

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Samuel de Almeida Ribeiro

A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Samuel de Almeida Ribeiro

A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2019

Samuel de Almeida Ribeiro

A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Clarilza Prado de Sousa, que tanto me ensinou. Muito obrigado pela dedicação, paciência, carinho e apoio diante das adversidades que vivi enquanto mestrando.

Às professoras Vera Placco e Helena Lima, pela acolhida, pelos ensinamentos, pelo carinho e paciência. Obrigado por fazerem a diferença na minha vida, por me transformarem em um ser humano melhor.

Às professoras Ana Carolina Jardim e Laurizete Ferragut Passos, pelas orientações e apontamentos feitos no exame de qualificação.

Ao professor Nelson Gimenes, pelos ensinamentos, por mudar minha percepção sobre avaliação de sala de aula e me ensinar a importância do *feedback*.

Aos meus amigos Milton, Daiane, Alex e Viviane. Vocês foram fundamentais para que eu superasse as crises e chegasse até aqui. Muito obrigado.

Ao Humberto, pela amizade, pelo profissionalismo e pela disposição em contribuir sempre.

Aos meus alunos. É por vocês que estudo e me proponho a fazer o meu melhor. Vocês fazem parte do meu projeto de vida.

À minha amiga Rosina Ferraz, pela parceria na realização da pesquisa e pelas trocas no decorrer do curso.

Aos professores e tutores do FORMEP. A recepção foi a melhor possível; me senti acolhido. Durante o curso, pude aprender com vocês o verdadeiro papel do educador, que vai muito além de ministrar uma disciplina. Esse programa mudou minha vida, meu modo de ver o mundo e me tornou um ser humano melhor.

A todos com quem convivi durante essa jornada e que, direta ou indiretamente, contribuíram com meu aprendizado.

RESUMO

RIBEIRO, Samuel de Almeida. **A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio**. 2019. 99 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar as boas práticas dos professores, a partir do olhar de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Diante disso, o objetivo específico foi desvelar características da BOA AULA, na perspectiva dos alunos do ETIM, de forma a contribuir para a reflexão dos professores sobre sua prática. Como referencial teórico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (RS) proposta por Moscovici (1961), que nos permitiu desvelar, nos discursos dos alunos, as representações construídas em sua relação com o professor. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com o estímulo indutor “BOA AULA”. A TALP foi aplicada a um grupo de 75 alunos, sendo: 41 alunos de uma escola técnica localizada na zona leste do município de São Paulo (SP) e 34 de uma escola técnica situada na zona sul do mesmo município. Para a tabulação e análise dos dados, recorremos ao *software* EVOC, que nos permitiu identificar as características que os alunos atribuíram a uma BOA AULA, a partir de suas respostas e justificativas. A análise das palavras selecionadas pelo EVOC indicou que os alunos representam o professor como aquele que define, estabelece e conduz uma BOA AULA. Nesses termos, dada a importância que o aluno atribui ao professor, embora o objeto da pesquisa seja a BOA AULA, ela não pôde ser analisada, na perspectiva do aluno, sem o professor. Para os alunos, a BOA AULA é a forma como o professor conduz suas atividades em sala de aula; é mais que um atributo ao seu desempenho. Assim, nas representações dos alunos, a BOA AULA não foi analisada como um objeto independente, ou seja, como uma ação que independe do sujeito que a realiza. Neste estudo, ficou evidente que, para esses alunos, o professor é, prioritariamente, o protagonista da BOA AULA. Esta pesquisa oferece elementos para orientar o trabalho do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, articular com os alunos sua participação e seu protagonismo no processo educacional, na condução de uma BOA AULA.

Palavras-chave: Aluno. Boa Aula. Ensino Médio Integrado. Formação de Professores.

ABSTRACT

RIBEIRO, Samuel de Almeida. **THE GOOD CLASS from the perspective of Technical Programs Integrated to High School students**. 2019. 99 p. Final Paper (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Catholic Pontifical University of São Paulo, São Paulo, 2019.

This paper aimed at analyzing good teacher practices from the perspective of Technical Programs Integrated to High School (Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIM) students. Thus, specific objective was to unveil characteristics of a GOOD CLASS through the eyes of ETIM students, in order to contribute for teachers' reflecting about their practices. We have intended to acknowledge good teacher practices, the object of this study, in order to foster reflection about their actions. For theoretical background, we have used Social Representations Theory (RS) as proposed by Moscovici (1961), which has enabled us to unveil, within students' speeches, the representations built towards their teachers. For data collection instrument, we have used Free Word Association Technique (TALP), using "GOOD CLASS" as inductive stimulus. TALP has been applied to a group of 75 students: 41 from a technical school located in the East Zone of the city of São Paulo (SP) and 34 from a technical school located in the South Zone of the same city. For data tabulation and analysis, we have made use of the software EVOC, which has enabled us to identify the characteristics students attribute to a GOOD CLASS through their answers and justifications. Analysis of the words selected by EVOC have indicated that students represent the teacher as the one who defines, establishes and conducts the GOOD CLASS. In these terms, given the importance attributed to the teacher by the students, although the object of study was the GOOD CLASS, it could not be analyzed, from the students' perspective, without the teacher. For the students, GOOD CLASS is the way teachers conduct their activities in the classroom; it is more than an attribute to their performance. Thus, according to students' representations, the GOOD CLASS has not been analyzed as an independent object, i.e., as an action which is independent of the subject who performs it. It has been clear, in this study, that the teacher is, for these students, the primary protagonist of the GOOD CLASS. This research offers elements to orient teachers' work in the classroom and, at the same time, to articulate students' participation and protagonism through the educational process while conducting a GOOD CLASS.

Keywords: Student. Good Class. Technical Programs Integrated to High School. Teacher Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEETESP	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
EIT	Escola Industrial e Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTEC	Ensino Médio com Habilitação Técnica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RS	Representações Sociais
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPTRANS	São Paulo Transporte
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	14
1.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil	17
1.2 Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)	27
1.3 O Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)	32
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	39
2.1 Diretrizes teórico-metodológicas: a Teoria das Representações Sociais	39
2.2 As unidades pesquisadas	42
2.2.1 A ETEC “A”	43
2.2.2 A ETEC “B”	45
2.3 Procedimentos de coleta de dados	46
2.4 Os sujeitos pesquisados	48
3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	50
3.1 Apresentação e análise das justificativas dos alunos	54
3.1.1 O professor: a figura central da BOA AULA	54
3.1.2 Prova: um instrumento que qualifica a BOA AULA	59
3.1.3 A BOA AULA e as revelações dos alunos sobre o contexto escolar	60
3.2 Reflexões sobre os fundamentos da BOA AULA	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	94

INTRODUÇÃO

Em tempos de significativas mudanças sociais e estruturais de diversas ordens, deparamo-nos tanto com constantes e novas demandas educacionais, que nos levam a repensar a função docente e a construção/reconstrução do conhecimento profissional, quanto com as diferentes formas de expressão e inserção dos jovens na sociedade. Assim, conhecer, analisar e refletir acerca dessa realidade profissional do professor é condição importante e fundamental para se debater uma prática docente ética e responsável.

Com relação à prática docente, duas questões podem ser colocadas, na tentativa de se delinear uma discussão acerca dessa realidade: como melhorar a atuação do professor em sala de aula? De que modo saber quais são as práticas mais adequadas para cada contexto? Essas questões possibilitam-nos compreender a relação entre o fazer docente e a didática da sala de aula, pois partem do princípio de que o professor estrutura e constrói sua própria prática pedagógica no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Block e Rausch (2014) realizaram uma pesquisa à luz de concepções desenvolvidas por Selma Pimenta, Maurice Tardif e Paulo Freire. Com o aporte desses teóricos, as autoras explicam que a formação para a docência requer um olhar para o professor enquanto indivíduo constituído de saberes, valores e visão de mundo, que permita um olhar e um pensar sobre sua ação-prática, com vistas à autonomia intelectual do educador como ser humano e profissional. Conforme afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 271), “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas”.

Assim, ao considerar os alunos como seres humanos integrais, inacabados e inconclusos, Freire (1996) apresenta diversos saberes necessários à prática educativa, para que o educando possa participar ativamente da aula e tornar o ambiente escolar e a sala de aula mais interativos e dinâmicos. Para o autor, o educador deve respeitar os saberes dos educandos e despertar neles a curiosidade epistemológica, ou seja, superar a tradicional educação bancária, em que o docente é detentor do saber, e o discente, apenas um depósito de conteúdo. Freire (1996)

propõe o diálogo e o planejamento participativo, de forma a propiciar um ambiente em que a BOA AULA¹ aconteça e possibilite a participação democrática.

Sendo assim, um fator importante a ser considerado na prática docente é o aluno, pois é ele que sofre as influências das diferentes perspectivas curriculares. O currículo escolar pode ser entendido como todas as experiências e atividades realizadas sob a orientação da escola e do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Isso significa que o currículo não se refere apenas aos temas e conteúdos ministrados nas matérias de ensino, mas a tudo que promove o processo educativo dos alunos.

Silva (2015) explica que existem três tipos de teorias curriculares que influenciam o processo de ensino-aprendizagem: tradicional, crítica e pós-crítica. Os professores, portanto, ministram aulas para os estudantes a partir de diferentes modelos curriculares que têm como marco teórico diferentes tratamentos didáticos, os quais têm a meta de formar um tipo de cidadão.

As teorias do tipo tradicional visam à formação da racionalidade técnica, de regras e costumes, almejando um perfil mais conservador de ser humano. A proposta crítica tem o interesse de formar pessoas críticas e reflexivas, com um pensamento progressista, visando à emancipação humana. Por fim, o currículo pós-crítico utiliza o multiculturalismo como princípio, com o objetivo de formar sujeitos mais ecléticos, almejando uma sociedade que respeite as diferenças raciais, sociais e sexuais (SILVA, 2015).

Uma análise da visão do aluno pode oferecer indícios para identificarmos o que precisa ser melhorado no processo das aulas. Conhecer sua postura, seu entusiasmo e preferência por determinadas aulas e professores, ou ainda, sua indiferença frente a determinadas disciplinas e docentes, pode ajudar a identificar fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, oferecer pistas do que compõe uma BOA AULA. É nesse cenário que emergem as seguintes questões: na visão dos alunos, quais são as características de uma BOA AULA? O que garante o sucesso de uma aula? Qual a contribuição da formação do professor para efetivar a BOA AULA?

A definição de uma BOA AULA responde pela compreensão das significações e dos sentidos promovidos por professor e aluno, fruto de vivências e

¹ No decorrer do texto, grafaremos BOA AULA sempre em caixa alta, para dar destaque ao termo que é objeto de nossa análise.

percepções que construíram em suas vidas. Assim, a compreensão da BOA AULA envolve identificar o que ocorre na interação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, e, diante da complexidade dessa relação, ter um olhar abrangente, considerando os múltiplos aspectos de sua composição, que permitem promover aprendizagens e saberes.

Esse olhar para aula que o professor realiza pode proporcionar a saída do professor de uma ação puramente individualizada e solitária, como indicam Sacristán e Pérez Gómez (1998), ao afirmarem que o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do professor. Portanto, um fazer individualizado dificulta o trabalho cooperativo de trocas, que poderiam se constituir em momentos de integração desses sujeitos.

Quanto à análise reflexiva da própria prática, os autores apontam que:

Para Dewey, a reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado de seus determinantes. A investigação, a intervenção reflexiva, aberta e sincera, na realidade configuram o pensamento criador do ser humano apegado à realidade, mas crítico e reflexivo frente à mesma (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 366).

Assim, compreendemos o professor reflexivo não como alguém que trabalha com conceitos preestabelecidos, mas como aquele que questiona sua prática, revendo constantemente sua relação com os alunos e com o conhecimento de forma dialética, como algo a ser solucionado, e que parte do conceito de que não há solução estabelecida prontamente, mas uma solução a ser construída de forma conjunta, levando-se em conta o que a realidade revela.

Nesse sentido, John Dewey, importante teórico educacional, contribui sobremaneira com o entendimento da função pedagógica, do ensino democrático e da experiência escolar. O autor incorpora ao debate educacional uma perspectiva que abrange o entendimento do ideal democrático, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e auxiliando-nos a compreender a função social da educação, em um sentido mais amplo. A esse respeito, concordamos com Dewey (1979, p. 93), quando nos explica que, com relação à democracia na escola e ao aspecto educativo:

Observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

Nessa direção, buscamos, nesta pesquisa, compreender o que faz uma aula ser uma BOA AULA, na compreensão do aluno, e, a partir daí, oferecer subsídios para a reflexão dos professores. Pretendemos investigar uma BOA AULA, de acordo com a perspectiva dos próprios alunos. Afinal, como saber se a aula é realmente boa para o aluno?

Uma das possibilidades teórico-instrumentais para entrarmos nesse cotidiano em que estão implicados os sujeitos da escola é a Teoria das Representações Sociais (RS) proposta por Moscovici (1961), que foi usada neste estudo como instrumento de análise de dois “mundos” – professores e alunos –, para a compreensão da BOA AULA, a partir do olhar de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)² sobre as boas práticas de seus professores.

Nesse sentido, para Moscovici (1978 apud JARDIM, 2018, p. 87), “as representações sociais articulam atitudes e informações na construção de saberes afetivos e cognitivos”, isto é, os processos necessários ao alcance das aquisições de conhecimentos integrados ao sistema de saberes que cada sujeito possui.

Portanto, em busca de compreendermos a visão dos alunos sobre a BOA AULA, realizamos a pesquisa com 75 alunos de duas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, cujos perfis foram traçados, no intuito de melhor conhecê-los³.

Para obtermos um olhar mais amplo, situamos os alunos de nossa pesquisa em um contexto mais amplo, buscando compreender quem é o jovem, no Brasil. Atentando-nos aos dados do IBGE, podemos observar que os desafios enfrentados pelos jovens brasileiros referem-se a: inserção no mercado de trabalho, qualidade de vida, saúde e educação de qualidade. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), o percentual de jovens entre 15 e 24 anos economicamente ativos, ou seja, que fazem parte do mercado de trabalho, diminuiu de 57,7%, em 2001, para 53,6%, em 2011.

² ETIM é uma das siglas utilizadas pelas Escolas Técnicas Estaduais para uma das modalidades de ensino integrado ofertadas pela instituição.

³ Os perfis dos alunos pesquisados serão apresentados no capítulo 2 deste estudo.

Os números do último censo realizado pelo IBGE (2018) apontam que, do total de 13 milhões de desempregados no país, 32% têm entre 18 e 24 anos, o que corresponde a um contingente de 4,1 milhões de jovens nessa faixa etária em busca de emprego. Esse número é superado apenas pelos trabalhadores com idades entre 25 e 39 anos, que correspondem a 34,6% do total de desempregados, cerca de 4,5 milhões, situação preocupante e desesperadora no país.

Trancoso e Oliveira (2016) ajudam-nos a compreender essa temática intrigante, ao explicarem que o conceito de juventude está vinculado também a uma ideia de tempo e de devir, relacionada a uma idade cronológica ou a um momento específico da vida, não rigorosamente mensurado, mas historicamente localizado dentro do ciclo de vida da pessoa, isto é, obedecendo a algumas prerrogativas culturais, sociais ou, ainda, ao tempo que ainda não existe – o futuro –, fruto das possibilidades que se apresentam delineadas ou não nas ações do presente.

De acordo com Bauman (2001), no que concerne ao entendimento da modernidade líquida, o jovem que está inserido em um mundo fluido e em constantes modificações, manifesta-se de formas distintas, de acordo com o grupo e o contexto social em que está inserido. São adolescentes que, diante de um futuro repleto de incertezas e constantes transformações, privilegiam o presente e reconhecem a necessidade de se adaptarem às novas situações.

Diante desse cenário, podemos afirmar que o professor precisa reconhecer a existência dessas muitas juventudes nas quais, individualmente, esses jovens constituem-se como sujeitos, na interação com as diferentes experiências pelas quais passam, a partir dos grupos de que fazem parte. Para tanto, a escola e a ação do professor, em seu espaço de aula, necessitam deslocar-se do lugar que historicamente propuseram-se a articular e inserir esses jovens no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, para que eles possam construir vivências protagonistas e constituir-se, de fato, com poder de escolha e autonomia.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as boas práticas dos professores, a partir do olhar de seus alunos. Diante disso, o objetivo específico foi desvelar características da BOA AULA, na perspectiva dos alunos do ETIM, de forma a contribuir para a reflexão dos professores sobre sua prática.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A atual política educacional brasileira tem fracassado diante dos desafios educacionais presentes em nossa sociedade, dificultando ainda mais a perspectiva de qualidade do ensino, com a redução de recursos financeiros em 2019. Diante disso, sofremos pela ausência de políticas públicas eficazes, pela falta de planejamento, pelo descaso dos governos, pelo uso da educação para fins eleitoreiros e pelas mudanças repentinas, conforme os interesses de cada governo.

As problemáticas são as mais diversas: distorção de idade-série; evasão escolar; elevado índice de repetência; baixa remuneração dos professores; currículo desconectado da realidade; uso de métodos de ensino ultrapassados (questionários, cópias de lição na lousa etc.); falta de conexão entre os níveis de ensino. Tal fato culmina em uma triste realidade: em 2017, de acordo com IBGE, a taxa de analfabetismo, no Brasil, ficou em 7% (equivalente a 11,5 milhões de analfabetos, entre pessoas de 15 anos ou mais). Esse índice demonstra que, mesmo com algumas melhorias realizadas no contexto educacional do país, o Brasil ainda ocupa uma posição inferior, se comparado com outros países mais desenvolvidos. Nesse sentido, os dados indicam que existe uma evidente correlação entre as taxas de analfabetismo e as situações de pobreza, exclusão social e baixo desenvolvimento econômico no país (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Nesse contexto, o Ensino Técnico Profissionalizante, assim como os demais níveis/modalidades de ensino, sofre com a falta de investimentos e políticas públicas adequadas. Como consequência, não formamos adequadamente nossos jovens para o mercado de trabalho; quiçá, conseguimos formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Todavia, o currículo é um campo de disputa política (SILVA, 2015), logo, quando observamos que a educação pública está sendo desvalorizada em todos os aspectos que envolvem princípios e prioridades do governo, entendemos que existe uma visão de mundo instituída, a qual busca estipular a supremacia daqueles que podem acessar escolas particulares, em detrimento daqueles que não podem.

A dualidade, no ensino, é evidente. O acesso às universidades de ponta e às diversas profissões que detêm salários mais altos fica reservado às minorias mais favorecidas da sociedade brasileira, enquanto as maiorias menos favorecidas acabam por ter acesso a um ensino público de baixa qualidade. O desafio é

conseguir realizar a leitura de mundo proporcionada pelo acesso às diversas disciplinas do currículo escolar – como, por exemplo, História, Filosofia, Arte e Sociologia⁴, dentre outras –, para que se possa almejar profissões de hierarquia social. Assim, entendemos que as diversas disciplinas do currículo escolar se complementam e que, ao consumarmos as BOAS AULAS sobre as variadas temáticas, estaremos próximos – e no momento ideal – de alcançar a tão almejada emancipação e libertação dos oprimidos (FREIRE, 2013).

O Ensino Técnico Profissionalizante deveria ser considerado uma prioridade, dadas as oportunidades que oferece de enriquecimento cultural, social e, principalmente, profissional. Deveria apresentar BOAS AULAS, a fim de garantir a preparação para a cidadania, incorporando-a à vida social das grandes massas da população, dando a elas a instrução que lhes permita participar, tanto como eleitores, quanto como usuários dos serviços oferecidos pela sociedade moderna. No mundo todo, a extensão da participação política e do acesso a benefícios sociais, que constituem o cerne da cidadania na sociedade moderna, sempre esteve associada à universalização da educação básica e profissional (GOLDEMBERG, 1993).

Em uma sociedade democrática, a universalização do Ensino Técnico Profissionalizante torna-se fundamental, pois a qualificação permite transformar sua realidade social, em especial, a daqueles que estão na camada menos favorecida da sociedade. No entanto, a educação, no Brasil, seguiu um caminho diferente, não dando ao Ensino Técnico Profissionalizante a atenção necessária.

A expansão do capitalismo e a formação de uma classe trabalhadora com o mínimo de nível educacional são essenciais. Entretanto, o momento atual do país leva-nos a refletir sobre as políticas públicas aplicadas ao Ensino Técnico Profissionalizante, que vêm reduzindo a carga horária dos cursos e excluindo do currículo disciplinas que entendemos ser essenciais para a formação de cidadão crítico.

A seu tempo, Teixeira (2017) realizou pesquisa sobre o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) e, na busca de explicar a trajetória da Educação Profissional associada ao Ensino Médio, ressalta que o Centro Estadual de

⁴ Registramos aqui nossa indignação com as políticas públicas atuais que buscam retirar essas disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, temos a esperança de ver escolas públicas de qualidade, que visem formar cidadãos conscientes.

Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em sua gênese, “é uma instituição surgida no final dos anos 1960 que enfocou sua atenção e esforços na implementação e expansão da educação profissional, relegando a um segundo plano a escrita de sua própria história” (TEIXEIRA, 2017, p. 15).

No Brasil, observamos que escolas privadas de Ensino Médio investem no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de aprovar seus estudantes nos vestibulares das melhores universidades do país que, geralmente, são públicas. De forma similar, as escolas públicas também buscam ter seus alunos aprovados nos vestibulares dessas instituições, porém a pouca estrutura de recursos materiais e financeiros e a superlotação das salas de aula, dentre outras problemáticas ocasionadas pelo descaso governamental, tornam a disputa pelas vagas nessas instituições injusta. Por esse motivo, concordamos com Teixeira (2017, p. 24), quando a autora esclarece que:

É criada uma tentativa de superação da dualidade existente entre a formação acadêmica e a formação instrumental. Entretanto esta nova concepção de ensino não é amplamente proporcionada e difundida entre os jovens, principalmente pelas escolas particulares, que visam a parte, ou seja, a aprovação no vestibular – de preferência nas universidades mais renomadas – e não o todo, que seria a formação integral do aluno. Por outro lado, algumas escolas públicas tentam adotar a mesma educação ofertada pelas escolas privadas, porém por falta de recursos e materiais, não conseguem nem formar o aluno integralmente e nem atingir a parte – a aprovação nos principais vestibulares.

A partir dessa reflexão, podemos nos questionar sobre a importância de formar os educandos de forma integral, visto que, antes de prepararmos os alunos para adentrarem em vestibulares e alcançarem as diversas profissões existentes, faz-se necessário formá-los cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres, que saibam respeitar as diferenças raciais, sociais, religiosas e políticas, para, assim, proporcionarmos, em nossa sociedade, a cultura da paz, na contramão das guerras.

Nesta pesquisa, em que pretendemos refletir sobre o ETIM, faz-se necessário indagarmos que aluno estamos formando com o modelo de ensino integral? Em que sociedade pretendemos conviver? Assim, entendemos que se faz necessário ter clareza do papel da educação.

Necessitamos ministrar um ensino com sentido e significado, considerando as possibilidades do aluno. É preciso, portanto, adotar uma postura crítica em

relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano. Tais discursos expressam a ideia de um lugar comum, em que a educação está literalmente vinculada ao desenvolvimento econômico do Brasil, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Em outras palavras: a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico (MOURA, 2008).

Nessa direção, para que possamos obter sucesso no ETIM, entendemos que uma das possibilidades que levará à ascensão dos alunos, nessa modalidade de ensino, é investir na formação dos docentes para que sejam ministradas BOAS AULAS. Na visão de Carvalho e Souza (2014), existe a necessidade de se avançar para uma epistemologia da formação de professores, tendo como orientação de base a concepção da práxis, que propicia a articulação dialética entre a prática social e seus fundamentos teóricos, históricos e econômicos, capazes não apenas de compreendê-la, mas também de transformá-la.

1.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil

O desenvolvimento da educação profissional esteve e estará interligado às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade. Pertencemos a uma sociedade globalizada e capitalista que, em suas diferentes fases, leva a mudanças nos processos educacionais. A política educacional brasileira apresenta um processo de desenvolvimento marcado por avanços e recuos, tanto na educação básica, quanto na profissional. Por isso, entender a construção da educação, no Brasil, é percorrer um processo histórico.

Neste trabalho, não temos a intenção de realizar um estudo histórico, mas consideramos relevante analisar os aspectos da historicidade dos acontecimentos na Educação Técnica Profissional, no Brasil. Portanto, revisitar a historicidade nos permitirá o entendimento das mudanças educacionais que serão tratadas neste trabalho. Destacaremos as mudanças que entendemos ser relevantes e que nos permitirão dialogar com os fatos históricos do Ensino Técnico Profissional, no Brasil.

A fase do Brasil Império contempla o período que vai de 1822, quando o país se tornou independente de Portugal, até 1889, quando foi proclamada a República. A História conta-nos que o Brasil deixou de ser colônia de Portugal após o avanço das tropas napoleônicas sobre a Península Ibérica, fato que ocorreu entre 1807 e

1808. Nesse momento, teve início, no Brasil, uma intensa disputa política, que foi pautada nas divergências entre portugueses e brasileiros, assim como uma disputa interna entre os próprios brasileiros, liberais e conservadores (MAFRA, 2014).

No chamado “Segundo Reinado”, período mais longo da História Imperial, que ocorreu entre 1839 a 1889, o Brasil passou por transformações de grande porte em todos os setores, desde o econômico até o cultural. Revoltas também ocorreram e exigiram uma habilidade de integração nacional muito forte por parte do imperador. Os movimentos republicano e abolicionista, associados às posições do exército, que também passaram a ser refratárias às do Império, acabaram por gerar pressões múltiplas, que resultaram no exílio de D. Pedro II e na consequente Proclamação da República.

Outro importante momento da História do país é o denominado Brasil República, que vai de 1889 a 1930, período marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil tornou-se um país exportador de café, e a indústria deu um significativo salto. Em 1889, aconteceu a Proclamação da República, liderada por Marechal Deodoro, que se tornou chefe do governo. Em 1930, Júlio Prestes venceu as eleições; alguns militantes, descontentes, provocaram, nesse mesmo ano, a Revolução, período final da República Velha e início da era Getúlio Vargas.

De acordo com Vilela (2017, p. 25), “a educação profissional no Brasil tem sua origem baseada em políticas assistencialistas, coerentes com uma sociedade escravocrata e dependente de seus colonizadores”. Assim, esse nível de ensino tinha seus compromissos pautados no amparo de jovens órfãos, enquanto a educação propedêutica, de modo diferente, era restrita à classe mais favorecida da sociedade. Por esse motivo, na época, esse dualismo de separação favorecia significativamente a reprodução social das classes e, inevitavelmente, as desigualdades sociais, projeto nebuloso que, ainda no século XXI, afeta as escolas brasileiras, reproduzindo, de maneira voraz, as culturas das elites no sistema público e privado (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Segunda Vilela (2017), em 1889, a Educação Profissional, no Brasil, adotou o modelo republicano e, conseqüentemente, adquiriu um caráter ideológico, a visão industrialista. Nesse sentido, em 1909, o então presidente da república, Nilo Peçanha, visando atender às demandas educacionais específicas daquela época,

criou escolas de aprendizes artífices, destinadas a pessoas das classes menos favorecidas. A esse respeito, a autora explica-nos que:

[...] foram criadas 19 escolas, uma em cada capital do país, com exceção dos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, porém apesar de terem sido ampliados a oferta e o horizonte de atuação, a estruturação da educação básica e da educação profissional foi marcada por uma dualidade historicamente construída, na qual os filhos das elites e os filhos da classe trabalhadora seguiam percursos educacionais distintos: os primeiros cursavam o curso primário como preparação para o ensino superior e os segundos, os cursos profissionalizantes (VILELA, 2017, p. 26-27).

Nessa direção, ao analisarmos a formação profissional, nas sociedades primitivas, identificamos que elas eram centradas na informalidade, na experiência do professor ou de um profissional que dominava determinado ofício, que era transmitido oralmente e pela repetição de tarefas. Somente quando o homem se apropriou da terra, cercando-a e chamando de “meu” espaço é que, segundo Saviani (2007), houve uma modificação do processo de formação profissional: nesse momento, iniciou-se uma divisão e uma fragmentação dos serviços, concebendo-se uma educação direcionada à intelectualidade dos homens livres e à reprodução do processo laboral para escravos e serviçais.

Nesse aspecto, observamos que a dualidade criada com o advento da Revolução Industrial fragmentou a educação em diferentes perspectivas, no âmbito formativo, sendo a primeira denominada “educação intelectual” e a segunda considerada para os trabalhadores. Nesse quesito que abrange diferentes ideais de formação humana, Saviani (2007) aponta que houve uma incorporação das funções intelectuais no processo produtivo, para materializar a difusão das diferentes propostas teóricas e suas contribuições para o pensamento crítico do cidadão na sociedade. Nesse sentido, a escola seria de suma importância para conscientizar e orientar os estudantes, no âmbito da formação humanista e democrática, pois qualificaria os futuros trabalhadores, tornando-os aptos a integrar o processo produtivo, visto que o mínimo de qualificação seria necessário para capacitar os profissionais das diversas áreas do conhecimento que atuariam em diferentes campos.

Já as atividades consideradas mais elaboradas, tais como manutenção, reparos e ajustes de maquinários, denotariam um preparo mais específico. Surgiram, assim, os cursos profissionais estruturados, no contexto das empresas

ou dos sistemas de ensino, tendo como modelo o padrão escolar, mas com as urgências do processo produtivo, viabilizando uma proposta dualista de escola para trabalhadores e escolas de “ciências e humanidades” para a burguesia, que seria a futura dirigente.

No Período Colonial, com ideário jesuítico, identificamos, de forma recorrente, que a base de ensino era orientada pelos ideais da educação indígena básica, direcionada, inicialmente, para a língua tupi e, posteriormente, para a catequização⁵. Nesse sentido, observamos que o modelo educacional vigente, na época, carregava algumas características recorrentes dos tempos da escravidão, principalmente dos escravos que vieram da África. Sobre esse difícil momento, recorreremos à leitura de Vieira e Souza Júnior (2016), que nos esclarecem que existem dois tipos de modelo educacional: “educação para a elite” e “educação para as classes menos favorecidas”. No bojo desse exemplo, os autores ressaltam que:

A formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos considerados as classes mais baixas da sociedade. À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. A consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica dessa elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades manuais e manufatureiras como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 154).

O trabalho, principalmente o artesanal, era considerado uma atividade desprovida de consideração social, segundo Müller (2009). Aprender estava direcionado ao cotidiano, pois, em uma economia voltada para o abastecimento da metrópole, os grandes latifúndios eram autossuficientes. Sendo assim, aprendia-se o ofício por meio da repetição de tarefas, sem que fosse exigido o letramento.

Durante esse período, os trabalhos manuais eram destituídos de importância, caracterizando-se como atividades malvistas pelos trabalhadores livres que procuravam outros tipos de ofício, um dos motivos pelos quais as corporações de ofício criadas pelos jesuítas em nosso país não tiveram o mesmo desenvolvimento e importância que em outros países. Com a intensificação das atividades

⁵ No processo de colonização do Brasil, os índios tornaram-se alvos de cobiça de grupos distintos: os núcleos urbanos queriam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas queriam convertê-los ao catolicismo e ao modo de vida europeu; os colonos estavam interessados em usá-los como escravos (PALMA FILHO, 2005).

econômicas, principalmente nas cidades litorâneas, surgiu, ainda, a demanda por uma mão de obra mais especializada, que conseguisse atender às questões burocráticas de segurança e de justiça do Estado Brasileiro, no qual se exigia o letramento e outros conhecimentos.

Contudo, o modelo jesuíta de educação, que vigorou no período de 1549 até 1759, com a expulsão dos jesuítas no período Pombalino⁶, esteve direcionado apenas para uma formação religiosa e humanística (JARDIM, 2018), não tendo como premissa a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPTC).

No que se refere ao Período Pombalino, a educação passou a ser laica, pública e com Aulas Régias (latim, grego, filosofia e retórica), diferente do proposto anteriormente (humanístico), no qual, conforme aponta Ghiraldelli Júnior (2009), já havia uma organização de professores que requeriam pagamentos pelo ensino.

No entanto, foi somente com a vinda da Família Real para o Brasil que o país começou a ter avanços na área da educação. A fundação do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, por Dom João VI, foi uma garantia estatal de educação profissionalizante para os brasileiros.

Além do Colégio das Fábricas, em 1840 foram criadas as Casas de Educandos e Artífices em 10 províncias brasileiras e, em 1875, o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro. Esses locais tinham o intuito de oferecer um ofício manufatureiro a meninos em situação de rua, denotando um caráter assistencialista.

De acordo com Cunha (2005, p. 24):

O ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento (liberalismo e positivismo) como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correccionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Segundo Manfredi (2002), não havia, por parte dessas instituições, preocupação com a qualidade do ensino profissionalizante desses meninos. Elas objetivavam apenas atender à mão de obra que exercia trabalhos braçais e

⁶ Os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas, por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777 (ARANHA, 2012).

reintegrar os jovens à sociedade. A estes, não era facultado o ingresso ao Ensino Superior, que se destinava apenas às elites.

No que se refere à educação para a elite, tanto no Período Colonial quanto no Imperial, o propósito era a formação para atuar em profissões liberais e em atividades administrativas, burocráticas e políticas. Demandava-se um ensino intelectualizado com uma formação mais ampla. Observamos, portanto, que a dualidade da educação profissional, nesses dois períodos, apresenta uma distinção bem nítida entre o que era oferecido para as classes menos favorecidas e o que era destinado à elite.

No início do Período Republicano, houve profundas transformações socioeconômicas, desencadeadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela economia cafeeira.

Segundo Manfredi (2002, p. 79), “a modernização tecnológica [...] inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas no campo da instrução básica e profissional popular”.

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Afirmou-se, então, uma política de estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Como medidas de incentivo ao ensino comercial, foram instaladas, pela iniciativa privada, escolas comerciais em São Paulo e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco e Minas Gerais, dentre outras localidades.

O Presidente Nilo Peçanha promulgou o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), que estabelecia a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Essas instituições eram públicas e destinadas a preparar operários e contramestres de fábricas, ou seja, tinham em vista a abertura de um projeto de educação profissionalizante nacional.

Foram criadas, então, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com a justificativa de que eram necessárias para atender aos “desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, fazendo com que pudessem “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, que os afastaria da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Em 1930, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, o ensino profissionalizante consolidou-se e começou a expandir-se, devido ao crescente processo de

urbanização e ao forte movimento de industrialização da época. As Escolas de Aprendizizes e Artífices passaram a ser subordinadas ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Novas escolas industriais foram criadas e novos cursos foram introduzidos, sendo estabelecidos pela Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937a).

Vieira e Souza Júnior (2016, p. 157), ao analisarem a referida Constituição, afirmam que as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam-se em dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados. No entanto, mesmo sendo a educação profissional dever do Estado, a dualidade do sistema educacional ainda era nitidamente marcada: de um lado, a educação para as elites, de formação ampla e destinada ao preparo para as universidades; de outro, a educação para as classes menos favorecidas, voltada para o ensino técnico e não permitindo o acesso aos cursos superiores.

Por meio da Lei nº 378/1937 (BRASIL, 1937b), o Ministério da Educação, que, na época, chamava-se Departamento de Educação, foi dividido com funções de natureza técnica, para cuidar do desenvolvimento específico (ensino técnico e comercial) dos setores de educação. Em consonância com o artigo 37 da Lei, transformou as Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus, cuja pedagogia tinha como base a disciplina e o trabalho, inspirados nas atividades das academias militares. Já o ensino profissionalizante passou a ter um caráter formativo e capacitado, destinado a todos os homens livres.

Na década de 1940, os Liceus se transformariam em Escolas Industriais e Técnicas (EITs), que ofertariam o ensino profissional em nível equivalente ao Ensino Médio a todas as classes econômicas, sem distinção. Esse foi um período de forte investimento no processo de industrialização do Brasil, por meio da implantação do plano de metas de Juscelino Kubitschek, transformando as EITs em Autarquias da União (BRASIL, 1959), dando-lhes autonomia didática e de gestão, fortalecendo a formação de técnicos e melhorando os cursos.

Ainda na Era Vargas, em 1942, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, nomeado por Vargas e que exerceu o cargo de Ministro da Saúde e Educação (duas áreas distintas), instituiu, por meio de decretos, a criação do Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o que impulsionou a educação profissional.

Romanelli (1983) aponta que, em 1942, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, começaram a ser reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, abrangendo os ramos do primário e do médio, e foram complementadas por outras, decretadas entre 1942 e 1946.

Sobre esse momento, Escott e Moraes (2012, p. 1494) comentam que:

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Os decretos-leis estenderam-se até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que entrou em vigor em 1962, reconhecendo, tal como apontado por Kuenzer (2007, p. 29), “a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”.

Diante dessas considerações, percebemos que, com a LDB de 1961, houve um pequeno avanço no que diz respeito à tentativa de acabar com a dualidade entre a educação profissional e o sistema regular de ensino. No entanto, a primeira grande mudança no ensino veio com a promulgação da LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que trouxe alterações no ensino primário e secundário, inclusive a nomenclatura para 1º e 2º graus. Neste último, havia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para todos, no entanto, em 1982, este foi extinto.

A LDB nº 9.394/1996 trouxe diretrizes mais específicas para a educação profissional, retirando seu caráter assistencialista que vinha desde o Período Imperial, enquanto alguns decretos estabeleceram as diretrizes para a educação profissional, articulando-a ao ensino regular e ampliando suas especificidades (BRASIL, 1996).

A partir da LDB de 1996, alguns decretos aprofundaram as diretrizes para a educação profissional, entre eles, o Decreto nº 2.208/1997, que definiu objetivos e

modalidades, dentre outros, e articulou-a ao ensino regular (BRASIL, 1997). Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu nova redação ao antigo decreto e instituiu a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação, ampliando as especificidades da educação profissional (BRASIL, 2004).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reforçam que os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 foram uma política consistente de integração entre a educação básica e a profissional, pois permitiram a ampliação da educação profissional e tecnológica, transformando antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais em centros federais de educação tecnológica, os CEFETs. Porém, os recursos necessários não foram disponibilizados; ao contrário, ocorreram cortes e incentivou-se a criação de fundações para o gerenciamento dos CEFETs.

A educação profissional e tecnológica consolidou-se entre 2005 e 2016, com as políticas de expansão da rede, iniciando sua primeira fase em 2005 e a segunda, em 2007. Nesse contexto das expansões da rede federal, Pacheco (2011, p. 15) afirma que:

[...] os centros federais de educação tecnológica (CEFETs), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência.

É importante destacarmos que, em 2008, houve uma nova redação na Lei nº 11.741/2008, e a expressão “Educação Profissional” passou a ser chamada de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008a).

Essa alteração teve por objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 159).

Diante dessas considerações, podemos afirmar que, nas últimas décadas, a educação profissional vem ganhando destaque em nosso país. A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passaram a ser instituições de educação superior, básica e profissional e especializaram-se na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades (BRASIL, 2008b).

Segundo Jardim (2018, p. 54), o objetivo da Lei nº 11.892/2008 (art. 7º, IV) é:

Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

A extensão da oferta foi compreendida, então, como um processo educacional, cultural e científico, em que houve a junção entre o ensino e a pesquisa de forma intrínseca com a sociedade.

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011), com o intuito de expandir a oferta de educação profissional e melhorar a qualidade do Ensino Médio, ampliando a oferta dos cursos técnicos e profissionalizantes e mostrando-se um importante meio de crescimento para o país. Desenvolvido por meio do aumento do número de vagas, da ampliação de instituições pelo país e de oferta de bolsa de estudos aos interessados, o PRONATEC visa ao crescimento profissional e mostra-se como uma excelente oportunidade para se iniciar uma carreira (CENTRAL, s/d).

O Programa desenvolve-se de três formas: a primeira, por meio da oferta de ensino técnico para estudantes do Ensino Médio; a segunda, pela oferta de qualificação profissional para jovens e adultos que buscam a oportunidade de melhorar sua formação; e a terceira, pela oferta de cursos de capacitação para o público do programa Brasil Sem Miséria.

Diante das exigências impostas pelo sistema capitalista, houve a necessidade de ampliar a oferta de ensino tecnológico, para uma qualificação em nível superior. Assim, abordaremos a seguir a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a expansão da rede de escolas técnicas públicas no Estado de São Paulo.

1.2 Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

O Centro Paula Souza⁷ é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo e está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios brasileiros, essa instituição administra 221 Escolas Técnicas (ETECs) e 68 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais, ultrapassando o número significativo de 290 mil alunos matriculados em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos (CPS, s/d “a”).

Segundo os dados da própria instituição, as ETECs atendem mais de 207 mil estudantes, contemplando o Ensino Técnico, o Médio e o Técnico Integrado ao Médio. São 140 cursos técnicos, que englobam os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *online*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (CPS, s/d “a”).

Já as FATECs superam a marca de 82 mil alunos matriculados em 73 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como: Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (CPS, s/d “a”).

Em 1970, essa instituição começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), oferecendo três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Nesse ano, foram instaladas duas unidades no estado de São Paulo: uma em Sorocaba e outra na Capital. Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado (FATEC, s/d).

A trajetória do CEETEPS vai além de seus 45 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos

⁷ Nascido em uma família de estadistas, no município paulista de Itu, o engenheiro e professor Antônio Francisco de Paula Souza (1843–1917) posicionava-se como um liberal, a favor da República e do fim da escravatura. Estudou engenharia na Alemanha e na Suíça. Fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI-USP) e trabalhou diretamente no desenvolvimento da infraestrutura do País, projetando obras e estradas de ferro. Na política, atuou como deputado, presidente da Câmara Estadual e ministro das Relações Exteriores e da Agricultura no mandato do presidente Floriano Peixoto (1891–1894) (CPS, s/d “a”).

superiores de tecnologia, mas, no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas ETECs e FATECs, para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado (CPS, s/d “a”).

Na visão de Paiva (1991), o Estado de bem-estar social⁸ é instigado a atender às modificações colocadas pelas novas formas de fundamentação da produção e seu ressaltado na vida social. A nova base técnica vem associada a mudanças nas concepções organizacionais e administrativas, com reflexos no mundo do trabalho. Ao governo coube, então, ajustar o sistema educacional às exigências do desenvolvimento econômico. O ímpeto para propagar a educação básica é concomitante com a proposta de qualificação massiva da força de trabalho para sustentar o sistema produtivo. Dentre essas iniciativas, cabem ser ressaltadas a edição da Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), no Estado de São Paulo.

O CEETEPS foi concebido como autarquia⁹ pelo Decreto-Lei Estadual de 06 de outubro de 1969¹⁰ (BRASIL, 1969a), a princípio como Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETESP), conectado administrativamente à Secretaria Estadual de Educação (SEE) e financeiramente à Secretaria da Fazenda, tendo por escopo “a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior” (BRASIL, 1969a, art. 2º), a ele cabendo:

- I - incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;
- II - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

⁸ Organização política, econômica e sociocultural que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia.

⁹ Segundo Carvalho Filho (2012, p. 462), a autarquia pode ser conceituada como a “pessoa jurídica de direito público, integrante da Administração Indireta, criada por lei para desempenhar funções que, despidas de caráter econômico, sejam próprias e típicas de Estado”.

¹⁰ O CEETEPS foi criado por um decreto-lei, no regime de exceção instaurado no Estado de São Paulo, decorrente da decretação do recesso (intervenção) da Assembleia Legislativa paulista, a partir de 7/2/1969, pelo Ato Adicional nº 47, da mesma data, com base no artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968. Pelo Ato Institucional, no período de recesso parlamentar decretado, “o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios” (BRASIL, 1968, art. 2º, § 1º).

III - desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos (SÃO PAULO, 1969a, art. 2º, I-III).

No que se refere ao panorama curricular e histórico do CEETEPS, Borges (2018) discorre sobre o currículo do ensino médio integrado ao técnico, com o objetivo de verificar a integração entre os componentes curriculares da formação geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte diversificada, com os componentes curriculares da formação profissional e técnica, no Ensino Técnico. Analisando o processo de ensino-aprendizagem que a instituição escolar oferta aos estudantes, a autora explica que “o objetivo é oferecer a jovens e adultos trabalhadores oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio e à educação profissional” (BORGES, 2018, p. 25), visando fortalecer o desenvolvimento de competências e habilidades, contribuindo, assim, com a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade.

No mesmo caminho de pesquisa, Teixeira (2017) estudou os desafios da formação de docentes do ETIM, com o objetivo de contextualizar o surgimento da educação profissional integrada com o Ensino Médio no CEETEPS e de investigar os possíveis esforços da instituição para preparar o docente do ensino integrado. Nesse sentido, a autora ressalta que o Ensino Médio é uma importante etapa de desenvolvimento humano, social e técnico da pessoa e constitui uma etapa da educação básica brasileira que vem sendo negligenciada pelas políticas públicas. O Ensino Médio sobressai quando observamos a constante redução do número de matrículas nessa etapa da educação, as precárias condições de trabalho enfrentadas pelos docentes e o alto índice de violência ocorrido entre estudantes, fato que necessita de propostas que se preocupem, efetivamente, em formar integralmente o ser humano para a vida e o trabalho (FERREIRA, 2012 apud TEIXEIRA, 2017).

É válido ressaltar que a formação do ETIM tem perspectivas e metas que abrangem a formação humana dos estudantes de maneira global, ou seja, visando atingir suas capacidades técnicas, cognitivas, afetivas e sociais. A esse respeito, Teixeira (2017, p. 29), afirma que:

O intuito do Ensino Técnico Integrado ao Médio vai muito além da simples proposta de formação para o mercado de trabalho. Este tipo de ensino objetiva uma formação integrada que contemple tanto os requisitos para o mundo do trabalho, quanto para promover o processo de escolarização e

emancipação do educando enfatizando a necessidade de articulação entre a teoria e a prática. Para que esta integração consiga atingir o êxito é essencial que o currículo seja elaborado de maneira a proporcionar esta dinâmica.

Segundo Borges (2018), no que tange à organização curricular da instituição, em todas as modalidades de ensino das ETECs, como o Ensino Médio, o Ensino Técnico e o ETIM, são oferecidas aos estudantes 139 habilitações profissionais nos diversos eixos tecnológicos, por exemplo, nos setores de indústria, agropecuária e serviços, nas modalidades presencial, semipresencial, *online*, EJA e especialização técnica.

Em outro momento, o candidato pode escolher outras modalidades oferecidas pelo CEETEPS, como o Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional (com 17 cursos) e o Ensino Médio com Qualificação Profissional (com três mais opções). Além disso, a novidade para o ano de 2019 são a implantação e a articulação dos Ensinos Médio-Técnico e Superior (AMS), em que o estudante poderá completar em cinco anos os Ensinos Médio, Técnico e Superior Tecnológico (atualmente, são necessários seis anos).

A missão e a visão do CEETEPS, são, respectivamente, “Promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo” e “Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista” (CPS, s/d “b”). Seus objetivos estratégicos estão diretamente ligados a:

Atender às demandas sociais e do mercado de trabalho; – Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza (*stakeholders*); Alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem – Assegurar a perenidade do crescimento da instituição com recursos financeiros disponíveis; – Celeridade e efetividade na prestação de serviços; – Formar profissionais atualizados em tecnologias e processos produtivos, capazes de atuar no desenvolvimento tecnológico e inovação; – Promover a cultura de inovação e empreendedorismo; – Aumentar a eficiência, produtividade e competitividade da instituição; – Ampliar a oferta da educação profissional (CPS, s/d “b”).

Assim, o CEETEPS, como instituição de desenvolvimento, tem como objetivo trabalhar para que os profissionais que se formam tenham capacidade de atuar junto ao mercado de trabalho.

Na década de 1960, o Brasil passou por um período que marcou a política, a sociedade, a economia, a vida do país, em um contexto geral: a ditadura militar. Instaurada em 1964, ela levou o país a esforçar-se para empreender uma política econômica voltada para o favorecimento de grandes grupos nacionais e internacionais. Na área de investimentos financeiros, houve necessidade de procederem com empréstimos internacionais, que ampliaram gradativamente a dívida externa, intensificando a situação econômica que impeliu o Estado brasileiro a se reestruturar, a reduzir seu tamanho e a restringir suas ações, fato que demonstra ser necessário e urgente ter a visão voltada para investimentos que visem à qualidade da educação, procurando beneficiar os alunos e sua formação.

Todavia, a literatura aponta que já existe uma legislação de ampliação em vigor. A expansão foi derivada de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação – mesmo que, nesse quesito, tenha ficado só no papel –, que teve origem com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propiciou a própria expansão da Rede Federal: o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007) e, posteriormente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (BRASIL, 2011).

A Rede Federal foi escolhida como a expressão dessa expansão, pois foi a mais coordenada das iniciativas recentes no campo educacional e dotou, em diversos pontos do território nacional, de escolas muito bem equipadas, em termos de pessoal e de infraestrutura, muito diferente da realidade da oferta dos demais entes federados (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019).

Na visão de Silva (2015), todos esses acontecimentos históricos permitem-nos refletir sobre o fato de que o currículo integrado não deve partir de uma justaposição de conteúdo. Ele deve prever mudanças na postura pedagógica dos docentes que atuam no ETIM, para que a hierarquização de conhecimentos seja compartilhada entre professores e alunos, um aprendendo com o outro. Todavia, devem ser previstas metodologias que proporcionem o aprendizado significativo. Assim, o autor aponta que, conforme permitido pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), para partilhar o Ensino Médio e o Técnico de nível médio integrados em um mesmo curso, é imprescindível realçar a importância do trabalho

cooperativo e solidário entre todos os agentes educacionais envolvidos na escolarização dos estudantes, além da capacidade de se trabalhar em equipe, almejando a construção de processos educativos significativos e satisfatórios que estejam de acordo com os objetivos e finalidades esperados.

1.3 O Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

De acordo com Passos (2006), essas escolas técnicas foram transformadas em escolas industriais por meio de decreto-lei do presidente Getúlio Vargas, com a meta de atender à crescente demanda de mão de obra que surgia em virtude do processo de industrialização no Brasil. Em 1961, as escolas industriais passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais e, a partir dos anos 1970, a concepção de ensino técnico foi modificada para ensino tecnológico, em decorrência do ambiente de trabalho cada vez mais complexo que surgia em razão do almejado desenvolvimento industrial.

Nesse caminho, por volta dos anos 1970, o Brasil passou por grandes mudanças que possibilitaram significativo crescimento econômico e de urbanização (TEIXEIRA, 2017). Por conta disso, o mercado de trabalho passou a buscar profissionais capacitados e qualificados em diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, para solucionar e contribuir com essa situação de procura por mão de obra qualificada, o governo, por intermédio da Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e do Parecer nº 45/1972 (BRASIL, 1972), transformou todo o Ensino Médio, na época conhecido como ensino secundário, em Ensino Técnico, surgindo, dessa forma, o ETIM. Segundo Teixeira (2017), essa decisão foi tomada sem que houvesse diálogo ou estudo que a justificasse e sem uma preocupação com a estrutura que as escolas tinham e com a formação ou disponibilidade de professores para atuarem em tal modalidade de ensino, com o propósito de promover mudanças no Ensino Técnico.

O estudo de Ferretti (2000 apud TEIXEIRA, 2017) evidenciou os esforços empreendidos pelos estados do Paraná, de Minas Gerais e de São Paulo para promover as mudanças educacionais necessárias no antigo Ensino Técnico, visando adequá-lo à legislação da época, principalmente à LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e ao Decreto-Lei nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

Enquanto os Estados do Paraná e de Minas Gerais iniciaram essas alterações antes mesmo da homologação das leis referidas, o estado de São Paulo iniciou-as somente após a publicação do Decreto-Lei nº 2.208/1997.

No geral, com essas modificações, promoveu-se o bloqueio de matrículas nas séries iniciais dos cursos de 2º grau profissionalizantes ainda existentes na rede estadual de ensino daquela época, ao mesmo tempo que se determinou a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, que vinham sendo oferecidos de forma integrada, em São Paulo, pelo CEETEPS.

Nesse sentido, em 1997, o CEETEPS oferecia, em todas as suas unidades escolares, as seguintes modalidades de cursos: ETIM; formação profissional de nível técnico (destinada aos concluintes do antigo 1º grau, ou estudos equivalentes, e aos que realizavam sua formação em nível de 2º grau, desde que o aluno concluísse o 2º grau regular); educação profissional de nível básico e cursos de qualificação e requalificação (destinados a quem tinha escolaridade mínima) (FERRETTI, 2000 apud TEIXEIRA, 2017, p. 44).

Para Borges (2018), o objetivo principal do CEETEPS é a oferta do Ensino Técnico, fato que, posteriormente, possibilitou também a inserção do Ensino Médio nas unidades escolares. Atualmente, a instituição tem investido no ensino integrado, principalmente, nos últimos anos. Para tanto, as escolas técnicas agrícolas ofertaram diversos cursos nessa modalidade de ensino, que estimula a habilitação profissional, no que tange à formação de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o que não acontecia nas escolas consideradas industriais, ou seja, as que estavam localizadas nas cidades.

Nesse caso, observamos que o CEETEPS tem experiência no que se refere, especialmente, à modalidade de Ensino Técnico, sendo a principal modalidade de ensino ofertada na instituição. A oferta do ensino integrado está retornando com força em todo o estado de São Paulo, para suprir a necessidade social e a demanda do mercado de trabalho. O Ensino Médio tem tradição em várias unidades escolares, como apontam Silva e Ramos (2018), ao mostrarem que o ETIM possibilitou resultados satisfatórios em resultados de avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), informando que existem pressões, no que tange ao ensino técnico, para obter resultados positivos no acesso aos níveis mais elevados do ensino, prestando vestibulares do ensino superior em faculdades estaduais, federais e particulares com bolsa de estudos dos programas

disponibilizados pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES).

Esse cenário possibilita identificar grandes avanços com relação à prática pedagógica ministrada nessas instituições, fato que demonstra sua qualidade na educação, visto que é nítido o ingresso dos estudantes nos níveis mais elevados do ensino. Assim, Borges (2018, p. 53) atenta para as demandas que o Brasil vem solicitando nos aspectos de empregabilidade:

Com as mudanças constantes da economia no país, há demanda para o ensino profissional, visto que a formação do aluno ocorre em um tempo mais curto, em média em um ano e meio a dois anos para os cursos técnicos e três anos para os cursos do ensino técnico integrado ao ensino médio, com o principal objetivo de formar o aluno para ingressar no mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Para isso, são necessárias adequações nas propostas de políticas públicas, com a intenção de reduzir o índice de desemprego para que os alunos sejam encaminhados para o primeiro emprego.

A ideia do Ensino Integrado, de associar a formação básica com a técnica, não significa abandonar os conteúdos mínimos da BNCC. A meta é direcioná-los de forma a valorizarem os interesses das instituições de ensino que ofertam essa modalidade e da comunidade em que estão inseridas. No currículo dos cursos do ETIM, as disciplinas básicas não estão associadas às técnicas, e vice-versa, o que denota a necessidade de formatação dos currículos existentes.

O trabalho de Vilela (2017) evidencia que o Ensino Médio, em sua articulação com a Educação Profissional, é tratado de maneira desigual. Essa problemática implica, a depender do momento histórico e da política vigente, ora assumir a orientação profissionalizante, ora a acadêmica. Nesse sentido, percebemos que é urgente e necessário que essa modalidade de ensino alcance uma identidade própria e que articule cultura, ciência e trabalho, na perspectiva da emancipação e da participação ativa dos jovens estudantes na sociedade do conhecimento e do trabalho.

No desenvolvimento curricular da formação técnica, é necessário que as instituições de ensino forneçam subsídios para que os estudantes sejam capazes de atuar na sociedade de forma consciente e eficaz. Assim, concordamos com Borges (2018, p. 67), quando, indicando uma possível contribuição que atinge diretamente a formação do aluno para sua atuação técnica profissional, ressalta que

“ao concluir o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como também há no currículo o Ensino Médio, o discente deve ser capaz de”:

1. Dominar Linguagens – dominar basicamente a norma culta da língua portuguesa e saber usar as diferentes linguagens para se expressar e se comunicar; 2. Compreender Fenômenos – construir e aplicar conceitos das diferentes áreas do conhecimento de modo a investigar e compreender a realidade; 3. Resolução de Problemas – selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, trabalhando-os contextualizadamente para enfrentar situações problema e tomar decisões; 4. Construir Argumentos – organizar informações e conhecimentos disponíveis de forma a argumentar consistentemente; 5. Elaborar Propostas – recorrer a conhecimentos desenvolvidos para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade (CETEC, 2017 apud BORGES, 2018, 67).

Nesse aspecto, o ETIM é um modelo de ensino que tem como objetivo oferecer aos jovens uma ampla formação para a cidadania, além de prepará-los para o mundo do trabalho, formando sujeitos com competência técnica, consciência crítica e autônoma. Segundo Belther (2013), o ETIM é uma modalidade de ensino que tem o compromisso de atender os jovens de classes sociais mais baixas, pois possibilita que eles deem continuidade aos seus estudos e, ao mesmo tempo, cria oportunidades para seu ingresso no mundo do trabalho.

Ao integrar o Ensino Técnico ao Médio, busca-se superar a dualidade “ensino profissional” e “ensino propedêutico”, de tal forma que os dois sejam vistos com a mesma importância, pois ambos propõem uma formação integral do educando. Para tanto, essa articulação visa contemplar tanto os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente quanto a formação técnica-profissional, por meio de uma educação tecnológica ou politécnica. Tal proposta pode ser encontrada no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004, art. 4º, §1º, I):

§ 1º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

Assim, para ingressar em alguma escola técnica pública que ofereça vagas na modalidade ETIM, o estudante precisa ter finalizado o Ensino Fundamental, escolher o eixo tecnológico que deseja cursar e participar de um processo seletivo.

No que se refere à matriz curricular, ela é composta por duas partes: componentes curriculares referentes ao Ensino Médio Regular e componentes curriculares da Formação Profissional, de acordo com o curso técnico escolhido pelo estudante, que serão trabalhados segundo a aquisição de habilidades e competências necessárias para cada série.

No entanto, segundo Moraes e Küller (2016), um dos problemas do ensino integrado está relacionado ao currículo, mais especificamente com a organização das disciplinas, pois, historicamente, estruturam um conhecimento especializado e um currículo fragmentado.

Nessa direção, Ramos (2008, p. 13) aponta que:

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação unilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais. Entretanto, é preciso dizer que identificamos essa forma como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional.

Segundo Borges (2018), um dos principais desafios da escola que oferece a modalidade ETIM é oferecer ao estudante um conhecimento integrado que supere a fragmentação das disciplinas, pois é preciso formar para além da função profissional; é preciso pensar em uma educação completa e voltada para a cidadania. Além disso, cabe aos docentes e à equipe gestora decidirem em que precisam trabalhar para oferecer essa integração curricular e refletirem sobre como planejar aulas em conjunto, como articular as bases científicas e tecnológicas e como construir o PPP juntos, tendo como objetivo atender às demandas e necessidades da comunidade escolar.

Nessa direção, Silva (2015, p. 45) aponta que:

A integração é entendida pela maioria como uma junção dos conteúdos da base nacional comum com os conteúdos das disciplinas técnicas, ou ainda como uma articulação entre as disciplinas. Contudo apesar dos limites de sua compreensão, entendem que a integração irá possibilitar ao aluno uma formação que exceda as necessidades de mercado de trabalho, através de uma formação em que o aluno não seja apenas treinado para exercer funções prescritas e rigidamente definidas, mas que viabilize o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos que lhe permita ter possibilidades mais amplas de inclusão e participação social.

Diante dessas considerações, compreendemos que o método de ensino utilizado pelos professores deve proporcionar que o estudante relacione os conteúdos da área técnica com os conteúdos do núcleo comum; que ele perceba que o conhecimento não se dá de forma fragmentada, mas está relacionado aos componentes curriculares da formação regular e da formação profissional, que são complementares e devem servir para a vida.

Partindo desse entendimento, é possível relacionarmos a pesquisa de Vilela (2017) – que investigou a subjetividade docente e o processo de implementação do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Barretos – com o presente estudo, de forma particular. Nesse caso, o objetivo do trabalho de Vilela (2017) foi analisar a implementação do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante no IFSP, com foco em desvelar elementos da subjetividade docente que perpassam esse processo. A pesquisa contou com o aporte teórico da perspectiva da psicologia da educação, em especial dos processos psicossociais e da Teoria das Representações Sociais.

No mesmo processo de investigação, Sousa e Villas Bôas (2011) realizaram pesquisas sobre a Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente, inspiradas na perspectiva da psicologia social. As autoras ressaltam que:

Tal perspectiva cria também consequências para a política educacional na área de formação de professores e de aperfeiçoamento do desempenho docente, sobretudo para a educação básica. Assim, são duvidosas, e no mínimo pouco eficientes, políticas que desconsideram que a formação profissional do professor se dá na inter-relação de suas experiências de vida com ações curriculares desenvolvidas em um dado contexto. Assinala-se que as políticas educacionais que compreendem o sujeito como um indivíduo isolado, analisam o desempenho do professor destacado do contexto que define sua atuação, buscam melhorias da ação educativa sem considerar em que condições esta se realiza e como o professor se relaciona com elas são equivocadas e condenadas a um baixo impacto social (SOUSA; VILLAS BÓAS, 2011, p. 278).

Nesse sentido, pensando na formação dos professores e, principalmente, na complexidade que é o exercício da docência, no contexto da escola regular ou da técnica, ensinar requer muito estudo e esforço diante do difícil momento em que se encontram o país e as políticas públicas, no que tange aos cortes e à defasagem do ensino. Ao contrário disso, cabe a nós buscarmos a superação dessa realidade por meio da conscientização, conforme ressalta Gatti (2017, p. 721): “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e

conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada”.

Nessa trama, a autora explica que o contexto educacional no qual nos encontramos hoje é permeado por dogmatismos que se referem aos princípios da competitividade e do individualismo, características que estão cada vez mais visíveis na sociedade do século XXI. Aqueles que não apresentarem princípios e virtudes diante das competências e habilidades, certamente estarão à mercê do capitalismo voraz, que espera dos cidadãos aspectos de eficiência e eficácia diante das diversas profissões e cursos no Brasil, desconsiderando sobremaneira a leitura de mundo do sujeito e sua formação social e humana para a convivência em harmonia e cooperação.

Por fim, é importante destacar que a educação escolar tem um papel essencial na direção da formação emancipadora e social. Os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino de qualidade, seja na educação pública ou privada, técnica ou regular, que propicie aprendizagens que permitam aos jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos e agirem pela preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também, em alto grau, às comunidades humanas e suas ações e às suas próprias vidas.

Coloca-se como um direito da cidadania a socialização, a boa convivência e a apreensão dos conhecimentos que possam contribuir para a vida cidadã e democrática com dignidade. Nesse processo, a educação, considerada em seus diferentes ângulos e formatos, é central no processo de ensino-aprendizagem ministrado pelos professores (GATTI, 2017).

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1 Diretrizes teórico-metodológicas: a Teoria das Representações Sociais

Representação social (RS) é o fenômeno estudado por Moscovici (1961) que vai além da explicação de conjuntos de concepções daquilo sobre o qual se conversa, que elucida os sentidos e os significados das relações interpessoais.

Podemos entender que as RS, assim como as lendas e as crenças, expressam o pensamento social de um determinado grupo ou comunidade.

Moscovici (1978, p. 41) reflete que “se a realidade das RS é fácil de apreender, o conceito não o é”. Para Sá (1996), Moscovici não definiu precisamente o termo, por temer restringir o alcance de seu conceito. Em um de seus muitos comentários, sem apresentar uma definição, Moscovici (1981 apud SÁ, 1996, p. 31) explica que:

por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originando na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

As RS constituem-se no senso comum, tendo sido a teoria mesmo chamada de “teoria do senso comum”. Elas participam de sua construção por meio de informações do cotidiano que permitem elaborar um conhecimento que responde por nossa conduta.

Para Jodelet (1989 apud SÁ, 1996, p. 32), trata-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum a um conjunto social”, considerando que a RS trata de um saber prático que relaciona sujeito e objeto.

Para Moscovici (1976 apud SÁ, 1996), a estrutura das RS configura-se em três dimensões: informação, atitude e campo de representação ou imagem. A informação refere-se à organização dos conhecimentos que determinado grupo tem a respeito de um objeto social; a atitude focaliza a orientação global com relação ao objeto da RS e o campo de representação remete à ideia de imagem, de modo social, o conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto de representação.

Além disso, as RS são conjuntos dinâmicos: seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente. Assim, é o processo que explica e justifica o conceito e a percepção que um sujeito emite sobre um objeto social. Logo, as RS fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser.

Ressaltamos que as RS são as formas como os grupos sociais constroem e organizam os diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de interpretar as respostas dos participantes da pesquisa, que podem acompanhar esses estímulos que o pesquisador indica no momento de coletar os dados. Em outras palavras, são as formas pelas quais o senso comum expressa seu pensamento e suas indagações. Nesse caso, os significados, responsáveis pela ligação dos estímulos às respostas correspondentes, são construídos nas atividades sociocognitivas dos grupos sociais, as quais são desenvolvidas nas relações concretas e simbólicas que eles mantêm com os outros grupos (VALA, 2000; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1961).

O campo da educação é, assim, grande produtor de RS e apresenta, portanto, um conhecimento prático construído dentro de um grupo social. No conhecimento científico, os dados apontam aquilo que foi produzido e publicado a partir de uma base teórica. Na atual conjuntura governamental, poucos compreendem o fenômeno educacional, mas todos têm opinião acerca dele, decerto porque todas as pessoas vivenciam-no, de alguma forma.

As RS foram criadas, portanto, com objetivo de compreender e explicar a realidade de definição da identidade grupal e de orientação dos comportamentos, das práticas e de justificação da tomada de decisão. Assim, as RS, como instrumento teórico-metodológico, nos ajudam a compreender esse processo de construção do contexto escolar e da articulação do ETIM, criando subsídios para a compreensão do que seja uma BOA AULA.

Todavia, buscamos relacionar aspectos de nossa investigação sobre a BOA AULA com a literatura disponível sobre o tema, para que pudéssemos refletir acerca daquilo que é representado como aspectos fundamentais de uma BOA AULA. O que é ministrar uma aula com qualidade? Existe um método específico? O nível mais elevado de formação do professor tem uma relação direta com a qualidade de sua aula? A fim de entendermos esses questionamentos, buscamos respostas junto a alguns teóricos que, a nosso ver, poderiam auxiliar-nos nessa compreensão.

Nessa direção, Tardif (2000) destaca que existem alguns saberes docentes necessários à prática docente. O autor indaga-se com questões relevantes, para que os profissionais da educação possam refletir a respeito, a fim de ministrarem BOAS AULAS. Dentre essas questões, Tardif (2000, p. 5) pergunta-se, inicialmente:

- Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?
- Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

Buscamos compreender o pensamento apresentado por Tardif (2000), refletindo acerca da realidade enfrentada pelos docentes que atuam nas escolas do Brasil. Os contextos sociais e suas problemáticas, que refletem na escola, acabam por dificultar o processo de ensino-aprendizagem, levando os professores ao desgaste físico e psicológico. Corroborando Tardif (2000), Fonseca (2008, p. 3), pensando na prática pedagógica, também se preocupa com o cotidiano escolar e esclarece:

Vemos professores angustiados com problemas de indisciplina, com dificuldade em controlar a turma e dar uma boa aula, alunos abandonando a escola, já antevendo sua provável reprovação, no final do ano as aprovações por Conselho de Classe cada vez mais numerosas. Convivemos diariamente com o fracasso escolar em todos os níveis de ensino. Reprovação, evasão e outro ainda pior: alunos aprovados sem assimilar o mínimo necessário para prosseguir em sua caminhada de aprendizagem.

Seguindo essa lógica perversa que adentra as escolas e dificulta o trabalho pedagógico dos professores que atuam no ensino básico e profissional, a busca em superar as mazelas impostas, devido aos baixos investimentos e ao desprezo pelo ensino por parte de nossos governantes, acaba por promover a falência da educação básica. Mesmo diante dessas barreiras impostas, os professores lutam por um ensino de qualidade.

Nóvoa (1991), importante teórico educacional, leva-nos a refletir sobre o caminho da docência a partir da formação docente. A formação de professores ocupa um espaço central no debate das práticas pedagógicas, que só se pode travar a partir de determinada visão ou projeto da profissão docente. É preciso

reconhecer as dificuldades científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores, que nos levam a perceber que o objetivo termina sendo o capital financeiro, em detrimento da boa formação. Dessa forma, ao situar nossa reflexão para além das categorias tradicionais – componente científico *versus* componente pedagógico; disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas –, o autor sugere novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores e da prática pedagógica (NÓVOA, 1991).

Para Hargreaves (2001 apud LIBÂNEO, 2004), a didática atualmente concebida em sala de aula tem se nutrido de investigações que buscam novos aportes teóricos para atender às necessidades educativas presentes na sociedade do conhecimento e na era da insegurança. Isso tem ocorrido, principalmente, na paradoxal profissão da docência, em especial no que corresponde às tarefas relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, considerando a subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar.

Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos relaciona-se com a formação de professores, pois fazem-se necessários programas de formação que deem sustentação e promovam a ocorrência de BOAS AULAS, proporcionando, assim, o conhecimento de forma plural.

2.2 As unidades pesquisadas

Selecionamos duas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) distintas para realizar a coleta de dados¹¹. A ETEC “A”, localizada no bairro da Penha, zona leste da cidade de São Paulo, foi selecionada devido a uma colega do pesquisador – mestranda, à época, também – atuar nela como docente e coordenadora. Nessa unidade, ambos realizaram, em conjunto, a coleta de dados para a escrita de um artigo a ser publicado sob o título “Representações Sociais de Alunos Sobre a BOA AULA”. A ETEC “B”, por sua vez, localizada no bairro de Santo Amaro, zona sul da

¹¹ Visando garantir o anonimato das instituições, seus nomes reais foram substituídos por ETEC “A” e ETEC “B”.

cidade de São Paulo, foi escolhida pelo fato de o pesquisador atuar nela como docente.

Há outros fatores relevantes sobre a seleção das instituições pesquisadas. O primeiro é que ambas estão localizadas na periferia da cidade de São Paulo. O segundo diz respeito à estrutura e à qualidade de ensino que essas unidades disponibilizam a seus estudantes, com espaços bem equipados e profissionais qualificados em suas respectivas áreas do conhecimento. Entendemos que esses fatores contribuem sobremaneira para a comparação dos resultados coletados com os alunos.

2.2.1 A ETEC “A”

A ETEC “A” foi estabelecida em 19 de junho de 2009. O início dos trabalhos, nessa instituição, foi marcado por questões adversas, entre elas a falta de funcionários, de telefone e de internet. Outro fator preocupante era a localização do prédio: a região praticamente não era servida por transporte público e havia sete comunidades carentes em seu entorno, ocasionando uma situação de insegurança, devido a roubos e assaltos frequentes.

Esses fatores foram decisivos no sentido de dificultar a permanência dos alunos ingressantes nos cursos oferecidos pela ETEC. Assim, foi feita uma política contundente para melhorar as condições de transporte, com contatos com a empresa de ônibus que serve o local, com a São Paulo Transporte (SPTRANS) e com a Secretaria Municipal de Transportes de São Paulo.

No Plano Plurianual de Gestão (PPG), documento que estabelece as propostas de trabalho da ETEC por um período de 5 anos, identificamos que sua elaboração é definida com ideais de reflexão sobre a prática, além de considerar as intensas discussões e o aprimoramento de ideias e concepções dos pares que compõem a equipe escolar. O grupo envolvido nesse trabalho teve como preocupação definir e organizar as metas e os projetos de maneira democrática e transparente.

O objetivo dos elaboradores desse documento é analisar o contexto em que a ETEC está inserida e, a partir daí, construir, passo a passo, o projeto para uma escola que esteja fielmente comprometida com a qualidade de ensino, juntamente com a formação da cidadania, em seu sentido mais amplo.

Segundo Veiga (2008), um Projeto Político-Pedagógico (PPP) ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado com o compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. O PPP é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades apontadas pela coletividade, e estabelece, por intermédio da reflexão, as ações necessárias para a construção de uma nova realidade. Antes de tudo, é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais e toda a comunidade escolar.

Com relação aos documentos normativos da ETEC “A”, destacamos o PPP, que ressalta que esta é uma das Escolas Técnicas pertencentes ao CEETEPS e que completou, neste ano de 2019, 10 anos de existência, ofertando os cursos de ETIM e modular de Modelagem do Vestuário, Química e Comunicação Visual, sendo referência nesses cursos.

Sobre os aspectos da proposta pedagógica, a escola prioriza o processo de ensino-aprendizagem a partir de projetos que valorizem e incentivem a inclusão social, a cidadania, a inovação e a sustentabilidade, projetos estes realizados tanto por componente curricular, como de forma interdisciplinar e até mesmo intercursos, e que levam em consideração os públicos interno e externo da unidade.

Com base nesses pilares, os princípios pedagógicos a serem desenvolvidos são pautados pela interdisciplinaridade, por meio da implementação de projetos que funcionem de forma integrada, que permitam o desenvolvimento de múltiplas competências e que contemplem, na formação do aluno, a inserção de uma consciência e uma postura empreendedora e sustentável, tão exigidas pelo mercado de trabalho.

O espaço da escola é totalmente utilizado e distribuído para cada curso, não somente nos laboratórios específicos, mas nas salas de aulas práticas e teóricas. A unidade tem sete laboratórios de informática equipados com computadores, utilizados pelos alunos do ETIM e do Curso Técnico em Química. Em um desses laboratórios, há uma máquina Macintosh para o Curso de Comunicação Visual (Técnicos e ETIMs). Há, ainda, dois laboratórios com computadores e *softwares* específicos para o Técnico e o ETIM em Modelagem do Vestuário.

Há também: um laboratório de Fotografia e Produção Gráfica, usado pelos cursos de Modelagem do Vestuário e Comunicação Visual (dos Técnicos e ETIMs); três laboratórios de Química, utilizados pelos cursos Técnico e ETIM em Química; duas salas de desenho, usadas pelos cursos Técnico e ETIM em Comunicação Visual e três salas de Modelagem e Corte, para os cursos Técnicos e ETIM de Modelagem do Vestuário.

Além disso, o prédio conta com: 10 salas de aula comuns; uma sala de aula diferenciada para trabalhos em grupo; um auditório; uma quadra, com vestiários feminino e masculino; uma biblioteca; uma lanchonete e um refeitório, com mesas e cadeiras para os alunos fazerem suas refeições, espaço que é comum a alunos de todos os cursos da unidade escolar.

2.2.2 A ETEC “B”

A segunda unidade de ensino pesquisada, a ETEC “B”, apresenta sua proposta de trabalho no PPG, ressaltando que o eixo norteador está atrelado ao PPP da unidade, no qual estão explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola.

A concepção coletiva dos projetos a serem desenvolvidos parte, necessariamente, do PPP, dos objetivos e das metas estabelecidas por meio da análise dos contextos interno e externo, da reflexão sobre o instituído e da escola almejada pela comunidade. O PPG tem vigência de cinco anos, com replanejamento, no mínimo, anual, incluindo a atualização anual, com inclusão de novos projetos que garantam o horizonte permanente do período estipulado.

A unidade foi concebida em 26 de fevereiro de 2009, tendo seu nome alterado para o atual em 21 de julho de 2011. Tem como caráter político a estipulação de propostas de ensino que visem à formação humana e crítica.

A ETEC “B”, inspirada no aspecto político adotado, traça sua ação educativa sob o ponto de vista abstrato-crítico, relativamente ao ensino teórico dos componentes curriculares, e sob a forma racional-objetiva, a aplicação da teoria. Em outras palavras, não há o que se ensine sem saber sua aplicação prática, dentro de uma racionalidade impessoal e universal. Tal posição é repetida na aplicação das avaliações – tanto nas individuais descritivas, como nas avaliações em grupos –, nos trabalhos em salas de aulas e laboratórios e nas pesquisas externas.

Os cursos Técnicos ofertados pela unidade são: Automação Industrial (Modular e ETIM); Administração (Modular e ETIM); Eletrônica (Modular e ETIM); Segurança do Trabalho (Modular) e Logística (ETIM). Vale destacar que, para esse último, não foram mais ofertadas vagas, devido à evasão escolar e à baixa demanda (candidato por vaga). Outro modelo de curso foi implantado na unidade a partir do ano de 2018, denominado Ensino Médio com Habilitação Técnica (MTEC).

A unidade tem 11 salas de aula e oito laboratórios, distribuídos da seguinte forma: dois laboratórios de informática, utilizados pelos alunos dos diversos cursos; cinco laboratórios equipados para atender os cursos da Indústria (Eletrônica e Automação Industrial) e um laboratório para o curso de Segurança do Trabalho. A unidade conta também com quadra de esportes, biblioteca equipada com computadores com acesso à internet e auditório. Tem, ainda, um pátio, no qual foram alocadas mesas e cadeiras que são utilizadas para os alunos realizarem suas refeições. Nesse espaço há uma cantina escolar.

Com base nos dados coletados com os alunos da ETEC “A” e da ETEC “B”, salientamos que nossa convivência de pesquisa nessas duas instituições proporcionou-nos dias de aprendizado e reflexão, que contribuíram relevantemente para a formação de pesquisador, assim como para a atuação docente. A estratégia de investigar o desenvolvimento do trabalho pedagógico que acontece nesses dois locais permitiu-nos observar e registrar a opinião dos alunos no que tange à experiência das aulas ministradas por docentes dessas instituições.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Para coletarmos dados dos sujeitos da pesquisa, dentre os diversos métodos que poderíamos utilizar, é relevante ressaltarmos que nossa opção metodológica revela nossa inquietação, como pesquisadores, diante dos dados da investigação e, principalmente, da sensação de responsabilidade sobre aquilo que nos propusemos a responder nesta pesquisa. Sendo assim, pretendemos explicar, de forma sucinta e elucidativa, quais foram os percursos e os caminhos adotados nesta investigação, visando demonstrar e caracterizar cada aspecto conceitual e teórico elaborado a partir de nossa tomada de decisão sobre a metodologia realizada *in loco*.

Como método de pesquisa, optamos pelo estudo exploratório, utilizando como instrumento de coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). De acordo com Coutinho e Saraiva (2011, p. 95-96), a TALP constitui-se “uma técnica projetiva orientada pela hipótese de que a estrutura se torna palpável através das manifestações de condutas de reações, evocações, escolhas e criação, constituindo-se em índices reveladores do conjunto da personalidade”.

Ouvimos 75 alunos – sendo 41 da ETEC “A” e 34 da ETEC “B”, dos segundos e terceiros anos dos cursos de ETIM de Logística, ETIM de Automação Industrial, ETIM de Eletrônica e ETIM de Comunicação Visual – e buscamos analisar as principais características que definem suas RS sobre as boas práticas de professores no ETIM, tanto nas disciplinas da base comum quanto nas técnicas. Optamos por essas séries pelo fato de os alunos estarem há mais de um ano nas instituições e, por isso, terem maior vivência e conhecerem um número maior de professores.

A quantidade de participantes da pesquisa (75) pode ser explicada pela necessidade de a coleta de dados acontecer em um mesmo local e horário, para que os alunos não se comunicassem e, assim, não tivessem conhecimento prévio do tema a ser pesquisado.

Nessa direção, foi desenvolvido e apresentado aos alunos um questionário, em três etapas: na primeira, solicitamos que eles escrevessem, a partir da expressão de estímulo “BOA AULA”, as cinco primeiras palavras que viessem à sua mente; na segunda etapa, pedimos que tais palavras fossem ordenadas, da mais importante para a menos importante; na terceira etapa, pedimos que indicassem, considerando a ordem de importância das palavras apresentadas anteriormente, por que escolheram essas palavras, justificando suas escolhas.

Ao final da TALP, pedimos que respondessem a questões referentes ao seu perfil, a partir das quais levantamos informações de gênero, idade, religião, cor e grau de escolaridade dos pais ou responsáveis.

Visando ter acesso às RS dos alunos com relação à BOA AULA, realizamos uma análise dos dados obtidos na TALP, utilizando-nos, para isso, do *software* EVOC¹², que:

¹² Conjunto de programas que permitem a análise de evocações.

[...] realiza um processamento computacional, denominado de análise lexicográfica, demonstrando, graficamente, as palavras pertencentes ao núcleo central e ao sistema periférico das representações sociais. É identificada a frequência de aparecimento dos termos evocados e a ordem de aparecimento das respostas registradas (SARAIVA; COUTINHO, 2011, p. 150-151).

Para determinar a frequência de evocação, o EVOC realiza a somatória das frequências com que o termo foi evocado em cada posição. A ordem média é alcançada por meio de ponderação, atribuindo-se peso 1 à evocação feita em primeiro lugar, peso 2 à evocação feita em segundo lugar, e assim por diante. A ordem de evocação é calculada a partir desse produto ponderado dividido pela somatória da frequência da palavra nas diferentes posições. A ordem média de evocação é obtida por meio da média aritmética da ordem de evocação de cada palavra.

No total, tivemos 375 evocações¹³ com os 75 alunos, o que nos propiciou um rico material para análise.

Na análise dos dados, as RS foram organizadas em dois sistemas: **elementos centrais**, ligados à memória coletiva do grupo, estável e resistente a mudanças ou interferências, cuja função é gerar a significação da representação, e **elementos periféricos**, que são flexíveis e permitem a integração de experiências e histórias de cada indivíduo (ABRIC, 1994b apud SÁ, 1996).

O sistema central determina a organização e gera o significado de uma representação, enquanto o periférico permite adaptação à realidade concreta e diferenciação de conteúdo.

Cabe ressaltar que a utilização da TALP com a análise do *software* EVOC possibilitou-nos realizar um levantamento inicial de informações e descobertas sobre a realidade em estudo, permitindo-nos a formulação de hipóteses como base para aprofundamento desta investigação e de novas pesquisas.

2.4 Os sujeitos pesquisados

É notável que a grande maioria dos alunos pesquisados é especialmente dedicada, se comparada com os de outras escolas públicas ou particulares. Eles buscam a profissionalização ainda muito jovens, iniciando seus estudos com, no

¹³ Evocações: escolhas, criação e revelações ocorridas a partir de um estímulo, constituído em índices reveladores do conjunto da personalidade.

mínimo, 14 anos, após terem finalizado o Ensino Fundamental. São selecionados por meio de um “vestibulinho”, no qual competem com outros jovens por uma vaga, e ao serem admitidos na ETEC, comprometem-se com uma rotina de estudos de pelo menos oito horas diárias, durante três anos de suas vidas.

Em nosso cotidiano, percebemos que se trata de alunos exigentes em sua maioria, que nos motivam a sermos melhores profissionais, levando-nos a questionar nossas práticas, a buscar atualizações constantes, a trazer metodologias e conteúdos atualizados, que estejam de acordo com os desafios propostos pelo mercado de trabalho contemporâneo.

O objetivo das ETECs é oferecer aos jovens uma educação básica em nível médio integrada à educação profissional, desenvolvendo habilidades e competências que proporcionem sua formação integral, como cidadão e profissional de qualidade.

Conforme já mencionado, participaram do estudo 75 alunos (sendo 41 da ETEC “A” e 34 da ETEC “B”) dos segundos e terceiros anos dos seguintes cursos: ETIM de Logística, ETIM de Automação Industrial, ETIM de Eletrônica e ETIM de Comunicação Visual.

Quanto ao perfil desses alunos, destacamos que: com relação ao gênero, 66,7% responderam “feminino” e 33,3%, “masculino”. As idades variam entre 15 e 18 anos, sendo: 15 anos (4%); 16 anos (34,7%); 17 anos (52%) e 18 anos (9,3%). A maioria dos alunos considera-se da cor branca (66,7%), enquanto 6,67% consideram-se da cor preta; 21,3%, parda; 4%, amarela e 1,33%, indígena. A maioria dos participantes (42,7%) diz não ter religião ou pertencer a outras religiões além das que foram apresentadas no questionário; 29,3% são católicos; 16%, evangélicos; 8%, espíritas e 4% são umbandistas. 33,3% dos pais ou responsáveis pelos participantes têm Ensino Médio e 2,7%, incompleto; 24% têm Ensino Superior completo e 6,7%, incompleto. Os demais dividem-se em: 2,7% têm Ensino Fundamental completo e 9,3%, incompleto; 8% têm Pós-graduação completa e 8%, incompleta; 5,3% não souberam responder. 1,3% das mães ou responsáveis pelos participantes têm Ensino Fundamental completo e 9,3%; incompleto; 33,3% têm Ensino Médio completo; 16% têm Superior completo e 10,7%, incompleto; 17,3% têm Pós-graduação completa e 9,3%, incompleta; 2,7% não souberam responder.

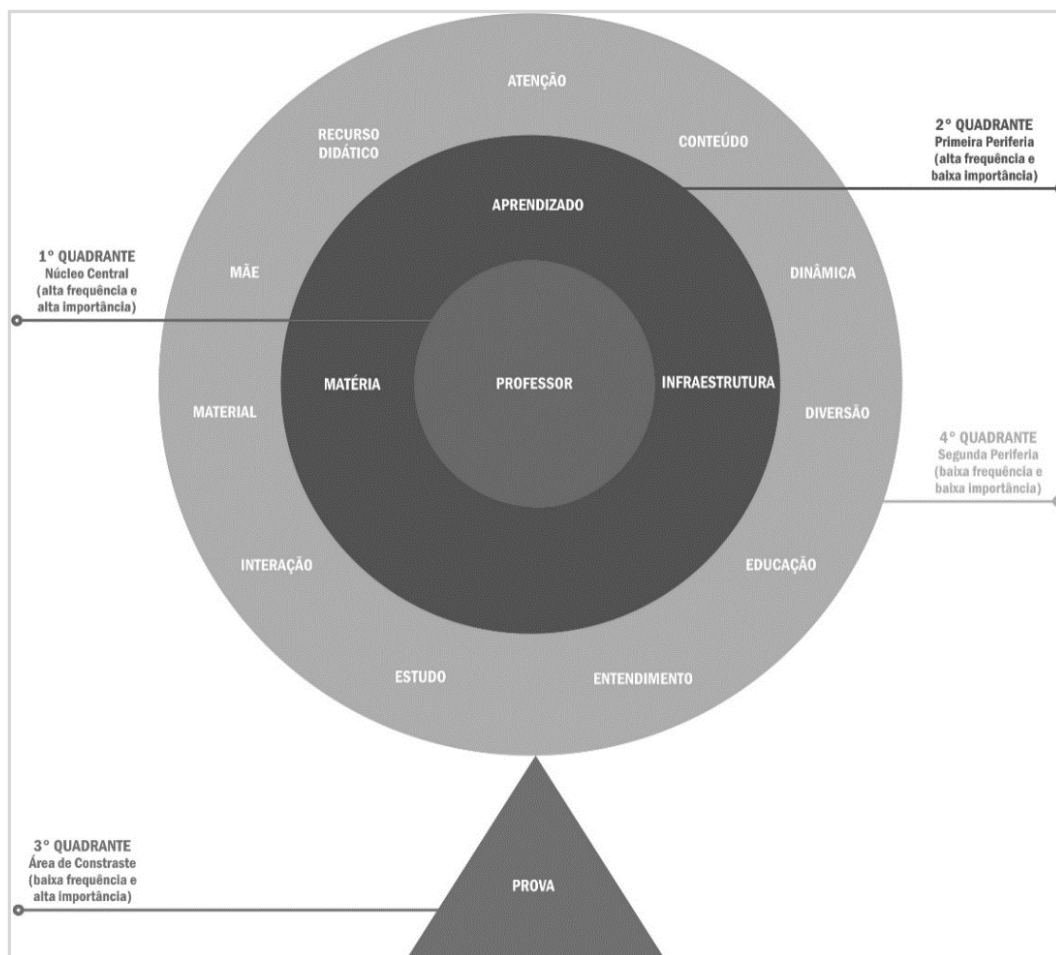
3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos nesta pesquisa, na qual utilizamos a TALP para a coleta dados, objetivando desvelar o que é uma BOA AULA para os alunos do ETIM de duas ETECs localizadas em regiões com diferentes realidades sociais – uma, na zona leste da cidade de São Paulo e outra, na zona sul –, com o propósito de buscarmos respostas para estas questões: O que é uma BOA AULA? Quais as características de uma BOA AULA para os alunos? Qual a relação da formação dos professores para que ocorra uma BOA AULA?

Segundo Coutinho e Bú (2017, p. 219), a TALP é uma “das chamadas técnicas projetivas, orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito se torna consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação”.

A partir da análise dos dados produzidos na TALP, desenvolvemos uma representação (Figura 1) na qual o círculo menor, ao centro, representa o **núcleo central**. Em torno desse núcleo, no círculo mais escuro, é apresentada a **primeira periferia**; na sequência, no círculo mais claro, aparece a **segunda periferia** das RS dos alunos sobre os aspectos de uma BOA AULA. A **zona de contraste** é representada por um triângulo, que está posicionado abaixo dos círculos que representam o núcleo central e as periferias.

Figura 1 – Representação da análise gerada pela TALP – expressão indutora: “BOA AULA”



Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo Sá (1996), o núcleo central é constituído de um ou mais elementos que ocupam, na estrutura da representação, uma posição de destaque. A figura mostra que o núcleo central das RS dos alunos do ETIM sobre uma BOA AULA está relacionado com a palavra “professor”, sendo esta a evocação preferida dos participantes, citada por eles na frequência 37. Conforme aponta Abric (1994a apud SÁ, 1996, p. 64): “Nesses processos de percepção social aparecem, portanto, elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social, que lhe permitem colocar em ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos”.

Nas RS, o núcleo central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado (SÁ, 1996). Assim, o elemento do núcleo central, “professor”, pode ser interpretado como a ideia estabelecida socialmente, um consenso do grupo, de que o professor é tido como o centro de uma BOA AULA. Podemos observar, nas

justificativas¹⁴ dos alunos, que o professor é a autoridade máxima, o responsável por ter e transmitir o conhecimento aos alunos, um processo aparentemente unilateral e que remete a um cenário de ensino com abordagem mais tradicional. Nesse sentido, o professor é tido como figura fundamental da BOA AULA, como alguém que garante o acesso do aluno ao conhecimento e à experiência.

Tal responsabilidade atribuída ao professor é reforçada com as palavras evocadas nas periferias. De acordo com Abric (1994b apud SÁ, 1996), os elementos periféricos são mais flexíveis que os centrais e têm a função de reforçar o conteúdo presente no núcleo central.

Na primeira periferia, os alunos trazem as palavras “aprendizagem”, “infraestrutura” e “matéria”; na segunda periferia, as palavras “atenção”, “conteúdo”, “dinâmica”, “diversão”, “educação”, “entendimento”, “estudo”, “interação”, “material”, “mãe” e “recurso didático”. Essas palavras podem ser interpretadas como o que o aluno de uma escola técnica espera de uma BOA AULA, pois são essenciais na função de proteger a significação central das RS e identificar comportamentos.

Na zona de contraste, encontra-se somente a palavra “prova”, com frequência 9, que representa menor frequência e maior importância aos alunos. De acordo com Abric (2003 apud VETERE; NOGUEIRA, 2014, p. 256), a zona de contraste “pode revelar elementos que reforçam as noções presentes no núcleo central e na primeira periferia, ou revelar a existência de um subgrupo que sustenta uma representação distinta da maioria”.

Para realizar a análise dos dados desta pesquisa, utilizamos a contribuição de autores que tratam da temática BOA AULA de forma alinhada à formação continuada de professores. Todavia, cabe salientarmos que o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a BOA AULA perpassam um contexto que é elaborado de forma ampla e particular, por meio de vários aspectos que adentram a escola e contribuem com o trabalho dos docentes. Dentre esses aspectos, podemos citar o acompanhamento da gestão escolar e seu apoio e possível suporte diante das dificuldades e adversidades que o professor vivencia no cotidiano escolar. Nessa direção, Placco e Souza (2015, p. 57) apontam:

¹⁴ Neste estudo, o termo “justificativa” refere-se às argumentações/fundamentos dos alunos sobre suas palavras evocadas.

O coordenador pedagógico deve considerar a subjetividade do professor, um aspecto que deve ser ressaltado é que esta se revela se “apura” no grupo, no movimento de acatar e compartilhar sentidos e significados, em que o respeito de um pelo outro pode, simultaneamente, possibilitar mudanças no modo de perceber-se e de perceber o outro e, portanto, gerar novas aprendizagens e mudanças de atitudes, e assim novas práticas.

As autoras esclarecem, também, que o processo de apropriação de conhecimento, pelos alunos, é único e singular e que as experiências por eles vividas na escola contribuem para a compreensão dos aspectos subjetivos que se encontram presentes no processo de ensino-aprendizagem, o qual, em seu modo amplo, com a mediação docente e a aproximação do coordenador pedagógico, favorecerá diferentes aprendizagens significativas aos estudantes, tornando possível aproximarem-se da almejada BOA AULA.

A seu tempo, Passos e Marquesin (2016) realizaram um estudo e investigaram o estágio docente e a construção dos conhecimentos profissionais nos diferentes espaços de formação. Em sua pesquisa, as autoras corroboram a ideia explanada por Placco e Souza (2015), especialmente o entendimento dessas autoras quanto à contribuição da gestão na formação docente.

Portanto, analisar e estudar as justificativas dos alunos, nesta pesquisa, pode nos trazer indícios de que, na escola, existem os rituais de ensino, e que estes não só colaboram com sua aprendizagem, mas também auxiliam nos processos de ensino.

No decorrer da análise, selecionamos justificativas dadas pelos alunos que consideramos terem maior significação e pertinência à BOA AULA. Optamos por realizar a análise de dados iniciando pelas justificativas que se relacionam com o núcleo central, porém, não nos limitamos a seguir uma sequência; procuramos trazer as revelações obtidas e interpretá-las à luz da literatura.

Dessa forma, no desenvolvimento de nossa análise, ficará simples a compreensão das RS evocadas pelo grupo de estudantes, demonstrando o pensamento particular e as aproximações contextuais que são reflexos da história de vida, da relação docente-discente e do modo de compreender a BOA AULA, por parte dos alunos.

3.1 Apresentação e análise das justificativas dos alunos

3.1.1 O professor: a figura central da BOA AULA

Destacaremos, a seguir, algumas justificativas dos alunos¹⁵ que apontam o professor como figura fundamental para a ocorrência da BOA AULA e que nos dão indícios de quem é o “bom professor”, o professor que ministra a BOA AULA.

Um professor funciona sem uma escola, mas uma escola não funciona sem um professor (Aluno 27).

O professor é a base de tudo, sem ele não há aula, aluno ou aprendizado (Aluno 43).

O professor é quem ajuda o aluno a se orientar nos caminhos do conhecimento (Aluno 19).

É a fonte do conhecimento ou aquele que direciona o conhecimento. Deve ser bem qualificado e ter gosto pelo que faz (Aluno 21).

A matéria pode ser chata ou difícil, mas se o professor for bom, a aula se torna boa (Aluno 61).

Porque ter uma BOA AULA está relacionado diretamente à postura do professor e a sua dinâmica (Aluno 38).

Professor bom é aquele que sabe passar o conhecimento (Aluno 64).

Professor bom proporciona uma aula interativa e proveitosa, uma BOA AULA (Aluno 74).

A aula não se baseia só no professor, e sim também nos alunos. Para isso deverá ter essa interação de ambas as partes, trocando e abrangendo novas ideias (Aluno 41).

A aula se baseia em estudos, tanto para o aluno que aprende, quanto para o professor que possui conhecimento (Aluno 08).

As RS dos alunos que apontam o professor como figura central para que ocorra uma BOA AULA são compreendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 apud SÁ, 1996, p. 32). Fica evidente, portanto, que as RS são uma forma de saber a prática que liga um sujeito a outro, nesse caso, o aluno ao professor. Por outro lado,

¹⁵ Visando a uma melhor visualização das justificativas dos alunos e à sua diferenciação das citações dos autores que fundamentam este estudo, optamos por apresentar, ao longo do trabalho, todas as justificativas dos alunos em itálico e deslocadas dos parágrafos.

a representação é a construção e a expressão de um sujeito que pensa, de forma que esse pensar constituiu-se dentro das relações com seu grupo, que influenciaram nas respostas obtidas na pesquisa.

Para os alunos, o professor é o responsável pela BOA AULA. E essa relevância relaciona-se com a interação professor-aluno, tendo o diálogo como ponto de partida para a prática pedagógica em sala de aula, atribuindo importância dessa relação como preceito primordial para o sucesso do trabalho pedagógico, promovendo, assim, a ocorrência da BOA AULA. Esse pode ser o ponto de partida para favorecer a aprendizagem significativa e a emancipação dos alunos.

Segundo Freire (1996), o professor, ensinando, aprende e o aluno, aprendendo, ensina. O autor ressalta que, no decorrer do desenvolvimento da prática educativa, o docente deve considerar os saberes dos educandos, visando despertar a curiosidade crítica por meio das aulas e das pesquisas. Por isso, entendemos que o professor faz a diferença na vida acadêmica dos estudantes, resultando dessa relação a ocorrência da BOA AULA. Em outras justificativas dos alunos, aparece a vinculação do professor com o conhecimento, conforme segue:

O professor é quem ajuda o aluno a se orientar nos caminhos do conhecimento (Aluno 19).

É a fonte do conhecimento, ou aquele que direciona o conhecimento. Deve ser bem qualificado e ter gosto pelo que faz (Aluno 21).

Com relação à importância da qualificação profissional, a justificativa do Aluno 21 indica que o docente qualificado academicamente e investigador de sua prática pode fazer diferença na vida acadêmica dos educandos. Nessa direção, Freire (1996) aponta que ensinar exige competência profissional, aspecto que poderá possibilitar o favorecimento da boa relação interpessoal entre os pares na escola; poderá favorecer o trabalho docente e contemplar a melhoria da qualidade da educação, especialmente no ETIM.

Para Roldão (2007, p. 95 – Destaques da autora), o “entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil [...], num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global”. Devido à importância dada ao professor, a análise dos dados indica que, embora o objeto da pesquisa seja a BOA AULA, as

representações dos estudantes indicam que, para que ela ocorra, é necessário que se tenha um “bom professor”, pois a BOA AULA é associada ao bom profissional.

Percebemos, assim, que o bom professor é quem propõe a BOA AULA; ele tem conhecimento e precisa “saber ensinar”. Dessa forma, identificamos que os alunos relacionam a BOA AULA à maneira como o professor trabalha e se relaciona com eles. Esse bom professor que proporciona uma BOA AULA é reconhecido como alguém que sabe se adaptar às diversidades das salas de aula e que, mesmo diante de uma “matéria chata” (Aluno 61) ou difícil, na opinião dos alunos, torna-a atrativa pela maneira como a ensina.

Jacon (2017) auxilia-nos na compreensão da didática e da prática pedagógica realizada no ETIM, dizendo que as constantes mudanças geradas no mundo do trabalho e na sociedade, advindas da economia globalizada, da reestruturação de processos produtivos e das alterações em postos de trabalho provocaram reformas no currículo da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, o ensino normativo tradicional, que se embasa no princípio da racionalidade técnica (conteúdos dissociados do mundo do trabalho), deu lugar ao ensino contextualizado, que tem como foco a formação reflexiva e crítica para o entendimento dos processos necessários à humanização e à leitura de mundo (FREIRE, 2013), em busca de dispositivos internos para mobilização de conhecimentos, recursos e ferramentas, frente a processos de tecnologia e inovação presentes na dinâmica do desenvolvimento socioeconômico.

Todavia, observamos que as RS dos estudantes sobre as metodologias de seus professores podem estar relacionadas a estratégias didáticas provenientes das teorias críticas ou construtivistas, visto que eles destacaram a relação entre professor e aluno, e a utilização das tecnologias da informação e comunicação durante o desenvolvimento da aula, questão que não está presente nas teorias ditas tradicionais, nas quais o docente transmite o conhecimento sem a participação, interação ou uso das novas tecnologias. De acordo com Merseth (2016), o professor precisa ter um conhecimento muito sólido sobre a disciplina que está lecionando, conhecer o conteúdo curricular e compreender os métodos de ensino que serão explorados.

Orientado pela Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1978) ressalta que as RS constituem uma construção coletiva entre sujeitos, multifacetada e polimorfa, sendo relevantes e constituintes os elementos cognitivos, afetivos,

simbólicos e de valores que são gerados pelos sujeitos sociais em situações de interação com a realidade na qual vivem. Assim, identificamos nas justificativas dos alunos a relação docência-discência, indicando o professor como sendo o responsável por ministrar a BOA AULA, o que nos permite compreender que a dedicação na prática educativa, assim como o diálogo e a relação mediadora nas relações escolares, são características necessárias para a ocorrência da BOA AULA.

Sousa, Novaes e Villas Bôas (2012) esclarecem que diversos estudos efetivados na Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente vêm reunindo esforços de pesquisadores da área da Educação, com vistas a contribuir com a melhoria do ensino e a qualidade da educação. Nessa direção, concordamos com as autoras, quando ressaltam que:

Os trabalhos que utilizam a teoria das representações sociais não podem ser desenvolvidos recorrendo-se apenas a metodologias simplistas. Pelo contrário, exigem investigações aprofundadas que recuperem o histórico da área e que, principalmente, não se restrinjam a identificar apenas processos e mecanismos do conteúdo atual. As investigações aqui apresentadas mostram que, como instrumento teórico e metodológico, a teoria das representações sociais tem possibilitado o estudo psicossocial da Educação oferecendo, em última instância, condições de transformação do ensino (SOUSA; NOVAES; VILLAS BÔAS, 2012, p. 36).

Passos (2007) elucida que, para se alcançar o sucesso no ensino ministrado aos estudantes, faz-se necessário investir na formação inicial dos professores, pois são eles que farão a diferença para que aconteça o bom desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, a formação profissional e pessoal dos alunos. No entanto, existem diversos mecanismos que poderão fazer a diferença na qualidade do ensino. No tocante a isso, a autora destaca os investimentos em educação e a formação dos docentes.

Nesse caminho, o âmbito da gestão governamental, que envolve a definição de políticas públicas adequadas ao bom funcionamento das instituições de ensino, os financiamentos educacionais e a regulação do sistema público estão diretamente relacionados ao quesito “qualidade do ensino”. Seus efeitos fazem-se presentes nas ações e relações cotidianas das diversas instituições de ensino técnico e, conseqüentemente, nas relações de trabalho dos docentes, que, se tiverem boa formação e condições de trabalho, poderão ministrar aulas cada vez melhores aos alunos (PASSOS, 2007).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 16) a identidade do professor apresenta-se como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Percebemos, portanto, que a formação do professor se constitui um processo longo e dinâmico, construído em um contexto complexo de troca entre seus pares, seja na escola ou na vida. Entendemos, assim, que a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, deve agregar significados relevantes no que concerne ao compromisso com a educação.

As justificativas produzidas pelos estudantes indicando o professor como principal agente da BOA AULA permitem-nos refletir e destacar que tal influência se consolidou pela prática educativa dialógica e consciente, carregada de aspectos de ideologia e leitura de mundo progressistas, os quais possibilitam ao professor construir uma relação com o educando de forma que a interação proporcione aprendizagem. Isso se opõe a toda postura autoritária e tradicional realizada na escola que não permite ao educando participar de forma democrática da construção da aula, tampouco possibilita que o docente tenha o estudante como referência positiva.

Entendemos que a formação de professores, no Brasil, tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, mas sim com outros aspectos sociais mais amplos que interferem na prática pedagógica. Além disso, a formação docente, no país, não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de relações humanas mais importantes (NÓVOA, 1991).

Para tanto, os alunos identificaram que os professores contemplam os preceitos ideais no que tange aos princípios da BOA AULA. É necessário, porém, que se invista mais em formação continuada humanista e crítica, e que se dê “voz” aos docentes, para que possam explicitar seus anseios e contar suas histórias de vida. Assim, estaremos no tempo ideal para que os professores que atuam no ETIM elaborem a construção do planejamento orientada pela concepção humanizadora de educação, visando à formação libertadora dos alunos.

3.1.2 Prova: um instrumento que qualifica a BOA AULA

A palavra “prova” é a única que se encontra na zona de contraste. Apresenta a menor frequência, tendo sido evocada nove vezes, porém tem maior importância para os estudantes. Na análise das justificativas dessa evocação, não fica evidente a função desse termo, entretanto, pode apresentar ligação com o núcleo central, que nos traz o professor como figura central das RS.

Com relação ao ensino tradicional “bancário” ao qual a educação progressista e libertadora de Freire (1996; 2013) opõe-se, podemos identificar práticas engessadas, sendo possível identificar tal perspectiva na justificativa de um aluno, quando ressalta que:

A prova é a ferramenta que testa o aluno e, conseqüentemente, a aula (Aluno 26).

Uma interpretação possível também para essa justificativa, que coloca a prova como ferramenta que qualifica a BOA AULA, é o entendimento de que, se a aula foi boa e o conhecimento foi adquirido, o resultado será revelado na prova. Nesse sentido, a prova poderia ser um instrumento que permite avaliar a BOA AULA?

Esse fato chamou-nos a atenção, porém, a partir das justificativas de outros alunos, entendemos que alguns estavam em semana de prova e outros estavam recebendo resultados de provas realizadas. Essa informação nos dá indícios de que esse fato possa ter influenciado para que a palavra “prova” fosse evocada naquele momento.

A palavra “prova” foi escolhida, uma vez que estou ciente que terei uma (Aluno 69).

Aula me lembra prova, talvez porque eu tenha recebido minhas notas hoje (Aluno 41).

No ensino tradicional, a prova é vista como principal meio e fim para o professor, visando alcançar habilidades e competências do aluno, desconsiderando o pensamento crítico e a leitura de mundo proposta por Paulo Freire e outros autores da teoria crítica. Como os alunos diferenciam-se uns dos outros, acreditamos que o Aluno 26 tenha uma relação docente-discente na qual o

professor é a figura patriarcal que detém o saber de forma macro, fato que o faz colocar na prova a principal ferramenta para evidenciar a BOA AULA.

A avaliação pode ser uma aliada do professor que busca ministrar uma BOA AULA. Ao usá-la como ferramenta para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, ele terá a possibilidade de acompanhar seu processo de ensino. Nesse sentido, concordamos com André e Passos (2018, p. 186), quando as autoras afirmam que:

A investigação didática, pela avaliação da aprendizagem, pode indicar mudanças na condução do processo, corroborar – ou não – a eficácia de situações de ensino utilizadas e revelar erros e acertos a quem organiza e sobre como organiza o ensino. Essa forma de desenvolver a avaliação permite comprovar hipóteses de ação didática, pois é pela aprendizagem que sabemos se nossa prática docente – métodos, atividades, materiais, técnicas – encoraja ou não o aluno a aprender.

Ressaltamos que, na comparação das justificativas dos estudantes, identificamos que alguns relacionam prova e ensino com o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, entendemos, a partir do que esses alunos indicam, que, para que o aprendizado aconteça, é preciso: organizar, entender e compreender a informação.

Scacchetti, Oliveira e Moreira (2015) explicam que existem diferentes perfis de estudantes, sendo que alguns são mais estratégicos e apresentam estas quatro características: primeiramente, avaliam as tarefas de forma crítica e, de acordo com essa análise, definem metas para curto prazo e objetivos gerais para estudar; uma terceira característica é que têm conhecimento de alternativas das táticas cognitivas a serem empregadas e, por fim, são capazes de julgar táticas empregadas com o intuito de monitorar e regular o próprio comportamento, de acordo com os objetivos.

3.1.3 A BOA AULA e as revelações dos alunos sobre o contexto escolar

Segundo Sá (1996), ao contrário do sistema central, os sistemas periféricos são mais sensíveis e determinados pelas características do contexto imediato, sendo um mecanismo que busca proteger a significação central da representação. O sistema periférico, portanto, é o que irá absorver novas informações e questionar o núcleo central.

Na primeira periferia, as palavras que reforçam o conteúdo presente no núcleo central são “aprendizado”, “infraestrutura” e “matéria”, tendo sido evocadas pelos alunos, 34, 24 e 11 vezes, respectivamente.

Seguindo nossa análise, trazemos revelações dos alunos que nos explicitam suas expectativas, no que tange a diversas questões do contexto escolar:

Junção de interação, troca, concentração e entendimento (Aluno 18).

Para que possamos estudar e aprender de maneira eficaz, o ambiente é muito importante (Aluno 54).

A infraestrutura é muito importante, mas ela, sozinha, não resolve nada (Aluno 36).

A lousa, geralmente, é onde o professor passa sua aula. Saber usar essa ferramenta é muitas vezes um fator determinante para ter uma BOA AULA (Aluno 73).

Uma BOA AULA, para mim, depende de uma boa matéria, já que não me sinto animado para ter aulas de matérias que eu não gosto (Aluno 58).

Uma BOA AULA precisa manter a atenção dos alunos (Aluno 30).

O conteúdo precisa ser apresentado de forma simples e dinâmica (Aluno 30).

Através da educação é que bondade, gratidão, humildade e gentileza são expressas (Aluno 05).

Estudo é tanto em relação ao esforço particular de cada um, como também o que deve ser oferecido em uma BOA AULA (Aluno 43).

A análise das justificativas também indica que os alunos associam a BOA AULA ao aprendizado:

Uma BOA AULA faz com que eu tenha a certeza de que aprendi (Aluno 40).

Uma BOA AULA deve cumprir o seu principal objetivo: a aprendizagem (Aluno 49).

Essas justificativas fortalecem a ideia de que o professor é o responsável pela BOA AULA e de que a aula é boa quando há aprendizado, ou seja, relacionam a aprendizagem ao conhecimento promovido pelo docente.

Nas justificativas a seguir, identificamos uma relação entre “aprendizagem” e “entendimento”, que aparece na segunda periferia, o que nos levou a ampliar as análises referentes a “aprendizagem”:

Quando você quer conhecer algo, é necessário estudo para aprender (Aluno 63).

Quando entendo, aprendo (Aluno 37).

Esses alunos não deixam claro como e quem possibilita o entendimento, porém colocam em evidência sua importância para a aprendizagem e, conseqüentemente, para uma BOA AULA. Dessa forma, colocam-se como sujeitos ativos que querem aprender algo e que, para isso, precisam ter uma ação, o estudo, levando-nos a entender que o aluno seria o responsável por seu próprio aprendizado, influenciando, dessa forma, o que consideram ser uma BOA AULA.

Os registros dos alunos quanto à aprendizagem revelam uma ampliação dos sujeitos que interferem para que esse processo proporcione uma BOA AULA. Nesses registros, algumas questões são suscitadas: esses alunos se veem como responsáveis pela sua aprendizagem? Refletem sobre seu processo de aprendizagem e sobre o fato de que este pode envolver atenção e estudo? Que aspectos favorecem o processo de entendimento de cada aluno: os sujeitos desse processo (professor e aluno), o conteúdo trabalhado, o conhecimento, a didática empregada, o cenário em que ocorre, as relações interpessoais? (LIBÂNEO, 2004).

O aprendizado também é percebido como algo que acontece tanto para o aluno quanto para o professor. Essa colocação reforça que o estudante relaciona a aprendizagem à BOA AULA. Identificando que uma BOA AULA leva ao aprendizado, um dos alunos aponta o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, uma BOA AULA da seguinte forma:

Uma BOA AULA deve cumprir o seu principal objetivo: a aprendizagem (Aluno 49).

A justificativa desse aluno remete-nos a um contexto de educação contemporâneo, centrado na aprendizagem, em que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, levando à aprendizagem e podendo evidenciar o aluno como parte da BOA AULA, pois deve haver troca e interação. Esse aluno indica que precisa se concentrar para, então, permitir que se construa o aprendizado, como consequência de um processo favorecido pelo professor.

Outro aluno justifica o processo de ensino-aprendizagem como:

Junção de interação, troca, concentração e entendimento (Aluno 18).

Esse aluno indica que é preciso concentrar-se para que o aprendizado ocorra, dando indícios de que o professor é quem favorece esse processo. Remetemos, ainda, a um contexto de educação contemporânea, em que o conhecimento é construído em parceria, por meio da troca, da interação, dando-nos indicações de que ele se coloca como atuante para a ocorrência da BOA AULA.

Na primeira periferia, relacionado à BOA AULA, obtivemos o elemento “infraestrutura”, que abarca evocações referentes a local, materiais e equipamentos. Por entendermos tratar-se de elementos utilizados na aula – apontados pelos alunos como fatores que influenciam uma BOA AULA –, relacionamos também os dados que aparecem nas palavras “material” e “recurso didático”, na segunda periferia.

Observamos, nas justificativas, que o espaço adequado para que se tenha uma BOA AULA é importante, conforme apontam estes alunos:

Sem infraestrutura, não teríamos uma BOA AULA (Aluno 07).

Para que possamos estudar e aprender de maneira eficaz, o ambiente é muito importante (Aluno 54).

Essas colocações levam-nos a questionarmos se a infraestrutura seria capaz de maximizar os efeitos da aprendizagem. Em contrapartida, fica a questão: poderia a falta de infraestrutura ser um fator limitador para que a aprendizagem ocorra? Na opinião dos alunos, o espaço escolar é indicado como local adequado para que ocorram as aulas, e associam a infraestrutura como fator importante para uma BOA AULA. Mas eles indicam também que talvez ela não seja fundamental, isto é, parecem não entender a infraestrutura como um fator determinante para a BOA AULA.

Prosseguindo com nossa análise, observamos que um aluno faz críticas à lousa, como sendo algo ultrapassado:

Ainda, nos dias de hoje, quando ouvimos falar de aula, associamos à lousa, mas é algo que deveria ser mudado (Aluno 49).

Entretanto, outro aluno destaca a importância da lousa e a relaciona com a BOA AULA:

A lousa, geralmente, é onde o professor passa sua aula. Saber usar essa ferramenta é muitas vezes um fator determinante para ter uma BOA AULA (Aluno 73).

Esse aluno nos faz refletir sobre a importância de o professor saber utilizar as ferramentas que lhe são disponibilizadas, tendo em vista que a lousa e o giz, muitas vezes, são a única ferramenta disponível, principalmente em escolas públicas de educação básica. Novamente, o professor é colocado em evidência quando se justifica que o mais importante é o docente saber fazer uso das ferramentas, tornando-as eficientes.

Entendemos que, para haver uma educação libertadora e transformadora (FREIRE, 1996), na qual o homem assume um papel ativo em seu processo de formação humana de forma crítica, é necessário que ele se liberte da alienação que o sistema propõe à sociedade, isto é, a atribuição de pouca qualidade estrutural e técnica de equipamentos que diversas instituições públicas de Ensino Técnico e Médio têm, como aponta a fala a seguir:

A infraestrutura é muito importante, mas ela, sozinha, não resolve nada (Aluno 36).

Essa fala revela-nos a importância da infraestrutura, porém esta precisa estar relacionada a outras questões apontadas pelos estudantes para a ocorrência da BOA AULA.

Diante das revelações dos alunos, percebemos a necessidade de mudanças para irmos ao encontro da BOA AULA. Pensando nos aspectos de mudança referentes à estrutura das instituições de Ensino Técnico e da Educação Básica, remetemo-nos a Freire (1996, p. 47), que considera a mudança, implicada em si mesma, como “uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia”, e a estabilidade, como resultado da tendência desta pela cristalização da criação.

Por outro lado, o autor antevê a reação do trabalhador social, no caso, o professor, que percebe a urgência da mudança e sabe que, enquanto formador que pensa e almeja ministrar da melhor forma o ensino da disciplina a que se propõe lecionar, precisa alcançar as características de uma BOA AULA. Esse processo de ruptura com o tradicional e com as pressões impostas pelas relações estabelecidas dentro do espaço escolar é um processo contínuo e doloroso dentro das instituições de ensino.

Sobre esse assunto, Satyro e Soares (2007, p. 7) definem que: “A deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios”, são fatores primordiais para que aconteça uma BOA AULA. Corroborando essa questão, Monteiro (2015, p. 10) compreende que:

A sala de aula é o principal espaço escolar que deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula, que ofereça as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado. Uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer mais do que estrutura, ele requer competência e habilidade. É necessário que se adotem políticas públicas que deem subsídios para as escolas se manterem, porque uma sala de aula ideal não é composta apenas por alunos bem disciplinados e fardados adequadamente, mas a qual dá um sentido real à palavra educação, professor bem instruído e valorizado, aluno respeitado e estrutura de matérias e recursos didáticos disponíveis.

Na percepção desses autores, a infraestrutura escolar é importante em qualquer contexto, seja público ou privado, na educação básica ou profissional. Quando temos políticas públicas adequadas, a melhoria no processo de ensino-aprendizagem tende a acontecer, considerando que tais estruturas fazem parte da mesma moeda, indicando que o contexto da BOA AULA depende, além de outras questões, de escolas que possuam: salas de aula com acesso as novas tecnologias; material didático virtual ou impresso de qualidade e acessível a todos; ambiente livre de ruídos e climatizados; bibliotecas equipadas e áreas de lazer e integração.

Com relação ao espaço físico e à infraestrutura da instituição escolar, tratando-se de aulas que envolvem as práticas corporais, chamou-nos a atenção o olhar deste aluno:

Porque Educação Física sempre é uma BOA AULA (Aluno 52).

Essa opinião expressa um desejo particular do estudante, que, provavelmente, é adepto das atividades que envolvem o corpo, como as aulas de Educação Física. No entanto, cabe-nos indagar: se todas as aulas de Educação Física são consideradas boas, existe a necessidade de ter infraestrutura física e material para essa disciplina? O professor não precisa ser considerado “bom” para dar uma BOA AULA dessa disciplina?

A Educação Física, em sua gênese, é apresentada como uma disciplina cuja estrutura de aula é prática, ou seja, ministrada em quadra. Todavia, existem estudos que demonstram ser essa disciplina responsável por ministrar conteúdos tanto teóricos quanto práticos, visando ampliar o conhecimento global dos estudantes em seus aspectos macros, ou seja, ensinar as dimensões dos conteúdos para que eles consigam aprender os diversos saberes presentes nas atividades como jogos, brincadeiras, esportes, lutas e ginásticas (KUNZ, 2006).

A intenção de incluir a disciplina de Educação Física na concepção da BOA AULA, segundo o Aluno 52, pode demonstrar uma estratégia de ensino que, muitas vezes, não é adotada pelas demais áreas do currículo, as quais, por longos anos na história da educação, permanecem ministrando os conteúdos em salas e com carteiras enfileiradas, utilizando estratégias que, por vezes, não alcançam o aluno do século XXI. Nessa ótica, percebemos que as aulas de Educação Física não precisam ser sempre iguais; é necessário ampliar o conhecimento dos estudantes para que seja válido contemplar a maior parte deles, pois, assim como temos alunos que gostam das aulas de Educação Física, temos aqueles que preferem outras disciplinas.

Ainda na primeira periferia, aparece a palavra “matéria”, compreendida como a disciplina ministrada – o componente curricular. Ela aparece nas justificativas dos alunos como suas matérias mais, ou menos, preferidas. As falas dos alunos apontam que, possivelmente, eles entendem que, para terem uma BOA AULA, é importante que tenham identificação com a matéria. Sobre esse assunto, três alunos comentam:

Porque tem matérias que você tem mais dificuldades, como por exemplo, em Geografia (Aluno 62).

Porque Educação Física sempre é uma BOA AULA (Aluno 52).

Uma BOA AULA, para mim, depende de uma boa matéria, já que não me sinto animado para ter aulas de matérias que não gosto (Aluno 58).

As afirmações trazem indícios de que não é possível que se tenha uma BOA AULA em matérias das quais não se gosta. Mas será que não se deixa de gostar de determinadas matérias, ao longo da experiência estudantil, justamente porque não se teve a oportunidade de ter BOAS AULAS?

Para Roldão (2007), ao longo da história, a escola constituiu-se como uma instituição curricular pública, responsável por organizar e transmitir um currículo comum a todos, sem distinção de classe, raça ou gênero, sendo uma instituição que possibilita o aprendizado de saberes tidos como socialmente necessários à integração social e ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos. Nessa direção, entendemos que precisamos de professores que compreendam a função social da docência, pois sua sustentação em um saber específico é reconhecida socialmente como essencial ao exercício dessa função.

Na concepção de educação de Freire (1996), a BOA AULA está associada ao conhecimento e ao fato de que a aprendizagem deve proporcionar a leitura crítica do mundo e permitir a compreensão da sua realidade social e política. Essa seria a essência da educação emancipadora e autônoma, que possibilita que pessoas das classes menos favorecidas da sociedade desenvolvam uma consciência crítica de sua situação e vejam-se como protagonistas da própria história, capazes de transformar a realidade coletivamente.

A educação denominada libertadora e problematizadora, a qual contribui sobremaneira com o processo de ensino-aprendizagem, segundo Freire (1996), só pode-se constituir em um processo no qual educador e educando aprendam juntos. Essa visão opõe-se diretamente ao que Freire chama de “educação bancária”, em referência aos bancos, concepção adepta ao sistema tradicional de ensino, que não considera os saberes dos educandos no desenvolvimento da prática educativa, como se a educação fosse um ato unilateral de depositar conteúdo. A educação bancária coloca, de um lado, o educador, como o único a deter o conhecimento, e, de outro, o educando, tratado como um ser passivo que nada sabe. Atuando dessa forma, a escola suprime a capacidade crítica dos alunos, acomodando-os ao mundo existente.

Prosseguindo com a análise gerada e apresentada na Figura 1, a segunda periferia é composta pelos elementos “atenção”, “conteúdo”, “dinâmica”, “diversão”, “educação”, “entendimento”, “estudo”, “interação” e “mãe”. Todos os elementos, exceto “mãe”¹⁶, estão intimamente ligados e relacionados ao núcleo central e à

¹⁶ O termo será desconsiderado da análise, por ter sido identificado como ruído. Ele foi associado a despedida: “Antes de ir para a escola, minha mãe sempre deseja ‘boa aula’” (Aluno 15).

primeira periferia. Cada uma das palavras dessa periferia foi, de alguma forma, abordada nas justificativas apresentadas pelos alunos.

Na compreensão dos alunos sobre BOA AULA, o termo “atenção” é relacionado à aprendizagem, fortalecendo a ideia de que ela é o ponto fundamental de uma BOA AULA.

Uma BOA AULA precisa manter a atenção dos alunos (Aluno 30).

Quando a aula é tediosa, perco o interesse e não presto atenção (Aluno 60).

Esses alunos responsabilizaram o professor quanto a sua atenção durante a aula. Assinalaram, ainda, que a atenção tem relação com a própria dedicação em estar atento. Entretanto, outros alunos dizem que:

Para conseguir aprender, é necessário ter atenção (Aluno 48)

É sempre necessária a atenção do aluno para o professor e do professor para o aluno. É uma troca (Aluno 21).

Ou seja, essas justificativas indicam que deve haver uma troca de atenção entre professor e aluno, para que se tenha aprendido e, conseqüentemente, uma BOA AULA.

O termo “conteúdo” pode ser analisado em conjunto com a palavra “matéria”, citada anteriormente, na primeira periferia, pois está relacionado com o que os alunos irão aprender. Um aluno sugere a maneira como esse conteúdo deve ser abordado, exigindo, dessa forma, uma aproximação entre a didática e a prática pedagógica que é ministrada no processo de ensino-aprendizagem:

O conteúdo precisa ser apresentado de forma simples e dinâmica (Aluno 30).

As próximas palavras evocadas abriram um diálogo entre os itens e suas justificativas, o que propõe um fortalecimento de cada uma delas.

Nas palavras “dinâmica”, “diversão” e “interação”, identificamos uma grande relação entre esses itens. As justificativas dos alunos apontam que a BOA AULA será promovida pelo bom professor por meio de estratégias, dinâmicas, comportamentos, uso de recursos e metodologias que possam estimular o aluno a ser mais animado, participativo e feliz, não só porque está se divertindo, mas porque

está aprendendo e fazendo novas descobertas. As justificativas a seguir dão-nos indícios de que a aula dinâmica leva ao aprendizado:

Quando a aula tem dinâmica boa, todos nos divertimos; não se torna algo maçante (Aluno 03).

Diversão; as melhores aulas são divertidas e dinâmicas (Aluno 41).

A palavra “diversão” não faz referência a divertimento, recreação ou distração, como encontramos no dicionário, mas a um ambiente descontraído e estimulante de interação e aprendizagem. Em suas justificativas, os estudantes sugerem que um professor que consegue deixar a aula mais animada é capaz de empolgar seus alunos em relação ao interesse e à aprendizagem do conteúdo abordado, conforme aponta a justificativa deste aluno:

Quando a aula é divertida, é mais fácil de as ideias se fixarem na mente (Aluno 01).

A “interação” é citada como um momento de troca de informações durante a aula. Um dos alunos entende que, para se ter uma BOA AULA, deve haver interação entre professor, alunos e conteúdo:

Junção de interação, troca, concentração e entendimento (Aluno 18).

Em algumas falas de alunos, encontramos o desejo de um ambiente diferente da sala de aula tradicional:

Você pode aprender em qualquer lugar, em tese, a sala não é o mais importante (Aluno 68).

Para que possamos estudar e aprender de maneira eficaz, o ambiente é muito importante (Aluno 54).

Esses alunos levam-nos a refletir sobre os diversos ambientes que podem ser utilizados para a aprendizagem e que favorecem a descontração, nos quais haja espaço para a troca de ideias e diálogos entre todos os envolvidos. Nesse momento, percebemos que, apesar de o elemento “aluno” não ter surgido em meio a tantas palavras evocadas, ele aparece nas justificativas como parte fundamental do processo. Por que será que esses alunos não se veem, conscientemente, como

parte de uma BOA AULA? Será que eles esqueceram que a escola é um direito deles, que a escola existe para eles e que a BOA AULA é feita para eles e por eles?

A palavra “educação” não foi diretamente associada ao contexto educacional, mas entendida como expressão de gentileza, bondade, gratidão e humildade, de acordo com as justificativas dos alunos, que falam sobre a importância de atitudes e comportamentos educados dentro e fora da escola:

Ser educado aumenta as chances de conhecer mais e melhor (Aluno 20).

Através da educação é que bondade, gratidão, humildade e gentilezas são expressas (Aluno 05).

É preciso que as pessoas na rua tenham educação e que eu não me estresse antes de chegar na escola (Aluno 10).

Observamos que a palavra “estudo” não aparece com muita frequência, mas, quando citada, centra-se em uma atitude pessoal para que se tenha uma BOA AULA:

Estudar é uma atitude muito importante para que uma aula se torne boa (Aluno 11).

Estudo é tanto em relação ao esforço particular de cada um, como também o que deve ser oferecido em uma BOA AULA (Aluno 43).

Um aluno reforça, mais uma vez, a necessidade de troca entre aluno e professor:

É sempre necessária a atenção do aluno para o professor e do professor para o aluno. É uma troca (Aluno 21).

A justificativa desse aluno vai ao encontro do que destaca Freire (1996), ou seja, que o educador, ensinando, também aprende e o educando, aprendendo, também ensina. Essa colocação remete-nos à visão de que não se quer um professor que detenha e transmita o conhecimento, mas um parceiro que, em um ambiente de respeito e descontração, medeie a busca por conhecimento, respeitando os limites da aprendizagem de cada aluno. Salientamos que o estudo é o ponto de partida do próprio professor para a construção do conhecimento que compartilha.

Nessa linha de raciocínio, algumas justificativas indicam que os alunos se responsabilizam pelo ato de estudar, comprometendo-se com seu aprendizado, como apontado na primeira periferia e reforçado nas falas a seguir:

Quando vamos para a aula, o nosso intuito é aprender algo (Aluno 32).

Estudar, é uma atitude muito importante para que uma aula se torne boa (Aluno 11).

Quando você quer conhecer algo, é necessário estudar para aprender (Aluno 63).

Em virtude das revelações apresentadas, entendemos que, para uma BOA AULA acontecer, precisa haver dedicação aos estudos, de modo que os alunos possam aprender e reconhecer que o professor estuda para dar uma BOA AULA.

Assim, compreendemos que o professor é um ser de práxis, que, ao responder aos desafios que partem do mundo do ensino e da pesquisa, cria seu próprio “eu”, indo ao encontro do outro e do “nós”, no processo de ensino-aprendizagem. No caso dos alunos participantes desta pesquisa, o “nós” concerne à BOA AULA e o “eu”, ao entendimento particular de cada um nos aspectos de concepções e práticas ministradas pelos docentes, convivendo, dessa forma, no mundo histórico-cultural; o mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. “Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo, finalmente, humano” (FREIRE, 1996, p. 46-47).

3.2 Reflexões sobre os fundamentos da BOA AULA

Nesta pesquisa, preocupamo-nos em contribuir com a melhoria do ensino na educação básica, em especial, no ETIM.

Nesse sentido, pesquisamos o entendimento de um grupo de alunos do ETIM acerca do que seja uma BOA AULA, questão que, a nosso ver, é de primeiro interesse. As RS obtidas na TALP revelaram inúmeras questões relacionadas à prática pedagógica. Entendemos que essas revelações sobre o conceito da BOA AULA é um rico material que poderá ser utilizado como indicador para a tomada de decisões em diversas questões do contexto escolar.

Os alunos trouxeram questões que apresentam uma diversidade nas opiniões proferidas na pesquisa, no que concerne ao entendimento sobre a BOA AULA. Percebemos que houve uma particularidade nas justificativas e uma relação com a didática específica de cada docente. É notória a associação que os alunos fazem da BOA AULA com o bom professor, colocando-o, portanto, como principal responsável por tal ocorrência, relatando que a BOA AULA necessita de aprendizagem, que, ao nosso entender, possibilita o desenvolvimento do educando e propiciando-lhe uma formação crítica.

Outros alunos indicam a prova como uma ocorrência para a BOA AULA, o que, conseqüentemente, refere-se ao modelo de ensino no qual o professor se preocupa com os aspectos técnicos de treino para que os alunos possam enfatizar o resultado durante o processo de ensino-aprendizagem. Esses casos demonstram que o docente se baseia em aspectos teóricos tradicionais em aula, requisitando, primordialmente, o produto final, em detrimento do processo.

Alguns alunos citaram nomes da disciplina ou de um professor, o que nos indica que, por terem BOAS AULAS nessas disciplinas, relacionam-nas ao professor e, assim, consideram-nas atrativas, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem e possibilita um aprendizado significativo. A nosso ver, o grande desafio está em envolver os alunos de forma coletiva e ativa em sala de aula, contribuindo, assim, com o sucesso e o bem-estar nas aulas. Partindo desse pressuposto, a BOA AULA, em geral, define-se nos aspectos em que os alunos mais se identificam, independentemente da disciplina que está sendo ministrada.

Observamos, ainda, aspectos da concepção construtivista presentes na prática de alguns professores identificadas nas justificativas de alguns estudantes, levando-nos a concluir que é necessário investir na formação dos professores e na estrutura das instituições de ensino, promovendo, assim, a ocorrência de BOAS AULAS para nossos estudantes.

Dessa forma, concluímos e destacamos que a concepção dos alunos pesquisados sobre as práticas dos diversos professores com os quais tiveram contato no ETIM permitiu-nos entender que a relação dos docentes e suas histórias de vida atribuem significados particulares à sua escolha metodológica. Tais significados foram influenciados pela formação inicial e continuada dos professores, permitindo perceber que existem concepções e práticas estimuladas pela teoria tradicional do currículo e por outras mais envolvidas na teoria crítica do currículo.

Nessa ótica, não pesquisamos e entrevistamos os professores e suas histórias de vida. Focamos em pesquisar os alunos e compreender o conceito que eles têm da BOA AULA, a partir da relação com seus professores, e, com base nesse entendimento, procuramos entender as diferentes artes de ensinar bem.

Assim, a partir das RS dos discentes e, por consequência, da relação pedagógica com os docentes em sala de aula, pudemos relacionar a prática pedagógica ao seu fazer diário, pois são aspectos primordiais para nos ajudar a compreender a causalidade daquilo que os estudantes consideram como BOA AULA. A esse respeito, concordamos com Burnier et al. (2007, p. 347), quando explicam que:

Em relação à docência, as expectativas são diferenciadas. A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Nossa análise permitiu-nos compreender que o docente consciente e inovador precisa estar preparado para se deparar com uma gama de burocracias que terá de cumprir. No entanto, faz-se necessário estar atento com as injustiças e demandas que fogem ao papel da docência, sendo de fundamental importância que sua formação desperte-o para o novo e diverso, sempre com uma visão crítica para realizar a leitura de mundo, tendo a possibilidade de dizer sua palavra para a criação de estratégias frente às complexidades e para sua constante atualização, visto que o mercado exige bons profissionais e os estudantes necessitam de BOAS AULAS, no contexto do ETIM.

Assim, compreendemos que as relações, no contexto escolar, precisam ser valorizadas, o que implica a construção de um PPP de forma dialogada e participativa, que respeite a diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, entendemos que a diversidade exercerá um papel de promoção do conhecimento, propiciando a professores e alunos a ocorrência de BOAS AULAS

A partir de Freire (1996), compreendemos que o trabalho realizado em sala de aula, seja na Educação Básica ou na Técnica, necessita do constante diálogo entre educador e educando. Nesse aspecto, a prática dialógica só será possibilitada

se o educador acreditar que essa estratégia didática se constitui como alicerce para a inserção dos educandos no mercado de trabalho e para sua transformação da realidade social. Assim, ressaltamos que, em todo processo de aprendizagem e convivência humana, a interação social e a mediação do professor têm fundamental importância na vida das pessoas. Na escola, podemos dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, contemplando, assim, a BOA AULA.

Nesse sentido, tratando-se do ETIM, percebemos que as instituições de ensino vêm demonstrando, cada vez mais, preocupação com a qualidade dos serviços prestados aos estudantes e à sociedade, em especial no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, sendo esta, um dos principais fatores de busca dos interesses das famílias e dos alunos por essa modalidade de ensino: a preparação para o mercado de trabalho. Conscientes de que tais processos se efetivam na interação entre educadores e educandos, independentemente do local e das condições, é por intermédio dessa sintonia entre as relações humanas que a BOA AULA poderá ser ministrada.

Para tanto, todo aparato social e técnico que envolve a função docente, assim como a função da instituição escolar que ministra o ETIM, precisam ter em vista que o exercício da qualidade da prática pedagógica levará ao caminho da vivência de uma BOA AULA. Assim, faz-se necessário construir uma nova parceria institucional dentro das instituições que ofertam o ETIM, mas com fortes ligações externas para cuidar da formação de professores e da qualidade do ensino.

Esse processo de entrelaçamento da prática pedagógica constitui-se e consolida-se por meio do entendimento dialógico da construção de um planejamento. Por isso, acreditamos ser de suma importância atentarmos para os elementos de formação dos docentes. Freire (1996) acreditava que a interação entre educador e educando se dá no processo de aprender com as diferenças e com as semelhanças. Assim, educador e educando estariam intencionados em determinado contexto, em uma tarefa na qual ambos são sujeitos no ato de desvelar e conhecer, criando conhecimentos, habilidades e atitudes.

Segundo Perrenoud (2002), a formação de bons professores, em especial dos iniciantes, está intimamente ligada à formação de pessoas capazes de evoluir em sua prática profissional, possibilitando, assim, aprender com as experiências,

refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que fizeram e sobre os resultados de tudo isso para a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, prevalece a necessidade de se pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente e da cidadania dos educandos em qualquer nível de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. O que prevalecerá para o campo da prática de ensino será a BOA AULA que, por sua vez, de acordo com a visão dos alunos, necessita de aspectos como diálogo, alegria, afetividade, boa relação interpessoal e conhecimento da matéria que se propõe a ensinar.

Segundo Freire (1996), a educação é um ato de conhecimento e conscientização que, por sua vez, contribui para a emancipação e transformação da realidade social dos educandos. Portanto, o saber se faz por meio da superação constante das diversas dificuldades que surgem no cotidiano escolar; assim, a prática dos anos de experiência não é suficiente para a certeza de um saber absoluto, pois a prática, por si só, não forma. A BOA AULA, porém, contribui sobremaneira com a formação dos estudantes. Além disso, o que forma é a reflexão crítica e contínua sobre a experiência e a prática (NÓVOA, 2017).

Para Queiroz (1988), a definição de história de vida refere-se ao relato de um narrador sobre sua existência e a experiência ao longo do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou durante a vida e transmitir a experiência que adquiriu. Trata-se de uma narrativa linear e individual dos acontecimentos que considera significativos, na qual se alinhavam as relações com os membros de seu grupo profissional e pessoal, de sua camada social, de sua sociedade global, cabendo ao pesquisador desvendar sua trajetória e relacioná-la com o cotidiano da prática.

Na concepção de Nóvoa (1992), não é possível separar o eu-pessoal do eu-profissional, pois ambos se completam, quando se trata do cotidiano da prática profissional. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, que possivelmente influenciará seu trabalho pedagógico, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de sentidos e significados para a construção de sua identidade profissional.

Na visão de Veiga (2008), no que tange às dimensões, princípios e práticas da organização didática do trabalho docente, existem alguns caminhos que possibilitarão ao professor efetivar e desenvolver preceitos de uma BOA AULA no

campo da prática. Um dos principais desafios que os professores vêm enfrentando no cotidiano escolar e, principalmente, no desenvolvimento da aula, é a construção do trabalho colaborativo que envolva ações mais coesas. Os diálogos entre os pares e os alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que ocorre no decorrer da aula.

No entendimento de Veiga (2008, p. 269), a organização didática da aula tem algumas características, entre as quais a autora destaca que:

A colaboração envolve as formas de relações colegiais entre os Professores e alunos, que diferem entre si na frequência e na intensidade das interações. A contextualização da aula tem como referência o contexto social mais amplo, o contexto educativo imediato, bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais. A coerência com o projeto político pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula. A diversidade, a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas. A característica da diversidade cultural é aquela que reflete em seu ensino as peculiaridades culturais da sociedade em que vivemos, tomando conhecimento das tradições e valores da comunidade imediata. A flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades detectadas por Professores e alunos.

Por isso, é preciso que os professores que atuam no ETIM saibam fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem, utilizando o diálogo e o planejamento de forma coletiva para alcançar o sucesso no ensino. No entanto, a legitimação da função social da docência, como a de qualquer outra atividade profissional, depende do grau e da visibilidade de sua sustentação em um saber específico, reconhecido socialmente como necessário ao exercício dessa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em pesquisar a BOA AULA, a partir do entendimento dos alunos, ocorreu diante das demandas educacionais que nos levaram a refletir sobre a construção/reconstrução da prática docente e a importância do aluno nesse processo. O trabalho docente, quando isolado, pensando de forma unilateral, acaba desfavorecendo a troca e a promoção de experiências bem-sucedidas, devido às demandas em cumprir metas e outras burocracias, e limita o processo de ensino-aprendizagem, dificultando os momentos de integração entre os sujeitos.

Assim, buscamos analisar a visão do aluno, conhecer seu entusiasmo e suas preferências por determinadas aulas e professores, ou ainda, seu desinteresse por determinadas disciplinas e docentes, para que pudéssemos compreender o que é uma BOA AULA para o aluno.

No desenvolvimento da pesquisa, foi possível identificar que os estudantes apontam o professor como o principal responsável por promover a qualidade do processo educativo, trazendo indicadores do que seja uma BOA AULA. Segundo os argumentos dos alunos, destacamos que, para eles, uma BOA AULA precisa, dentre outros: ser interativa e dialógica, propiciar que o aluno seja precursor no processo de ensino-aprendizagem e promover seu aprendizado integral.

Para os alunos, a relação professor-aluno precisa ser fortalecida. Assim, faz-se necessário investir e reconhecer a importância e a complexidade do fazer docente, para que a aula e o processo de ensino-aprendizagem ocorram de forma a construir e formalizar a formação profissional em âmbito escolar, tanto nas disciplinas do Ensino Técnico, quanto nas disciplinas do Núcleo Comum. Lembramos que os alunos do ETIM têm contato com diferentes metodologias de ensino, devido às distintas formações e trajetórias acadêmica e profissional de seus professores.

Nesta pesquisa, constatamos que as distintas disciplinas associadas aos diferentes modelos curriculares presentes no ensino integrado são apresentadas pelos professores aos estudantes de diversas formas. Observamos que, na concepção de alguns alunos, a BOA AULA está relacionada à prática de determinado professor, ou à aplicação de provas, enquanto, no entendimento de outros, a BOA AULA está relacionada à didática e ao diálogo, indicando que o professor é o protagonista desse processo. Outros alunos deram-nos indícios de que a BOA AULA

depende da disciplina que o professor ministra, possibilitando um viés mais procedimental, ou seja, apenas almejando o fazer, em detrimento do saber.

Dessa forma, ressaltamos que, para ministrar uma aula com significação, que promova o saber e proporcione a autonomia dos alunos, o docente precisa estar preparado e atualizado para exercer o diálogo e explorar o planejamento coletivo com os alunos, visando identificar a cultura local da instituição de ensino e o que os educandos buscam aprender. Nessa ótica, o docente que atua no ETIM necessita realizar um trabalho que contemple as diversas competências presentes no currículo de cada curso, de forma a atender às demandas dos estudantes.

A análise dos dados possibilitou-nos identificar, ainda, que, embora os alunos tenham atribuído ao professor, prioritariamente, o papel protagonista da BOA AULA, as justificativas apresentadas possibilitam ampliar essa visão, incluindo aspectos como aprendizagem, infraestrutura, disciplina e diferentes maneiras na interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, aluno-disciplina, entre outras.

Os apontamentos desses aspectos dialógicos na relação educador-educando tornam-se relevantes para a compreensão da pesquisa e corroboram um caminho reflexivo e crítico, que poderá ser fortalecido com investimentos em políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, tendo como foco a formação de professores nos diferentes níveis de ensino.

Destacamos que se faz necessário investir no professor, tanto em aspectos da formação inicial e continuada, quanto das condições de trabalho e da remuneração digna desse profissional, que é fundamental para a formação de uma sociedade. Desse modo, defendemos que os docentes que atuam nas ETECs devem buscar formação nos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa, isto é, na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, como um caminho a trilhar para atender aos anseios dos estudantes.

O educador consciente de seu papel social instiga o aluno a valorizar o ensino e a buscar o aprendizado, propiciando a compreensão da importância do estudo, promovendo um saber de forma autônoma e consciente, levando o aluno a entender as demandas da sociedade contemporânea, que visa à formação para o ingresso no mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais competitivo e complexo.

Para tanto, as RS dos alunos do ETIM sobre a BOA AULA, investigadas nesta pesquisa, colocaram o professor no núcleo central do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como elemento principal para a ocorrência da BOA AULA.

Verificamos, na análise das justificativas, que as RS estão focadas no professor, que parece gerar, organizar e se relacionar com todos os demais elementos representados, dando a entender que se trata da figura fundamental da BOA AULA, o que revela a importância do professor como alguém que garante o acesso do aluno à experiência e ao conhecimento.

Diante disso, propusemo-nos a responder às seguintes perguntas: na visão dos alunos, quais são as características de uma BOA AULA? O que faz uma aula ser BOA para o aluno? Qual a contribuição da formação do professor para a ocorrência da BOA AULA?

Procurando compreender a visão dos alunos acerca do que seja uma BOA AULA, identificamos, em suas justificativas, diversas concepções e práticas, o que nos permitiu entender que o professor tem papel primordial no desenvolvimento da prática pedagógica e que o aluno tem a responsabilidade de contribuir com esse processo educativo, para que o sucesso seja alcançado.

A aprendizagem surgiu como critério fundamental para que haja uma BOA AULA, embora tenhamos identificado certa dualidade nos discursos referentes a essa questão. Apesar de estar clara a necessidade de haver um bom professor, muitos alunos acreditam que, para desenvolver a aprendizagem, é necessário que haja uma troca entre professor e aluno por meio do diálogo, ou seja, ao mesmo tempo que as aulas precisam ser mais dinâmicas e interativas, os alunos precisam estar concentrados e realizar as atividades propostas.

Observamos que o conhecimento não foi mencionado em primeiro lugar, indicando que os alunos identificam o professor como o responsável e detentor do saber, e associam a promoção do conhecimento a aspectos presentes em questões como: execução da prova, dinâmica do professor, relação professor-aluno. Esses fatores permitiram-nos compreender que, para a ocorrência da BOA AULA, necessitamos de diversos fatores pedagógicos para alcançarmos o sucesso no processo de ensino-aprendizagem e atingirmos resultados satisfatórios, na concepção dos alunos.

A esse respeito, o desafio de identificar uma BOA AULA possibilitou reconhecermos que, por trás das histórias de vida e da relação docente-discente, é necessário termos professores atualizados, que reconheçam e valorizem a participação dos alunos na construção do planejamento coletivo e que caminhem com seus estudantes rumo à autonomia.

Contudo, foi por intermédio das RS, da participação efetiva dos alunos na coleta de dados e, principalmente, do ambiente das ETECs investigadas, em seus aspectos de infraestrutura e organização da construção dos documentos pedagógicos, que foi possível analisarmos o processo que caracteriza a BOA AULA e identificarmos a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores. Entendemos que a formação continuada promove, entre outras questões, a motivação, a competência profissional, o querer e o poder fazer mais pelo processo de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir com a qualidade do ensino no Brasil.

Com esta pesquisa, podemos anunciar que, na concepção dos alunos, uma BOA AULA é toda atividade que inclui tarefas e questões particulares do seu interesse; que a BOA AULA necessita de diálogo com o docente, assim como é necessário aplicar provas e utilizar diversos recursos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos possibilitam alcançar a diversidade de pensamentos que o professor encontra durante uma aula.

Identificamos que BOAS AULAS são ministradas por professores que são conhecedores de sua função social; que têm uma boa relação com seus alunos, de forma a torná-los protagonistas das aulas; que são críticos às práticas tradicionais e a seus modelos curriculares; que têm domínio dos conteúdos das disciplinas a que se propõem ministrar. Nesse sentido, esses professores proporcionam a seus alunos BOAS AULAS; aulas que propiciam uma formação que vai ao encontro das necessidades da sociedade contemporânea; aulas dinâmicas e em constante transformação; aulas que possibilitam aos alunos uma formação que os leve a ter uma visão crítica e consciente de seu papel na sociedade.

Visando possibilitar caminhos que promovam o desenvolvimento do processo pedagógico, entendemos que os dados obtidos nesta pesquisa são fonte para a elaboração de propostas de formação continuada a ser desenvolvida na escola. Optamos por não elaborar uma proposta única de formação, mas sim por apresentar possibilidades e instigar os formadores a desenvolverem uma proposta que vá ao encontro das necessidades de seu grupo. Entretanto, traremos, a seguir, diretrizes para a elaboração de propostas que atendam aos anseios revelados pelos alunos participantes da pesquisa. Assim, temos como objetivo contribuir para a ocorrência de BOAS AULAS e, como consequência, para a melhoria da qualidade na educação. Entendemos que a qualificação profissional dos docentes cria

possibilidades no sentido de estimular a melhoria de sua prática pedagógica, possibilitando o estímulo dos processos significativos. A pesquisa realizada oferece ao formador da instituição suporte teórico e dados importantes, para iniciar a melhoria dessa prática.

Sugerimos, para a elaboração de uma proposta formativa, que, inicialmente, sejam apresentados aos professores os resultados desta pesquisa, por meio de frases dos alunos que indiquem ocorrências da BOA AULA e que apontem o professor como figura fundamental para essa ocorrência. Assim, esperamos que os professores reflitam sobre sua prática e identifiquem nas frases dos alunos suas práticas bem-sucedidas. Indicamos que seja valorizada a troca de experiência entre os docentes da unidade escolar, trazendo à tona suas experiências em sala de aula e a relação com o olhar do aluno.

Entendemos que o momento ideal para a realização da formação são as reuniões pedagógicas, ou em outros momentos reservados para a formação e o trabalho em conjunto do grupo.

A formação poderá ocorrer com toda a equipe escolar: professores, coordenadores e gestores. Tendo em vista que os alunos trazem questões relacionadas a todo o contexto escolar, acreditamos que uma reflexão sobre o olhar dos alunos acerca das diversas questões do cotidiano escolar possibilitará mudanças da prática. Compreendemos que valorizar e democratizar o conhecimento que é construído e ressignificado no espaço interno da escola, é criar possibilidades para alcançar uma educação que muda as pessoas e que transformam o mundo (FREIRE, 1996).

Momentos formativos que possibilitem aos professores conhecer o entendimento dos alunos sobre a BOA AULA poderão ocorrer com docentes de uma ou de diversas unidades, em um mesmo momento, proporcionando integração entre os profissionais das unidades envolvidas e possibilitando a criação de uma rede que visa entender o olhar do aluno sobre a questão central da pesquisa: como ministrar BOAS AULAS.

Sugerimos que seja apresentado aos docentes o entendimento dos alunos sobre a BOA AULA, por meio de frases que revelem a importância e a expectativa que os alunos têm com relação ao professor e as características do professor que ministra a BOA AULA. São exemplos de frases:

O professor é a base de tudo; sem ele não há aula, aluno ou aprendizado (Aluno 43).

O professor é quem ajuda o aluno a se orientar nos caminhos do conhecimento (Aluno 19).

É a fonte do conhecimento ou aquele que direciona o conhecimento. Deve ser bem qualificado e ter gosto pelo que faz (Aluno 21).

A matéria pode ser chata ou difícil, mas se o professor for bom, a aula se torna boa (Aluno 61).

Porque ter uma BOA AULA está relacionado diretamente com a postura do professor e a sua dinâmica (Aluno 38).

Professor bom proporciona uma aula interativa e proveitosa, uma BOA AULA (Aluno 74).

Porque uma BOA AULA produz aprendizado, tanto para os alunos quanto para o professor (Aluno 71).

É sempre necessária a atenção do aluno para o professor e do professor para o aluno. É uma troca (Aluno 21).

Após a leitura das justificativas dos alunos que revelam a BOA AULA e que trouxeram características do bom professor, que proporciona a BOA AULA, sugerimos que o grupo de professores seja instigado a revelar seus olhares sobre o tema. Podem ser apresentadas falas que tragam aspectos das relações professor-aluno, prova-ensino, da convivência social, do ensino e da disciplina preferida pelos estudantes, para mostrar o olhar dos alunos sobre essas questões que estão no cerne do processo de ensino-aprendizagem e que indicam quem é o bom professor: aquele que faz a diferença em sala de aula; que ministra a BOA AULA.

Caso os professores não tragam questões que abordem aspectos da relação em sala de aula, propomos que sejam feitos os seguintes questionamentos:

- O que vocês acham da unilateralidade, quanto à responsabilidade em ministrar uma BOA AULA?
- Como avaliam o trabalho centrado no professor, no qual o sucesso ou o fracasso é exclusivamente de sua responsabilidade?
- A educação é um processo relacional. Diante disso, qual é o papel do aluno nesse processo?

A partir dessas questões, os professores podem ser levados a refletir e perceber que, se não possibilitarem o protagonismo de seus alunos, estarão sozinhos na responsabilidade de ensinar.

Além dessas questões, a critério do formador, sugerimos a aplicação de jogos para uma vivência prática – por exemplo, um quebra-cabeça, cuja montagem depende da participação de todos, mostrando ao grupo a importância da divisão das responsabilidades em sala de aula.

A formação pode ser encaminhada apresentando-se outras frases que mostrem o olhar dos alunos sobre questões como prova, aprendizagem, infraestrutura, estudar, matéria, entre outras, permitindo que o grupo revele seu olhar sobre as frases e o encaminhamento ocorra de acordo com os anseios revelados. São exemplos de frases:

Uma BOA AULA faz com que eu tenha a certeza de que aprendi (Aluno 40).

A prova é a ferramenta que testa o aluno e, conseqüentemente, a aula (Aluno 26).

Uma BOA AULA deve cumprir o seu principal objetivo: a aprendizagem (Aluno 49).

Junção de interação, troca, concentração e entendimento (Aluno 18).

Para que possamos estudar e aprender de maneira eficaz, o ambiente é muito importante (Aluno 54).

A lousa, geralmente, é onde o professor passa sua aula. Saber usar essa ferramenta é, muitas vezes, um fator determinante para ter uma BOA AULA (Aluno 73).

Uma BOA AULA, para mim, depende de uma boa matéria, já que não me sinto animado para ter aulas de matérias que eu não gosto (Aluno 58).

Quando a aula é tediosa, perco o interesse e não presto atenção (Aluno 60).

O conteúdo precisa ser apresentado de forma simples e dinâmica (Aluno 30).

Quando a aula tem dinâmica boa, todos nos divertimos; não se torna algo maçante (Aluno 03).

Através da educação é que bondade, gratidão, humildade e gentileza são expressas (Aluno 05).

Salientamos que trouxemos aqui apenas algumas frases. Outras que estão no trabalho poderão ser utilizadas, conforme o interesse do formador.

Sugerimos que o formador se apoie nos autores que fundamentam a pesquisa, ou em autores que estudam o tema em questão, assim, a formação será enriquecida.

Por fim, entendemos que avaliar o processo formativo do professor é crucial, pois possibilita sua ressignificação, dando novos horizontes a ele. Como buscamos

nos alunos as justificativas sobre o que é uma BOA AULA? Entendemos que ninguém melhor que o aluno para avaliar a formação docente. Para essa avaliação – que recomendamos ocorrer periodicamente –, sugerimos que seja elaborado um “questionário de satisfação”, a ser respondido pelos alunos. Indicamos que o questionário contenha perguntas envolvendo a prática docente e o processo pedagógico. Assim, com a leitura das respostas dos estudantes, teremos o resultado da avaliação da formação, que serão indicadores para a tomada de decisões que possibilitarão ir em direção às BOAS AULAS. Compreendemos que uma avaliação deve ter como objetivo diagnosticar e criar possibilidades de intervenção na prática.

Reforçamos que esta é uma dentre tantas possibilidades de encaminhamento da formação e entendemos que o formador deve ter autonomia para elaborar e conduzir o processo, pois compreendemos que cada grupo tem diferentes características e que estas devem ser consideradas.

Esperamos, assim, dar voz ao aluno e possibilitar uma reflexão dos professores e gestores sobre o processo de ensino-aprendizagem, direcionando-o para uma educação de qualidade.

Por fim, ficamos instigados com a questão de os alunos não se verem como protagonistas da BOA AULA, atribuindo a si uma visão passiva, fato que nos estimulou a aprofundar a questão em um futuro estudo de doutorado, para assim orientar professores e alunos no que diz respeito à complementaridade da sala de aula. A BOA AULA exige que ambos, professores e alunos, assumam cooperativamente a responsabilidade desse processo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018, p. 181-201.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELTHER, J. M. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: análise de uma experiência de parceria entre duas redes públicas. In: II COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2013. p. 1-11. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Josilda%20Maria%20Belther%20.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014.
- BORGES, A. P. N. D. S. **O currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio**: desafio e perspectivas. 176 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154183/Borges_APNDS_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**: éléments d’une théorie du système d’enseignement. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.
- BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizagem Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26/9/1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 19 abr. 2019.
- _____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10/11/1937. 1937a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15/1/1937. 1937b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 17/2/1959. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27/12/1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13/12/1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12/8/1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm> Acesso em: 04 mar. 2019.

_____. **Parecer CFE nº 45**, de 12 de janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18/4/1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial**

da **União**, Brasília, 26/7/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13/12/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17/07/2008. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30/12/2008. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27/10/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARVALHO FILHO, J. S. **Manual de Direito Administrativo**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CENTRAL PRONATEC. **O que é o PRONATEC?** Disponível em: <<http://centralpronatec.com.br/pronatec/>>. Acesso em: 17 maio 2019.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do *software* TRI-DEUX-MOTS (Version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, p. 219-243, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

COUTINHO, M. P. L.; SARAIVA, E. R. A. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

CPS. Centro Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza**. s/d “a”. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 18 maio 2019.

_____. Centro Paula Souza. **Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes**. s/d “b”. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>>. Acesso em: 29 maio 2019.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Gofredo Rangel e Anísio Teixeira. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1979.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1508. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

FATEC. Faculdade de Tecnologia de São Paulo. **A FATEC-SP**. s/d. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/?c=afatecsp>> Acesso em: 18 maio 2019.

FONSECA, T. M. M. **Ensinar – Aprender: pensando a prática pedagógica**. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação; Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Ponta Grossa: Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n.

92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/1773>>. Acesso em: 14 set. 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-167, maio/ago. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.

JACON, M. C. M. Prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões à luz de teorias modernas e contemporâneas. In: XII WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 12., 2017, São Paulo. **Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos**, São Paulo: Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, 2013. p. 733-747.

JARDIM, A. C. S. **Representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21351>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 17-44.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. Ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

MAFRA, J. F. **A ditadura espelhada: conservadorismo e crítica na memória didática dos anos de chumbo**. São Paulo: BTA Acadêmica/Liber Livro, 2014.

MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2019nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701647.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MERSETH, K. **Como transformar a carreira do professor no Brasil**. Instituto Península, 2016. 1h11m35s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AFarKt5AfZA>> Acesso: 03 dez. 2018.

MONTEIRO, J. Gasto público em educação e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 4, p. 467-488, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v69n4/0034-7140-rbe-69-04-0467.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1961, 1967; 1978.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MÜLLER, M. T. **A lousa e o torno**: a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. 2009. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251719>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, V. Educação e bem-estar social. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 39, ano XII, p. 161-200, ago. 1991.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira**. São Paulo: CTE Editora, 2005.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 99-116,

jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/159>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PASSOS, L. F.; MARQUESIN, D. F. B. O estágio e a construção dos conhecimentos profissionais nos diferentes espaços de formação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 18-32, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/157>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PASSOS, R. D. F. O Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEETEPS): breve história e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 67-71, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=888&path%5B%5D=760>>. Acesso em: 15 out. 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 47-62.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: VON SIMPSON, O. M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Rio Grande do Norte: Secretaria da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. 1969a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

SATYRO, N; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SCACCHETTI, F. A. P.; MOREIRA, K. L. O.; OLIVEIRA, A. E. C. Estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 433-446, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n3/2175-3563-pusf-20-03-00433.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018186794.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. O.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 19-39, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3346>>. Acesso em: 23 out. 2019.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4285>>. Acesso em: 23 out. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

TEIXEIRA, L. L. **Ensino Técnico Integrado ao Médio**: contextualização histórica e desafios para a formação docente. 2017. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/4/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-MESTRADOI.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

TRANCOSO, A. N. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 278-294, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/02.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.

VALA, J. **Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano**. Psicologia social. 4. ed. Lisboa, Fundação Calouste Gubenkian, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Aula gênese, dimensões, princípios e práticas** (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VETERE, R.; NOGUEIRA, D. S. A opinião da opinião – representações sociais acerca da pesquisa de intenção de votos nas eleições de 2014. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 2, p. 253-259, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14474>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Interações**, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

VILELA, R. N. **A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP campus Barretos**. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20141>>. Acesso em: 23 set. 2018.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Alunos)

Título do estudo¹⁷: Análise das representações sociais de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

Convidamos você a participar da pesquisa que estamos desenvolvendo, como parte de nossa formação no mestrado, na PUC-SP. O estudo é orientado pela Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa e tem como objetivo analisar representações de alunos acerca de aspectos educacionais. Os resultados da pesquisa deverão colaborar para o desenvolvimento de produções acadêmicas que iremos desenvolver e subsidiar a compreensão de aspectos da educação do ETIM. Havendo interesse, apresentaremos os resultados também aos alunos e professores.

Sua participação na pesquisa é anônima e voluntária.

ACEITANDO PARTICIPAR, SOLICITAMOS QUE ASSINE ABAIXO, DECLARANDO QUE ESTÁ ADEQUADAMENTE INFORMADO SOBRE A PESQUISA E QUE CONCORDA EM PARTICIPAR DO ESTUDO E COOPERAR COM OS PESQUISADORES.

PARTICIPANTES		
Data	Nome	Assinatura

Samuel Ribeiro
(Pesquisador)

¹⁷ Em função das sugestões recebidas no exame de qualificação, o título do estudo foi alterado para "A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio".

APÊNDICE B
AUTORIZAÇÃO DE RESPONSÁVEL DE MENOR DE 18 ANOS

Título do estudo: Análise das representações sociais de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

Prezado(a) responsável,

Estamos solicitando sua autorização para que o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade responda ao questionário sobre a formação que está recebendo no Ensino Técnico Integrado ao Médio.

A resposta do(a) aluno(a) é anônima, voluntária e ele(a) não será identificado(a).

Com os dados, pretendemos subsidiar os estudos sobre formação de alunos no Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Estando de acordo, complete os dados abaixo e assine, autorizando que o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade participe desta pesquisa.

Nome do(a) aluno(a): _____

Nome do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Data: ____/____/____

Samuel Ribeiro
(Pesquisador)

APÊNDICE C
TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

Instrução

Prezado(a) aluno(a),

Estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito de temas educacionais.

Vamos dizer uma palavra e você vai escrever as 5 primeiras palavras que vierem à sua mente quando mencionamos essa palavra.

NÃO EXISTE RESPOSTA CORRETA OU ERRADA. Apenas escreva as palavras que você pensou quando mencionamos a palavra.

Por exemplo: quando falamos **CHAVE**, o que vem à sua mente?

Na nossa vem: cadeia, porta, liberdade, prisão, cadeado. E na sua?

_____, _____, _____,

_____, _____

Entenderam?

Bom, agora, é para valer.

1. Escreva **5 (cinco) palavras** que vêm à sua mente quando você ouve a expressão “BOA AULA”.

ATENÇÃO: é extremamente importante que você escreva as 5 palavras.

2. Agora, no quadro abaixo, ordene as 5 palavras que você escreveu, da mais importante para a menos importante, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante.

1.
2.
3.
4.
5.

3. Considerando a ordem de importância das palavras apresentadas na questão anterior, indique por que você escolheu essas palavras.

1ª palavra:
2ª palavra:
3ª palavra:
4ª palavra:
5ª palavra:

Complete sua participação respondendo às questões a seguir:

DADOS DE PERFIL DO ALUNO:

Gênero:

Feminino () Masculino () Outro () Qual? _____

Idade:

14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () > de 18 ()

Religião:

Católica () Evangélica () Espírita () Umbanda () Candomblé ()

Judaica () Muçumana () Outra () Qual? _____

Você se considera de qual cor?

Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena ()

Informe o maior grau de escolaridade de seus pais ou responsáveis por você:

Ensino Fundamental: Completo () Incompleto ()

Ensino Médio: Completo () Incompleto ()

Ensino Superior: Completo () Incompleto ()

Pós-graduação: Completa () Incompleta ()

Não sei informar ()

MUITO OBRIGADO!