verdade, as pessoas absorvem essas

informações, mas nem ao certo sabem o que estão fazendo, se são saudáveis, o que é saúde.

Em outras pesquisas, tendo como tema o corpo, mas por sua vez, relacionado ao trabalho, Herold Júnior (2006; 2012) traz considerações sobre como as relações entre corpo e trabalho são vistas nas áreas de “Trabalho e Educação” e “Educação Física”. Refere-se também à forma como a modernidade pensa as questões do corpo a partir das questões do trabalho e as diferentes representações do corpo no trabalho a partir do capitalismo industrial, chegando na atualidade, que funde os estudos do corpo com os da inteligência. Enfatizamos a consideração do autor de que a inseparabilidade das questões antropológicas e sociológicas do corpo das questões epistemológicas, proporcionadas pela categoria trabalho, deve impulsionar a elaboração de mais estudos focados sobre os projetos educativos, a corporeidade e as transformações no mundo do trabalho. Supõe-se que a Educação Profissional e Tecnológica, que prima por uma educação integral e tem como um dos seus princípios o trabalho, pode oferecer um interessante espaço para esta tônica, o corpo pelo trabalho, no sentido de pensá-lo através das múltiplas relações estabelecidas no mundo do trabalho.

Em diversos estudos analisados, vemos que os autores comentam sobre a demanda de mais estudos nesta temática. Consideramos que seja porque, além de o tema não ser explorado, nossa sociedade muda muito rápido. Um estudo realizado há 10, ou até mesmo 5 anos atrás, revela dados daquele período, e provavelmente se for replicado hoje, alguns achados seriam diferentes.

Em um artigo sobre as representações sociais do corpo diante da grande preocupação com a estética corporal demonstrada por um grupo de adolescentes de classes populares, Braga, Molina e Figueiredo (2010) verificaram a ocorrência de opiniões voltadas para a normalidade e perfeição. A mídia tem um papel particularmente importante, veiculando ideias de interesse de mercado, caracterizando a nossa sociedade capitalista. Chamou atenção que o fato de os adolescentes “pertencerem a uma classe socioeconômica menos favorecida não foi significativo a ponto de não desejarem ou estarem menos interessados em alcançar o padrão de beleza hegemônico” (p. 94). Embora os resultados da pesquisa não possam ser generalizados - e essa é uma das premissas que justificam a importância de novas pesquisas sobre a temática da percepção corporal em grupos,

localidades e tempos distintos - é notável que a adolescência é uma etapa do desenvolvimento em que os sujeitos são fortemente influenciados.

A inovação tecnológica é muito bem vinda, na medida em que auxilia a propagação de instruções e informações. No entanto, os exageros e excessos daí provenientes são preocupantes e merecem atenção, como já mencionado em Fraga (2005), porque ao mesmo tempo em que favorecem a aquisição de novos conhecimentos, se tornam também uma ferramenta de controle social.

O estudo de Silva, et. al (2011), aproxima-se da temática da percepção corporal, pois aponta a ausência de reflexão, por parte da Educação Física, sobre a constituição ontológica do homem social quando o enfoque é dado ao corpo e ao movimento humano. Nota-se uma predominância de visão técnico-biológica e fragmentada de corpo, ligada principalmente à orientação para uma perspectiva técnica com fins físico-esportivos, para promoção de saúde ou para estética. Ementas de alguns cursos técnicos integrados ao nível médio vêm demonstrando uma tentativa de abordagem mais crítica e social da Educação Física em relação aos conteúdos e à integração destes com as demais áreas do conhecimento. Mas percebemos que ainda há um caminho longo a ser trilhado, visto que o tempo passa, os modelos educacionais sofrem modificações, mas a visão tecnicista da Educação Física e da utilização do corpo ainda são marcantes nos currículos Brasil afora.

A dissertação de Batista (2013) apresenta o que os estudantes têm aprendido a respeito dos conhecimentos sobre o corpo nas aulas de Educação Física no ensino médio e as possibilidades de contribuição para a vivência de práticas significativas. Trata-se de uma pesquisa que muito se aproxima da nossa. Aspiramos novas contribuições por realizarmos agora um estudo com temática semelhante, mas realizado quase uma década mais tarde, e numa região diferente do país. Isso poderá fornecer dados para uma pesquisa mais ampla, caso aponte resultados diferentes. O trabalho do autor é etnográfico; ele aplicou uma sequência didática com sua própria turma, e possivelmente esta sequência poderá ser reproduzida apenas por professores de Educação Física em espaços formais de ensino. Temos como um de nossos objetivos no percurso da pesquisa elaborar e aplicar um Produto Educacional, que além da Educação Física poderá ser utilizado por outros componentes curriculares, e até mesmo em espaços extracurriculares e espaços não-formais de educação.

A tese desenvolvida pela pesquisadora Zanella (2013) relata as memórias do trajeto formativo inscritas no corpo de acadêmicas do Curso de Pedagogia. Em seu método, interpreta o gesto como tradução do imaginário nas escrituras do corpo biográfico. E o corpo tido como um saber silenciado, mostra-se relevante para pensar e projetar a educação de modo singular e plural. Em suas considerações finais, a autora cita algumas mudanças que ocorreram com as participantes da pesquisa, mesmo não sendo este o objetivo principal de análise: preocupação em relação à imagem do seu corpo; a importância de se trabalhar o corpo, promovendo uma reflexão sobre sua forma de agir; a necessidade de construir um equilíbrio entre corpo e mente, rompendo a supremacia do pensar sobre o agir; a necessidade de buscar outra forma de agir. Além disso, reafirma defender a tese de que a memória do corpo faz parte do trajeto formativo de cada pessoa, cujas experiências ficam registradas como uma escritura. Afinal, pessoas diferentes utilizam seu corpo de formas diferentes (MAUSS, 2017).

Estas constatações que para Zanella (2013) foram considerações finais, em nosso estudo serão ponto de partida. A autora questiona ainda, se não seria importante abordar estes temas na formação inicial de professores. Numa perspectiva um pouco diferente, estaremos fazendo esta abordagem, pensando numa formação integral de jovens do ensino médio que poderão, em pouco tempo, estar frequentando cursos de licenciatura.

Atenta da mesma forma aos fenômenos do corpo nos cursos de graduação, Paiva (2019) refere-se ao entendimento do fenômeno corpo/corporeidade e da concepção dualista de corpo/mente nos discursos dos alunos concluintes de cursos de Licenciatura em Educação Física. A autora chega à conclusão de que ao final do curso de Licenciatura em Educação Física, os alunos demonstraram uma visão dualista da relação corpo/mente. Além disso, alguns compararam o corpo com máquinas, e enfatizaram a preocupação com movimentos e gestos técnicos. Por isso consideramos importante que sejam abordados os temas da percepção corporal, não só no ensino médio, mas em todos os níveis de educação, tanto com o objetivo da formação integral, como no sentido de propiciar uma melhor formação dos profissionais que atuarão nas escolas.

Na dissertação apresentada por Silvestre (2013), houve a reflexão sobre as expressões de violência simbólica manifestadas por meio do bullying e cyberbullying como elementos definidores de padrões corporais. Focada no ambiente escolar, e

mais especificamente nas aulas de Educação Física, teve como objetivo identificar que padrões corporais levam à ocorrência de atitudes violentas e discriminatórias, e por outro lado, como o bullying e o cyberbullying são motivadores para serem adotados certos padrões corporais. Segundo dados produzidos pela pesquisadora junto aos alunos do 9º Ano de uma escola pública, características como gordo, magro, baixo, feições do rosto; tipo do cabelo; cor da pele; jeito de se expressar; uso de óculos de grau e condicionamento físico, são recorrentes nas falas ao abordarem o assunto das agressões; todas elas vinculadas aos padrões e percepções do corpo.

Cabe ressaltar que essa situação, bastante comum nas escolas, se estende para além deste escopo, como no ambiente de trabalho, nas universidades, entre outros. Refletir junto com os estudantes as percepções sobre o corpo pode ser uma aliada no combate a esse tipo de violência, tanto na escola como fora dela. É uma oportunidade também de apresentar aos alunos as relações existentes no mundo do trabalho, as questões históricas, sociais, culturais e de transformação produtiva que acabam por definir alguns pré conceitos que temos hoje de que determinado tipo de trabalho ou função cabe à determinado grupo de indivíduos com características específicas, sejam elas físicas, estéticas, de gênero, etc., e a necessidade de superar essa ortopedia, termo utilizado por Foucault (1997) para se referir ao poder imposto sobre aquele que é diferente, àquele que não segue a norma.

O sofrimento causado pelo bullying e cyberbullying pode evoluir para problemas mais sérios. Para Fidelix (2013), programas de intervenção abordando as problemáticas sobre adolescência e imagem corporal precisam ser levados em consideração, a fim de, profilaticamente, evitar futuras patologias e transtornos relacionados à insatisfação com o corpo. Isso porque, por meio de pesquisa quantitativa, a autora aponta a alta taxa de prevalência de insatisfação com a imagem corporal em crianças e adolescentes, e a relação desta com características corporais específicas. Se na interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa, encontrarmos evidências desta insatisfação, teremos um complemento qualitativo para a pesquisa de Fidelix. O porquê deste descontentamento, o que leva os jovens a sentirem-se assim. E independente do resultado, o Produto Educacional resultante deste trabalho poderá ser uma ferramenta a fazer parte de um programa de intervenção, como sugerido no estudo analisado.

A insatisfação corporal atinge não só os jovens. Vários grupos não se percebem dentro da normalidade estabelecida. Goldenberg (2011) procura refletir sobre a oposição entre o que é percebido como “normal” e o que é “desviante” em nossa sociedade, em relação aos papéis de gênero e a determinado modelo de corpo. A autora, que se dedica a entender a sociedade pela ótica da vida cotidiana, defende que todos nós, em algum momento, somos desviantes; é como diz o título de sua obra: *De perto ninguém é normal*. Acontece que reprimimos nossas vontades, desejos, nosso ser, em prol de certa normalidade.

Mauss (2017) nos traz o conceito de imitação prestigiosa, e é nessa noção que visualizamos muitos jovens na atualidade. Segundo o autor, o indivíduo imita atos bem-sucedidos que ele viu serem efetuados por pessoas que, para ele, são sinônimos de sucesso e realização. É conveniente destacar que essa noção não é de todo ruim. Afinal, é a partir dos bons exemplos e das nossas relações sociais que construímos nossa identidade. No entanto, os retratos que são apresentados aos jovens, na maioria das vezes, promovem a falsa sensação da certeza do sucesso. Trata-se de adestrar o corpo e o comportamento daqueles que escapam da normatividade (FOUCAULT, 1997).

Cabe aos professores, e destacamos aqui aqueles da área da Educação Física, o papel de discutir esses temas com os alunos, para reduzirmos a incidência desse descontentamento não só na adolescência, mas que se reflete posteriormente na vida adulta, como retratado por Fidelix (2013). O tema pode ser abordado por vários ângulos: quem dita os padrões; como se dão os processos produtivos da moda e da mídia; como superar essas formas de poder; adoção de hábitos saudáveis visando a integralidade corpo e mente; são apenas alguns tópicos bem pontuais que permitem explorar este mundo da percepção corporal.

O estudo de Iannelli (2015) questiona de que forma o culto ao corpo e a ditadura da magreza na sociedade de consumo geram sofrimento psíquico em mulheres obesas. Explica ainda como os padrões de beleza foram produzidos historicamente e de que maneira se atualizam na cultura vigente e manifestam os aspectos sociais que potencializam a produção de sofrimento em mulheres obesas.

Esta foi uma das poucas dissertações de Mestrado Profissional que encontramos com tema que se aproxima do nosso estudo, e ainda assim, pertence à área da psicologia e não da Educação Física. Provavelmente, no formato de Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional, a pesquisa que estamos

desenvolvendo seja original, por abordar a questão da percepção corporal nas aulas de Educação Física, vinculada às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Numa sociedade que padroniza e idolatra o corpo, pensamos como a escola se articula para atender a todas as “normalidades e diferenças”. Destacamos a pesquisa de Siquara (2015), que promove uma discussão da formação humana a partir da estética marxiana, instigando inspirações para ressignificar o papel da Educação Física, da escola e dos processos de inclusão. No primeiro eixo a pesquisadora, utilizando-se da conceituação da estética marxiana, traz o homem como ser omnilateral, que se constrói por si só, mas sempre nas suas relações com o outro e com a natureza. Do segundo eixo, ela extrai dois elementos: a especificidade da Educação Física escolar e a valorização da Educação Física. Se a formação do indivíduo se dá a partir das interações, destacamos a notoriedade da Educação Física escolar; um componente curricular que permite uma formação omnilateral, preocupado com o corpo físico e cognitivo, unitário, sem detrimentos entre um e outro.

E quando falamos de escola, segundo a autora, seria redundante utilizar o termo “inclusiva”, pois já se subentende que a escola é lugar de diversidade de conhecimento e socialização. No entanto, se ainda vivenciamos movimentos de inserção de minorias, de uma luta pela inclusão, é porque em algum momento, a escola está deixando de cumprir seu papel. Ao guiarmos nossos questionamentos e nossa vontade de conhecimento para o caminho da visualização do corpo na escola, esperamos encontrar uma rica diversidade. Pretendemos ouvir, observar e contribuir para uma Educação Física escolar cada vez mais atenta e preocupada com a riqueza histórica e cultural que seus alunos carregam em seus corpos.

Em consonância com Siquara (2015), apontamos desafios para o movimento educacional da sociedade contemporânea com o trabalho de Cinto (2016). Para ele, “a escola como parte dos processos de subjetivação contribui para a produção de um tipo de sujeito refém do mercado, sobretudo, quando incorpora os seus valores” (p. 149). Consideramos relevante levar em conta essa colocação no sentido de pensar como os programas de ensino médio integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão estruturados, e mais especificamente, o componente curricular Educação Física, com vistas à superação de um modo de vida forjado pelas estruturas dominantes da sociedade. Desse

modo, percebemos que a Educação Física permite abraçar a história de vida dos estudantes e levá-los a desenvolver a tecnologia de si, mencionada por Foucault (1997, p. 112) como a “reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios.”

Buscando apresentar o corpo no cotidiano da Educação Física do ensino médio, Coffani (2016) debruçou-se sobre a dinâmica curricular e pedagógica da Educação Física no ensino médio, imersa no todo escolar, como componente da formação educacional básica das juventudes, considerando os vínculos estabelecidos com as culturas juvenis, e ao mesmo tempo, produzindo culturas escolares, a partir do protagonismo dos professores e alunos, no cotidiano de escolas públicas e privada situadas na zona urbana de Cuiabá-MT. Trata-se de uma pesquisa focada principalmente nas relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, levando em consideração a tríade corpo-juventude-escola, apesar de considerar, com menor relevância, o cotidiano do aluno fora da escola também. Na conclusão, Coffani (2016, p. 557) diz: “Neste trabalho perspectivamos apontamentos (in)conclusivos, por compartilharmos a compreensão de seres humanos inacabados”, ou seja, uma incompletude humana, e que portanto, requer discussões que respeitem os tempos e lugares e as circunstâncias em que se processam as ações dos homens.

No mesmo sentido de permanente reconstrução, Mauss (2017, p. 421) utiliza-se da expressão técnicas corporais para se referir às “maneiras como os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Desta forma, entendemos que cada sociedade tem seus hábitos próprios. Aliás, o autor utiliza a expressão *habitus*, no sentido de que eles não variam “simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios” (p. 425).

Nesse contexto, uma pesquisa com temática similar, mas com público, local e tempo diferentes, sempre pode trazer contribuições. Tanto a conclusão de Coffani, como o conceito de Mauss se revelam como uma justificativa para nossa pesquisa, aplicada junto ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no período de 2020 a 2021.

Apresentamos ainda os estudos de Costa (2014), Nascimento (2018) e Balaguer (2019). Todos eles se ocupam da temática do corpo e da Educação Física

no ensino médio. Costa (2014) trata de como assuntos ligados ao corpo são abordados por professores de Educação Física junto aos alunos do Ensino Médio e até que ponto a estética corporal é uma preocupação no cotidiano discente, revelando o nível de importância dada pelos adolescentes a seus corpos, no que tange à aparência física. Nascimento (2018) expõe o modo como os adolescentes pensam o corpo, na perspectiva das representações sociais, em contextos como a Educação Física escolar e o Instagram. Balaguer (2019) apresenta quem são os sujeitos que integram o ensino médio da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as percepções e reflexões relacionadas ao corpo e às aulas de Educação Física na visão desses alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É fato que todas as pesquisas apontam a relevância do tema, e como ele é atemporal. Passam-se os anos, mas as concepções, as influências e as formas de poder continuam a existir. Há outra questão em comum nestes estudos, ou melhor dizendo, há algo que não está presente em nenhum deles. Identificamos em grande parte das pesquisas sobre a temática da percepção corporal que não há intervenção após a produção de dados, seja em pesquisas acadêmicas ou profissionais.

Em nossas buscas, encontramos também um grande número de pesquisas acadêmicas e poucos estudos advindos de mestrados ou doutorados profissionais que abordem o tema do corpo sob uma perspectiva das representações sociais. E quando consideramos essa abordagem em estudos da área da Educação Física, a quantidade é ainda menor.

Dessa forma, defendemos o argumento de que nossa pesquisa apresenta relevância e originalidade, e poderá contribuir então com a sugestão de uma ferramenta para abordar a temática do corpo nos ambientes de ensino – entre eles as aulas de Educação Física – visto que a maioria dos estudos concluem pela importância da abordagem de discussões sobre o assunto com os estudantes, mas não fornecem meios ou recursos para tal.

REFERÊNCIAS

- BALAGUER, Clarissa Gimenes. **Corpo e educação física na visão de alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BARUKI, Vera Lícia de Souza. **As representações culturais dos professores de Educação Física sobre o corpo diferente**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.
- BATISTA, Alisson Pereira. **Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de educação física no ensino médio**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- BRAGA, Patrícia Déa; MOLINA, Maria del Carmen Bisi; FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de. Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, Ano 15, v. 1, p. 87-95, 2010.
- CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves. **De corpo implicado: desafios para o movimento educacional da sociedade contemporânea**. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. **O corpo no cotidiano da educação física do Ensino Médio: um estudo sobre suas práticas pedagógico-curriculares**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- COSTA, Naiana Thaíssa Menezes. **Corpo e estética na educação física escolar do ensino médio: a visão dos alunos**. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- DAOLIO, Jocimar. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. 1992. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, Ano 2, n. 2, p. 24-28, jun./1995.
- FIDELIX, Yara Lucy. **Imagem corporal associada a fatores sociodemográficos, indicadores antropométricos e maturação sexual em adolescentes de uma cidade de pequeno porte**. Dissertação. (Mestre em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970/1982)**. Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **De perto ninguém é normal**. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. Gênero, “o Corpo” e “Imitação Prestigiosa” na Cultura Brasileira. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-553, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 de nov. de 2020.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **As relações entre corpo e trabalho: contribuição crítica à educação**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Corpo no trabalho e corpo pelo trabalho: perspectivas no estudo da corporalidade e da educação no capitalismo contemporâneo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 11-35, mar./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462012000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2020.

IANNELLI, Adriana Machado. **Sobre o fenômeno da corpolatria na sociedade de consumo: sofrimento psíquico, obesidade e exclusão social**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2015.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ubu Editora, 2017. v. 2.

MISSIAS-MOREIRA, Ramon. **Representações corporais de professores universitários de educação física no Facebook**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

NASCIMENTO, Edjany. **Dos filtros do Instagram à quadra da escola: representações sociais do corpo na perspectiva dos/as adolescentes**. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2018.

PAIVA, Weisiana Santana de Castro. **O fenômeno corpo/corporeidade no discurso dos concluintes de cursos de Licenciatura em Educação Física no Triângulo Mineiro**. Dissertação. (Mestrado em Educação Física, Esporte e Saúde). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SILVA, Alan Camargo; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de

corpo de graduandos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 57-74, abr./jun. de 2011.

SILVESTRE, Lis Bastos. **O cyberbullying a partir do contexto escolar: como se dá a relação corpo-mídia-violência?** Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SIQUARA, Zelinda Orlandi. **Estética marxiana e formação humana: inspirações para a educação física escolar e inclusão.** Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escrituras do corpo biográfico e suas contribuições para a educação: um estudo a partir do imaginário e da memória.** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

Comunidades de prática como instrumento da gestão do conhecimento em organizações públicas: reflexões acerca dos benefícios individuais e institucionais e aproximações com a formação humana integral

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4861

Jonas Baronio

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(jbaronio41@gmail.com)

Aline Grunewald Nichele

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(aline.nichele@poa.ifrs.edu.br)

Resumo: Comunidades de prática são ferramentas de gestão do conhecimento utilizadas para propiciar a aprendizagem colaborativa em práticas profissionais. O crescente uso de tecnologias digitais criou bases para o desenvolvimento das comunidades virtuais de prática - VCoP. Nesse cenário, nos propusemos a investigar como a aprendizagem colaborativa, por meio de interação em uma VCoP é capaz de aprimorar as práticas de gerenciamento de contratos administrativos, bem como contribuir para a formação humana integral - FHI de seus membros, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Nesse trabalho apresentamos um recorte da nossa pesquisa, considerando os benefícios institucionais e individuais que VCoP podem proporcionar em organizações públicas e as aproximações que elas têm com a FHI. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica direcionada a conhecer comunidades de prática em organizações públicas brasileiras. Os resultados da pesquisa apontam que as VCoP investigadas proporcionam benefícios institucionais e individuais, e o desenvolvimento de dimensões cognitivas, éticas, sociais e afetivas dos participantes contribuindo para a FHI, mesmo que não intencionalmente. A partir dos achados dessa pesquisa será concebida uma VCoP no IFRS, com a finalidade de propiciar aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Comunidade de prática; Formação Humana Integral; Educação Profissional e Tecnológica.

Communities of practice as an instrument of knowledge management in public organizations: Reflections on individual and institutional benefits and approximations with integral human formation

Abstract: Communities of practice are knowledge management tools used to provide collaborative learning in professional practices. The increasing use of digital technologies created the bases for the development of virtual communities of practice - VCoP. In this scenario, we set out to investigate how collaborative learning through a VCoP is capable of improving the management practices of administrative contracts, as well as contributing to the integral human formation - FHI of its members, in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - IFRS. In this work we present a piece of our research, considering the institutional and individual benefits that VCoP can provide in public organizations as well as the relationship between the CoP and the FHI. The methodology consisted of bibliographic research aimed at knowing communities of practice in Brazilian public organizations. The results of the research indicate that all the VCoP investigated provide institutional and individual benefits. Besides, the development of cognitive, ethical, social and affective dimensions of the VCoP participants contributing to the FHI, even if not intentionally. Based on the findings of this research, a VCoP will be conceived at IFRS, with the purpose of providing collaborative learning.

Keywords: Community of practice; Integral Human Formation; Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

Processos de aprendizagem ocorrem continuamente em ambientes de trabalho, onde muita informação e saberes são produzidos diariamente com a realização das tarefas cotidianas. A aprendizagem organizacional enraíza-se nos processos de trabalho e deve ser considerada para a consecução dos objetivos organizacionais.

Diante disso, o conhecimento coletivo e o individual, precisam ser valorizados e geridos por instrumentos que sejam capazes de explicitá-los e valorizá-los.

A aprendizagem organizacional embasa-se na relação mútua de influências entre a organização e seus colaboradores. Assim, torna-se essencial perceber que todos os níveis de aprendizagem - do básico ao complexo, de simples rotinas de trabalho para as mais analíticas, intelectuais e tecnológicas - estão presentes de forma dinâmica na organização, e que estas aprendizagens são impactadas pela cultura organizacional, uma vez que esta orienta decisões e ações. Deste modo, a cognição, o comportamento e a cultura são aspectos que representam as perspectivas de aprendizagem. (TAKAHASHI, 2015).

Os processos de aprendizagem tendem a permanecer na memória organizacional, e seus conhecimentos compartilhados por meio do relacionamento e troca de experiências entre as pessoas. (TAKAHASHI, 2015).

Estes processos de aprendizagem ocorrem em organizações ao longo do tempo, envolvem um processo de mudança que advém das relações sociais no ambiente natural de trabalho, considerando a cultura organizacional e podendo ocorrer em diferentes níveis como o individual, o departamental, o setorial ou em toda a corporação. (TAKAHASHI, 2015).

Em suma, pode-se dizer que a aprendizagem é organizacional porque além de mudar padrões cognitivos ou comportamentos, envolve interação e construção social, ação coletiva e compartilhamento de conhecimentos. (TAKAHASHI, 2015).

Quando as organizações utilizam de estratégias para que a aprendizagem ocorra e para que o *know-how* seja compartilhado, ou seja, quando se dedicam a explorar os conhecimentos disponíveis buscando socializá-los, estão executando ações por meio da gestão do conhecimento.

Na Administração Pública, a gestão do conhecimento é capaz de levar à melhoria da qualidade dos serviços prestados para a sociedade, contribuindo para a legalidade, transparência e boas práticas de gestão, tornando-a capaz de lidar com problemas complexos.

Comunidades de Prática - CoP integram as estratégias de gestão do conhecimento para a aprendizagem organizacional colaborativa. CoP são formadas por grupos de pessoas que compartilham do mesmo interesse, interagem e aprendem juntas, com o objetivo de solucionar problemas, socializar melhores práticas, disseminar informações e construir conhecimento.

Para que grupos colaborativos de trabalho possam ser considerados como CoP, devem atender a três características fundamentais, segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002):

- Ter um domínio claro: Uma rede de pessoas conectadas não é, por si só, uma comunidade de prática. Ela deve possuir um propósito que orienta suas atividades e estabelece suas fronteiras, um domínio de interesses partilhado.

- Formar uma comunidade: Os membros, ao desenvolverem constantes atividades e discussões em conjunto, estabelecem relacionamentos e compartilham informações. Estas relações proporcionam aos participantes aprender uns com os outros e são essenciais para a caracterização da comunidade.

- Desenvolver a prática: A prática é formada por esquemas de trabalho, ferramentas, ideias, estilos, linguagem, histórias e documentos decorrentes das interações na comunidade.

Portanto, a prática representa o conhecimento desenvolvido, compartilhado e armazenado, que se torna fonte de conhecimento para seus membros e outros que possam ser beneficiados.

Assim, as CoP podem proporcionar benefícios institucionais e individuais a curto e longo prazo. Estes benefícios foram descritos por Wenger (2020) e são compilados no Quadro 1.

Quadro 1 – Benefícios de CoP para seus membros e a organização

Partes interessadas da CoP	Benefícios a Curto prazo	Benefícios a Longo prazo
Membros	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda com desafios - Acesso a especialistas - Confiança - Diversão com colegas - Trabalho significativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal - Reputação - Identidade profissional - Rede de contatos - Negociabilidade
Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Solução de problemas - Economia de tempo - Compartilhamento de conhecimento - Sinergias entre unidades - Reutilização de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades estratégicas - Acompanhamento - Inovação - Retenção de talentos - Novas estratégias

Fonte: Adaptado de Wenger (2020).

Em ambientes de trabalho, uma CoP torna-se um instrumento que conduz a aprendizagem de forma organizacional, coletiva, social e individual, possibilitando a valorização de saberes e experiências profissionais e a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito para que seja apropriado por todos os envolvidos.

O conhecimento tácito, ou seja, o “nós sabemos mais do que somos capazes de dizer” advindo da aprendizagem em ambientes de trabalho é exercitado nas CoP, onde um membro novato pode exercer a prática monitorado por membros experientes. (GROPP; TAVARES, 2007).

A aprendizagem *online* criou as bases para o desenvolvimento de comunidades de prática virtuais - VCoP, onde os participantes aprendem de forma ativa e colaborativa sem a necessidade de deslocamento geográfico, com interações por meio de tecnologias digitais. Desta maneira há a colaboração de todo o material já produzido nas organizações com uma percepção de proximidade. (SCHLEMMER *et al.*, 2012).

Outro aspecto das CoP é que elas convergem para a superação da dualidade entre teoria e prática no contexto de trabalho e da educação profissional.

O trabalho é um elemento fundamental para a realização de uma proposta de formação dos sujeitos cujo objetivo é a educação integral. Neste contexto, o trabalho deve contribuir para apropriação de conceitos e métodos científicos levando em conta as dimensões intelectual e laboral, ou seja, teoria e prática.

O trabalho, como concepção educativa, alcança a sua finalidade quando o sujeito se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Por isso, o princípio educativo do trabalho remete ao pensamento do ser humano como produtor e transformador de sua realidade. Para isso torna-se necessário que o trabalho esteja integrado com ciência e cultura, de forma não dicotômica entre trabalho manual e intelectual.

A articulação do trabalho como princípio educativo traz a ideia de que interações colaborativas no trabalho são capazes de desenvolver potencialidades do ser humano e levar para uma formação humana integral - FHI.

Seguindo este argumento, investigamos se há evidências em estudos já publicados, de que as CoP podem contribuir para o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas, como propulsoras de uma FHI no trabalho. Investigamos também como estas CoP se caracterizam e os benefícios institucionais e individuais que proporcionam.

Este estudo está inserido no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS campus Porto Alegre, no delineamento de uma pesquisa que investiga como a aprendizagem colaborativa por meio de uma VCoP entre servidores do IFRS pode contribuir para aperfeiçoar a práxis e para a solução de problemas cotidianos na gestão e fiscalização de contratos terceirizados com dedicação exclusiva de mão de obra, e que seja contributiva na formação humana integral de seus membros.

O texto estrutura-se a partir dos fundamentos de CoP como instrumento de gestão do conhecimento para a aprendizagem organizacional e como processo dialético na geração e no compartilhamento de saberes produzidos no ambiente de trabalho. Estes fundamentos são articulados com a perspectiva de promoção de benefícios individuais e organizacionais e da contribuição para uma formação integral dos sujeitos participantes de VCoP em organizações públicas brasileiras.

Diante disso, neste artigo temos como objetivo descrever os benefícios institucionais e individuais proporcionados por VCoP no âmbito de organizações públicas, ao mesmo tempo que contribuem para a FHI de seus membros.

METODOLOGIA

Para identificar benefícios individuais e organizacionais viabilizados por meio de VCoP no âmbito de organizações públicas realizamos uma pesquisa bibliográfica nos repositórios “Portal de Periódicos CAPES”¹ e “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD”². Foram utilizados os seguintes conjuntos de palavras-chave: “Comunidades de prática virtuais” e “organizações públicas”; “Comunidades de prática” e “Gestão do conhecimento”; e, “Comunidades de prática virtuais”. A pesquisa considerou materiais publicados entre os anos de 2010 e 2020.

Os materiais que retornaram da pesquisa foram inicialmente analisados por meio da leitura do título e do resumo, excluindo os que não tinham proximidade com o escopo da pesquisa. Os materiais que abordaram a temática de VCoP em organizações públicas foram lidos na íntegra e analisados quanto ao conteúdo. Esta análise foi feita à luz de definições de Wenger (2020) para a caracterização de CoP e os benefícios institucionais e individuais proporcionados, bem como quanto aos conceitos da FHI.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em instituições públicas brasileiras há iniciativas de gestão do conhecimento que propõem o uso das VCoP para a solução de problemas institucionais.

Nesse sentido, trazemos para contextualização, um estudo sobre a gestão do conhecimento na Divisão de Radiofármacos do Instituto de Engenharia Nuclear da Comissão Nacional de Energia Nuclear - IEN/CNEN.

O Instituto de Energia Nuclear - IEN é uma unidade de pesquisa vinculada à Comissão Nacional de Energia Nuclear - CNEN, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, responsável por estabelecer normas, orientar, licenciar e fiscalizar a atividade nuclear no Brasil.

Problemas no processo de geração, transmissão e compartilhamento do conhecimento em energia nuclear nos últimos anos, ocasionam perda da memória coletiva no IEN/CEN, geram ameaça para o desenvolvimento nacional das áreas de

¹ Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD, <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

produção de energia elétrica, na agricultura, na indústria, nas Ciências da Saúde e Ciências Ambientais. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012).

A maior parte dos conhecimentos dos servidores da Divisão de Radiofármacos IEN/CNEN é tácito, e embora servidores troquem informações entre si, não há evidências de que exista uma CoP institucionalizada. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012).

Foi diante destas constatações que os resultados da pesquisa realizada por Bettencourt e Cianconi (2012) no IEN/CNEN, sugeriram a disponibilização de ferramentas digitais que incentivem o compartilhamento de informações entre servidores, tais como *chat*, fórum e *wiki*³. Desta maneira os servidores teriam espaços virtuais para formar uma comunidade com interações regulares, troca de informações e geração de conhecimentos (prática) sobre energia nuclear (domínio).

Iniciativas de gestão do conhecimento, auxiliam organizações a atingir seus objetivos estratégicos, pois o conhecimento tácito pode ser perdido quando profissionais deixam a organização. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012).

Assim, uma VCoP como estratégia de gestão do conhecimento, pode ser instituída no IEN/CEN para estimular o processo de construção e disseminação do conhecimento, viabilizada pela aprendizagem organizacional colaborativa. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012).

Para além disso, as interações em CoP utilizam da narração de histórias e experiências que são capazes de propiciar o desenvolvimento de identidades e também a transmissão de cultura, ideais, valores e emoções. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012).

Este caso do IEN/CNEN evidencia lacunas em processos de gestão de conhecimento e enaltece sua importância estratégica em organizações públicas para que haja benefício individual e institucional e conseqüentemente para a sociedade.

Um exemplo de VCoP instituída na esfera pública é denominada de “Gestão Pública dos Técnicos Administrativos em Educação” - VCoP GPTAE, em que técnicos administrativos em educação de instituições federais de ensino brasileiras recorrem a diversificados meios de comunicação para discutir sobre gestão pública e dar voz aos integrantes da carreira técnico-administrativa em educação acerca de seu ambiente profissional. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

³ Wiki é um website no qual os usuários modificam colaborativamente o conteúdo.

As interações do grupo ocorrem nas redes sociais, no *blog* da comunidade, no WhatsApp, no Facebook e Skype. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

A troca de experiências e a explicitação do que os membros pensam sobre gestão pública, conduzem à escrita de artigos, e os artigos selecionados resultam na construção de *e-books*. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

Dentre todos os participantes, a VCoP conta com sete organizadores distribuídos em diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil, iguais hierarquicamente, a quem compete o gerenciamento de todas as etapas e da produção bibliográfica da VCoP. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

O incentivo à produção e à divulgação científico-tecnológica dos técnicos administrativos em educação por meio da edição de publicações técnico-científicas ou científicas via *e-books*, disponibilizadas no *blog* da comunidade (<https://taepublicaartigoselivros.wordpress.com>), e a divulgação de materiais literários, informativos, didáticos e de outras naturezas pelos integrantes nas redes sociais, no próprio *blog* ou pelo WhatsApp propiciam a articulação ente elementos tácitos e explícitos na VCoP GPTAE. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

Diante disso há o favorecimento para a socialização de novos e emergentes saberes, o que permite que a produção científica construída nesta VCoP possa ser comunicada, conhecida, utilizada, discutida e contradita para que seja ampliada e traga avanços à humanidade. Por isso que as CoP, tanto presenciais como virtuais, provocam mudanças ao discutir uma prática que alguém sabe fazer. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

As funções de cada integrante são delimitadas de acordo com a afinidade e interesse pelos assuntos abordados, favorecendo que conhecimentos, competências e habilidades individuais e coletivas dos servidores sejam comunicadas, socializadas e ampliadas entre os membros do grupo e, posteriormente, disseminadas via publicações científicas. Essa situação incute nos profissionais a ideia de que são sujeitos produtores de conhecimento. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

A VCoP GPTAE “mantém como valores básicos compartilhar informações pautadas pela ética, legalidade, impessoalidade e disciplina [...] estabelecendo a eficiência junto com a eficácia na melhoria do serviço público”. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017, p.15).

Entre os objetivos específicos da VCoP GPTAE destaca-se a oferta de espaço para publicação acadêmica e científica e a elevação da autoestima e valorização de projetos criados e desenvolvidos pela categoria, além de oportunizar uma visibilidade em nível mundial, com uma construção gradativa e incessante de sentimento de confiança, proporcionada pela oportunidade de publicização do que os membros pensam e produzem. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

Uma atuação de forma ética e com estímulo pessoal e profissional, suscitam o interesse na pesquisa científica e na melhoria da gestão pública por meio da socialização de conhecimento. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

Ao produzirem novos saberes juntos, os membros da VCoP GPTAE capacitam-se individualmente e coletivamente, e demonstram as competências e habilidades profissionais dos técnicos administrativos em educação, com o favorecimento da produção intelectual e incremento da autoestima. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017).

Como segundo exemplo, apresentamos a VCoP do Núcleo de Gestão Ambiental Integrada da Reitoria - VCoP NUGAI/reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, que surgiu da união de um grupo de sete servidores: um administrador, um programador visual, um técnico em assuntos educacionais, três assistentes em administração e um técnico em tecnologia da informação, com afinidade pela temática de meio ambiente. (PREVEDELLO, 2015).

O grupo interage para o compartilhamento de experiências, histórias, ferramentas e para a resolução de problemas recorrentes em questões ambientais do IFSul, por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle da instituição, grupo de e-mail e reuniões presenciais. (PREVEDELLO, 2015).

As atividades do grupo começaram a ocorrer diante de um projeto e da escrita de um artigo que objetivava propor um sistema de separação dos resíduos recicláveis. (PREVEDELLO, 2015).

Essa primeira atividade serviu como um repertório de experiências que conduziram a outras atividades, como outros projetos de conscientização do meio ambiente, campanhas e seminários. (PREVEDELLO, 2015).

Aspectos ligados às questões ambientais que emergiam na instituição eram direcionadas para a VCoP NUGAI/Reitoria, como: coleta seletiva, resíduos sólidos,

desenvolvimento de campanhas de conscientização ambiental, análise de especificações de compras de equipamentos para fins de coleta de resíduos, trabalhos pedagógicos para a educação ambiental, entre outros assuntos que também eram propostos pelos integrantes. (PREVEDELLO, 2015).

Os integrantes intercalavam a moderação do grupo de acordo com o assunto/projeto, sendo elencado o perito do assunto em cada situação, e todos os membros discutiam juntos as soluções de acordo com sua experiência. (PREVEDELLO, 2015).

A divulgação dos trabalhos da VCoP NUGAI/reitoria para os demais servidores do IFSul, ocorria por e-mail, no site oficial da instituição e ainda em cartazes distribuídos nos locais de trabalho. (PREVEDELLO, 2015).

Como último exemplo, apresentamos uma VCoP estabelecida em uma empresa do setor de óleo, gás natural e energia no Brasil, a qual nos referiremos por VCoP Energia Brasil. Ela é formada por um número significativo de trabalhadores de diferentes regiões, com variadas formações e de diferentes níveis hierárquicos. (SOUSA; SOUZA, 2019).

A VCoP Energia Brasil foi criada devido à necessidade de desenvolver soluções que ajudassem a tratar os seguintes desafios: capturar o conhecimento da força de trabalho com maior tempo de casa, acelerar o processo de aprendizagem, apoiar o processo de mudança devido aos impactos da globalização, replicar melhores práticas e o envelhecimento da força de trabalho. (SOUSA; SOUZA, 2019).

Os assuntos discutidos na VCoP Energia Brasil envolvem conhecimentos técnicos necessários para operação e para segurança em plataformas e embarcações, prioritariamente os que visam a solução de problemas cotidianos enfrentados pelas equipes de trabalho. Não há impedimento de proposição de um tema por qualquer membro, no entanto, a iniciativa dos trabalhadores é tímida, e por isso a indicação dos assuntos geralmente se dá pelos patrocinadores ou representantes da VCoP. (SOUSA; SOUZA, 2019).

A organização desta VCoP permite que os trabalhadores possam interagir e registrar os conhecimentos por meio de fórum de discussão. O fórum de discussão permite que qualquer membro possa publicar dúvidas e questões que necessite de apoio, e possui um moderador que auxilia a manter o foco das discussões e a resolver situações inadequadas. (SOUSA; SOUZA, 2019).

Há ainda outro canal, denominado de páginas amarelas, onde os membros criam um perfil e declaram quais áreas possuem conhecimento e experiências, o que facilita aos demais membros a identificação de quem pedir apoio em situações específicas. (SOUSA; SOUZA, 2019).

A VCoP Energia Brasil foi estudada por Sousa e Souza (2019), sob a perspectiva das oportunidades que podem ser criadas para os trabalhadores participantes. A partir da premissa apresentada por Frigotto (2003), de que reformas educacionais brasileiras excluíram da qualificação humana o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do indivíduo em detrimento de uma educação voltada exclusivamente aos interesses das empresas no mercado de trabalho, o estudo de Sousa e Souza (2019) foi delineado com pesquisa bibliográfica e entrevistas com membros da CoP.

Como resultado do estudo foi possível constatar que além da prioridade de solucionar problemas cotidianos enfrentados pelas equipes, a prática na comunidade proporciona aprendizagem individual que pode ser aplicada dentro e fora da organização, como em outras oportunidades de trabalho, colaborando para uma emancipação profissional dos sujeitos. (SOUSA; SOUZA, 2019).

Seguindo a linha estudada na VCoP Energia Brasil, de que a prática na comunidade colabora para uma emancipação dos sujeitos estabelecemos um elo com a FHI.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, a FHI visa o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que transcendem as necessidades do mercado de trabalho.

O desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes de forma integral, quando falamos em educação profissional, pode estar atrelado à aprendizagem organizacional. Dessa maneira, a aprendizagem organizacional pode ser conduzida para que contribua para uma formação profissional integral. A partir disso, trabalhadores se tornarão aptos para trilharem um caminho autônomo no mundo do trabalho e em sociedade.

A FHI, ou omnilateral, é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012, p.267). Entende-se então que ela é concebida quando há a busca do desenvolvimento pleno do

indivíduo durante sua formação, considerando todas as dimensões humanas. (FRIGOTTO, 2012).

Ainda, de acordo com Kuenzer (2000, p. 69) o trabalho produz a existência humana “em suas múltiplas possibilidades, [...] a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania”.

Nesse raciocínio, Guará (2006) aponta que as dimensões humanas a serem desenvolvidas para contemplar uma educação integral são as cognitivas, afetivas, éticas, sociais, lúdicas, estéticas, físicas e biológicas. Todas estas dimensões, ao serem trabalhadas de forma conjugada, potencializam as capacidades de cada indivíduo para que ele possa evoluir plenamente e ter autonomia para os desafios da vida em sociedade.

Assim, “a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (GUARÁ, 2006, p. 16), ocorrendo inclusive durante todo o processo de desenvolvimento do homem, na vida cotidiana, articulando saberes em diferentes contextos da vida social, e não apenas quando atrelada ao ensino formal e intencional, garantindo ao homem sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e seu trabalho produtivo, que dão sentido à vida. (GUARÁ, 2006).

A formação integral depende de relações de integração, seja de conteúdos, de projetos ou de intenções. De uma composição de saberes com cultura articulada e da abertura dos projetos individuais, emerge uma renovação de atitudes que socializa o poder, exige a negociação, o reconhecimento e a valorização de outros saberes. Dessa forma os resultados são mais duradouros para os sujeitos envolvidos. (GUARÁ, 2006).

Sabemos que Guará (2006) aborda tais preceitos de uma educação integral quando direcionada à educação de crianças e jovens no ambiente escolar. Para que possamos trazer tais conceitos de forma que sejam aplicados na aprendizagem organizacional em VCoP, consideraremos as dimensões cognitivas, éticas, sociais e afetivas, ao passo que não vislumbramos a possibilidade de exploração das dimensões lúdicas, físicas e biológicas e estéticas nestes ambientes.

Nesse contexto definimos as dimensões da seguinte maneira:

- Cognitiva: Refere-se ao desenvolvimento intelectual que se dá pela aprendizagem.

- Ética: Diz respeito ao que pode e não pode, deve e não deve ser feito no agir profissional, como regras necessárias à vida em sociedade.

- Social: Diz respeito à possibilidade de estar inserido ao grupo, ao relacionamento com colegas e construção de soluções coletivas por meio de interações.

- Afetiva: Reflete os sentimentos positivos desencadeados no profissional ao poder explicitar seu trabalho e perceber que pode ser útil e valorizado pelos demais. Reflete também os sentimentos de confiança em grupo.

A partir deste referencial apresentamos os resultados da análise deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dividem-se em dois pontos de análise. O primeiro foco é a caracterização das VCoP apresentadas na seção anterior e os benefícios individuais e institucionais proporcionados por elas. O segundo foco é a correlação dessas VCoP com os preceitos da FHI, no que tange ao desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas.

Estabelecendo uma aproximação com a teoria de Wenger, McDermott e Snyder (2002) é possível verificar que a VCoP GPTAE apresenta as três características essenciais de uma CoP:

- Domínio: O grupo tem a gestão pública, voltada aos interesses dos técnicos administrativos em educação de instituições de ensino superior brasileiras, como temática definida.

- Comunidade: Os servidores técnicos administrativos em educação se reúnem virtualmente com o comum interesse no domínio.

- Prática: A prática é estabelecida na discussão e troca experiências que resultam na construção do conhecimento coletivo do grupo e a produção de artigos publicados na forma de *e-books* nas redes sociais e *blog* da comunidade.

Relacionamos a atividade desta VCoP à teoria de Wenger (2020), e identificamos benefícios individuais e institucionais que emergem da atividade da VCoP.

A curto prazo os membros se beneficiam com a ajuda aos desafios cotidianos inerentes à suas atividades, com o estabelecimento de confiança no grupo, no seu trabalho e na sua capacidade de contribuir para a geração do conhecimento. Ainda a curto o prazo a participação na VCoP GPTAE proporciona um trabalho significativo, ao dar sentido às atividades profissionais por meio da construção do conhecimento individual e coletivo no trabalho.

A longo prazo há o desenvolvimento pessoal, a construção da identidade profissional e o incremento na reputação dos membros, que ocorre com a explicitação de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa na realização das atividades, culminando na publicização dos artigos. Há ainda a criação de uma rede de contatos que servirá de apoio na vida pessoal e profissional.

O compartilhamento do conhecimento que ocorre na VCoP GPTAE é, por sua vez, benéfico a curto e a longo prazo também às instituições de ensino superior brasileiras, onde os membros desenvolvem suas atividades profissionais e de onde partem as situações trabalhadas na comunidade, resultando em avanços para a gestão pública.

Considerando a VCoP NUGAI/reitoria e aproximando-a com as características essenciais de uma CoP propostas por Wenger e McDermott e Snyder (2002), destacamos a temática do meio ambiente como caracterização do domínio, a interação frequente do grupo em atividades conjuntas como a caracterização da comunidade e o compartilhamento de saberes e experiências para a solução de problemas como a caracterização da prática.

Por conseguinte, os benefícios individuais e institucionais propostos por Wenger (2020) se evidenciam com a prática desenvolvida na VCoP NUGAI/reitoria. Isso pois ela possibilita o compartilhamento de conhecimentos e experiências, o aprendizado, a construção de identidades, a abertura para a melhoria da performance, a construção de relacionamentos, a inspiração de confiança e o respeito mútuo. (PREVEDELLO, 2015).

Todos estes aspectos propiciam que os servidores públicos membros da VCoP NUGAI/reitoria assumam uma postura inovadora em relação à mudança de sua realidade. (PREVEDELLO, 2015).

Assim, a curto prazo os benefícios para os membros desta VCoP perpassam pela ajuda com desafios, acesso a especialistas e desenvolvimento de trabalho

significativo. Para além disso, há o desenvolvimento pessoal, o estabelecimento de identidade profissional, o incremento da reputação e a criação de uma rede de contatos a longo prazo. (WENGER, 2020).

Da mesma maneira a VCoP NUGAI/reitoria desenvolve os participantes intelectualmente, com habilidades de utilizar ideologias como forças ativamente organizadoras, psicologicamente válidas e que moldam seu terreno de atuação, em que o trabalho é visto como princípio de sua formação. (PREVEDELLO, 2015).

De outro lado, sob o aspecto dos benefícios institucionais propostos por Wenger (2020), a VCoP NUGAI/reitoria colabora em curto prazo para a solução de problemas que demandam diferentes conhecimentos, que quando compartilhados podem ser captados para o desenvolvimento de estratégias e tomada de decisão.

A longo prazo, é possível que haja o acompanhamento da situação ambiental, o surgimento de novas estratégias e até a inovação dentro do IFSul quanto à gestão ambiental.

Diante dos resultados da VCoP NUGAI/reitoria, Prevedello (2015) entende que VCoP podem ser ambientes propícios para que o servidor público se posicione como um intelectual orgânico, isto é, articulador de questões de aprendizagem e criador de significados de forma ativa, contribuindo para a inovação no setor por meio do compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Verifica-se ainda, segundo Prevedello (2015), que uma VCoP é uma ação que gera a aquisição de consciência e transformação do mundo de maneira ativa. Assim, elas são locais de educação por excelência capazes de desenvolver múltiplas dimensões do ser humano.

Para a VCoP Energia Brasil, sob a caracterização de CoP apresentada por Wenger e McDermott e Snyder (2002) verificamos que o domínio é o conhecimento técnico operacional para operação e segurança em plataformas e embarcações da empresa.

A comunidade é formada pelos trabalhadores que interagem na busca das soluções de problemáticas cotidianas através de fórum de discussão virtual, e a prática se estabelece na troca de experiências e conhecimentos tácitos dos trabalhadores.

Diante disso, e em consonância com Wenger (2020), é possível evidenciar que os benefícios para os membros a curto prazo são a ajuda com desafios, o

acesso a especialistas e o desenvolvimento de trabalho significativo, ao passo que a longo prazo ocorre desenvolvimento pessoal, criação de identidade profissional e a criação de uma rede contatos.

Os benefícios organizacionais evidenciados pelas contribuições da VCoP Energia Brasil são a solução de problemas e o compartilhamento de conhecimento a curto prazo; e o acompanhamento das operações desenvolvidas, a possibilidade de retenção de talentos, a possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias e a inovação, a longo prazo.

Através da análise apresentada até aqui, evidenciamos que em organizações públicas, a utilização de VCoP como estratégia da gestão do conhecimento, é capaz de beneficiar organizações e indivíduos.

As organizações evitam que o conhecimento tácito, muitas vezes essencial para o contínuo desenvolvimento da organização e do setor em que está inserida, seja perdido, ao passo que é compartilhado e direcionado para a melhoria dos processos, a definição de novas estratégias e a inovação.

Os indivíduos participantes de VCoP, criam uma rede de contatos, compartilham saberes e constroem conhecimentos que proporcionam desenvolvimento pessoal e profissional, o incremento da reputação, a ajuda com desafios e dá significado ao seu trabalho.

Como segundo foco de análise de nosso trabalho, entendemos que embora o escopo dos estudos apresentados neste artigo não seja o da FHI e que a expressão “formação humana integral” não seja mencionada, evidencia-se uma correlação entre as CoP e a FHI, no que tange ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, éticas, sociais e afetivas dos participantes.

À luz dessas dimensões humanas, as CoP no âmbito de organizações públicas foram analisadas a partir dos trabalhos de Rimá, Garcia e Targino (2017), Sousa e Souza (2019), Bettencourt e Cianconi (2011) e Prevedello (2015), de forma a identificar as ações e práticas desenvolvidas nestas comunidades que se alinhavam aos preceitos da formação integral no trabalho (Quadro 2).

Quadro 2 – Evidências da (FHI) em (CoP)

Trechos dos trabalhos que indicam favorecimento da (FHI) em (CoP)	Dimensões da (FHI) identificadas
“A GPTAE [...] objetiva propiciar à sociedade perspectiva realista sobre a categoria profissional dos TAE, inculcando nos profissionais a ideia de que são sujeitos produtores de conhecimento”, propiciando “a produção intelectual de TAE oriundos de várias regiões e diferentes instituições de ensino superior (IES) brasileiras”. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017, p.15).	Cognitiva e Afetiva
“A GPTAE mantém como valores básicos compartilhar informações pautadas pela “ética, legalidade, impessoalidade e disciplina que diligenciam a melhoria do serviço público, estabelecendo a eficiência junto com a melhoria do serviço público”. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017, p.15).	Ética
“A divulgação, por parte dos TAE, das práticas diárias, incluindo atos administrativos, publicações acadêmicas e/ou científicas, respalda que os técnicos administrativos em Educação socializem conhecimentos sobre procedimentos que exercem diretamente...”. (RIMÁ; GARCIA; TARGINO, 2017, p.22).	Cognitiva, Ética, Social e Afetiva
“Cabe ressaltar que a prática em comunidade envolve o domínio das atividades específicas, mas também o estabelecimento de laços sociais. O grau de envolvimento faz com que, em alguns grupos, o indivíduo seja reconhecido como um membro ativo do núcleo da comunidade, já em outros, esteja mais à margem dela, numa posição periférica em que compartilha das discussões e conhecimentos gerados, mas não se manifesta publicamente”. (SOUSA; SOUZA, 2019, p.356 apud HIDALGO; KLEIN, 2017).	Cognitiva, Social e Afetiva
“[...] os trabalhadores que participam da CoP veem, nessa iniciativa, um caminho para o desenvolvimento de conhecimentos específicos que podem trazer vantagens e aumentar sua empregabilidade frente a um contexto de reestruturação produtiva, onde as mudanças na base técnica do capital, face à incorporação de novas tecnologias aos processos produtivos, exigem uma atualização permanente”. (SOUSA; SOUZA, 2019, p.364).	Cognitiva
“As comunidades de prática, tanto presenciais quanto virtuais, tornam-se um elemento essencial para a produção de conhecimento”. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012, p.179).	Cognitiva
“Pode-se inferir, portanto, que através das comunidades de prática, torna-se possível a criação de novos conhecimentos. O estímulo institucional à criação e participação em comunidades de prática torna-se essencial, podendo ser este processo estimulado por meio de ambientes que facilitem o contato entre profissionais. Tais ambientes, que são contextos compartilhados e dinâmicos, propiciam uma melhor utilização da informação e do conhecimento pelos indivíduos”. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012, p.180).	Cognitiva e Social
“As narrativas [produzidas em CoP], além de auxiliar na produção de conhecimentos, permitem também compartilhar cultura e valores, aumentando o vínculo entre as pessoas”. (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012, p.185).	Cognitiva, Ética, Social e Afetiva
“[...] as comunidades virtuais de prática podem ser ambientes propícios para que o servidor público se posicione como intelectual orgânico	Cognitiva e Social

(articulador de questões de aprendizagem e criador de significados, contribuindo para a inovação no setor em que atua, por meio do compartilhamento de conhecimentos e experiências)". (PREVEDELLO, 2015, p.17).	
"[...] os membros conseguem visualizar o valor do engajamento nas atividades de aprendizagem, iniciando as práticas e a percepção do senso de comunidade por meio da construção de relacionamentos, confiança e uma consciência de seus interesses e necessidades comuns". (PREVEDELLO, 2015, p.174).	Social e Afetiva
"[...] comunidades virtuais de prática ajudam a construir relacionamentos e inculcar o elemento de confiança e respeito mútuo entre os membros". (PREVEDELLO, 2015, p. 69).	Social e Afetiva
"[...] essa forma de organização [VCoP] propicia que os servidores públicos assumam uma postura inovadora em direção a mudança relacionada com a sua realidade [...] a união em torno desse interesse comum proporciona o compartilhamento de conhecimentos, experiências, desenvolvimentos de prática e por consequência, a aprendizagem". (PREVEDELLO, 2015, p.171).	Cognitiva e Social
"[...] a preocupação com o meio ambiente configurou-se como o domínio (temática/conhecimento) de interesse comum que permitiu que os integrantes participassem da comunidade, independentemente do nível de conhecimento sobre a área, recebendo a atenção devida e gerando um clima de confiança e desafio. Esses laços de confiança e engajamento mútuo permitiram o aprendizado, compartilhamento de conhecimentos e cooperação de uns com os outros, ou seja, o ato social". (PREVEDELLO, 2015, p.114-115).	Cognitiva, Social e Afetiva

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os excertos do Quadro 2 indicam que a aprendizagem em CoP desenvolve as capacidades cognitivas por intermédio de aprofundado estudo de práticas profissionais e o estímulo a pensar e pesquisar a solução de problemas.

Uma vez que as VCoP propiciam o desenvolvimento cognitivo, como ferramentas de aprendizagem social pela internet, elas se caracterizam como um constructo de coletivos inteligentes, estabelecendo o desenvolvimento de todos os participantes. (SALES; DORNELAS, 2014).

O desenvolvimento cognitivo que ocorre na construção do conhecimento em rede, aliada ao desenvolvimento tecnológico, transpõe o foro individual para o coletivo, principalmente no contexto profissional. (ROCHA; PEREIRA, 2014).

Os excertos também indicam que há o desenvolvimento de capacidades sociais pela interação com outros membros, ao mesmo tempo que reforça a dimensão ética dos sujeitos, considerando a socialização de atos realizados pelos membros em respeito às regras de conduta social.

A dimensão afetiva é desenvolvida quando há o sentimento de pertencimento, a confiança, a paixão pelo domínio e a explicitação de suas obras e saberes reconhecidos pelos outros.

Como indicativo do desenvolvimento da dimensão afetiva, vemos que em VCoP as pessoas buscam o esclarecimento de dúvidas de forma espontânea, e têm a expectativa de reconhecimento de suas contribuições em rede, ao interagirem de forma não anônima. Por isso, VCoP proporcionam cumplicidade e comprometimento mútuo e propiciam a aprendizagem social e o fortalecimento da afirmação individual, quando os saberes são construídos e reconhecidos. (ROCHA; PEREIRA, 2014).

Ao considerar a aprendizagem organizacional como processo de socialização e com o desenvolvimento das quatro dimensões indicadas, consideramos que CoP contribuem para promover sujeitos autônomos e com melhor preparo para os desafios em sociedade e no mundo do trabalho.

Diante disso podemos inferir que as CoP podem apoiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de trabalhadores ao mesmo tempo que, como ferramenta de gestão do conhecimento, são utilizadas estrategicamente para o alcance de objetivos organizacionais. Parte-se do pressuposto de que as interações sociais nas CoP não trazem somente resultados para as organizações, mas também para os trabalhadores que compartilham conhecimentos e experiências no seu ambiente de trabalho. (SOUSA; SOUZA, 2019).

Nas CoP, os trabalhadores têm acesso a conhecimentos que não seriam obtidos de outro modo, assim se sugere que para uma formação mais completa dos indivíduos, as temáticas produzidas nas CoP podem contemplar questões que sejam relevantes na visão dos trabalhadores, além daquelas que consideram somente o processo de trabalho. (SOUSA; SOUZA, 2019).

A evolução da sociedade atual está apoiada na tecnologia que revoluciona o papel da construção do conhecimento, de forma individual e coletiva, pela disseminação e discussão de ideias. Novas formas de organização social no meio virtual assumem formas ou estruturas permitindo um benefício para cada indivíduo que a ela pertence. (ROCHA; PEREIRA, 2014).

Para além da gestão do conhecimento direcionada apenas aos objetivos institucionais, as CoP abrem caminhos para o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada participante.

Diante das constatações feitas, instituiremos uma VCoP no IFRS para servidores que atuam como gestores e fiscais de contratos administrativos nas 18 unidades da instituição (Reitoria e *campi*), por meio de uma plataforma *wiki*,

contendo fóruns, espaço de postagens em formato de *blog* e repositório de documentos.

A VCoP de gestores e fiscais de contratos administrativos terceirizados do IFRS será conduzida para que as interações solucionem questões de trabalho, como local de construção e disseminação de conhecimento. No entanto, temos a perspectiva de que ela se torne uma ferramenta não apenas tecnicista, mas também propulsora de uma formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em organizações públicas brasileiras o conhecimento como produto da prática e das interações no trabalho, tem potencial para ser explorado em benefício das próprias organizações, dos servidores públicos, dos cidadãos e da sociedade.

Numa CoP desenvolvida no ambiente do trabalho, como estratégia da gestão do conhecimento, práticas bem sucedidas são compartilhadas promovendo benefícios organizacionais e individuais, e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, ético, social e afetivo dos participantes.

A construção e disseminação de saberes em CoP, propiciam a articulação entre ciência e tecnologia, trabalho e cultura, contemplando o aprofundamento de conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade. Desta forma, uma CoP é capaz de contemplar uma formação profissional na perspectiva integral.

As CoP podem ser inseridas na educação profissional como uma opção de superação da dualidade entre teoria e prática. Elas se situam nos ambientes de trabalho como viabilizadores da educação profissional não formal, propiciando a formação de sujeitos críticos, conscientes e autônomos em uma associação de trabalho manual e trabalho intelectual.

O aprofundamento do saber prático e conseqüentemente sua valorização no ambiente de trabalho constituem uma metodologia de educação profissional durante o cotidiano laboral. Trata-se da transformação de conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos que promovem a construção do conhecimento individual e coletivo e ainda dão sentido à obra dos profissionais que a explicitam. (BARATO,2008).

A celebração do trabalho, isto é, quando este torna-se mais do que o ato de obter recursos financeiros para a vida, mas também que promove realização e dá sentido à vida, gera orgulho profissional e torna-se um aspecto fundamental do saber do trabalhador. (BARATO, 2008).

Diante de tais fatos, evidencia-se que uma CoP contribui para o princípio da FHI, para a solução de problemas no cotidiano de trabalho e para a construção e disseminação do conhecimento no setor público.

No contexto de instituições públicas que possuem diversas unidades distribuídas geograficamente com considerável distância entre si, uma VCoP é alternativa para a educação profissional inserida à atividade laboral, articulando teoria e prática e captando e transformando conhecimento tácito e explícito.

As constatações apresentadas neste estudo evidenciam aproximações de VCoP com preceitos da FHI, o que indica a possibilidade de sua utilização como viabilizadoras de uma educação profissional em ambientes de trabalho, transcendendo os interesses apenas organizacionais e direcionando-se também para a emancipação de trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Revista Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set/dez. 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BETTENCOURT, Marcia Pires da Luz; CIANCONI, Regina de Barros. Produção e compartilhamento do conhecimento nuclear: um estudo de caso no IEN/CNEN. **Revista Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v.2, p. 175-187, 19 abr. 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/2b98ec8fe1b84097abc9e3e04133cc7a>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116 p.619-638, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

GROPP, Beatrice Maria Carola; TAVARES, Maria das Graças Pinho. **Comunidade de Prática: Gestão de conhecimento nas empresas**. 2 ed. São Paulo/SP: Trevisan editora universitária, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n.2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 07 ago. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PREVEDELLO, Clarissa Felkl. **Comunidades virtuais de prática no serviço público: quadro teórico para a organização de experiências e apoio à inovação**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_f90cf2835c83b0bbe7e800568133827b. Acesso em: 26 ago. 2020.

RIMÁ, Jacqueline de Castro; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro; TARGINO, Maria das Graças. Comunidades de práticas virtuais dos técnicos administrativos em educação de Instituições de Ensino Superior. **Revista Informação em Pauta**, v. 2, n. 1, p.8-27, 25 jun. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/6244>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ROCHA, Maria Antonieta; PEREIRA, Alda Maria. Grupos, Redes e Coletivos: Um contributo para entender a teoria de Anderson e Dron. **Revista Educação, Formação e Tecnologias**, v. 7, 2014. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/issue/view/21>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SALES, Jefferson David Araujo; DORNELAS, Jairo Simião. Ações Coletivas e Tecnologia da Informação: Efeitos Indutores à Configuração dos Coletivos Inteligentes. **Revista Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 18, n. 4, p. 487-507, ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552014000400487. Acesso em: 21 ago. 2020.

SCHLEMMER, Eliane; MALIZIA, Pierfranco; BACKES, Luciana; MORETTI, Gaia. **Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso**. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

SOUSA, Clarice Francisco de; SOUZA, Elisabete Gonçalves de. Comunidades de prática: aprendizado e compartilhamento de conhecimento entre trabalhadores nas organizações. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 348-369, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/82957/52290>. Acesso em: 22 ago. 2020.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Competências, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento**. Curitiba/PR: Intersaberes, 2015.

WENGER, Etienne. **Quick start-up guide for communities of practice**. Wenger Trayner. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/project/community-of-practice-start-up-guide/>. Acesso em: 25 out. 2020.

WENGER Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston/MA: Harvard Business School, 2002.

Organização e desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado: fundamentos, desafios e possibilidades

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4910

Sandra Ligia Agnolin

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(sandra.agnolin@ifrs.edu.br)

Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(clarice.escott@poa.ifrs.edu.br)

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A temática envolve a organização e o desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado (EMI). O texto apresenta resultados parciais da pesquisa, produzidos a partir da revisão bibliográfica, apoiada em autores referência na área da educação profissional e tecnológica, assim como pesquisa documental da legislação educacional e de documentos institucionais. Traz reflexões sobre a relação entre trabalho e educação, tendo em vista seus fundamentos ontológicos e históricos. Apresenta o contexto da educação profissional no Brasil e, também, desafios e possibilidades para pensar a organização e o desenvolvimento do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Salienta-se a necessidade de avanço na discussão de como realizar a integração curricular no EMI e no fortalecimento dessa forma de oferta, pelo seu comprometimento com a formação integral dos sujeitos e com a perspectiva de transformação social.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Educação Profissional e Tecnológica.

Organization and curriculum development in Integrated High School: fundamentals, challenges and possibilities

Abstract: This article presents a fragment of an ongoing research connected to the professional master's program in technological and professionalizing education (ProfEPT). The subject involves the organization and curriculum development in (the) integrated high school (EMI). This paper presents the partial results of the above-mentioned research which were obtained from a bibliographic review based upon referenced authors in the area of professional and technological education, upon document research in educational legislation and institutional documents. It also approaches some thought about the relation between work and education, with a view to its ontological and historical cornerstones, brings forward the professionalizing education in Brazil and also, shows the challenges and possibilities to ponder over the organization and development of technical courses integrated to high school. It should be noted the necessity of further discussions on how to implement the curriculum integration to (the) EMI and on the strengthening of this kind of proposal, due to its commitment to integral academic upbringing with the prospect of social transformation.

Keywords: Integrated High School; Integrated curriculum; Professionalizing and technological education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre a organização e desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir

dos resultados parciais de uma pesquisa qualitativa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), especificamente no que se refere às etapas de revisão bibliográfica e análise documental.

A relevância da temática justifica-se pela importância do EMI no contexto de luta, para promover uma educação integral, abrangendo os fundamentos científicos das diferentes técnicas do trabalho, juntamente com a formação geral do educando e, também, porque a busca pela efetivação do currículo integrado representa um compromisso assumido com a superação de uma educação dual¹, estruturalmente constitutiva da oferta de ensino no Brasil. Também se observa, no momento atual, a implementação de políticas educacionais: Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 4/2018 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) - Resolução CNE/CP, nº 1/2021; as quais trazem impactos sobre a proposta do EMI, gerando a necessidade de reafirmação dessa proposta e o fortalecimento de espaços de efetivação dessa forma de oferta, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), devido ao previsto na sua Lei de criação.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se deu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Essa mesma Lei coloca como um dos principais objetivos dessas instituições garantir o mínimo de 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados ao ensino médio.

Ressalta-se que as concepções, por tratarem de visões sobre os seres humanos e projetos societários, não são neutras, possuem bases filosóficas, epistemológicas e intencionalidades sobre a realidade. Nesse sentido, a concepção de EMI defendida está relacionada com a concepção de escola unitária, que:

expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade [...]. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma

¹ Educação dual, nesse sentido, se refere à dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica e, formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo (RAMOS, 2010).

educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, s.d. p. 3)

Porém, para desenvolver essa educação, é imprescindível considerar a perspectiva de formação integral; o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis da formação humana; o trabalho como constitutivo do humano e princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a realidade concreta como uma totalidade – síntese de múltiplas relações –, e os homens e mulheres como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade (MOURA, 2010).

METODOLOGIA

Na elaboração do presente artigo, tomou-se como base os resultados parciais da pesquisa oriundos das etapas de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica se constituiu de autores tidos como referência nas discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, mais especificamente, em relação ao EMI no intuito de propiciar o entendimento de concepções, contextos e, ao mesmo tempo, reflexões acerca dos desafios e possibilidades que envolvem essa forma de oferta.

A análise documental da legislação educacional vigente, envolveu especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), editada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IF) e a Resolução CNE/CP, nº 1/2021 (DCNGEPT), buscando tecer considerações do ponto de vista legal. Outros documentos considerados na análise foram as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2018) e a Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FDE/CONIF, 2021), produzidos no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), visando o estabelecimento de diretrizes gerais para a consolidação de bases comuns em termos de princípios didático-pedagógicos e estruturais dos cursos de educação profissional ofertados na RFEPCT.

RESULTADOS

Os resultados iniciais da pesquisa, obtidos a partir da revisão bibliográfica e de pesquisa documental, contribuem para compreender questões fundamentais, que precisam ser consideradas no desenvolvimento de propostas de EMI. A análise realizada aponta que estabelecer a relação entre trabalho e educação é fundamental para compreender o homem como sujeito de sua própria trajetória e o trabalho como a produção da própria existência. Observa-se que a educação profissional, no Brasil, apresenta uma trajetória de dualidade estrutural, e que a presença da profissionalização no Ensino Médio se configura como uma necessidade social e, também, meio pelo qual a categoria trabalho encontra espaço na formação como princípio educativo.

O EMI se insere no contexto de luta para promover uma educação integral, envolvendo uma concepção de ensino que reúne a cultura geral e a cultura técnica, abrangendo os fundamentos científicos das diferentes técnicas do trabalho, juntamente com a formação geral do educando. Porém, são muitos os desafios relacionados à construção e à implementação de currículos integrados, os quais, para além das questões pedagógicas, envolvem aspectos de gestão, condições materiais e de ensino, assim como hábitos culturalmente estabelecidos, indicando que precisamos pensar em caminhos que nos possibilitem avançar no desenvolvimento dessas propostas curriculares integradoras.

Em relação às discussões que envolveram a Reforma do Ensino Médio e a definição da BNCC, nota-se a ausência de menção ao EMI. Também, a concepção de política educacional e de educação profissional, presente nas DCNGEPT, representam retrocesso ao avanço histórico da RFEPCT para a formação integral, comprometendo, assim, a identidade da EPT e da RFEPCT no contexto das políticas educacionais nacionais. Contudo, diante do que promulga a legislação educacional e os documentos elaborados pela RFEPCT, é possível reafirmar o compromisso dos IF na continuidade da oferta desses cursos. Da mesma maneira, é fundamental destacar os princípios da EPT – especialmente, três princípios fundamentais para a proposta do EMI.

O primeiro se refere à articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral, integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e

intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; o segundo diz respeito ao trabalho assumido como princípio educativo, a partir de sua integração com a ciência, com a tecnologia e com a cultura como bases da proposta pedagógica e do desenvolvimento curricular; o terceiro princípio, por sua vez, é voltado à indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem, assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular. Tais aspectos sustentam a relevância do movimento de resistência pela manutenção do EMI e da afirmação da identidade dos IF. Os resultados aqui mencionados estão relacionados com a discussão apresentada na sequência.

DISCUSSÃO

Trabalho e Educação: fundamentos

Iniciar a discussão pelos conceitos de trabalho e educação e estabelecer sua relação é fundamental para compreender o homem como sujeito de sua própria trajetória, uma vez que as atividades de trabalhar e educar são especificamente humanas. Partindo do processo de surgimento do homem, este, diferentemente dos animais, teve que adaptar a natureza a si para atender suas necessidades. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154), “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho”. O autor coloca, assim, o trabalho como essência do homem. Contudo, essa essência não é algo que lhe é dada: ela precisa ser produzida pelo próprio homem, sendo um produto do trabalho e, portanto, o homem precisa aprender a ser homem.

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Dessa forma, o ponto de partida entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Foi lidando com a natureza e por meio das relações estabelecidas entre

os homens que os conhecimentos construídos foram transmitidos às novas gerações.

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento da produção, o trabalho foi se desenvolvendo e ganhando novos contornos, o que demonstra seu caráter histórico. O desenvolvimento da produção foi o que levou à divisão do trabalho, devido à apropriação privada da terra – à época, o principal meio de produção. Como consequência, configuraram-se duas classes sociais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. À classe dos proprietários foi possibilitado viver do trabalho dos não proprietários, que, com seu trabalho, precisaram manter a si e aos donos da terra (SAVIANI, 2007). Essa divisão dos homens em classes gerou reflexos na educação, provocando a separação entre trabalho e educação, ligada também ao processo de institucionalização da educação: “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre, passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Quando se fala na separação entre educação e trabalho, é fundamental inferir que o modo como se organiza o processo de produção, ou seja, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida, possibilitou à escola organizar-se como um espaço separado da produção. Essa separação reflete a divisão que foi sendo processada, ao longo do tempo, entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que a educação para o trabalho manual se caracterizava com a relação concomitante ao processo de trabalho, e a educação do tipo escolar destinava-se ao desenvolvimento para o trabalho intelectual.

Desde a antiguidade, a escola foi se transformando, até chegar, na contemporaneidade, à condição de forma principal e dominante de educação, sendo influenciada pelas exigências impostas pelo modo de produção, que gera reorganizações nas relações sociais. No entanto, na organização dos sistemas de ensino, ainda temos a forte presença da dualidade, manifestada na separação entre escolas de formação geral, destinadas a preparar as elites e os futuros dirigentes, e escolas profissionais, destinadas a formar os trabalhadores, com formação vinculada ao exercício de tarefas específicas. Porém, essa separação também acontecia numa proposta de escola única, mas que, internamente, fazia a distribuição dos estudantes segundo as funções sociais para as quais eram destinados, decorrentes, geralmente, da origem social desses estudantes (SAVIANI, 2007).

A educação, contudo, tem uma função central para a humanização do homem e seu desenvolvimento, tanto em relação a si quanto à sociedade. A escola, em diferentes tempos e espaços, constituiu-se como instituição especificamente educativa para a transmissão, às novas gerações, dos conhecimentos científicos, artísticos e políticos sistematizados. Quando se definem quais conjuntos de saberes devem ser apropriados, eles são transformados em conteúdos escolares; portanto, é o conjunto de saberes que estrutura o processo educativo formal, que, por sua vez, vai corresponder à educação escolar (BORGES, 2017).

Com isso, o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação perpassa o entendimento dos fundamentos histórico-ontológicos dessa relação e do trabalho como princípio educativo. Esses fundamentos são históricos, no sentido de “processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens”, e ontológicos, pois “o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Educação Profissional no Brasil

Nesse tópico, serão enfatizados alguns aspectos da história da educação profissional no Brasil, com base em Moura² (2007) e FDE/CONIF (2021), que contribuem para a compreensão da temática da pesquisa. Na retomada da trajetória da EPT, vê-se que a relação entre educação básica e profissional, no nosso país, está marcada pela dualidade estrutural. A educação profissional tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de amparar os órfãos e outros necessitados. No início do século XX, houve um esforço público para organizar a formação profissional, deslocando-se a preocupação para a preparação de operários para o exercício profissional. No entanto, a sua estrutura diferenciava os percursos formativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora. Outros marcos importantes na década de 30 são a V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1933, que reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a educação; a Constituição de 1934, em que foi criada a vinculação de recursos à educação e estabeleceram-se as competências da União para traçar

² Para maior detalhamento sobre a trajetória EPT no Brasil ver texto completo em: MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

diretrizes nacionais e fixar o Plano Nacional de Educação; e a Constituição de 1937, no governo Vargas, que gera um retrocesso, acabando com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. Criam-se as “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, escolas pobres para os pobres, com o objetivo de prepará-los para ofícios.

Dando continuidade, temos a Reforma Capanema (1940), quando são criadas as leis orgânicas da educação nacional, reestruturando a educação básica, permitindo acesso aos cursos superiores também para os que faziam cursos profissionalizantes. Porém, esse acesso aos cursos superiores ocorria por meio de processos de seleção que priorizavam conhecimentos gerais, muitas vezes não contemplados nos cursos profissionais. A primeira LDB, em 1961, envolveu todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino. Proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada na área educacional, mas, por outro lado, conferiu plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à sua equiparação.

Em 1964, no entanto, temos o golpe civil-militar e, sob esse regime ditatorial, faz-se uma significativa reforma da educação básica, promovida pela Lei nº 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. A aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), decorrente da Constituição de 1988, se deu num contexto em que o Brasil estava saindo de um período ditatorial e tentando construir um estado de direito, o que implicava a coexistência de conflitos em torno de projetos societários. Em relação à educação profissional, esta é desvinculada da educação básica e do ensino superior, sendo colocada como modalidade, possibilitando a separação entre ensino médio e educação profissional, situação que se tornou obrigatória com o Decreto nº 2.208/97.

As mobilizações nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, em 2003 e 2004, possibilitaram retomar as discussões sobre educação politécnica e foram decisivas para as mudanças que se sucederam. A aprovação do Decreto nº 5.154/04 revoga o Decreto nº 2.208/97, trazendo a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). No entanto, somente em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu novas Diretrizes para a EPTNM (Resolução CNE/CEB nº 06/2012) no sentido de regulamentar a oferta do EMI, em meio a muitas disputas em torno da concepção de

educação profissional, apresentando “um texto híbrido no qual ora assume-se a defesa da formação humana integral, ora submete a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade” (FDE/CONIF, 2021, p. 05). Nesse contexto, é importante destacar que a expansão e a nova institucionalidade (denominação e estruturação como Instituto Federal dadas pela Lei nº 11.892/2008) foram decisivos para a ampliação da oferta do EMI na esfera federal, cujas instituições passaram a constituir a RFEPCT.

Em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB, é definido que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, colocando a formação técnica e profissional como um desses itinerários. Apesar disso, segue possível, a continuidade da oferta de cursos integrados, por meio da previsão do itinerário formativo integrado³ (BRASIL, 2017). No entanto, em decorrência desse novo marco legal para o ensino médio, foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, via Resolução CNE/CP nº 01/2021. Segundo Moura (2021), é preciso estar atento ao fato de que as DCNGEPT se inserem no conjunto de reformas educacionais que visa completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a reforma do ensino médio, como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Essas reformas educacionais, enfatizam a fragmentação da formação dos estudantes, fragilizam o apoio ao currículo integrado e representam, de certa forma, uma ameaça ao EMI como política estruturante da EPT e que pode contribuir para uma concepção de formação humana que vá além dos interesses do mercado.

Com vistas ao fortalecimento da oferta de EMI ocorreram, em âmbito nacional, em 2017 e 2018, o I e o II Seminário Nacional de Ensino Médio Integrado, com o objetivo de debater sobre os princípios do EMI, como essa proposta vem sendo desenvolvida nos IF e formas de fortalecê-la. Alinhado com as discussões desses eventos, foram elaboradas pelo FDE/CONIF e, também, aprovadas ou em processo de aprovação pelos Conselhos Superiores dos IF, as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que colocam a oferta

³ LDB nº 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415/2017, art. 36, §3º.

de cursos integrados como política prioritária de educação profissional na RFEPC. No documento, constam as cinco diretrizes indutoras para a oferta do EMI na Rede Federal: a) cursos integrados como prioridade de oferta; b) organização e planejamento curricular; c) duração e carga horária dos cursos; d) política sistêmica de formação e de permanência e êxito; e) acompanhamento e apoio à implantação (FDE/CONIF, 2018).

Convém ressaltar o fato de que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a se inserirem no mundo do trabalho para complementar a renda familiar ou para seu próprio sustento muito antes dos 18 anos. Nesse sentido, o EMI, sob uma base de formação geral, apresenta-se como solução transitória e viável (MOURA, 2010) e como uma necessidade social, devido às características atuais da sociedade brasileira.

Ensino Médio Integrado: concepções e princípios

A construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana perpassa o entendimento de conceitos importantes, que serão abordados nesse tópico: a formação humana integral; as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; e a pesquisa como princípio pedagógico.

O conceito de formação integrada apresenta uma variedade de termos que pretendem expressar a integração. Essa ideia tem sua origem na educação socialista, que tinha a pretensão de ser omnilateral, “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica” (CIAVATTA, 2010, p. 86). A autora desenvolve sua reflexão a partir da pergunta: o que é integrar? Remete o termo ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, tratando a educação como uma totalidade social, isto é, “nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2010, p. 84). No caso do ensino médio integrado ao ensino técnico, pretende-se que a formação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. A autora acrescenta que o tema da formação integrada coloca em questão uma concepção de educação que está em constante disputa na educação brasileira, a saber: educar a todos ou a uma minoria,

supostamente mais apta ao conhecimento? Que tipo de educação deve ser dado a cada um destes, de modo a atender às necessidades da sociedade?

Nesse sentido, reforça-se que a ideia de formação integrada pretendida com a proposta de ensino médio integrado busca superar o ser humano dividido, historicamente, pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, sem considerar os conhecimentos que estão na sua origem científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Portanto, como formação humana,

o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2010, p. 85)

Para isso, pode-se tomar como ponto de partida alguns pressupostos, descritos por Ramos (2014). O primeiro deles é compreender homens e mulheres como seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e que, a partir dessa ação, produzem conhecimentos e podem transformar a realidade. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978 apud RAMOS, 2014).

O entendimento das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como indissociáveis da formação humana parte da compreensão do conceito de trabalho como central no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A intervenção sobre o seu meio está ligada à capacidade humana de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, o que diferencia o humano do animal. Nas relações que estabelece com o meio e com os outros homens, por meio do trabalho, o homem produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constituem a ciência. Esses conhecimentos são resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais,

conformados em conceitos e métodos, cuja objetividade permite a transmissão para outras gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados por meio da construção de novos conhecimentos.

A tecnologia como transformação da ciência em força produtiva é conhecimento formalizado orientado para um fim prático e sujeito a normas e critérios estabelecidos socialmente: “ela reflete o comportamento criativo e eficaz do homem; objetiva aquilo que a subjetividade humana produz como criatividade” (MACHADO, 2010, p. 86). Salienta-se a importância do estudo das tecnologias, ou seja, o estudo dos usos dos objetos e das técnicas e suas relações com as funções econômicas, culturais e sociais que se desenvolvem em um determinado contexto histórico, gerando sentidos e significados.

O conceito de cultura se refere ao conjunto de valores, símbolos, normas de conduta, que compõem o universo ético e estético de um grupo social. Com isso, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população. Uma formação integrada, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, promove também a reflexão sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta, sobre as referências e tendências estéticas, que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma determinada sociedade.

Apreender o trabalho como princípio educativo implica considerar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social e também o primeiro fundamento da educação como prática social. Também, constitui-se como prática econômica, visando a garantia da nossa existência, a produção de riquezas e a satisfação de necessidades, tornando a relação econômica fundamento da profissionalização.

No entanto, o sentido de formar profissionalmente não é preparar somente para o exercício do trabalho, mas proporcionar “a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões” (RAMOS, 2014, p. 85). Isso é possibilitado a partir da perspectiva da

integração entre trabalho, ciência e cultura, incorporando valores éticos-políticos e conteúdos histórico e científicos que caracterizam a práxis⁴ humana.

Retomando o trabalho nos sentidos ontológico e histórico e considerando os pressupostos mencionados acima, o trabalho é princípio educativo, no sentido ontológico, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, em que os conhecimentos são desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. No sentido histórico, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, justificando a formação específica de profissões.

A pesquisa como princípio pedagógico, ligada à produção do conhecimento e ao trabalho como princípio educativo, visa contribuir para a formação de sujeitos autônomos, que possam se compreender no mundo e nele atuar, gerando as transformações necessárias para atender necessidades coletivas da humanidade e das gerações futuras. A pesquisa potencializa a construção da autonomia intelectual dos estudantes e deve estar presente em toda a educação escolar, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

É fundamental que a produção de conhecimentos esteja orientada por um sentido ético, em que a pesquisa, a ciência e o desenvolvimento tecnológico se mostrem comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva, e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado. O fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa contribui para o desenvolvimento das capacidades de interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (RAMOS, 2014).

⁴ Práxis, na perspectiva do marxismo, é um tipo de atividade prática própria do homem, simultaneamente objetiva e subjetiva, e que permite que o ser humano transforme a natureza e, por conseguinte, se transforme/converta a si mesmo. A práxis forma-se, portanto, a partir da interação de sistemas culturais, históricos e sociais bastante complexos. Em última instância, o ser humano torna-se humano a partir da práxis (MANACORDA, 2007).

Currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico: desafios e possibilidades na sua organização e desenvolvimento

Antes de abordar o currículo integrado, é importante lembrar que um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, deve buscar superar “o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2010, p.106). Para tal, é preciso recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitam compreender e transformar a realidade em que vivem. Neste projeto também está a formação profissional, uma vez que a compreensão e a transformação da realidade implicam a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural.

Com isso, a perspectiva de currículo integrado aqui defendida afirma a educação como “meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa” (RAMOS, 2010, p.124). A construção de uma proposta curricular para o ensino médio integrado ao ensino técnico e sua implementação abarcam vários desafios. Entre esses, especialmente, as novas necessidades e demandas político-pedagógicas para os professores, muito bem apresentadas por Machado:

o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. (MACHADO, 2011, p. 694)

Somadas a essas demandas, há uma diversidade significativa em termos de formação pedagógica dos docentes que atuam na EPT, de condições de trabalho e do sentido que a docência tem para cada professor, assim como, as heranças derivadas de suas vivências e as necessidades do presente. Ainda, a concretização do ensino integrado, para Araujo e Frigotto (2015), não depende apenas dos docentes e gestores educacionais, mas também das condições concretas de sua

realização: “a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 65).

As necessidades e demandas mencionadas passam a exigir práticas pedagógicas mais coerentes e consistentes, maior diálogo e participação da comunidade interna e externa, para que se efetivem os objetivos educacionais da instituição, assim como o desenvolvimento local sustentável e integrado. Mas, por onde começar a construção dessas propostas curriculares e a organização desse processo? Tomando por base o conhecimento já produzido na área, um começo seria os sistemas e instituições incorporarem os pressupostos trazidos por Ramos (2014), apropriados de Ciavatta (2010), para a elaboração do projeto político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional. São eles:

a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

b) Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e formação específica, bem como da comunidade em geral, e discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Os processos de ensino e aprendizagem e de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento.

c) Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral, uma vez que as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional.

d) Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.

e) Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

Tais pressupostos apresentam aspectos mais amplos relacionados ao projeto pedagógico institucional e são fundamentais, também, durante sua implantação e revisão. Por outro lado, Ramos nos apresenta alguns pressupostos para pensar a organização do currículo integrado:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2010, p. 108-109)

A contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social são entendidos como princípios que podem orientar a organização do currículo integrado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). A contextualização, no sentido de articular conteúdos com a realidade vivida política e socialmente pelos estudantes; a interdisciplinaridade, tendo em vista a exploração das potencialidades de cada ciência, fazendo relação com uma realidade maior, que transcende as disciplinas e se insere em uma totalidade, capaz de proporcionar aos indivíduos uma compreensão mais plena do mundo; e o compromisso com a transformação social, compreendida como finalidade, buscando a produção da emancipação dos sujeitos.

A adoção desses pressupostos e princípios, além de orientadores nos processos de construção, implementação e reelaboração de propostas curriculares para o EMI, parecem ser essenciais para que a integração não seja compreendida apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem revelar o conteúdo ético-político transformador dessa proposta.

Se considerarmos que o currículo se efetiva na prática educativa e está ligado aos processos de ensino e de aprendizagem, pode-se inferir que o seu desenvolvimento não ocorre sem o desenvolvimento do professor, o que implicaria

um processo de formação continuada. Segundo Muñoz (2013), o professor é o agente mais próximo do currículo, pois esse é seu instrumento de trabalho e ele, o professor, é quem teria a melhor compreensão de como e do que seria necessário para melhorá-lo. Isso implica a concepção de que os docentes adquirem conhecimentos e estratégias por meio de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo:

Essa implicação supõe que os indivíduos estejam cientes das posições dos outros membros da instituição educacional, de suas vivências e experiências, e exige, além disso, saber como participar no grupo e analisar problemas. De qualquer maneira, é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis. (MUÑOZ, 2013, p. 498)

No processo de desenvolvimento curricular, os professores precisam abordar os problemas curriculares e refletir sobre eles. Buscar estratégias de ação, encontrar o equilíbrio entre a teoria e a prática, o saber e a experiência, a reflexão, a ação e o pensamento, levando-os a reconstruir e transformar sua prática cotidiana e desenvolverem a capacidade de tomada de decisão. Tudo isso contribui para a mudança do modo de pensar o currículo, aprimorando as formas de colaboração, comunicação e tomada de decisão enquanto grupo.

Trabalhar de dentro na instituição educativa, mediante um sistema de elaboração de projetos de inovação curricular ou de questionamento, é um processo de formação que capacita os professores em conhecimentos, habilidades e posturas para o desenvolvimento de profissionais mais reflexivos, inquietos, críticos, pesquisadores, capazes de analisar o que ocorre dentro e fora da instituição, que trabalham em grupo para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo que lhes permite desenvolver instrumentos intelectuais que promovem as capacidades de reflexão sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social. Isto os torna elementos transformadores. (MUÑOZ, 2013, p. 503)

Portanto, é necessário fomentar a participação ativa e crítica, a partir de seu próprio contexto e dentro dele, em um processo dinâmico e flexível, em que a autonomia e a decisão coletiva são imprescindíveis. Será necessário, também, criar espaços que favoreçam e valorizem os esforços dos professores e da instituição de educação. O que foi apresentado até agora converge com Machado (2010), quando a autora remete à postura investigativa necessária para a definição de alternativas didáticas de integração. Sua abordagem parte da hipótese de que

a realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática, com seu momento histórico particular; contexto econômico, político, ideológico e cultural e situações e problemas que estimulam o pensar e a busca de respostas. (MACHADO, 2010, p. 91)

Ressalta-se que o processo educacional deveria, então, se transformar num processo investigativo, que inclui o planejamento, a colocação em prática dos processos pedagógicos e sua avaliação, de forma contínua. Apresentando de maneira sintetizada as proposições de Machado (2010), numa aproximação com o contexto do EMI, pode-se dizer que a possibilidade de êxito de um trabalho integrado perpassa pelo consenso sobre que ser humano e que profissional se quer formar e as estratégias mais indicadas para alcançar esses objetivos. Requer planejamento, organização, orientação do processo didático, mudança de postura pedagógica e do modo de agir dos professores e estudantes, além da ruptura com o modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos, bem como disposição para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos. Nesse sentido, os educadores do ensino médio, assim como os que têm atuado, especificamente, no ensino técnico, por meio de trocas entre si, do aumento da interação e do trabalho em equipe, precisam propor outros modos de organização e articulação dos conhecimentos, tendo em vista a construção de processos de ensino e aprendizagem significativos.

A autora acrescenta, ainda, que os sujeitos da transformação “são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas” (MACHADO, 2010, p. 92). Tomando esse sentido, é preciso fazer do processo de desenvolvimento do currículo – que envolve sua construção, implementação e avaliação, materializando-se na elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos – um processo de desenvolvimento de todos seus participantes, docentes, estudantes, equipe pedagógica e demais agentes da comunidade interna, assim como dos pais e familiares dos estudantes e comunidade externa em geral. Dessa forma, há a possibilidade de promover a adesão e o engajamento para a realização do projeto educacional, o sentido de pertencimento e identificação com a instituição. Caso contrário, corremos o risco de que os projetos pedagógicos dos cursos não passem de projetos, apenas um documento (texto) para atender uma exigência legal, iniciativas isoladas, sem articulação com a prática docente cotidiana e com o trabalho pedagógico institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a sistematização de autores que discutem e trabalham com a EPT e o EMI no Brasil possibilitaram a construção de uma base teórica para o entendimento das concepções, do contexto e dos desafios que envolvem essa forma de oferta e levantar possibilidades para o seu desenvolvimento. A partir da análise dos dados produzidos pela investigação, nas etapas de revisão bibliográfica e análise documental, pode-se inferir a relevância dos IF como espaços para a efetivação de currículos integrados e de reafirmação do projeto de EMI, no qual a formação profissional e básica precisa estar articulada, de forma a promover a formação humana integral, “instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo” (FDE/CONIF, 2018, p. 10).

Observando a legislação educacional vigente, a LDB, editada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), e a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IF), é possível, de certa forma, defender a continuidade da oferta de cursos integrados, respaldada na previsão do itinerário formativo integrado e nas determinações da lei de criação dos IF; também, do ponto de vista legal, não há contradição com as alterações na LDB. Além do mencionado, a autonomia didático-pedagógica dos IF possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na RFEPTC.

Embora haja muitos desafios que envolvem a efetivação de currículos integrados, é preciso avançar na discussão e pensar, de maneira constante, sobre propostas curriculares que promovam a integração na prática pedagógica realizada nos cursos de EMI. A defesa da concepção, identidade e institucionalidade dos IF demandará maior interlocução com as comunidades que compõem suas instituições, em conjunto com um melhor entendimento dos marcos normativos e históricos que os constituíram como Rede. Assim, antes de fazer modificações nas propostas curriculares dos cursos é preciso prever espaços para discussão, divulgar o que está sendo realizado e as oportunidades oferecidas por essas instituições, buscando aprimorar, também, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 83-105.

FDE/CONIF. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em:

https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

FDE/CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em:

https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Versão_Final_Análise_Resolução_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n. 116, p. 689-704, jul. – set. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT) - Resolução CNE/CP 01/2021**. [on-line], Canal do YouTube: PPGEPIFRN, 02 fev. 2021. Registro da palestra Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) - Resolução N. 01/2021: contexto de sua gênese e análise crítica preliminar. Seminário Temático IV: Questões Contemporâneas em Educação Profissional. Disponível em: <https://youtu.be/u7sT3oA11q0>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino médio integrado**. s.d. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p.152-180, jan./abr. 2007.

Juventudes e mundo do trabalho: considerações acerca dessa relação

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4893

Marcos Emerim

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(marcosemerim@gmail.com)

Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br)

Marcos Dias Mathies

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(marcos.mathies@poa.ifrs.edu.br)

Resumo: Este estudo aborda o tema juventudes e mundo do trabalho. Busca-se compreender os principais fatores que influenciam na constituição do sujeito jovem na sociedade contemporânea e as perspectivas/possibilidades que as juventudes atuais encontram para a sua formação e desenvolvimento profissional. Trata-se de um estudo do tipo descritivo, com dimensão exploratória, que foi desenvolvido seguindo abordagem assentada numa perspectiva qualitativa e dialética. Contou com pesquisa bibliográfica realizada em obras já publicadas: livros, artigos e material disponibilizado na Internet de autores como León (2005), Antunes (2018), Dayrell (2003), Frigotto (1985), Gramsci (1977), Marx e Engels (1979), Ramos (2017), entre outros. Dentre os resultados, destaca-se a percepção de que as juventudes contemporâneas são múltiplas e diversas; bem como a compreensão de que o mundo do trabalho atual passa por importantes processos de transformação e apresenta-se de forma precária, incerta e instável, oferecendo desafios para a formação e o desenvolvimento profissional dos sujeitos jovens. Cenário esse diante do qual faz-se importante refletir, debater e propor alternativas como a perspectiva da Educação Politécnica e as possibilidades existentes na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Palavras-chave: Juventudes; Mundo do Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica.

Youths and the world of work: considerations about this relationship

Abstract: This study addresses the theme of youth and the world of work. It seeks to understand the main factors that influence the constitution of the young person in contemporary society and the perspectives/possibilities that the current youth find for their training and professional development. This is a descriptive study, with an exploratory dimension, which was developed following an approach based on a qualitative and dialectical perspective. It counted on bibliographic research carried out in already published works: books, articles and material available on the Internet from authors such as León (2005), Antunes (2018), Dayrell (2003), Frigotto (1985), Gramsci (1977), Marx and Engels (1979), Ramos (2017), among others. Among the results, there is the perception that contemporary youth are multiple and diverse; as well as the understanding that the current world of work goes through important transformation processes and presents itself in a precarious, uncertain and unstable way, offering challenges for training and professional development of young people. In this scenario, it is important to reflect, debate and propose alternatives such as the perspective of Polytechnic Education and the possibilities that exist in Professional and Technological Education and in High School Integrated to Professional Education.

Keywords: Youth; World of Work; Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

Este ensaio foi produzido a partir de estudos realizados no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Parte-se da consideração de que a temática “juventudes” ganha relevância na medida em que é observado, nos diversos contextos sociais, que juventude não é uma só, ela é plural, e por isso necessita ser compreendida em sua complexidade e diversidade.

Num contexto de importantes transformações sociais e principalmente no mundo do trabalho, marcado pela sociedade de mercado e fenômenos a ela associados, tais como a globalização, o desenvolvimento de novas tecnologias, as características da sociedade de consumo, a importância das informações e a fragilização das relações de trabalho, entre outras, as juventudes estão sendo especialmente atingidas e tornaram-se mais vulneráveis, sobretudo nas últimas décadas.

Pode-se afirmar que os jovens do século atual estão crescendo em meio a grandes mudanças tecnológicas e na sociedade, junto com o desenvolvimento da microeletrônica, da informatização e da digitalização, e estão se adaptando com mais velocidade às mudanças delas decorrentes.

As novas tecnologias, ao mesmo tempo em que dificultam sua inserção no mundo do trabalho - por promoverem um processo de automatização e digitalização que restringem o acesso aos postos de trabalho - abrem novas portas com a democratização e generalização do conhecimento em várias esferas, estabelecendo relações com o mundo e entre grupos sociais distintos, sendo vistos como a representação do novo e como uma fonte importante de metamorfoses em qualquer sociedade.

Nessa direção, compreender as referidas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho é fundamental para entendermos as relações que são estabelecidas entre juventudes e trabalho na contemporaneidade, tendo em vista que o processo de formação/orientação profissional dos jovens está relacionado a esse cenário.

O trabalho pode ser compreendido como ocupação manual ou intelectual, que tem como finalidade transformar a natureza, ou seus recursos naturais, de acordo com as necessidades do homem. Ele é indispensável para a sobrevivência do homem, pois é através dele que ocorre a apropriação dos recursos naturais disponíveis, proporcionando sua maior interação com a natureza. É por meio do trabalho, ou da apropriação dos recursos naturais, que o homem mostra seu domínio sobre o mundo, diferenciando-se dos demais animais. Observa-se que:

A realidade demonstra, no entanto, que não há somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Assim, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Diante disso, compreende-se que a construção de um conceito de juventude(s) que não considera as relações sociais, históricas e culturais dificulta o desenvolvimento de um retrato que pondere sua diversidade, ou seja, sua condição econômica, social e cultural, de acordo com sua região geográfica de moradia e convívio, escolaridade, renda familiar, trabalho, necessidades materiais e imateriais, dentre outros fatores.

Assim, tem-se como estrutura central deste estudo o tema de juventudes e mundo do trabalho, delimitando-se na perspectiva de compreensão e análise do processo de constituição do sujeito jovem na sociedade contemporânea e suas relações com as dinâmicas que envolvem e constituem atualmente o trabalho, com vistas à questão da formação profissional e perspectivas/possibilidades de desenvolvimento e atuação crítica diante das realidades históricas e conjunturais existentes.

Ademais, apresenta-se o problema de pesquisa: como ocorre o processo de constituição do sujeito jovem na sociedade contemporânea e que

perspectivas/possibilidades existem para a sua formação e desenvolvimento profissional crítico no mundo do trabalho atual?

Como objetivo geral, busca-se compreender quais são os principais fatores que influenciam na constituição do sujeito jovem na sociedade contemporânea e quais perspectivas/possibilidades as juventudes atuais encontram para a sua formação e desenvolvimento profissional. Quanto aos objetivos específicos, elenca-se: identificar como se caracterizam as juventudes na sociedade contemporânea; analisar os principais fatores que influenciam no processo de constituição dessa caracterização das juventudes; compreender como se caracteriza o mundo do trabalho na sociedade atual; e analisar a relação existente entre as juventudes e o mundo do trabalho atual, tendo em vista as perspectivas/possibilidades de formação e desenvolvimento profissional.

Sobretudo, almejou-se construir resultados e discussões que possibilitem compreensões e análises/reflexões críticas acerca das temáticas abordadas, no intuito de destacar as importantes questões exploradas e promover uma produção acadêmica comprometida com o propósito de construção de uma nova sociedade para as presentes e futuras gerações.

Para esse desafio, destaca-se o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua dimensão no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), bem como a responsabilidade dos Institutos Federais (IF's) nesse processo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho constitui-se como resultado de uma pesquisa bibliográfica/revisão de literatura desenvolvida como parte do processo de elaboração do projeto de qualificação para o curso de mestrado realizado pelo autor. Para isso, foram utilizadas como fontes uma série de materiais como livros, artigos de periódicos, trabalhos científicos disponíveis na *web* e outras publicações acadêmicas que tratam das temáticas exploradas.

A escolha por esse método se deu embasada em Gil (1991), o qual define a pesquisa bibliográfica como parte importante do processo científico, pois é a partir dela que se buscam referências teóricas para a prática dialética e se torna possível conhecer o que outros estudiosos/autores já produziram de conhecimento acerca

das problemáticas de interesse do estudo que se desenvolve. Ressalta-se também, seguindo as definições do mesmo autor, que o referido estudo assumiu um caráter do tipo descritivo e com uma dimensão exploratória, a qual foi desenvolvida seguindo abordagem que se assentou predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética.

Diante disso, a pesquisa foi realizada com os seguintes procedimentos: busca por material; leitura/releitura/realização de fichas de leitura; síntese e compreensão/interpretação das leituras e desenvolvimento de “debate acadêmico” (comparação das ideias centrais e secundárias dos autores entre si e seleção/construção da revisão de literatura de acordo com o problema e os objetivos deste trabalho).

É importante destacar que, para isso, buscou-se seguir aquilo que Minayo (2001) aponta como a dinâmica própria de uma produção científica crítica/dialética: compreender os objetos de estudo e as múltiplas variáveis que se relacionam a eles, aprofundando-se em uma investigação clara e precisa à luz dos referenciais teóricos; ampliar os conhecimentos/compreensões sobre a área e as temáticas de estudo do trabalho; e produzir/propor novos conhecimentos/perspectivas (reflexões) que visem contribuir para a transformação das realidades estudadas.

JUVENTUDES E MUNDO DO TRABALHO NA ATUALIDADE

Primeiramente, é preciso registrar que se utiliza o termo juventudes, no plural, pois, de acordo com León (2005), há uma multiplicidade de perspectivas a partir das/nas quais devem ser entendidos e inseridos os jovens da sociedade contemporânea: social, cultural, política, econômica e outras. Destaca-se, como demarcador essencial para a proposta deste trabalho, a classe social de pertencimento dos sujeitos jovens e suas origens socioculturais, havendo, aí, uma grande diversidade de universos vivenciais, perfis e características individuais e coletivas que determinam a existência de distintas “juventudes” em nosso tempo histórico atual.

Outra delimitação conceitual importante deve ser feita em relação ao entendimento que se tem do que vem a ser um indivíduo ou grupo “jovem”. Neste trabalho, compreende-se como “jovens”, para a finalidade metodológica da pesquisa, aqueles sujeitos que estejam em processo de desenvolvimento e transição

profissional/acadêmica e de colocação na sociedade - não havendo aí uma discriminação específica de faixa etária. E, quanto a isso, destaca-se que tal processo ocorre de formas distintas nos indivíduos, considerando as diversas e complexas realidades, pois

[...] se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, 2003, p. 40)

Nesse cenário, as referências e influências culturais das sociedades e seu tempo histórico constituem-se como determinantes, uma vez que

[...] as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo. (PERALVA, 1997, p. 15)

É aí que a educação, em suas dimensões informais/não formais ou formais - observando-se, para fins do proposto neste trabalho, sobretudo a educação formal e não formal, que se constituem em intervenções educacionais dotadas de intencionalidade formativa -, tem a função de formar/orientar os sujeitos em desenvolvimento na sua jornada de constituição enquanto sujeitos sociais e culturais - e, portanto, de inserção profissional na sociedade.

Diante disso, a escola destaca-se como a instituição social oficialmente responsável por essa formação/orientação educacional dos indivíduos. Naturalmente, são muitas as complexidades e contradições que nos influenciam e emergem dos múltiplos processos relacionados ao universo escolar: desde os conceitos sobre e os entendimentos dos limites e prerrogativas da educação escolar e o seu papel na sociedade, até as diferentes idealizações de modelos políticos, pedagógicos, metodológicos, didáticos, filosóficos, etc.

No trabalho aqui apresentado, por sua vez, vislumbra-se a educação escolar de acordo com os princípios propostos pelas bases conceituais da EPT: promotora da equidade social; ofertante de uma formação/orientação integral; e que dialoga

com as diferentes realidades socioculturais e garanta aos indivíduos e suas coletividades, independente das suas origens socioeconômicas, uma adequada preparação para a inserção profissional no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, a constituição de perfis críticos e comprometidos com a transformação da sociedade atual.

Isso posto, compreende-se que é fundamental considerar que:

[...] importantes transformações sociais estiveram (e estão) em curso no país, dentre as quais se destaca o processo de metropolização populacional e a massificação da tecnologia de informação e comunicação. Nesse contexto, os estudiosos da temática juventude, sugerem que tais transformações sociais têm influenciado os comportamentos sociais dos jovens e culminado na emergência de diversas “culturas juvenis”. Assim, a recente admissão dos heterogêneos grupos juvenis aos espaços escolares significa, também, a chegada das diversas culturas juvenis à escola. Diante de tais acontecimentos, deduz-se que os conflitos relacionais entre a escola e o aluno atual seja o resultado do “encontro de culturas”, ou seja, do encontro entre a cultura escolar tradicional estabelecida e as recentes e diversas culturas juvenis. (DA SILVA, 2015, p. 46)

Em complemento, observa-se que:

[...] processos sociais e culturais contemporâneos produtores das denominadas culturas juvenis [...] chamam a atenção para o necessário reconhecimento desses processos pela escola. Os grupos culturais juvenis são decisivos na socialização dos jovens que frequentam a escola de Ensino Médio que, além de alunos, são, também, sujeitos de outros espaços e tempos culturais da cidade. (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 43)

Ou seja, há uma dinâmica essencial que diz respeito às juventudes de nossa sociedade: diferentes e complexas trajetórias, referências socioculturais, realidades socioeconômicas, motivações e interesses/necessidades individuais e coletivas que encontram na escola - em geral estruturada de forma tradicional/conservadora e sem o devido preparo para interagir com e guiar os jovens diante das diversas mudanças sociais e culturais de nosso tempo histórico - um importante espaço de pertencimento e desenvolvimento, a partir do qual se constroem (por ação ou inação) os caminhos a serem seguidos em suas vidas.

Dessa forma, pensar a relação entre juventudes e escola (especialmente na perspectiva da educação profissional) significa considerar que, no intuito de formar criticamente os sujeitos sociais, é preciso fomentar as bases de uma educação integral e emancipadora, que, partindo das múltiplas realidades existentes, possibilite aos/as jovens se prepararem adequadamente para a sua inserção

profissional no mercado de trabalho e, concomitantemente, enriquecerem-se culturalmente como pessoas e membros da coletividade (SALES; VASCONCELOS, 2016).

Assim, a alternativa da EPT/EMIEP, inspirada nos princípios da Educação Politécnica e na qual destacam-se as experiências dos Institutos Federais, oferece aos seus estudantes uma experiência na etapa de ensino médio da educação básica a partir da qual, com o ingresso e permanência em uma instituição de ensino com currículo inovador, os mesmos podem transitar entre continuar os estudos no ensino superior, ingressar de imediato no mercado de trabalho ou optar por outro caminho que desejarem seguir (SALES; VASCONCELOS, 2016).

Obviamente, tal cenário não é hegemônico na sociedade atual. Em sentido contrário, há a existência de estruturas sociais e educacionais que geram exclusão e consequente evasão escolar dos jovens, principalmente aqueles e aquelas oriundos/as de camadas populares.

Isso se dá porque, de acordo com Dayrell e de Jesus (2016, p. 419), os “jovens se encontram imersos em formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de uma nova desigualdade social: a nova desigualdade que implica na sofisticação dos mecanismos de mobilidade social para a maioria da população”; algo que, dentre outros fatores, é agravado por problemas de infraestrutura dos prédios escolares (como nas escolas públicas estaduais de ensino médio), os currículos que pouco ou nada dialogam com as experiências de vida e com os projetos de futuro dos jovens, os professores despreparados e/ou desmotivados para lidar com esses jovens estudantes e a violência observada no interior de algumas escolas (DAYRELL; DE JESUS, 2016).

Destacando-se também questões como a herança geracional recebida e os diferentes aspectos objetivos e subjetivos que influenciam na vida social dos/as jovens: gravidez na adolescência, racismo, homofobia e sexismo, preconceitos em relação à origem socioeconômica, etc. (DAYRELL; DE JESUS, 2016).

Destarte, compreende-se que as juventudes atuais se inserem num contexto histórico no qual as instabilidades e incertezas políticas, econômicas, sociais e culturais lhe impõem desafios e necessidades/interesses múltiplos, para os quais as mesmas precisam ser adequadamente formadas e orientadas; ao mesmo tempo que cabe a elas também, a partir da referida formação/orientação recebida, o papel de postura crítica e intervenção transformadora de suas próprias realidades.

É importante considerar também as problemáticas desencadeadas pelos eventos relacionados à pandemia do novo coronavírus iniciada no ano de 2020. Pois, sem dúvidas, esse fato histórico tem trazido impactos significativos no mundo do trabalho e na economia, política, culturas, modos de vida, perspectivas materiais e imateriais de presente/futuro dos indivíduos e seus coletivos, bem como novos e complexos desafios para a educação escolar - com a paralisação das aulas presenciais nas escolas e demais instituições de ensino.

Cenário esse que se desenvolve num período histórico onde acontecem muitas e importantes mudanças nas dinâmicas produtivas e relacionais do mundo do trabalho. E, na busca por tentar compreendê-las, observa-se com especial destaque o autor Ricardo Antunes e sua obra intitulada *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* (2018), na qual, entre outras considerações, trata da precarização geral das relações e formas de trabalho (terceirização, informalidade, prestação de serviços temporários) e da fragmentação/desregulamentação que atinge as novas atividades profissionais nas quais atua a classe trabalhadora.

O trabalho na era digital/informacional resulta no que o referido autor denomina como “infoproletariado” e em fenômenos como: fragmentação do operariado como classe social; falta de organicidade e de representatividade das categorias (enfraquecimento dos sindicatos e demais entidades sociais); jovens com qualificação formal (até pós-graduados) sem colocação no mercado de trabalho formal; “privilégio da servidão”, que se refere aos poucos postos de trabalho formais e com direitos assegurados; etc.

Diante dessas constatações, acrescentam-se as seguintes observações: a precarização/desregulamentação do trabalho expressa-se naquilo que se pode chamar de “uberização”, ou “PJotização” - que, a despeito do fato de empurrar os trabalhadores para a informalidade e exploração extremas, cria a ilusão do “empreendedorismo” tão propagado pela sociedade liberal; e a falta de identidade do operariado enquanto classe social produz o que que pode ser representado como a ilusão da falsa classe média - ou seja, trabalhadores que negam sua origem e condição popular, não reconhecendo-se como camada social explorada e desprivilegiada no sistema capitalista vigente.

O mesmo autor (ANTUNES, 2018) aponta que, nesses tempos de retrocessos e arrochos sociais (denominado por ele de “era das contrarrevoluções”, como

fenômeno de autopreservação da estrutura sociopolítica do capitalismo diante de movimentos pré-revolucionários como a Primavera Árabe no Oriente Médio e as manifestações de Junho de 2013 no Brasil), o respirar da luta em prol dos interesses populares encontra-se na sua antítese: a “era das rebeliões” - havendo aí a possibilidade/necessidade de enfrentamento político das mazelas impostas pelo modo de produção e vida que atualmente se impõem em nossa sociedade.

De modo que existem contradições e tensionamentos que marcam as relações entre os humanos - especialmente aqueles/as oriundos da classe trabalhadora - e as diferentes manifestações históricas do trabalho. Manifestações essas que, no atual momento histórico do capitalismo ocidental, resultam em um trabalho-mercadoria, o qual, nas palavras do autor citado anteriormente, impõe aos trabalhadores e trabalhadoras a necessidade de submissão à servidão brutal imposta pelo capital que o domina. Mas, também, é nesse mesmo fenômeno que residem as possibilidades de crítica e luta transformadora por parte dos dominados, a partir das aprendizagens sociais e políticas possibilitadas pelo princípio educativo do trabalho.

Na percepção de tal complexidade, entende-se a importância de compreender os principais elementos e dinâmicas que constituem o mundo do trabalho no qual transitam as juventudes na atualidade. Naturalmente, essa compreensão não passa tão somente pela identificação das características e condições materiais do trabalho; é algo que se relaciona com as visões de mundo e referências imateriais dos/as jovens, seus papéis sociais e influências culturais, bem como encontra um espaço de significação e intervenção transformadora nas alternativas educacionais progressistas que propõem a formação profissional crítica dos sujeitos.

POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA E DE QUALIDADE

A partir dos resultados apresentados, buscou-se desenvolver reflexões nas quais, partindo do tema, problema e dos objetivos deste trabalho, fez-se uma relação entre os objetos estudados (juventudes e mundo do trabalho) e possibilidades/alternativas numa perspectiva educacional, tendo em vista, especialmente, o conceito de Educação Politécnica e a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (razão de ser do curso de mestrado realizado pelo

presente autor e importante eixo do projeto de qualificação que originou a pesquisa bibliográfica em questão).

Assim, parte-se da conceituação do trabalho como princípio educativo, a qual fundamenta-se pela concepção de que o mesmo é, de acordo com Marx (1987, p. 42), “[...] a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza” – uma atividade material sem a qual a evolução e a historicidade da espécie humana não seriam possíveis.

Entende-se trabalho como atividade de produção dos meios de vida – não apenas nos aspectos econômicos e estruturais, mas também na geração da cultura dos grupos, na produção e compartilhamento de conhecimentos, na criação de símbolos e nas diversas formas de sociabilidade existentes (MARX; ENGELS, 1979).

A partir disso, compreende-se que a instrução dos indivíduos de uma geração para a outra ocorre, conscientemente ou não, através das relações materiais de trabalho existentes em cada meio social, de modo que, para Gramsci (1977, p. 1344), é preciso assumir o controle consciente desse processo, fazendo-nos “produtores de nós mesmos”, na medida em que entendemos a realidade e nela intervimos.

Nesse sentido, o referido autor considera que, em uma ação educativa que vise a transformação da realidade social a partir da conceituação do trabalho como princípio educativo norteador, é preciso haver a compreensão crítica dos próprios indivíduos quanto às suas posições sociais e colocação no mundo econômico (GRAMSCI, 1977).

Observa-se que tal compreensão é o ponto de partida da prática transformadora: compreender para modificar, não para aceitar a realidade existente. Pois, como destaca Frigotto (1989, p. 4), “nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral”. Condição que, em sociedades assim estruturadas, oferece aos trabalhadores uma formação fragmentada e reprodutora, cuja superação passa pela necessidade de “[...] pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178). Algo importante para tratar da questão educacional,

tendo em vista o propósito da Educação Politécnica e as alternativas existentes atualmente, como as propostas de EPT e EMIEP.

Assim, a Educação Politécnica, como preconizado por Marx e Engels (1987), possibilitaria à classe trabalhadora uma formação completa, omnilateral, que oferecesse aos indivíduos o domínio dos conhecimentos e das tecnologias indispensáveis para a sua emancipação e transformação da sua realidade.

Destaca-se que tal proposta educacional, nas palavras de Saviani (1989):

[...] postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais... [pois] todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 15)

Ou seja, na sociedade capitalista existente, a Educação Politécnica torna-se uma possibilidade no horizonte. Pois, diante da natureza institucional da Educação Básica no Brasil, em especial do nível médio, é preciso que se ofereça aos estudantes uma prática pedagógica que não apenas os instrumentalizem e reforcem os perfis das realidades socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridos, mas que, partindo da compreensão das mesmas, prepare-os para a busca pela transformação de suas próprias vidas e a da coletividade.

Naturalmente, há uma série de contradições e embates históricos que dificultam o desenvolvimento de uma estrutura educacional nos moldes da Educação Politécnica de acordo com os parâmetros defendidos pelos autores apresentados. Nesse cenário, surge e se destaca a alternativa da EPT/EMIEP, especialmente em instituições como os Institutos Federais, pois:

a rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica cumpriu com a finalidade manifesta e tensionou a contradição em benefício do trabalho. Explicando: os cursos técnicos de segundo grau ofertados por essas instituições reuniram formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho. (RAMOS, 2017, p. 34)

Segundo a autora citada, os IF's representam uma possibilidade de embate e superação das dualidades e entraves históricos que marcam a educação brasileira. Ainda que carregue limites e contradições próprias, essa Instituição (ou Instituições, considerando a sua pluralidade institucional e de *Campi*) traz com na sua

constituição política e pedagógica a possibilidade de oferecer aos estudantes uma alternativa educacional na qual “[...] a educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (RAMOS, 2017, p. 35).

Para que isso seja possível, ainda de acordo com a mesma autora, é preciso que a Instituição - no caso os IF's, ou outras entidades/entes educacionais que assumirem esse papel histórico - se comprometa com a construção adequada de instrumentos como o currículo, a partir dos quais as práticas de ensino se desenvolvem.

Pensando em possibilidades nesse sentido, propõe:

Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. No caso da educação profissional integrada ao ensino médio, os próprios processos produtivos relativos às profissões para as quais os estudantes são formados podem ser esta referência. (RAMOS, 2017, p. 42)

Destacam-se ressalvas da mesma autora quanto às dificuldades existentes - como a questão do engessamento do currículo e as reformas/contrarreformas recentes no ensino médio do país, o que impacta também os IF's e, principalmente, instituições como as escolas públicas estaduais.

Desse modo, diante de tais possibilidades/impossibilidades e suas múltiplas contradições, a educação profissional, com destaque para a EPT/EMIEP e a inspiração nos princípios da Educação Politécnica, apresenta para as juventudes algumas perspectivas e horizontes diante das problemáticas envolvendo o mundo do trabalho atual. Defende-se que é por meio da educação de qualidade e da formação crítica dos sujeitos que os indivíduos e suas coletividades podem expressar autonomamente as suas identidades, ao mesmo tempo que se tornam capazes de agir em prol da transformação de suas próprias realidades e de toda a sociedade existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho buscamos refletir e debater sobre o tema tratado a partir do problema de pesquisa e objetivos, bem como seguimos a

metodologia proposta, partes essas descritas na parte introdutória do ensaio. A partir do referido processo, tendo em vista a natureza dialética do mesmo, surgiram importantes compreensões e análises.

Por meio dos resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica e das discussões realizadas neste trabalho, é possível refletir preliminarmente acerca dos papéis que os jovens vem assumindo na sociedade contemporânea, as nuances e complexidades que envolvem o seu processo de formação/constituição de identidades e, em especial, os desafios postos para esses sujeitos diante das variáveis envolvendo o mundo do trabalho e a sua colocação/desenvolvimento profissional e enquanto indivíduos socialmente atuantes.

Diante disso, constatamos também desafios das instituições de ensino, destacadamente de nível médio, para lidar com essa realidade e oferecer aos sujeitos jovens uma formação/orientação consistente que, ao mesmo tempo, garanta a necessária preparação profissional para a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento de consciências críticas necessárias para a autonomia dos indivíduos e o reconhecimento das realidades socioeconômicas existentes no capitalismo.

Destacamos, contudo, o caráter preliminar deste estudo, o qual deve ser aprofundado e melhor desenvolvido, por meio de continuação da pesquisa bibliográfica e efetivação de investigações de campo e análises dialéticas dos objetos em questão em espaços sociais/culturais onde se dão as suas manifestações - algo que será feito com o desenvolvimento da pesquisa para fins de produção da dissertação e produto educacional requisitados para a conclusão do mestrado.

Entrementes, estimulamos outras iniciativas e produções de semelhante natureza que colaborem para a reflexão e análise das temáticas tratadas, destacando-se a relevância e urgência de tal debate na sociedade e nos círculos acadêmicos, sobretudo no atual momento histórico e conjuntural, no qual as juventudes convivem com as mais diversas realidades e, agora, com o agravante das incertezas e indefinições de presente e futuro resultantes dos acontecimentos relacionados à pandemia e seu porvir.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

DA SILVA, Maciel Pereira. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 05 set. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 05 set. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio.; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In*: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set/dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. **Comunicado**, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, M. V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo César Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação - UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 05 set. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000100069&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 05 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

Planejamento de capacitação de servidores federais: impactos do decreto 10.506/2020 no plano de desenvolvimento de pessoas

doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4884

Ângela Marin

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(angela.marin@ifrs.edu.br)

Aline Nichele

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)
(aline.nichele@poa.ifrs.edu.br)

Resumo: A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) determina que os órgãos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão elaborar anualmente seus Planos de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). Em 2020, o Decreto 10.506/2020 alterou várias disposições do Decreto 9.991/2019 (PNDP). A presente pesquisa visa relatar o que preconiza o Decreto 10.506/2020 e os seus impactos sobre o Decreto 9.991/2019 em relação ao planejamento de capacitação de servidores, o qual é denominado de PDP. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, aplicada, exploratória; os dados foram produzidos por meio de pesquisa documental aos Decretos 9.991/2019 e 10.506/2020, bem como à Instrução Normativa da Secretaria de Gestão e Desempenho nº 201/2019. Da análise desses documentos foram identificados oito elementos de comparação, confrontando as disposições do Decreto 9.991/2019 com as alterações no PDP trazidas pelo Decreto 10.506/2020. Foram alterados cinco elementos e três permaneceram inalterados, dentre eles, o alinhamento com a formação para o desenvolvimento de competências. Concluiu-se que para a eficiência do serviço público e melhoria na prestação dos serviços à sociedade, faz-se necessário orientar a elaboração do PDP para o desenvolvimento integral dos servidores federais, adotando-se o conceito de competência enquanto praxis proposto por Kuenzer (2002, 2004, 2016).

Palavras-chave: Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas; Capacitação de servidores federais; Formação Integral.

Training planning for federal employees: impacts of decree 10.506/2020 on the people development plan

Abstract: The National People Development Policy (NPDP) determines that the direct, autarchic and foundational federal public administration must prepare their respective People Development Plans (PDP) annually. In 2020, Decree 10.506/2020 amended several provisions of Decree 9.991/2019 (NPDP). This research aims to describe what Decree 10.506/2020 recommends and its impacts on Decree 9.991/2019 in relation to the planning process for the training of federal civil servants, which is called PDP. The methodological approach adopted was qualitative, applied and exploratory research; data were produced through documentary research from Decrees 9.991/2019 and 10.506/2020, as well as to the Normative Instruction of the Secretariat for Management and Performance nº 201/2019. From the analysis of these documents were identified eight elements of comparison based on the provisions of Decree 9.991/2019 with the changes in the PDP incurred by the Decree 10.506/2020. Five elements were changed and three remained unchanged, among them the alignment with the training for the development of skills. In conclusion, for the efficiency of the federal public service, it is necessary to guide the training processes, among them the PDP, for the integral formation of the federal civil servants, adopting the concept of competence while praxis proposed by Kuenzer (2002, 2004, 2016).

Keywords: National People Development Policy; Training of federal civil servants; Integral formation.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) tem o objetivo de “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2019a). A PNDP está expressa no Decreto 9.991/2019, de 28 de agosto de 2019, e é aplicável aos órgãos e entidades que compõe a administração pública federal (APF) direta, autárquica e fundacional (*ibid*).

A PNDP, ao longo dos dois últimos anos, sofreu alterações. O Decreto 9.911/2019 revogou o Decreto 5.707/2006¹, que versava sobre o mesmo tema, e, em 2 de outubro de 2020, o Decreto 9.991/2019 foi alterado pelo Decreto 10.506/2020. Essas duas últimas alterações na PNDP provocaram significativas mudanças no planejamento de capacitação de servidores federais.

O presente artigo² tem por objetivo relatar o que preconiza o Decreto 10.506/2020 e os seus impactos sobre o Decreto 9.991/2019 em relação ao processo de planejamento de capacitação de servidores federais, o qual é denominado Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) (BRASIL, 2019a).

O PDP é um dos cinco instrumentos da PNDP e, segundo o Decreto 10.506/2020, entre outras finalidades, deverá alinhar as necessidades de desenvolvimento de servidores com a estratégia do órgão ou da entidade, descrevendo quais necessidades serão contempladas com ações de capacitação no ano seguinte e será encaminhado para o Sistema de Pessoal Civil da APF (SIPEC³), via sistema específico (Sistema SIPEC), para ciência e eventuais sugestões de alteração (BRASIL, 2020a).

¹ Aprofundamento sobre o que dispunha o Decreto 5.707/2006 pode ser consultado no artigo: Marin, A; Nichele, A. A capacitação de servidores do IFRS sob a perspectiva da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP. **ScientiaTec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 57-81, junho 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec>. Acesso em: 18 jun. 2020.

² A pesquisa apresentada no presente artigo foi desenvolvida com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

³ O SIPEC trata-se de um dos Sistemas Estruturadores da APF, refere-se a sua organização administrativa. Ele tem como atribuição a organização das “atividades de administração de pessoal civil do Poder Executivo Federal da administração direta e das autarquias”, dentre elas, a capacitação ou aperfeiçoamento de servidores. (BRASIL, 2020b).

Ressalta-se que, na presente pesquisa, as expressões “desenvolvimento”, “capacitação” e “formação continuada” serão adotadas como sinônimas, sendo compreendidas como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial” (VIEIRA; VIEIRA; BELUCAR, 2018). Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520), as ações de desenvolvimento destinam-se à formação continuada de profissionais e não devem ser restritas ao mero treinamento, pois “se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências”. Para Chiavenato (2014), o conceito de desenvolvimento envolve a aprendizagem que vai além do cargo ocupado, tem foco de longo prazo, visando preparar as pessoas para a carreira (trajetória) profissional, bem como para as mudanças e o crescimento da instituição.

Cabe destacar que o presente artigo está vinculado a uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), vinculado à área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que tem como tema central o planejamento de capacitação de servidores em uma perspectiva de formação integral à luz dos preceitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa, na qual este trabalho está inserido, é classificada como: qualitativa, aplicada, do tipo exploratória. Trata-se de pesquisa qualitativa, pois, para Negrine (2010, p. 62), “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria”. É classificada como exploratória, pois tem por objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 41), e como aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 35), o que, neste contexto, significa dizer que a análise das alterações legais dispostas no Decreto 10.506/2020 é de fundamental importância para a correta aplicação da PNDP no planejamento da capacitação dos servidores.

Para conhecer as alterações no PDP decorrentes do decreto 10.506/2020 coletaram-se dados por meio de pesquisa documental⁴ realizada em: a) na primeira versão do Decreto 9.991/2019, de 28 de agosto de 2019, que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP); b) na Instrução Normativa (IN) da Secretaria de Gestão de Desempenho de Pessoal (SGP) n° 201/2019; c) no Decreto 10.506/2020, de 2 de outubro de 2020, que altera dispositivos do Decreto 9.991/2019. Dessa forma, com relação à produção dos dados, a pesquisa pode ser classificada como documental, visto que se deu a partir da consulta a documentos oficiais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37).

A fim de verificar as alterações trazidas pelo Decreto 10.506/2020 e os seus impactos no processo de planejamento de capacitação de servidores federais, a partir da análise dos documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa, foram identificados oito elementos de comparação considerados de maior relevância para a elaboração do PDP nos órgãos e entidades da APF, que permitiram confrontar o que era preconizado na primeira versão do Decreto 9.991/2019 com as disposições do Decreto 10.506/2020 em relação a cada elemento. Os elementos de comparação identificados foram: a) plano de desenvolvimento de pessoas (PDP); b) alinhamento do PDP aos objetivos e à estratégia do órgão; c) responsáveis pelo PDP; d) cronograma e aprovação do PDP; e) manifestação técnica, f) revisão do PDP; g) gestão de riscos; h) alinhamento à gestão de competências. Os resultados da análise comparativa são apresentados na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Decreto 9.991/2019, que dispõe sobre a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) em vigor a partir de 06 de setembro de 2019, revogou o Decreto 5.707/2006 e trouxe uma série de alterações para o planejamento de ações de desenvolvimento (até então denominadas ações de capacitação), passando a denominar esse planejamento de Plano Anual de Desenvolvimento (PDP).

Recentemente, alguns dispositivos do Decreto 9.991/2019 foram revogados ou alterados pelo Decreto 10.506/2020. Sobre a revogação de atos normativos, Diniz

⁴ Considerados documentos vigentes em 30/10/2020, data em que a coleta de dados para esta pesquisa foi consolidada.

(2009, p. 403) afirma que “revogar é tornar sem efeito uma norma, retirando sua obrigatoriedade” e pode ocorrer na forma de: a) ab-rogação, que trata-se da supressão total da norma anterior, que foi o que aconteceu com o Decreto 5.707/2006 por meio do Decreto 9.991/2019; b) derrogação, que trata-se de tornar sem efeito uma parte da norma, que foi o que aconteceu com alguns dispositivos do Decreto 9.991/2019, por meio do Decreto 10.506/2020.

Segundo a mesma autora, a revogação pode ser expressa, quando o legislador declara qual a norma ou dispositivos da norma estão sendo revogados. Pode ser tácita, quando houver “incompatibilidade entre a lei nova e a antiga” ou, então, quando, segundo a hierarquia das leis, ato normativo superior revoga ato normativo inferior (DINIZ, 2009, p. 403). Esse é o caso da IN SGP n° 201/2019⁵ em relação ao Decreto 10.506/2020, nos dispositivos em que se verificam contradições. Ou seja, se houver incompatibilidade entre eles, deve prevalecer o que dispõe o Decreto e não a IN, pois a IN, além de anterior, é hierarquicamente inferior ao decreto. Segundo o Decreto 10.139/2019⁶, as INs são hierarquicamente inferiores a decreto e apenas devem orientar a execução das normas vigentes pelos agentes públicos, sem trazer inovações (BRASIL, 2019b).

Considerando o objetivo de analisar as alterações proporcionadas pelo Decreto 10.506/2020 na PNDP (Decreto 9.991/2019) em relação ao planejamento de capacitação, na sequência, passa-se a analisar cada um dos oito elementos de comparação identificados, a fim de confrontar tais documentos

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS – PDP

O primeiro elemento de comparação diz respeito especificamente ao processo de elaboração do planejamento de capacitação que é denominado de Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), sendo que esta denominação permaneceu inalterada no Decreto 10.506/2020 (BRASIL, 2020a).

⁵ Em consulta ao *site* Sigepe Legis (Portal de Legislação de Pessoal do Governo Federal) efetivada em 30/10/2020, verificou-se que a IN SGP permanece vigente. Disponível em: <https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/18887>. Acesso em: 30 out. 2020.

⁶ O Decreto 10.139/2019 dispõe sobre a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto. Segundo ele, são considerados atos normativos inferiores a decreto: a) portarias (atos normativos editados por uma ou mais autoridades singulares); b) resoluções (atos normativos editados por colegiados); ou c) instruções normativas (atos normativos que, sem inovar, orientem a execução das normas vigentes pelos agentes públicos) (BRASIL, 2019b).

O planejamento de capacitação, além de uma exigência legal, é primordial para direcionar as ações de capacitação de servidores de uma instituição para a concretização de suas finalidades e objetivos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a capacitação pode ocorrer por iniciativa pessoal, mas, antes disso, trata-se de uma responsabilidade da instituição. Nessa perspectiva, tem-se a possibilidade de direcionar a formação dos servidores para a concretização da missão e objetivos institucionais por meio do planejamento de capacitação.

Para Chiavenato (2014), o planejamento das ações de capacitação deve ser precedido de um diagnóstico ou levantamento de necessidades e deve ser desenhado de forma englobar um conjunto integrado e coeso de ações alinhadas aos objetivos organizacionais.

As necessidades de desenvolvimento nem sempre são claras e podem ser identificadas a partir de levantamentos internos, questionando-se aos profissionais de uma determinada instituição (incluindo as chefias) o que entendem como necessário em termos de capacitação. Essas necessidades podem ser identificadas também a partir da análise do processo de trabalho, em especial, os pontos fracos, bem como a partir da análise da visão organizacional de futuro (planejamento estratégico) (CHIAVENATO, 2014). Esse levantamento, para Antonello e Pantoja (2010), denomina-se avaliação de necessidades de capacitação e, para outros autores, leva o nome de levantamento das necessidades de treinamento (LNT) (CASTRO; BORGES-ANDRADE, 2004; CHIAVENATO, 2014). Na PNPD, com a adoção do termo “desenvolvimento” em substitutivo ao termo “capacitação”, temos o Levantamento das Necessidades de Desenvolvimento (LND).

De acordo com Castro e Borges-Andrade (2004, p. 97-98), pode-se compreender o LND como um estudo prévio, um diagnóstico em que se analisa o que deve ser abordado, para quem e para que servirá, tem por finalidade “trazer à tona e tornar mais claros os possíveis caminhos de capacitação nos quais a organização deva investir” além de “tornar os participantes corresponsáveis pelo processo e envolvidos politicamente com seus resultados”.

O LND não era citado na primeira versão do Decreto 9.991/2019, era tratado apenas na IN SGP 201/2019. O Decreto 10.506/2020, por sua vez, integrou o LND à PNPD ao determinar, no artigo 3º que “cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborará anualmente o respectivo PDP, que vigorará no exercício seguinte, a partir

do levantamento das necessidades de desenvolvimento relacionadas à consecução dos objetivos institucionais” (BRASIL, 2020a).

Já, em relação ao planejamento de capacitação, o Decreto 9.991/2019 determinava que o PDP deveria “elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução dos objetivos institucionais”, devendo “alinhar as ações de desenvolvimento à estratégia do órgão”, descrevendo as necessidades de desenvolvimento a serem atendidas, o público das ações, as ações previstas, a respectiva carga horária e o custo estimado (BRASIL, 2019a). Segundo a IN SGP 201/2019, o PDP deveria registrar as “necessidades de desenvolvimento dos servidores de cada órgão ou entidade e [as] ações planejadas para atendê-las que [seriam] executadas no ano seguinte ao do planejamento” (BRASIL, 2019c).

O Decreto 10.506/2020, por sua vez, estabelece que o PDP deverá ser elaborado “a partir do levantamento das necessidades de desenvolvimento relacionadas à consecução dos objetivos institucionais”, alinhando “as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão”, descrevendo as necessidades de desenvolvimento que serão contempladas, o público da necessidade e o custo estimado. Contudo, esse novo decreto destaca que, o PDP poderá conter também “as ações de desenvolvimento, caso já tenham sido definidas, com respectiva carga horária estimada, que atenderão cada necessidade de desenvolvimento identificada, previstas para o exercício seguinte” (BRASIL, 2020a).

Constata-se que, com a alteração na PNDP estabelecida para Decreto 10.506/2020, o foco do PDP sai da **ação** de desenvolvimento e volta-se para a **necessidade** de desenvolvimento que precisa ser sanada. Ou seja, é mais importante descrever no PDP as necessidades de desenvolvimento a serem atendidas do que as ações que se pretende realizar para saná-las.

ALINHAMENTO DO PDP AOS OBJETIVOS E À ESTRATÉGIA DO ÓRGÃO

O segundo elemento de comparação diz respeito a necessidade do PDP estar vinculado aos objetivos e à estratégia (planejamento estratégico) do órgão. Em relação a esse elemento, não houve alteração na PNDP. Permanece o entendimento de que o planejamento de capacitação deve estar alinhado com a estratégia do órgão e deve ser orientado pela consecução dos objetivos institucionais (BRASIL, 2019a). Situação essa que encontra respaldo em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),

ao afirmarem que o desenvolvimento profissional deve estar articulado com o desenvolvimento institucional e, em Brandão e Guimarães (2001), ao defenderem que os processos de gestão de pessoas (entre eles, a capacitação) devem vincular-se aos objetivos estratégicos da instituição.

RESPONSÁVEIS PELO PDP

O terceiro elemento de comparação diz respeito aos atores responsáveis pelo PDP dos órgãos e entidades. O Decreto 9.991/2019 previa que a unidade de gestão de pessoas do órgão seria a responsável pelo PDP perante o órgão central do SIPEC (BRASIL, 2019a). A partir do Decreto 10.506/2019, essa responsabilidade passou a ser compartilhada entre a área de gestão de pessoas e a escola de governo do órgão (devidamente prevista em lei ou decreto ou reconhecida em ato do Ministro de Estado da Economia), se houver.

Art. 5º [...]

§ 3º A unidade de gestão de pessoas do órgão ou da entidade e as suas escolas de governo, quando houver, são responsáveis pelo PDP perante o órgão central do SIPEC e apoiarão os gestores e a autoridade máxima do órgão ou da entidade na gestão do desenvolvimento de seus servidores, desde o planejamento até a avaliação (BRASIL, 2020a).

O Decreto 10.506/2019 ainda determina que as escolas de governo, quando possível, deverão ofertar vagas em seus cursos para servidores que pertençam ao quadro de pessoal de outros órgãos ou entidades (BRASIL, 2020a).

CRONOGRAMA E APROVAÇÃO DO PDP

O quarto elemento de comparação diz respeito ao cronograma e a aprovação do PDP. O Decreto 9.991/2019 previa que o PDP deveria ser enviado ao SIPEC devidamente aprovado pela autoridade máxima do órgão, mas não determinava a data (BRASIL, 2019a). Ficou a cargo da IN SGP 201/2019 determinar o envio até 15 de junho de cada ano e que esta atribuição seria da área de gestão de pessoas (BRASIL, 2019c).

O Decreto 10.506/2020 alterou esse procedimento. Segundo ele, o envio do PDP compete à autoridade máxima do órgão⁷ (não mais à gestão de pessoas) até 30 de setembro de cada ano. Contudo, a aprovação do PDP pela autoridade máxima será realizada a partir 30 de novembro de cada ano, que poderá acolher ou não as sugestões recebidas do SIPEC em relação ao plano apresentado (BRASIL, 2020a). Ou seja, a aprovação do PDP pela autoridade máxima do órgão ainda é necessária, porém o novo decreto altera o momento em que essa aprovação deve ocorrer, dando possibilidade ao gestor máximo da instituição acolher ou não as sugestões recebidas do SIPEC.

MANIFESTAÇÃO TÉCNICA

O quinto elemento de comparação diz respeito à manifestação técnica do SIPEC quanto ao PDP dos órgãos ou entidades. Decreto 9.991/2019 previa que o SIPEC disponibilizaria manifestação técnica para orientar a execução das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP (art. 8º), determinava ainda que os investimentos financeiros (os quais ele denominava de “despesas”) com ações de desenvolvimento, tais como a contratação, a prorrogação ou a substituição contratual, a inscrição, o pagamento da mensalidade, as diárias e as passagens, somente poderiam ser realizados após a emissão desta manifestação técnica (art. 16) (BRASIL, 2019a). A IN SGP 201/2019 determinava que as ações de desenvolvimento deveriam se adequar às orientações do órgão central (BRASIL, 2019c).

O Decreto 10.506/2020, por sua vez, mudou significativamente o papel da manifestação técnica do SIPEC quanto ao PDP dos órgãos ou entidades. O novo decreto prevê que a manifestação técnica deverá orientar a elaboração (não mais a execução) das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP, determina ainda que o envio do PDP ao SIPEC deve ser feito para ciência e eventuais sugestões de alteração (art. 5º) e que compete à autoridade máxima do órgão acolher ou não as sugestões recebidas do SIPEC (§2º, art. 5º). Da mesma forma, determina que os investimentos financeiros com ações de capacitação (que permanecem

⁷ Permitida a delegação desta atribuição aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação ou à autoridade máxima da escola de governo do órgão ou da entidade (BRASIL, 2020a).

denominados como “despesas”) poderão ser realizados após a aprovação do PDP, que é de competência da autoridade máxima do órgão (BRASIL, 2020a).

Da análise da alteração trazida pelo Decreto 10.506/2020, percebe-se que o escopo da manifestação passou a ser apenas orientativo/sugestivo, deixou de ter caráter impositivo, pois compete a autoridade máxima do órgão definir se acolhe ou não as sugestões recebidas do SIPEC.

Considerando-se ainda as alterações relativas ao cronograma e aprovação do PDP relatadas acima, compreende-se que o prazo para emissão da manifestação técnica do SIPEC quanto aos PDPs dos órgãos encerra-se em 29 de novembro de cada ano (BRASIL, 2020a).

REVISÃO DO PDP

O sexto elemento de comparação diz respeito a possibilidade de revisão do PDP. O Decreto 9.991/2019, em seu artigo 5º, determinava que o PDP poderia ser “revisado, motivadamente, para inclusão, alteração ou exclusão de conteúdo”, e, nesse caso, deveria ser novamente aprovado pela autoridade máxima do órgão (BRASIL 2019a).

O Decreto 10.506/2020 alterou o artigo 5º do Decreto 9.991/2019 e, nessa alteração, não tratou da possibilidade de revisão do PDP. A possibilidade de revisão do PDP é citada no novo decreto apenas no artigo 16 ao dispor que

Art. 16. Despesas com ações de desenvolvimento de pessoas para a contratação, a prorrogação ou a substituição contratual, a inscrição, o pagamento da mensalidade, as diárias e as passagens poderão ser realizadas somente após a aprovação do PDP, observado o disposto no § 2º do art. 5º.

§ 1º As despesas com ações de desenvolvimento de pessoas serão divulgadas na internet, de forma transparente e objetiva, incluídas as despesas com manutenção de remuneração nos afastamentos para ações de desenvolvimento.

§ 2º O disposto no caput poderá ser excepcionado pela autoridade máxima do órgão ou da entidade, registrado em processo administrativo específico que contenha a justificativa para a execução da ação de desenvolvimento.

§ 3º As ações de desenvolvimento contratadas na forma prevista no § 2º serão **registradas nas revisões do PDP** dos órgãos e das entidades, **ainda que posteriormente à sua realização.**” (NR) (grifo nosso) (BRASIL, 2020a).

Dessa forma, compreende-se que revisões do PDP ainda são possíveis, mas não está clara a forma como essas revisões devem ocorrer, e que ainda existe a possibilidade de incluir ações já realizadas nessa revisão. Entende-se que, para essa situação, faz-se necessário regulamentação por parte da SGP.

GESTÃO DE RISCOS

O sétimo elemento de comparação diz respeito à gestão de riscos. O Decreto 9.991/2019 determina que a unidade de gestão de pessoas realizará a gestão de riscos das ações de desenvolvimento previstas no PDP (BRASIL, 2019a). Isso permaneceu inalterado no Decreto 10.506/2020. Contudo o novo decreto prevê que essa atribuição pode ser delegada pela autoridade máxima do órgão a até duas autoridades (BRASIL, 2020a).

ALINHAMENTO COM A GESTÃO DE COMPETÊNCIAS

Por fim, o oitavo e último elemento de comparação diz respeito ao alinhamento do PDP à gestão de competências. Constatou-se que relativamente a esse elemento de comparação não houve alteração do Decreto 10.506/2020 em relação ao Decreto 9.991/2019. Permanece o entendimento de que o PDP será precedido, preferencialmente, por diagnóstico de competências e que por competência compreende-se o “conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função” (BRASIL, 2019a).

Tal conceito apresenta uma proximidade conceitual muito grande com o conceito de competência adotado pela gestão de competências⁸ muito debatida na área da Administração e Gestão de Pessoas. Segundo Brandão e Guimarães (2001, p. 10), o conceito de competência pode ser compreendido como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à consecução de determinado propósito”. Ainda, de acordo com os mesmos autores, propostas como as de gestão

⁸ Para De Mello e Amâncio Filho (2010, p. 622), a gestão de competências objetiva “gerenciar o *gap* de competências que eventualmente existe na organização, visando minimizá-lo”, por meio do “mapeamento das competências necessárias à consecução da estratégia organizacional”. Para identificar esses gaps ou lacunas, segundo Brandão e Guimarães (2001, p. 11), é necessário “estabelecer os objetivos e as metas a serem alcançados segundo a intenção estratégica da organização e, depois, identificar a lacuna entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e as competências internas disponíveis na empresa”.

estratégica de recursos humanos e gestão de competências visam à eficiência, e, para isso, as instituições precisam contar com profissionais amplamente capacitados.

Já, em uma abordagem crítica⁹, Kuenzer (2016; 2004; 2002) aponta que devemos conceber competência como práxis¹⁰. Para ela, o que caracteriza competência é a articulação entre teoria e prática e conceitua competência como

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Esta concepção de competência vincula-se a ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p. 7).

Kuenzer (2002) vincula, assim, a práxis ao desenvolvimento de competências e a capacitação de profissionais. Para ela, o conceito de competência está atrelado ao conceito de práxis, pois competência articula teoria e prática, mais especificamente, articula conhecimento teórico, capacidade e vontade de atuar.

A formação dos trabalhadores (capacitação) deve ser, então, orientada pela relação teoria e prática, compreendida enquanto práxis, articulando conhecimento científico e conhecimento tácito, parte e totalidade, desenvolvendo de forma integrada conteúdos, comportamentos e habilidades psicofísicas. Para o desenvolvimento de competências, os processos educativos devem ser sistematizados, intencionais e integrados ao processo de trabalho (fluxo), considerando as relações sociais e produtivas que conferem significado ao processo de trabalho da organização (KUENZER, 2002, 2004).

Ao propor o conceito de competência como práxis, Kuenzer (2002, 2004, 2016) pauta a formação profissional pela formação integral do trabalhador que é radicalmente oposta a formação para o desenvolvimento de competências, a qual visa o desenvolvimento de subjetividades flexíveis, ou de saberes fragmentados.

⁹ Conforme Market (2002, p. 191), entende-se por abordagem crítica “aquela baseada na análise das dimensões integrais [...] de um conceito dialético de formação do homem.

¹⁰ Práxis pode ser compreendida com a unidade teoria-prática, que remete a transformação material da realidade. De acordo com Ramos (2010, p. 109), práxis e trabalho são “categorias fundamentais do pensamento marxiano e seu conteúdo se complementa na dinâmica social de produção material da existência humana”. Ou seja, práxis, enquanto atividade voluntária orientada a um determinado fim, remete a transformação material da realidade. Konder (1992, apud Ramos, 2010, p. 118) “vincula o conceito de práxis em Marx ao poder material do ser humano de intervir no mundo, e, por isto, uma atividade questionadora e inovadora, crítico-prática”.

No mesmo sentido, Ramos (2003) entende que a formação para o desenvolvimento de competência é radicalmente oposta aos preceitos da formação integral. Defende a formação ou capacitação profissional de forma totalizante, na qual se “considera o processo e as relações de trabalho como atividades históricas, contraditórias e em constante transformação”. Não deve ficar restrita apenas a questões técnicas, operacionais e organizacionais, devem considerar as “mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política” (RAMOS, 2002a, p. 416)

Ainda, para a mesma autora, a formação para o trabalho deve ocorrer de forma omnilateral¹¹, através da integração das dimensões trabalho, ciência e cultura. O trabalho compreendido no sentido ontológico e histórico, a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história e a cultura compreendida como os valores éticos e estéticos que orientam a conduta social (RAMOS, 2008).

Dessa forma, ao se elaborar um plano de capacitação para servidores de um determinado órgão federal, deve-se ter o foco no processo de trabalho daquele órgão como um norte. Não se deve ficar atrelado apenas ao caráter prático, de reprodução mecânica de formas operacionais, deve-se relacionar a área específica de atuação do servidor às demais áreas da instituição, bem como ao contexto local e nacional, histórico e político, sempre considerando os objetivos e finalidades institucionais, desenvolvendo assim pensamento crítico nesses servidores (KUENZER, 2002, 2004; RAMOS, 2003, FRIGOTTO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou um panorama das alterações preconizadas pelo Decreto 10.506/2020 em relação ao Decreto 9.991/2019 e seus impactos frente ao processo de planejamento de capacitação, compreendido pela PNDP como Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP).

Dos oito elementos de comparação identificados, a partir da análise desses dois decretos, constataram-se alterações em cinco deles, sendo eles: a) plano de

¹¹ Formação omnilateral é compreendida como sinônimo de formação integral, pois, para Ramos (2008), expressa uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura (*idid*).

desenvolvimento de pessoas (PDP); b) responsáveis pelo PDP; d) cronograma e aprovação do PDP; d) manifestação técnica; e) revisão do PDP.

Por outro lado, três elementos de comparação permaneceram inalterados em relação ao Decreto 9.991/2019 e ao Decreto 10.506/2020, quais sejam: a) alinhamento do PDP aos objetivos e à estratégia do órgão; b) gestão de riscos; c) alinhamento à gestão de competências.

Entende-se que, para a eficiência do serviço público federal e melhoria na prestação dos serviços à sociedade, faz-se necessário orientar os processos de capacitação, entre eles o PDP, para o desenvolvimento integral dos servidores federais, adotando-se o conceito de competência enquanto práxis proposto por Kuenzer (2002, 2004, 2016). À luz desse conceito preconiza-se desenvolver nesses profissionais o conhecimento da parte (sua atividade) frente ao todo (seu órgão e os serviços públicos na esfera federal como um todo) desenvolvendo neles o pensamento crítico necessário para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S.; PANTOJA, M. J. In: CAMÕES, M. R. de S.; PANTOJA, M. J.; BERGUE, S. T. Org. **Gestão de pessoas**: bases teóricas e experiências no setor público. 2010, p. 51-101. Brasília: ENAP, 2010.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. **Revista de Administração de empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019

BRASIL. **Decreto 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Decreto 10.506/2020, de 02 de outubro de 2020**. Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10506.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Decreto 10.139, de 28 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital/Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal. **Instrução Normativa nº 201**, de 11 de setembro de 2019. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2019c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-201-de-11-de-setembro-de-2019-215812638>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. **Sistemas estruturadores**. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/sistemas-estruturadores>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CASTRO, P. M. R. de; BORGES-ANDRADE, J. E. Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. **Revista de Administração da USP**, v. 39, n. 1, p. 96-108, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3ks4NHA>. Acesso em 16 maio. 2019.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

DE MELLO, M. L. B. C.; AMÂNCIO FILHO, A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 3, p. 613-636, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6939>. Acesso em: 25 abr. 2019.

DINIZ, M. H. Compêndio de introdução à ciência do direito. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FRIGOTTO, G. **Política de Capacitação do Servidor Público**: uma alternativa metodológica à doutrina neoliberal. Porto Alegre: FDRH, Rede Escola de Governo, 2014. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1367266226_20110526_GaudencioFrigotto%20Artigo1.pdf. Acesso em 27 nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
KUENZER, A. Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, p. 02-11, maio/ago. 2002.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do SENAC**, v. 30, n. 3, p. 81-93, set/dez, 2004.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 25, p.37-52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9620>. Acesso em: 03 jul. 2019.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M, S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, A; NICHELE, A. A capacitação de servidores do IFRS sob a perspectiva da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP. **ScientiaTec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 57-81, junho 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10854.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.93-114, 2003.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019

RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-educacao-e-correntes-pedagogicas-no-brasil-um-estudo-a-partir-da-formacao>. Acesso em 28 nov. 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

VIEIRA, J. A; VIEIRA, M. M. M; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018.