



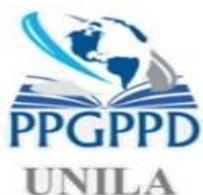
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA  
(UNILA)**

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)**

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE: uma análise sobre a qualidade com  
vistas à empregabilidade**

**DÉBORA RIBAS VILLASANTI**

**Foz do Iguaçu  
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA  
(UNILA)  
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA, SOCIEDADE E  
POLÍTICA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)**

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE: uma análise sobre a qualidade com  
vistas à empregabilidade**

**DÉBORA RIBAS VILLASANTI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à elaboração da dissertação do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Teotonio do Nascimento

**Foz do Iguaçu  
2021**

DÉBORA RIBAS VILLASANTI

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE: uma análise sobre a qualidade com vistas à empregabilidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Prof. Dr. Daniel Teotonio do Nascimento  
UNILA

Prof. Dr. César Eduardo Dechechi  
UNIOESTE

Prof. Dr. Gilson Batista de Oliveira  
UNILA

**Foz do Iguaçu  
2021**

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

V726

Villasanti, Débora Ribas.

Percepções dos alunos da educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente: uma análise sobre a qualidade com vistas à empregabilidade / Débora Ribas Villasanti. - Foz do Iguaçu-PR, 2021.

110 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Foz do Iguaçu-PR, 2021.

Orientador: Daniel Teotonio do Nascimento.

1. Qualidade da Educação. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio. I. Nascimento, Daniel Teotonio do. II. Título.

CDU 377

## AGRADECIMENTOS

A minha gratidão a Deus, primeiramente, pelas suas misericórdias que se renovam a cada manhã na minha vida, pois, sem Ele eu nada seria e nada poderia fazer! A Ele, toda Honra, toda Glória e todo Louvor!

À minha querida mãe Heida Ribas da Silva (*in memorian*) que infelizmente perdi para a Covid, deixando-me um enorme vazio. Por muito tempo, ela sonhou comigo a formação em um mestrado. Ao meu amado e saudoso pai Olávio Antunes (*in memorian*) que, ao ser cuidado por mim em seus últimos dias de vida, sempre foi muito carinhoso, grato e compreensivo comigo na divisão do tempo dedicado a ele e aos meus estudos.

Ao meu querido esposo Tito, aos meus filhos Vanessa e Tito Willian que sempre me incentivaram na busca por novos conhecimentos.

Aos meus irmãos Silas e Silvano que, durante o período do curso, auxiliaram-me com os cuidados com meus pais para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

O meu agradecimento especial ao meu professor e orientador Daniel Teotonio do Nascimento que, durante todo o processo de elaboração deste estudo, esteve muito envolvido e comprometido comigo, mostrando-se sempre muito atencioso e solícito.

A minha gratidão também ao professor e coordenador do programa do mestrado (PPGPPD), professor Gilson Batista de Oliveira que, desde o início do curso, sempre foi muito prestativo, apresentando-me as possíveis possibilidades da minha pesquisa durante as disciplinas que cursei com ele e no momento da banca de qualificação.

Ao meu grande amigo e professor César Eduardo Dechechi que, gentilmente, aceitou o convite para participar da minha banca de qualificação e de defesa do mestrado.

À direção do Colégio Estadual Ulysses Guimarães que me deu todo apoio na realização deste estudo, e aos meus colegas professores que sempre acreditaram em mim.

Enfim, agradeço a todos que, direta e indiretamente contribuíram para que eu pudesse concretizar este sonho!

“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e o conhecimento do Santo a prudência” (Provérbios 09:10).

## RESUMO

A qualidade da Educação Profissional tem sido um tema muito discutido por vários autores renomados da literatura, pois, a partir da LDB 9.394/96, esta modalidade de educação passou a ser direcionada para o mercado de trabalho, adotando, por conseguinte, a Pedagogia das Competências como pedagogia de ensino. Essa formação é questionada por restringir-se a conhecimentos tácitos, não possibilitando ao indivíduo uma formação geral, o que impede de torná-lo independente. Dessa forma, o objetivo geral desta proposta de pesquisa foi analisar a Percepção dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu sobre a qualidade da Educação Profissional com vistas à empregabilidade. A problemática desta pesquisa se delimitou no seguinte questionamento: Qual é o grau de satisfação dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliária na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020 sobre a qualidade da Educação Profissional Técnica (EPT) com vistas à empregabilidade? Os objetivos específicos adotados foram: a) Avaliar o nível de satisfação dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente em relação à qualidade da Educação Profissional; b) Investigar se as expectativas dos alunos egressos do curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente em relação à Educação Profissional Técnica foram atendidas; e c) Reconhecer se as competências desenvolvidas nos cursos Técnicos de Nível Médio de forma Subsequente contribuíram com a empregabilidade dos alunos egressos com vistas ao emprego. A metodologia quanto aos fins foi uma pesquisa descritiva explicativa, quanto aos meios, bibliográfica e estudo de caso. Quanto à natureza, uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado a partir da escala Likert. A partir da metodologia utilizada, foi possível reconhecer o grau de satisfação dos alunos que, em sua totalidade, manifestaram-se satisfeitos com a qualidade da Educação Profissional, com o atendimento de suas expectativas em relação às possibilidades de formação que a EP promoveu e com as competências desenvolvidas nos cursos técnicos com vistas à empregabilidade.

**Palavras-chave: Qualidade da Educação. Educação Profissional. Ensino Médio. Competências.**

## ABSTRACT

The quality of Professional Education has been a topic much discussed by several renowned authors in the literature, since, as of LDB 9.394/96, this type of education started to be directed towards the labor market, therefore adopting the Pedagogy of Skills as teaching pedagogy. This education is questioned because it is restricted to tacit knowledge, not allowing the individual to have a general education, which prevents him from making him independent. Thus, the general objective of this research proposal was to analyze the Perception of students from the Secondary Level Technical Course at the State College Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu on the quality of Professional Education with a view to employability. The problematic of this research was delimited in the following question: What is the degree of satisfaction of the egress students of the Medium Level Technical Courses in Administration and Real Estate Transactions in the Subsequent form of the State College Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu trained in the periods from 2018 to 2020 about the quality of Technical Professional Education (EPT) with a view to employability? The specific objectives adopted were: a) Assess the level of satisfaction of students from the Secondary Level Technical Course in the Subsequent way in relation to the quality of Professional Education; b) Investigate whether the expectations of students who graduated from the Secondary Level Technical course in the Subsequent form in relation to Technical Professional Education were met; and c) Recognize whether the skills developed in the Secondary Level Technical courses subsequently contributed to the employability of graduate students with a view to employment. The methodology regarding the purposes was an explanatory descriptive research, regarding the means, bibliographical and case study. As for nature, a qualitative and quantitative research. As a data collection instrument, a structured questionnaire based on the Likert scale was used. From the methodology used, it was possible to recognize the degree of satisfaction of the students who, in their totality, expressed satisfaction with the quality of Professional Education, with the fulfillment of their expectations regarding the training possibilities that the PE promoted and with the skills developed in technical courses with a view to employability.

**Keywords: Quality of Education. Professional education. High school. Skills.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Idade dos alunos egressos .....	78
<b>Figura 02</b> - Gênero dos alunos egressos .....	79
<b>Figura 03</b> - Estado civil dos alunos egressos.....	79
<b>Figura 04</b> - Bairro que os alunos egressos residem .....	80
<b>Figura 05</b> - Grau de instrução dos alunos .....	81
<b>Figura 06</b> - Estão trabalhando? Se sim, em que?.....	80
<b>Figura 07</b> - Está atuando na área de formação?.....	82
<b>Figura 08</b> - Frequência de respostas da Variável II- Grau de Satisfação em relação ao Curso, Corpo Docente e Infraestrutura do Colégio .....	84
<b>Figura 09</b> - Frequência das Respostas da Variável III- Grau de Satisfação das Expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação .....	86
<b>Figura 10</b> - Frequência das Respostas da Variável IV- Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso .....	89
<b>Figura 11</b> - Frequência das Respostas da Variável V- Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade .....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Categoria I - Perfil e Informações adicionais sobre os alunos .....	66
<b>Quadro 02</b> - Categoria II - Grau de Satisfação dos alunos em relação ao Curso, ao Corpo docente e a Infraestrutura do Colégio.....	67
<b>Quadro 03</b> - Categoria III - Grau de Satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação.....	68
<b>Quadro 04</b> - Categoria IV - Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no Curso .....	69
<b>Quadro 05</b> - Categoria V - Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade .....	69
<b>Quadro 06</b> - Alocação de pesos e elaboração do grau de satisfação .....	70
<b>Quadro 07</b> - Classificação do Grau de Satisfação .....	70
<b>Quadro 08</b> - Frequência das Respostas da Variável II - Grau de Satisfação em relação ao Curso, Corpo Docente e Infraestrutura do Colégio .....	83
<b>Quadro 09</b> - Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação dos alunos egressos em relação ao Curso, Corpo Docente e Estrutura do Colégio .....	85
<b>Quadro 10</b> - Frequência das Respostas da Variável III - Grau de Satisfação das Expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação.....	86
<b>Quadro 11</b> - Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação dos alunos em relação às possibilidades que a formação promove.....	87
<b>Quadro 12</b> - Frequência das Respostas da Variável IV- Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico.....	89
<b>Quadro 13</b> - Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação em relação às competências desenvolvidas no curso técnico .....	89
<b>Quadro 14</b> - Frequência das Respostas da Variável V - Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade .....	90
<b>Quadro 15</b> - Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação em relação às oportunidades de empregabilidade .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM - Administração.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

CEFORES - Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

DO - Definição Operacional.

DC - Definição Conceitual.

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais.

EM - Ensino Médio.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

EPT - Educação Profissional Técnica.

ET - Ensino Técnico.

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Brasileiro

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SES I- Serviço Social da Indústria.

SESC - Serviço Social do Comércio.

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

TCH - Teoria do Capital Humano.

TTI - Transações Imobiliárias.

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 JUSTIFICATIVA E ADERÊNCIA AO ESCOPO DO PROGRAMA.....	15
1.2 PROBLEMA .....	16
1.3 PRESSUPOSTO.....	17
1.4 OBJETIVO(S) .....	18
<b>1.4.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>18</b>
<b>1.4.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>18</b>
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	18
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA</b> .....	<b>20</b>
2.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	20
<b>2.1.1 A Qualidade da Educação como Princípio Constitucional na CF/88 e seu desdobramento na Lei nº 9.394/96 da LDB</b> .....	<b>25</b>
2.2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	28
<b>2.2.1 Novas Perspectivas para a Educação Profissional a partir da Implantação dos Institutos Federais</b> .....	<b>34</b>
<b>2.2.2 Ensino Médio e Educação Profissional: uma trajetória de caminhos opostos</b> .....	<b>40</b>
2.3 COMPETÊNCIAS: UMA TRILOGIA DE SABERES.....	50
<b>2.3.1 Origem e Conceitos de Empregabilidade</b> .....	<b>53</b>
<b>2.3.2 Pedagogia das Competências e a Educação Profissional.</b> .....	<b>56</b>
<b>3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA DA PRODUÇÃO TÉCNICA</b> .....	<b>64</b>
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	64
3.2 POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA .....	65
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	65
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
3.5 LIMITAÇÕES DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	71
<b>4 CONTEXTO DA SITUAÇÃO PROBLEMA</b> .....	<b>72</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL ULYSSES GUIMARÃES - ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL .....	72
<b>4.1.1 Dados Gerais</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1.2 Aspectos Históricos</b> .....	<b>72</b>
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS EM ADMINISTRAÇÃO E TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS NA FORMA SUBSEQUENTE. ....	74
<b>4.2.1 Curso Técnico em Administração na forma Subsequente</b> .....	<b>74</b>
<b>4.2.2 Curso Técnico em Transações Imobiliárias na forma Subsequente</b> .....	<b>75</b>
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>77</b>
5.1 VARIÁVEL I - PERFIL E INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS ALUNOS .....	77
5.2 VARIÁVEL II - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CURSO,	

CORPO DOCENTE E INFRAESTRUTURA DO COLÉGIO. ....	83
5.3 VARIÁVEL III - GRAU DE SATISFAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO. ....	85
5.4 VARIÁVEL IV - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO CURSO TÉCNICO. ....	87
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APENDICE A: FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem sua origem no âmbito de uma perspectiva assistencialista, na qual jovens em situação de pobreza eram conduzidos para casas especiais onde recebiam ensino básico e algum tipo de serviço (MOURA, 2007). Historicamente, a ligação entre educação profissional e educação básica é marcada pela dualidade. Não existem registros até o século XIX que possam comprovar ações de formas sistematizadas relacionadas à área da educação profissional. Só existia a educação propedêutica para as elites, direcionada para os futuros gerentes. Desse modo, a educação promovia a reprodução das classes sociais, no qual os filhos das elites tinham a garantia das escolas das ciências, das letras e das artes, e aos outros era negado esse acesso (MOURA, 2010). Esse caráter assistencialista vinculado à Educação Profissional, só foi extinto com a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), passando a ser um instrumento de certificação profissional.

Na década de 1990, o Brasil enfrentava uma grande crise econômica e, buscando ideais apregoados pela globalização, acolheu uma postura política direcionada para a educação profissional que pudesse atender às demandas da Divisão Internacional do Trabalho. Nessa perspectiva, as Políticas Públicas para a Educação Profissional têm uma história recente, marcada pela Lei nº 9.394/1996 e sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa lei instituiu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dedicando o capítulo III especificamente à Educação Profissional.

Com a aprovação da Lei 9.394/96, uma nova estrutura da educação formal se constituiu no Brasil, e no artigo 35, essa lei estabeleceu o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, com a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

Com base nesse espaço da LDB, percebe-se que, dentre as finalidades do Ensino Médio, destaca-se a função de possibilitar o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o trabalho. No artigo 36, as finalidades apresentadas indicam a intenção jurídica de superar a dualidade, socialmente construída, entre a formação propedêutica e a educação especificamente voltada para formação profissional. (KUENZER, 2009).

Com a homologação do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), legalmente, separou-se o Ensino Técnico e Profissional do Ensino Médio, modificando a própria Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) que sugeria a articulação da educação profissional com o ensino regular ou com distintas estratégias de educação continuada.

A partir deste decreto, percebeu-se com clareza a distinção de dois projetos curriculares. Um projeto direcionado à formação geral capaz de desenvolver o sujeito que saiba proferir trabalho, ciência, tecnologia e cultura e o outro, de formação profissional, capaz de formar o indivíduo para ser um trabalhador produtivo e não uma pessoa autossuficiente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Segundo Kuenzer (2006), essa reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituída pelo Decreto 2.208/97 contribuiu significativamente com o retrocesso da consolidação da formação integral e devolveu o dualismo estrutural à educação. Diante dessa determinação, a Educação Profissional passou a assumir a ideologia pedagógica do capital ou do mercado – “pedagogia das competências para a empregabilidade”- com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13).

A ideologia da pedagogia das competências defende a importância da qualificação e acredita que formar profissionais qualificados é a chave para a empregabilidade. Portanto, é estabelecida uma relação causal direta entre educação e emprego, e quaisquer outros fatores, sejam eles econômicos, políticos ou sociais, são ignorados. Para Gomes (2007), quando o problema da empregabilidade é mistificado, a pedagogia da competência é fetichizada. Este tipo de fetichismo ligado ao individualismo acaba por tornar o sujeito responsável pela sua entrada no mercado de trabalho, como se dependesse totalmente da possibilidade de contratação.

Porém, no ano de 2003, após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e ficou estabelecida a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, representada no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Esse Decreto passa, então, a instituir regulamentações no artigo 36 e nos artigos 39 a 41 da Lei 9.394/1996. Nessa perspectiva, a Educação Profissional concebe a chance de ampliação da oferta do Ensino Médio, na forma integrada, nas instituições públicas de educação, podendo contribuir para a efetiva (re) construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, expressiva, para a vida dos jovens e adultos que os cursam.

O texto do Decreto nº 5.154/2004 apresenta a viabilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e configura uma perspectiva de avanço em direção à educação politécnica. Porém, conserva como acomodação e expressão de posições contrárias, as formas Subsequente e Concomitante (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). Com isso,

mantém-se a validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, dando continuidade à política curricular do Governo anterior, caracterizada pela ênfase no individualismo e pela formação por competências dirigidas à empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Diante desse contexto, esta pesquisa de dissertação é apoiada em um estudo preliminar (VILLASANTI; NASCIMENTO, 2021, *mimeo*) que, por meio de uma revisão sistemática, avaliou como se instituiu a qualidade da Educação Profissional Técnica de nível Médio no Brasil a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), em específico nos Decretos nº. 2.280/97 e nº. 5.154/2004.

Os resultados deste estudo apontaram que a qualidade da Educação Profissional Técnica no Brasil, a partir da LDB 9.394/96, se instituiu de forma antagônica ao que se apregoa por uma educação de qualidade. Notou-se que, na realidade, o que se configurou foi uma educação engendrada por Políticas Educacionais racionalistas, voltadas especialmente para a qualificação de mão de obra que atendesse à demanda do mercado de trabalho, em favorecimento ao sistema capitalista. No entanto, para Enguita (2007), a educação só pode ser considerada de qualidade quando agrega valor quantitativo e qualitativo e possibilita que mais pessoas possam ter acesso ao ensino geral, e não somente especializado.

Inserido nesse cenário de contradições e interesses políticos, em que a Educação Profissional passou a ser estigmatizada pelo viés produtivista, vinculada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, encontra-se o Colégio Estadual Ulysses Guimarães, Ensino Fundamental, Médio e Profissional de Foz do Iguaçu que, a partir do ano de 2010, passou a ofertar os cursos técnicos de nível médio profissional na forma subsequente, adotando, por conseguinte, a pedagogia das competências como prática pedagógica a esta modalidade de ensino.

Atuando como profissional docente da Educação Profissional desde a implantação dos cursos técnicos de Nível Médio no referido Colégio, minha percepção é de que a decisão da direção do Colégio em ofertar os cursos técnicos firmou-se na expectativa em atender uma parcela da população concluinte do Ensino Médio que não intencionava continuar seus estudos para ingressar no ensino superior, mas que buscava por uma formação profissional técnica capaz de inseri-los no mercado de trabalho.

Quanto aos alunos que ingressam no curso técnico, sempre em meu primeiro dia de aula com eles, questiono sobre suas expectativas em relação ao curso, e a maioria diz que suas expectativas é a de receber uma formação profissional técnica de qualidade capaz de promover o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal. Este aperfeiçoamento profissional e

pessoal se traduz na capacidade de se tornar empregável para o mercado de trabalho.

Entretanto, tenho observado que até a presente data, não existem registros que possam comprovar se a formação promovida pelos cursos profissionais técnicos foi capaz de atender às expectativas dos alunos egressos no tocante a possibilidade de torná-los empregáveis para o mercado de trabalho. Dessa forma, objetiva-se, por meio desta pesquisa, analisar a percepção dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de nível médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu, formados nos períodos de 2018 a 2020, sobre a qualidade da Educação Profissional Técnica com vistas à empregabilidade.

### 1.1 JUSTIFICATIVA E ADERÊNCIA AO ESCOPO DO PROGRAMA

As Políticas Públicas são organizadas e executadas com o objetivo de resolver problemas coletivos. Dentre os principais problemas, destaca-se a limitação de conhecimentos na Educação Profissional que impede o sujeito de alcançar sua formação humana integral. Em decorrência das grandes mudanças no sistema educacional brasileiro na década de 1990, o Ensino Médio e Técnico passaram por reformas que ressignificaram suas estruturas. Como resultado dessas reformas, o EM e o ET foram separados, diferenciando os dois projetos curriculares: por um lado, a proposta de formação geral visa desenvolver uma formação que saiba expressar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, por outro lado, o objetivo da proposta de formação profissional é formar o trabalhador para ser um cidadão produtivo, não uma pessoa autossuficiente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nota-se que essa separação não é natural, mas sim, conseqüente de uma sociedade cindida em classes, na qual os interesses não são apenas distintos, mas conflitantes. Com a homologação do Decreto nº 2.208/1997, o ensino técnico passou a ser vinculado à pedagogia das competências que seria apropriado para a conexão do mercado, restringindo-se ao ensino de conhecimentos tácitos indispensáveis para a formação integral do sujeito.

Apesar de uma nova reforma ter sido homologada pelo Decreto nº 5.154/2004 no governo Lula, apresentando a possibilidade de integração entre o ensino Médio e o Técnico, as formas de ensino concomitante e subsequente não foram extintas, assim que essa possibilidade de integração ainda não se tornou realidade até os dias de hoje.

Notadamente, as políticas propostas pelo Estado não objetivavam a concretização de uma educação que pudesse promover a formação integral do sujeito, notando certa proximidade do Estado aos interesses dominantes do capital, que não enxerga, na educação de

formação humana integral, a lucratividade. Na lógica do capital, não há possibilidade de autonomia na educação, pois, a partir desse sistema, ela, inevitavelmente, fará contribuições principalmente para difundir os interesses da classe dominante e o conhecimento que eles precisam para produzir (TONET, 2003).

Contudo, acredita-se que seja possível constituir nas bases da sociedade uma Política Pública Educacional de Formação Humana Integral dirigida para a Educação profissional por meio da interação das forças sociais e políticas. Dessa forma, acredita-se que este trabalho será de grande relevância para a sociedade, pois poderá contribuir com a ruptura da alienação social cindida pelo capitalismo e devolver a todos aqueles que optarem por uma formação profissional o conhecimento em sua totalidade e não apenas conhecimentos especializados. No contexto acadêmico, este estudo trará subsídios a partir das discussões discorridas para que mais pesquisadores possam se engajar na luta por propostas que contemplem Políticas Públicas Educacionais de Formação Humana Integral, voltadas para a Educação profissional.

Julga-se um correto alinhamento desta pesquisa ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, pois a sua intencionalidade é evidenciar os problemas que permeiam a Educação Profissional Técnica em decorrência das Políticas Públicas Educacionais, em específico os decorrentes por meio dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004.

Quanto à linha de pesquisa, este estudo vincula-se à linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Sociedade, pois traz em seu escopo a necessidade de o Estado avaliar e intervir por uma Política Pública de Educação Profissional que promova uma formação integral ao sujeito.

## 1.2 PROBLEMA

Verificou-se que as reformas educacionais investidas sobre o Ensino Médio e a Educação profissional na década de 1990, em específico as que foram homologadas pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 pautaram-se em argumentos de que a educação poderia ser uma importante ferramenta para a solução do problema do emprego e propulsora ao desenvolvimento e crescimento econômico do país, separando o Ensino Médio do Ensino Técnico. Na realidade, nota-se que se tratou de uma forma de disfarçar a verdadeira intenção da sociedade capitalista que, firmada sobre a lógica alienadora e exploradora da classe trabalhadora, utilizou-se de Políticas Educacionais no intuito de atender aos interesses mercantis.

A partir daí, a educação Profissional passou a ser vinculada à pedagogia das

competências, tornando-se apropriada para a conexão do mercado, restringindo-se ao ensino de conhecimentos tácitos indispensáveis para o aperfeiçoamento laboral, afastando-se do chamado ensino regular (FRIGOTTO, 2016). Essa estratégia defende a importância da qualificação e acredita que formar profissionais qualificados é a chave para a empregabilidade. Para Gomes (2007), quando o problema da empregabilidade é mistificado, a pedagogia da competência é fetichizada. Este tipo de fetichismo ligado ao individualismo acaba por tornar o sujeito responsável pela sua entrada no mercado de trabalho.

Entre tantos impactos gerados pelo Decreto nº 2.208/1997 na formação profissional do técnico de nível médio, pode-se salientar a evasão e a reprovação acentuadas, a fragilidade na formação dos profissionais que chegam ao mercado de trabalho e o descrédito da sociedade com a educação profissional (BRASIL. INEP, 2008). De acordo com Kuenzer (1997), do modelo de educação cuja organização não permite a agregação da educação de caráter geral, ou propedêutica, com a formação profissional, surgiram propostas pedagógicas assinaladas por um “academicismo vazio” e uma “profissionalização estreita”.

Para Kuller (2013), a aprendizagem de toda competência humana está embasada em um desenvolvimento humano integral, ou seja, há que se considerar o desenvolver-se como pessoa baseada em um esforço contínuo de análise e crescimento pessoal. A educação profissional só poderá ser considerada uma educação de qualidade, que desenvolve competências, quando desenvolver uma formação integral e contínua de seus alunos como pessoas e cidadãos, não levando em consideração apenas o perfil do profissional ou o curso.

Dessa forma, constatou-se, por meio de informações preliminares, a inexistência de registros que possam comprovar se a Educação profissional Técnica na forma Subsequente pode ser considerada uma formação de qualidade capaz de promover a empregabilidade. Assim, considerando que os alunos egressos são os principais atores envolvidos neste processo, questiona-se: **Qual é o grau de satisfação dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020 sobre a qualidade da Educação profissional Técnica com vistas à empregabilidade?**

### 1.3 PRESSUPOSTO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio

Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020 demonstram insatisfação em relação à qualidade da Educação Profissional Técnica com vistas à empregabilidade.

#### 1.4 OBJETIVO(S)

##### 1.4.1 Objetivo Geral

- ✓ Analisar a percepção dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de nível médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020, sobre a qualidade da Educação Profissional Técnica com vistas à empregabilidade.

##### 1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Avaliar o nível de satisfação dos alunos egressos do Curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente em relação à qualidade da Educação Profissional;
- b) Investigar se as expectativas dos alunos egressos do curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente em relação à Educação Profissional Técnica foram atendidas;
- c) Reconhecer se as competências desenvolvidas nos cursos Técnicos de Nível Médio de forma Subsequente contribuíram com a empregabilidade dos alunos egressos com vistas ao emprego.

#### 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está estruturada em **06 Capítulos**. Além deste **Capítulo 01** - Introdução, o **Capítulo 02** refere-se à fundamentação teórica na qual discutiu-se os seguintes temas: Qualidade da Educação; A Qualidade da Educação como Princípio Constitucional na CF/ 88 e seu desdobramento na Lei nº 9.394/96 da LDB; Um Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil; Novas perspectivas para a Educação Profissional a partir da implantação dos Institutos Federais; Ensino Médio e a Educação Profissional: uma trajetória de caminhos opostos; Competências: Uma Trilogia de Saberes; Origem e Conceitos de Empregabilidade; Pedagogia das Competências e a Educação Profissional.

No **Capítulo 03**, são apresentados os métodos e técnicas da pesquisa, delineando os aspectos gerais do estudo, universo, amostra e sujeitos. Relatam-se também os procedimentos de coleta e análise dados, assim como as limitações dos métodos e técnicas de pesquisa.

O **capítulo 04** aborda o contexto da situação problema e a caracterização da instituição de ensino estudada. O **capítulo 05** apresenta a análise e os resultados da pesquisa.

Por fim, apresentam-se, no **Capítulo 06**, as considerações finais, citando as conclusões gerais, limitações da pesquisa e sugestões para próximos estudos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, com o objetivo de fornecer um aporte para caracterizar esta pesquisa, foram abordadas as seguintes temáticas: Qualidade da Educação (seção 2.1); A Qualidade da Educação como Princípio Constitucional na CF/88 e seu desdobramento na Lei nº 9.394/96 da LDB (2.1.1); Um breve Histórico da Educação Profissional no Brasil (2.2); Novas perspectivas para a Educação Profissional Técnica a partir da implantação dos Institutos Federais (2.2.1); Ensino Médio e a Educação Profissional: uma trajetória de caminhos opostos (2.2.2); Competências: Uma Trilogia de Saberes (2.3), Origem e os Conceitos de Empregabilidade (2.3.1); Pedagogia das Competências e a Educação Profissional (2.3.2).

### **2.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Discussões sobre o nível da qualidade da educação brasileira têm sido motivo de debates nos meios acadêmicos, sociais, empresariais, de comunicação e políticos há algumas décadas. É provável que essas discussões tenham se acirrado ainda mais a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96). A LDB é a responsável em determinar as diretrizes e bases da educação nacional e definir o papel a ser desempenhado pela União, Estados, municípios, escolas e todas as demais instituições de ensino. Na referida Lei, aparecem os conceitos de garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, de necessidade de avaliação da qualidade, de melhoria e de aprimoramento da qualidade do ensino, tal como na Constituição Federal de 1988.

Analisando a literatura, constata-se que existe um consenso de que qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, possui diferentes significados, podendo levar a consensos equivocados, pois permite diferentes interpretações de seu significado a partir de diferentes capacidades de avaliação.

Segundo Davok (2007), não existe delimitação semântica para o termo qualidade. A autora diz que, em Economia e Administração, por exemplo, o significado de qualidade pode estar atrelado às características e aos procedimentos utilizados na fabricação de um bem ou serviço ou também ao grau de satisfação do cliente ao adquirir este bem e serviço quanto a sua expectativa inicial.

Nas ciências sociais e humanas, o conceito de qualidade, geralmente, está

condicionado à perfeição de algo perante a expectativa das pessoas. Nessas áreas, a existência de qualidade está relacionada à relação entre dois elementos; a perfeição e a expectativa (DAVOK, 2007).

Segundo Gracindo (1997), o termo qualidade surge de duas correntes opostas: uma voltada para uma qualidade mercantil, apoiada na lógica econômica e empresarial, relacionada ao mercado; e outra, voltada à qualidade social, cujo significado é buscar a compreensão sobre a relevância social da construção de conhecimentos e de valores na escola. É importante não esquecer que parte significativa do debate sobre qualidade na educação é oriunda do mundo dos negócios e, ainda assim, nesse âmbito restrito, encrava sentidos distintos.

Por outro lado, Demo (2001) compara qualidade com a ideia de algo bem feito e completo, principalmente quando o termo se relaciona a ação humana; nesta situação, qualidade é o toque humano na qualidade. O autor ainda se refere à qualidade como a dimensão de intensidade de algo em duplicidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão. E adverte que:

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (DEMO, 2001, p.10).

O termo qualidade pode ser usado para qualquer proposta de melhoria ou mudança para distinguir um tipo de bem ou serviço de outro. No campo da educação, a qualidade está relacionada ao valor agregado quantitativo e qualitativo para garantir que mais pessoas tenham acesso ao ensino geral, e não especializado (ENGUIITA, 2007).

Mas afinal, o que é uma educação de qualidade? De acordo com Dourado *et al* (2007) a análise da qualidade da educação deve ser realizada a partir de uma perspectiva polissêmica devido à multiplicidade de significados que lhe são atribuídas.

Na ótica social, a educação é de qualidade quando contribui com a igualdade; já no ponto de vista econômico, qualidade está relacionada à eficiência dos recursos educacionais utilizados. É necessário estabelecer padrões de qualidade do ensino, isto é, medir a eficiência e eficácia do sistema. Porém, para alcançar resultados específicos na educação, um grande número de indicadores de qualidade deve ser considerado: a qualidade tem fatores escolares externos e internos; outros critérios também devem ser considerados, os mais subjetivos,

normalmente deixados à parte, mas que podem ser avaliados propositadamente (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Ao retratar a origem e a difusão do termo de qualidade na área da educação, Enguita (2007) alega que, no início, o termo qualidade na área da educação foi utilizado para determinar os custos e os recursos humanos e materiais alocados ao sistema escolar. Esses indicadores eram definidos pelo custo por aluno, a proporção dos gastos com educação pública, o número de alunos por professor, etc. Acreditava-se que, quanto maior o custo ou recursos humanos e materiais de cada aluno, maior a qualidade do ensino. Em outro momento, a lógica de produção da iniciativa privada passou a ser o foco, e a qualidade da educação passou da eficiência dos recursos para a eficiência do processo. A qualidade era baseada nos melhores resultados com o menor custo.

Os autores Moreira e Kramer (2007) acreditam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo que é determinado dentro da escola (currículo, formação de professores, gestão escolar, etc.), e fora da escola (as condições de vida da população, econômicas e culturais) entre as famílias dos alunos. Nesse caso, a prioridade se direciona para as seguintes categorias: obtenção de resultados satisfatórios em exames nacionais; áreas de conhecimento, habilidades e habilidades previamente estabelecidas; uso de tecnologias avançadas; superestimação da competitividade e produtividade; novas formas de gerenciar sistemas e instituições de ensino; utilizar procedimentos abrangentes e flexíveis no trabalho docente (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Quando se atribui o termo qualidade à educação Davok (2007) afirma que:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 506).

De acordo com Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004), a qualidade educacional se divide em duas categorias: a instrumental e a desenvolvimentista. Em relação à categoria instrumental, esta se divide em duas concepções: a objetivista e a relativista. A concepção objetivista está relacionada à qualificação dos discentes, do corpo docente e recursos físicos. No tocante à concepção relativista, esta defende que a qualidade está pautada na capacidade da instituição atingir os objetivos planejados.

Na categoria desenvolvimentista, a qualidade é percebida por meio do desenvolvimento educacional dos alunos. Esse conceito de qualidade educacional destaca os

principais participantes envolvidos no processo educacional: professores e alunos, ao invés dos recursos materiais e dos objetivos das instituições educacionais que tornam a educação possível. A qualificação dos professores é um fator importante na busca pela qualidade educacional e no desenvolvimento do aluno.

Na concepção de Demo (1994), a definição da qualidade da educação está pautada na dimensão de intensidade. Está relacionada a questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar. Neste sentido afirma que:

A educação torna-se um indicador de qualidade espacial e vital, pois representa a estratégia básica da formação humana. Em todo caso, a educação não é apenas ensino, formação e orientação, mas formação especializada, aprendizagem e saber pensar para melhor intervir e inovar (DEMO, 1994, p. 20).

Gadotti (2010) apresenta a qualidade da educação como uma categoria central do novo paradigma adotado pela Organização das Nações Unidas de uma educação sustentável. Considera que a qualidade não pode estar separada da quantidade, mas que até o presente momento são poucos que tiveram uma educação de qualidade e faz menção às palavras de Paulo Freire que ressaltava a importância de construir uma nova qualidade que pudesse acolher a todos e a todas.

Gadotti acredita que a educação deve ser capaz de formar indivíduos para a autonomia e a liberdade. Além disso, também pode contribuir para a construção de uma sociedade com pequenas diferenças sociais. Isso também confirma a visão de que é preciso pensar na sociedade, ser mais coletivizado e focar nos interesses comuns. Ao estabelecer uma relação entre o desenvolvimento sustentável e a diversidade, potencializa-se a constituição de uma sociedade que respeita a relação existente entre os seus cidadãos e os recursos naturais do território. Nessa sociedade, privilegia-se a excelência e a consciência coletiva, e tais ideias podem ser propagadas para que qualquer forma de opressão e dominação da próxima geração seja rejeitada (GADOTTI, 2010).

Casassus (2002) defende que a discussão atual sobre a qualidade da educação é um dos pilares da política educacional e que está atrelado ao caráter ambíguo do termo qualidade. Qualidade da educação surge dessa forma, nesses conceitos importantes, mobilizadores, de grande peso emocional e de valor muito usado pela sociedade. Seu peso e valor são justamente sua ambiguidade, pois refletem mais as coisas necessárias à construção social, como cada objeto de construção cultural.

Segundo Dias Sobrinho (2012), a qualidade da educação está relacionada ao ensino,

ciência, tecnologia, infraestrutura, cultura, economia, ética, moral etc. Para o autor, a educação de qualidade tem como função contribuir de maneira satisfatória com o processo e o plano de libertação dos indivíduos e das sociedades. Partindo desse entendimento, o autor acredita que as instituições de ensino devem considerar a realidade e a cultura nacional, as demandas e necessidades da sociedade em que a instituição de ensino está inserida, ou seja, devem ser relevantes.

Dizer que qualidade tem a relevância social como um de seus elementos básicos, significa entender que qualidade é um conceito relativo e dinâmico, e sempre se refere à realidade concreta e aos projetos estabelecidos pelos indivíduos e pela sociedade ao longo de suas vidas. Porém, a qualidade da educação é entendida principalmente por meio do relacionamento com o mercado. Nesse sentido, quanto mais contribui com o progresso das empresas, mais qualidade tem (DIAS SOBRINHO, 2012).

Segundo Gadotti (2010), o que ameaça a qualidade da educação é a mercantilização. O padrão de conceito adotado pelo mercado é de qualidade total, antagônico ao de qualidade social defendido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Pressupõe que a educação é uma mercadoria. Mas isso não deve ser confundido com privatização. A comercialização se refere à concessão de valor econômico a tudo, incluindo educação que é um direito. O mercantilismo pode aparecer em universidades públicas e privadas, tanto em escolas públicas como privadas. Este é um conceito que simplifica tudo em *commodities*, no qual tudo pode ser comprado e vendido, em que tudo pode ser negociado. A verdadeira contradição não é entre o Estado e o privado, mas entre o público e o mercantil.

Para Machado (2007), é impossível traçar uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem que haja uma tomada de decisão antecipada sobre a valorização da função do professor. Na realidade, em comparação com os indicadores numéricos, na maioria das vezes frágeis, o maior sinal da má qualidade da educação no Brasil está relacionado às condições de trabalho extremamente instáveis dos professores da educação básica. É difícil imaginar como um profissional que tem essa reputação, tão ignorada nas suas funções mais comuns, possa realizar as tarefas básicas que tem que desempenhar. É impossível imaginar uma educação de qualidade sob a orientação de profissionais tão desvalorizados quanto os professores.

Gadotti (2010) contribui dizendo que:

Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor é fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto-estima e pelo pouco

reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando (GADOTTI, 2010, p.9).

Diante dos conceitos apresentados, é importante que tomemos ciência de como a qualidade da educação se institui como princípio Constitucional na CF/88 e como se desdobrou a partir da Lei nº 9.394 da LDB. Este é o tema que será abordado no próximo tópico.

### **2.1.1 A Qualidade da Educação como Princípio Constitucional na CF/88 e seu desdobramento na Lei nº 9.394/96 da LDB**

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988) consolidou o sistema de redemocratização do Brasil, conhecida como a “Constituição Cidadã”. Ampliou os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e outros, e passou a listar os direitos básicos, essenciais para a dignidade humana, inclusive o direito à educação.

É importante ressaltar que tais direitos são protegidos por lei, o que representa um grande avanço na história do Brasil, mas esses direitos ainda não são concretizados, pois existe um distanciamento entre os dispositivos legais e a vida das pessoas, este é um grande desafio para o século XXI, fazer com que os direitos adquiridos sejam cumpridos.

No tocante ao direito à educação, a CF/88 trata o assunto a partir do artigo 205 até o artigo 214. Pode-se assegurar que na CF/88 a educação tem natureza pública; pois;

Como direito individual e social, bem como a sua índole nacional, cuja efetivação depende do Estado e, também, da participação popular, mediante o emprego das garantias constitucionais, entre elas o direito de petição (5º, inciso XXXIV, 'a'), o mandado de segurança (art. 5º, incisos LXIX e LXX), o mandado de injunção (art. 5º, inciso LXXI) e a ação popular (art. 5º, inciso LXXXIII), sem prejuízo das medidas processuais cabíveis, pelo princípio constitucional da inafastabilidade da jurisdição (5º, inciso XXXV) (GOMES, 2009, p.103-104).

Como princípio constitucional da educação nacional, a garantia do padrão de qualidade da educação é prevista no artigo 206, inciso VII da CF/88. A mesma foi replicada no artigo 3º, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Promulgada sob a égide da CF/1988, a LDB 9.394/96 determinou as diretrizes e bases da educação nacional e definiu o papel a ser desempenhado pela União, Estados, municípios, escolas e todas as demais instituições de ensino. Nela, aparecem os conceitos de garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, de necessidade de avaliação da qualidade, de melhoria e de aprimoramento da qualidade do ensino, tal como na CF/1988.

Com o objetivo de conseguir uma educação emancipatória que abarque todos os aspectos da formação humana, a Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica define a qualidade da educação como uma construção histórica com diferentes significados em diferentes tempos e espaços, lugar onde os indivíduos falam sobre os grupos sociais a que pertencem, e onde os interesses e valores e os projetos sociais encontram-se em um momento crítico (BRASIL, 2013, p.151).

De acordo com Cury (2010), é papel da LDB, fazer com que a qualidade da educação seja reconhecida por todos. Além disso, possibilitar o aumento da autoconsciência nas escolas determinando objetivos maiores da educação. A começar pela avaliação da qualidade, Cury (2010) diz que, na LDB, no capítulo VI, no artigo 39, menciona que: “(...) a União incumbir-se-á de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, s.p).

Um dos instrumentos utilizados para evidenciar a qualidade da educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado em 2007 pelo governo federal, o IDEB é um índice que tem como objetivo ser um indicador de qualidade educacional, e também de fazer o monitoramento permanente e a medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados (FERNANDES, 2007).

Segundo Haddad (2008), oficialmente, o IDEB com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007, mostrou-se como um dos aspectos de maior relevância do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Kuenzer (2010) faz uma avaliação crítica em relação aos indicadores atuais no tocante às metodologias usadas, tanto pelo ENEM quanto para o IDEB, na sua definição, no intuito de analisar se esses indicadores realmente atingem a complexidade de realidades tão diversas, ou se, ao desconsiderar as diferenças, auxiliam na formulação de políticas e programas que aumentam ainda mais as desigualdades.

No ano de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172/01 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vetos e metas, propostos pelo Ministério da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão. Com uma previsão de duração de 10 anos, compete ao PNE tratar da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação superior, da educação de jovens e adultos, especial, indígena, à distância, tecnológica e formação profissional. Trata também do magistério, da gestão e financiamento da educação. De acordo com Gomes (2009),

[...] os objetivos do PNE são a melhora da qualidade do ensino, o aumento do nível

escolar na população brasileira, a diminuição das desigualdades sociais e regionais, mediante a ampliação do acesso e da permanência, e a democratização da gestão nos estabelecimentos públicos oficiais, por meio dos projetos pedagógicos de curso (PPC) e da participação da Sociedade nos conselhos escolares. Estabeleceram-se, ainda, prioridades no PNE, em virtude dos comandos constitucionais (CR/88, art. 205 a 214) e das necessidades sociais, para fazer frente à limitação de recursos financeiros e ao desafio de ofertar, progressivamente, educação e qualidade, em comparação a outros países (GOMES, 2009 p. 182).

A responsabilidade de desenvolver os objetivos gerais é do PNE, mas a implementação é dos diferentes níveis de governo que devem criar seus planos de ação, e esse fato pode ter contribuído para o fracasso do atual PNE, pois grande parte dos estados e municípios não aprovou uma lei que pudesse garantir recursos para o atingimento das metas propostas, e também não pensaram em punição para aqueles que não cumprissem com as ações previstas.

Como instrumento de normas para a articulação do sistema nacional de educação, o PNE viabiliza a colaboração entre as esferas federativas no intuito de definir diretrizes, metas e objetivos homogêneos relacionados ao sistema educacional brasileiro, e garantir o desenvolvimento da educação nos vários níveis, etapas e modalidades.

São objetivos do PNE, estabelecidos a cada 10 anos pelo Legislativo (art. 214, CF): (i) a erradicação do analfabetismo; (ii) a universalização do atendimento escolar; (iii) a melhoria da qualidade do ensino; (iv) a formação para o trabalho; (v) a promoção humanística, científica e tecnológica do País; e (vi) o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Por mais que não exista um conceito formado do que seja um padrão mínimo de qualidade educacional, o PNE determina os objetivos e metas para a universalização e aperfeiçoamento da gestão e da qualidade da educação. São 20 (vinte) metas objetivas que procuram envolver todos os temas relacionados à educação. Para atingir as metas, são desenvolvidas quase 300 (trezentas) estratégias. No que diz respeito à educação profissional, o PNE 2014-2024 estabeleceu a meta 11 que prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e que, pelo menos, 50% da expansão da oferta seja no segmento público.

Dessa forma, cada componente do sistema educacional desempenha sua função com o intuito de promover uma educação de qualidade, porém, é sabido que essa qualidade tão desejada ainda não foi atingida por muitos.

## 2.2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A formação de trabalhadores no Brasil teve início desde o período de colonização, em que os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios e os escravos, considerados as classes menos favorecidas da sociedade. A educação propedêutica, de caráter acadêmico e preparatório para a continuidade dos estudos, era destinada à elite. Sob o ponto de vista dessa elite, o trabalho manual era considerado uma atividade indigna, e repudiavam atividades artesanais e manufatureiras como carpintaria, serralheria, tecelagem e construção, entre outras.

Segundo Sales e Oliveira (2011), esses ofícios seriam ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes.

No final do século XVII, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e, com elas, a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa (MEC, 2009, p. 1). Nesse mesmo período, os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil foram criados, e eram trazidos operários especializados de Portugal e feito recrutamento de pessoas, até durante a noite nas ruas ou procurava os chefes de polícia para que mandassem presos que tivessem condições de produzir (MEC, 2009, p.1).

Com a proibição do funcionamento das fábricas por meio do alvará 1785, o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado. Em 1808, com sua revogação e com a chegada da família real portuguesa, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, sendo este o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de abraçar a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Diversas determinações voltadas à educação profissional durante o Império foram realizadas, como as Casas de Educandos Artífices fixadas em dez províncias, no período de 1840 e 1865.

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1494).

Legalmente, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios em várias províncias do país –

o primeiro deles no Rio de Janeiro, sustentado pela Sociedade Propagadora de Belas Artes –, eram direcionados para fins beneficentes.

Com a abolição do trabalho escravo no país no ano de 1889, a quantidade de fábricas instaladas era de 636 negócios, com aproximadamente 54 mil trabalhadores. A economia brasileira era basicamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (MEC, 2009).

No ano de 1906, foi criada a Escola Profissional da cidade de Natal, Petrópolis e Paraíba do Sul, pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 787, de 11 de setembro de 1909. Nessa época, o modelo de instituição criado para educar, durou pouco mais de um ano devido à falta de professores e mestres capacitados, a falta de instalações e maquinários adequados, inexistência de programas e de ciclo acadêmico definido.

Considera-se, oficialmente, que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, iniciou com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, aprovado pelo Presidente Nilo Peçanha que acabara de assumir o cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909 (BRASIL, 1909). Nesse mesmo ano, o presidente Nilo Peçanha, o então Presidente da República, assina um decreto que institui 19 escolas de aprendizes artífices em várias capitais brasileiras e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, Estado do Rio de Janeiro.

Essas escolas estavam contextualizadas em um período que não existia nenhum desenvolvimento industrial, com o intento moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, arrancando-os das ruas, representando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2007).

As Escolas Profissionais, em princípio denominadas Escolas de Aprendizes de Artífices, eram fundamentadas no ensino de ofícios e tinham a obrigação de ofertar um curso noturno de primeiras letras. Assim como as Escolas de Aprendizes de Artífices, o programa de ensino era decidido pela própria escola e o número de anos para a conclusão do curso não era determinado. A intenção ousada era a de se ter uma escola profissional em cada município brasileiro.

O ensino que as Escolas de Aprendizes de Artífices adotaram relacionava-se à formação de operários e contramestres que deveriam estar aptos para atender às necessidades da indústria moderna, que, por sua vez, deveria encontrar-se em condições de atender às exigências da indústria moderna, principalmente no papel de sua instrução, atividade e moral.

No ano de 1910, os cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas, passaram a ser ofertados pelas Escolas de Aprendizes, porém,

não se mostraram eficientes devido à escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados (SALES; OLIVEIRA, 2011).

Com o início da industrialização no Brasil, no ano de 1930, surge a necessidade da formação de recursos humanos para atender o processo produtivo. Nesse período, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico para supervisionar as Escolas de Artífices. Essas escolas, até então, eram ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa reestruturação dá início a um período de grande expansão, assinalado por uma política de criação de novas escolas industriais e de novas especializações nas escolas existentes.

A primeira Constituição do Brasil que abordou especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, foi a Constituição de 1937, determinando que:

as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam 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 (BRASIL, 1937, s.p.).

No dia 13 de janeiro de 1937, a Lei n.º 378 foi assinada e transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, designados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Segundo Franco (1993, p.41), no ano de 1937, o ensino profissional de trabalhadores e aprendizes é reconduzido e se iguala mais às precisões das indústrias com o movimento de atividades específicas. Fica evidente a carência de profissionais técnicos que façam a intermediação entre operários e engenheiros.

A próxima década foi marcada por grandes mudanças na escola do trabalho. Em específico, no ano de 1942, surge o chamado Sistema S4, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1942, também foi criada a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial. Em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), que estimulou o atendimento em educação profissional.

Com a finalidade de atender à demanda da economia por mão de obra qualificada, no ano de 1942, surge a Lei Orgânica Industrial (Lei n.4073, de 30 de janeiro) que desenvolve as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, transformando as escolas de aprendizes artífices em Escolas Industriais e Técnicas, igualando-as com as escolas de ensino médio e secundário (CINQUENTENARIO, 1959). Um dos principais mentores dessa reforma foi Francisco Montojos. A rede das escolas técnicas

federais se estabelece sobre a inicial rede das escolas de aprendizes artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha.

A partir do Decreto Lei n.º 4.244/1942, vigente até o final do governo Kubitschek, após muitas discussões e debates, foi apregoada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Essa lei trouxe, pela primeira vez, o reconhecimento da integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, determinando equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, voltados ao prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2007).

Na época da revolução civil militar em 1964, a educação brasileira sofreu transformações a partir da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), trazendo reformas para o ensino do 1.º e 2.º grau tentando impor o ensino médio profissionalizante para todos. Porém, isso não se concretizou, o que foi reconhecido pela Lei n.º 7.044/1982 (BRASIL, 1982).

Nos idos dos anos noventa, o Brasil estava inserido em um contexto de grande crise econômica. Buscando ideais apregoados pela globalização, acolhe uma postura política voltada para uma Educação Profissional que atendesse às demandas da divisão internacional do Trabalho. Nessa perspectiva, as Políticas Públicas para a Educação Profissional têm uma história recente, marcada pela Lei nº 9.394/1990 e sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta lei instituiu as Diretrizes e Bases da Educação, dedicando o capítulo III especificamente à Educação Profissional.

Com a chegada da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o caráter assistencialista que era dado à educação profissional foi retirado, passando a ser um instrumento de favorecimento à inclusão social e certificação profissional.

De acordo com a Lei n.º 11.741/2008, nos artigos 39 e 42, definiu-se que a educação profissional e tecnológica; ‘integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia’ (BRASIL, 2008, s.p.)

Segundo Maciel (2005) e Moura (2007), a Educação Profissional é entendida como a educação que é voltada para a formação do trabalhador, é a educação que instrumentaliza o cidadão com teorias, técnicas e tecnologias específicas para serem aplicadas nos meios de produção pertencentes ao mundo do trabalho. A educação profissional tem sua origem histórica no âmbito de uma perspectiva assistencialista, na qual jovens em situação de pobreza eram conduzidos para casas especiais onde recebiam ensino básico e algum tipo de serviço. Percebida por alguns como uma educação de excelência e rudimentar para a grande maioria, essa dualidade foi reforçada pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), que determinou a

separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional, modificando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que sugeria a articulação da educação profissional com o ensino regular ou com distintas estratégias de educação continuada.

Quando se analisa o Decreto 2.208, em seu artigo 1º, verifica-se que a educação profissional tem por objetivos: i) Realizar a transição entre a escola e o mundo do trabalho, habilitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; ii) Adequar a formação de profissionais, aptos a realizarem atividades específicas no trabalho, com escolaridade adequada aos níveis médio, superior e de pós-graduação; iii) Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos; iv) Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Para Oliveira (2003), essa reforma regulamentada no modelo neoliberal configurou uma involução ao desenvolvimento social, tendo em vista que a reorganização do estado brasileiro fundamentou-se no retrocesso da ação do estado no campo social, moldado de forma segregada e excludente.

A educação, ajustada e dependente das influências internacionais, tornou-se ferramenta imprescindível para o desfecho do processo de modernização (um exemplo disso é o Decreto nº 2.208/1997). Nesse cenário, as políticas educacionais se fortaleceram ao se amparar nas ideias da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz nos anos 1960. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47), a Teoria do Capital Humano confirmava “[...] ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores”. Para as autoras, de forma automática e súbita, é conferido à educação “o condão” que ampararia a competitividade nos anos de 1990.

No artigo 9º do Decreto 2.208, está definido que as disciplinas do currículo do ensino técnico deverão ser ministradas por professores preparados para o magistério ou em serviços, através dos cursos regulares de licenciatura ou de programas de formação pedagógicas, porém, a realidade não é esta, o que vê, são professores que precisam de uma formação mais ampla que possa ajudá-los a entender e dar conta das mudanças que aconteceram no contexto do trabalho e da educação.

A educação profissional de nível médio tem sido vista de três maneiras básicas: em

primeiro lugar como um sistema que se determina por acolher dois processos de formação autônomos, que não se equivalem: um que prepara o indivíduo para progredir os estudos em nível mais alto e, outro, que prepara para entrar no mercado do trabalho ao término do curso realizado. Segundo, como um sistema que proporciona grande diversidade de cursos, sendo que todos eles permitem avançar a um nível mais elevado de ensino; terceiro, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na Ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar.

No decreto nº 2.208/1997, a separação entre o ensino médio e o técnico fica muito visível, com este último vinculado à pedagogia das competências apropriadas para a conexão do mercado, restringindo-se ao ensino de conhecimentos tácitos indispensáveis para o aperfeiçoamento laboral, afastando-se do chamado ensino regular (FRIGOTTO, 2016). Essa política seguiu as reformas neoliberais dos anos 90, que transformaram de maneira considerável os planos organizacionais de financiamentos pedagógicos da educação, dando enfoque à ideologia das competências, da “empregabilidade” e da “trabalhabilidade” (FRIGOTTO, 2010).

Na pedagogia das competências, apregoa-se a importância da qualificação e acredita-se que formar profissionais qualificados é a chave para a empregabilidade. Portanto, é estabelecida uma relação causal direta entre educação e emprego, e quaisquer outros fatores, sejam eles econômicos, políticos ou sociais, são ignorados.

Para Gomes (2007), quando o problema da empregabilidade é mistificado, a pedagogia da competência é fetichizada. Este tipo de fetichismo ligado ao individualismo acaba por tornar o sujeito (aluno) responsável pela sua entrada no mercado de trabalho, como se dependesse totalmente da possibilidade de contratação.

De acordo com (Kuenzer 1997), do modelo de educação, cuja organização não permite a agregação da educação de caráter geral, ou propedêutica, com a formação profissional, surgiram propostas pedagógicas assinaladas por um “academicismo vazio” e uma “profissionalização estreita”.

A integração entre o ensino médio e a educação profissional só ocorreu a partir da revogação desse decreto, com a o Decreto nº 5.154/2004 na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004).

Os autores Frigotto, *et al*, (2005), afirmam que, apesar das matrículas integradas terem sido retomadas, algumas ações paralelas do Ministério da Educação, como a divisão das secretarias do ensino médio e do ensino profissional e a criação de parcerias com o setor privado empresarial, reduziram o possível impacto dessa política.

De acordo com Ramos (2014), após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, o governo adotou medidas deslocadas e contraditórias à proposta de rearticulação da formação geral com a técnica em base curricular integrada. Um exemplo a ser citado é a criação do Projeto Escola da Fábrica, proposta esta direcionada à formação de aprendizagem profissional específica para inclusão dos jovens ao mercado de trabalho. Outro exemplo é a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) em que se coloca a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, arredando-a da política de educação profissional.

Esses tipos de medidas denotam que o governo federal, naquele momento, não admitia a implantação de modificações indispensáveis à proposta de reorientação da educação profissional definida pelo Decreto nº 5.154/2004. Enquanto a ênfase da política educacional deveria estar voltada a investimentos e fomento de ações relacionadas à integração, o direcionamento político estava na direção oposta. Ciavatta (2012, p. 102) afirma que o decreto 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação.

A integração do ensino médio regular e a educação profissional se efetivaram em poucas instituições no País, resultando em mudanças insignificantes no acesso dos alunos a estas instituições de ensino. No ano de 2005, de acordo com o Censo da Educação Básica, pouco mais de 700 mil estudantes matriculam na educação profissional, e nove milhões matricularam no ensino médio regular (INEP, 2005).

Depois deste breve trajeto histórico, é possível perceber que a educação profissional no Brasil tem se desenvolvido com muita luta, tentando ser vista e buscando espaço no cenário político ambiental. Também é vista, ao longo dos anos, como uma modalidade de ensino cujo processo de formação é totalmente operacional voltado à atividade produtiva.

Essa dualidade estrutural entre a educação profissional e o Ensino Médio, revelada pela história, necessita ser superada. Diante disto, uma possibilidade de contribuir para essa superação é a proposta de integração entre as duas modalidades de ensino.

### **2.2.1 Novas Perspectivas para a Educação Profissional a partir da Implantação dos Institutos Federais**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganhou atenção especial do governo federal, a partir da primeira década dos anos 2000, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva, concebida,

(...) não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros (PACHECO, 2011, p.4).

Compreendida dessa forma, a educação profissional e tecnológica é tomada como fator estratégico no projeto de desenvolvimento econômico e social do país. Como marco dessa fase, destaca-se a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (PACHECO 2011).

Criados pela Lei Federal nº 11.982/2008, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais são definidos como Art. 2º: [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p.1).

Essa lei ainda instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e Colégio D. Pedro II. Conforme Silva (2009), grande parte dessas instituições é originária daquelas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas no início do século passado com fins restritos de preparação de trabalhadores para o exercício de trabalhos manuais.

Os autores Aguiar e Pacheco (2017) enxergam o Instituto Federal como “um novo modelo institucional de Educação Profissional, no qual a educação não deve qualificar para o mercado do trabalho, mas para a vida”. Nesse novo modelo, realça-se o enfoque educativo voltado à formação plena do sujeito, na perspectiva emancipatória, sendo capaz de uma atuação crítica e consciente na realidade.

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (PACHECO, 2011).

Dessa forma, os Institutos Federais são instituídos como parte de um conjunto de políticas federais de reorientação da Educação Profissional e Tecnológica. Apresentam uma abrangência diferenciada de oferta educativa, abarcando todos os níveis e modalidades da educação profissional, coexistindo em seu interior uma pluralidade de cursos e de currículos que os caracterizam como instituições pluricurriculares. Quanto à característica de

multicampi, refere-se à condição de os Institutos Federais serem formados por um conjunto de unidades. Para Pacheco (2011), essa estrutura “possibilita aos Institutos Federais a sua vinculação com a região em que estão inseridos, permitindo respostas efetivas aos anseios da Comunidade”.

Dentro das possibilidades de oferta de cursos profissionais técnico de Nível Médio ofertado pelos Institutos, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Uma das premissas do poder público é promover e desenvolver a Educação Profissional por meio das Políticas Públicas educacionais. As Políticas Públicas para a Educação Profissional Brasileira obteve maior amparo legal a partir da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que teve como objetivo alterar o capítulo III da LDBEN “da educação profissional” para “da educação profissional tecnológica” para indicar que não se limita aos cursos técnicos de nível médio, mas também da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica, integrando diferentes modalidades de educação e todos os aspectos do trabalho, da ciência e da tecnologia. Desde então, os termos "profissional", "técnica" e "tecnológica" apareceram de formas diferentes, sem dizer todos os significados de cada uma delas.

Essas definições mais criteriosas para a EPT na LDBEN, revogando o Decreto no 5.154/2004 (BRASIL, 2004), também mostraram grande avanço na discussão e mobilização por parte da sociedade civil e políticos, o que legitimou e transformou uma política transitória de governo em política permanente de Estado. Reforçou a política nacional adotada nos anos 2000 de ampliação da Rede Federal de EPT, na qual o Governo Federal criou centenas de unidades de ensino técnico e tecnológico e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), criando milhares de vagas para cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, um contraste com a década de 1990, quando as políticas públicas apontavam para um esvaziamento da responsabilidade do Estado na oferta de EPT (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 725).

A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que estabeleceu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o termo novamente foi redefinido para acolher todos os níveis e modalidades da educação nacional, abrangendo os diferentes graus da educação superior: cursos superiores de tecnologia ou simplesmente tecnólogos, como são normalmente conhecidos, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações *latu e stricto sensu*. Ao transformar os CEFETs em 163 Institutos Federais, foram auferidas prerrogativas a estes muito semelhantes com as Universidades, mesmo que 50% das vagas sejam destinadas a Cursos Técnicos, 30% para o ensino superior e 20% para cursos de licenciatura. A Rede Federal ficaria composta pelos IFs e CEFETs, a Universidade Tecnológica do Paraná, o

Colégio Dom Pedro II, e outras 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, das quais uma delas é o Centro de Educação Profissional (CEFORES) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Segundo Moraes (2019), a disputa pela hegemonia no Campo da Educação Profissional, entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, continuariam definidas por ações não estruturais, como os programas focais e contingentes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Não ocorreu uma separação com a lógica mercantilista, que colocasse o trabalhador como mais um fator de produção, e sua formação um investimento em “capital humano” para a reprodução ampliada do capital. Entretanto, os debates mostrariam a necessidade de integrar a política educacional e a política de geração de emprego e renda, mas o foco principal do período seria a ampliação do acesso ao Ensino Superior.

A publicação semestral da SETEC-MEC na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica abriu o editorial do volume referente ao mês de junho de 2008 afirmando que a Educação Profissional e Tecnológica passa por um grande momento, tendo em vista sua integração em um projeto de desenvolvimento nacional que procura firmar-se como soberano, sustentável e inclusivo e, por isso, está sendo convocada para atender às novas configurações do mundo do trabalho e, também, para cooperar com a ascensão da escolaridade dos trabalhadores e trabalhadoras em geral. A produção dos textos do volume busca dar visibilidade à produção científica e tecnológica realizada no âmbito dessa modalidade da educação, nas instituições federais.

Segundo Castioni e Andrade (2010), no período de 2006 a 2008, o número de matrículas na modalidade integrada se manteve baixa e a oferta da educação profissional se concentrou na rede privada. Desse modo;

configurou-se como ação urgente e necessária a ampliação da oferta de vagas no setor público, com a garantia da qualidade de uma educação unitária, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e técnica. A partir desse contexto de tentativa de superação da dicotomia entre o ensino médio e a educação profissional e da necessidade pujante de aumentar o número de matrículas na rede profissional, é promulgada a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF's). Como observado no art. 2º da referida lei, os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p.1).

Pacheco (2010) comenta que a estrutura curricular dos IF's possui uma formação de qualidade e trata os conhecimentos técnicos e científicos no mesmo nível. Um dos objetivos principais dos institutos é “colocar abaixo as barreiras entre o ensino técnico e o científico, incluindo trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”.

Após um período de tantas contradições em relação à proposta de educação profissional técnica de nível médio regulada pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, o governo Federal redefiniu seu projeto político de ações e investiu na expansão da educação profissional e tecnológica.

No auge dos anos 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ligados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, coube aos Institutos articular a integração da educação profissional com Ensino Médio, ofertando curso de formação integrada aos alunos que concluíssem o Ensino Fundamental.

Silva (2009) comenta que diversos atos normativos foram direcionados para os Centros Federais de Educação Tecnológica para uma oferta maior do ensino superior e dos cursos técnicos realizados pelo Estado e pela iniciativa privada.

Foram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) os responsáveis pelo aumento da separação da educação técnica do ensino médio e o rumo para o ensino superior. São os CEFETs que dão robustez e direcionam o acompanhamento do ensino médio levando em conta o preparo dos alunos para a inserção, com qualidade, no ensino superior. Dessa forma, “[...] a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados [...]” (SILVA, 2009, p.7).

Depois de muitas discussões, no ano de 2004, iniciou-se uma nova orientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) “[...] a princípio sobre a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, seguida em 2005, com a alteração da lei que proibia a ampliação da Rede Federal [ ]” (SILVA, 2009, p.7).

O tema deste documento era “por uma profissionalização sustentável” e a meta seria que a educação profissional no Brasil estivesse dentro de um projeto novo de nação e de desenvolvimento sustentável, ansiando uma distribuição justa de renda, inclusão e justiça social, integração internacional e a cooperação com vistas ao crescimento econômico e social.

Conforme o pacto, a educação sustentável permite realizar o acompanhamento da evolução tecnológica na atualidade, como também as transformações que acontecem a todo o momento, “[...] assim a Educação Profissional e Tecnológica é conduzida ao estatuto de

Políticas Públicas, e, como tal, é acatado como direito e bem público, espécie de desenvolvimento humano, econômico e social, empenhada com a diminuição das desigualdades sociais e regionais [ ]” (SOUZA, 2011, p. 43).

Ainda segundo a autora, o pacto apresenta a Educação Profissional e Tecnológica articulada a:

[...] um conjunto de outras políticas como: Políticas de Desenvolvimento Econômico, Políticas de Desenvolvimento Industrial, Políticas de Ciência e Tecnologia, Políticas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda, Políticas de Inclusão e Desenvolvimento Social, Políticas de Educação Básica e Superior, Políticas de Agricultura, Políticas de Saúde, Políticas para a Juventude e Políticas de Educação de Jovens e Adultos entre outras (SOUZA, 2011, p. 43).

A realização das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica se dá por meio de ações desenvolvidas, tanto pela sociedade civil quanto pelo governo, utilizando-se da rede de Educação Profissional, dos setores produtivos e dos trabalhadores. A materialização dessas políticas, em relação ao Governo Federal, é determinada a partir de cinco ações que devem ser concretizadas: a realização de um novo ordenamento jurídico legal; dar mais destaque e força às redes federais e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica com maior valor do professor e do estudante; políticas de financiamento, modernização e expansão; composição de um subsistema de Educação Profissional e Tecnológica e efetivação de parcerias político-privadas mais reais (SOUZA, 2011).

De acordo com o Senado Federal (2017), em 2005, o Projeto de Lei da Câmara n. 70/2005 produziu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, admitindo à União estabelecer novas unidades de Educação Profissional a serem conduzidas e apoiadas pela Administração Federal.

Silva (2009, p.07) afirma que, antes da ampliação planejada para os Institutos Federais:

[...] a Rede Federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus Campus, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da Rede Federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. Em 29 de dezembro de 2008, após muitos debates, resultou-se na publicação da Lei 11.892, que no âmbito do Ministério da Educação criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais apresentam um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm a ser um resumo do que a Rede Federal edificou ao longo de uma história sustentada pelas leis e políticas da Educação Profissional e Tecnológica do governo federal. Pacheco (2011, p.12) fala que as características dos Institutos são inovadoras e audaciosas, características estas que são necessárias, e destinam-se a atender “[...] uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”.

### **2.2.2 Ensino Médio e Educação Profissional: uma trajetória de caminhos opostos**

Ao longo das últimas décadas, a Educação brasileira vem passando por várias transformações, em específico o Ensino Médio e a Educação Profissional. Na década de 1930, o sistema educacional brasileiro vivenciou a expansão do ensino médio, por conta da divisão das etapas do ensino médio e do ensino profissional, na qual este último não permitia a passagem para o ensino superior. Com essa separação, inicia-se a formação profissional do público em geral e, por outro lado, por meio do colegial, manteve-se a formação voltada para ingressar no ensino superior. Dessa forma, dava-se continuidade ao ramo nobre do ensino, aquele direcionado para a formação dos indivíduos condutores (ROMANELLI, 1987). Essas transformações, portanto, deliberaram uma dualidade no sistema educativo, com dois caminhos bem distintos: um de preparação de mão de obra e a outro de preparação da elite.

Segundo Kuenzer (2002), a história do ensino médio registra o confronto enfadonho nas bases materiais de produção, bem como as limitações e possibilidades que serão consideradas no processo de superação da história, portanto, a sua compreensão está intrinsecamente ligada à história do ensino profissional.

No ano de 1932, a Reforma Francisco Campos não fez alteração nessa dualidade, somente organizou o ensino secundário em dois ciclos: Fundamental, com duração de cinco anos (o que depois chamou-se de ginásio), e o Complementar com duração de dois anos. O curso complementar (pré-curso superior desejado – prémédico, préjurídico, prépolitécnico), destinados aos que concluíam o 5º ano, objetivava preparar os estudantes para ingressar no nível superior desejado. De modo que esses cursos eram realizados nas escolas de nível superior.

Com a Reforma Capanema no ano de 1942, os cursos complementares foram substituídos por cursos médios de segundo ciclo, sua duração era de três anos e eram denominados cursos colegiais, voltados para a preparação do ingresso no curso superior. Nos

demais cursos, aqueles considerados cursos secundários profissionalizantes, como agrotécnico, comercial, industrial e normal, que não possibilitavam ingressar no ensino superior, a reforma criou os exames de admissão, criando, assim, possibilidade para que os egressos pudessem chegar ao ensino superior. Nesse mesmo ano, o ministro Gustavo Capanema verbalizou o propósito do ensino médio que era para a formação de minorias, característica esta de longa data da educação brasileira. Silva explicita sua fala da seguinte forma;

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, “(...) dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (SILVA, 1969, p. 295).

Historicamente, essa relação entre educação básica e educação profissional no Brasil está marcada pela dualidade. Nesse sentido, não há registro de ações sistemáticas até o século XIX, que hoje possa ser descrito como pertencente ao campo da educação profissional. Anteriormente, havia a formação propedêutica para a elite, com foco na formação de futuros líderes. Dessa forma, a educação desempenhava o papel na promoção da reprodução das classes sociais, pois os filhos da elite tinham a garantia das escolas das ciências, das letras e das artes, e aos outros era negado o acesso (MOURA, 2010).

Na década de 1960, como resultado do crescente desenvolvimento do setor secundário, surgem vários ramos profissionais e uma alteração significativa com a promulgação da Lei 4.024/1961, a equivalência completa entre os ramos Secundário e de 2º ciclo e a Educação profissional, com a finalidade de acesso ao ensino superior. Ou seja, a partir daí, os dois cursos permitiam acesso ao ensino superior.

Na década de 1970, a Lei 5.692/ 1971 (BRASIL, 1971) extinguiu o ensino geral e tornou compulsória a educação profissionalizante, revogada, posteriormente, pela Lei 7.044/1982 (BRASIL, 1982). Embora a Lei nº 5.692/1971 tenha estabelecido a duração do curso médio para três anos, (chamado de 2º Grau) para jovens de 15 a 17 como escolarização obrigatória, ela não obteve sucesso ao tentar forçar a inserção da profissionalização nas 26 escolas privadas de ensino médio e ainda por não proporcionar os meios necessários para que as escolas públicas pudessem, realmente, implantar o currículo profissionalizante, pois, além da falta de infraestrutura e de professores, o país havia desenvolvido, há bastante tempo, um modelo dual de escola, sendo uma humanista e outra profissionalizante. Mudanças na legislação não poderiam resolver essas questões culturais (NOSELLA, 2011).

Segundo Kunzer (2002), esse foi um período em que a Educação foi direcionada para

o trabalho e começou a ser contemplada na proposta 1º e 2º graus – atendendo à necessidade do mercado de trabalho, pois “a reforma do governo militar tinha a intenção de adequar essa etapa de desenvolvimento assinalada pela ativação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro”. Para Ramos (2014), esse é o período no qual a Teoria do Capital Humano é mais apregoada e que tomam força os princípios da economia na educação.

Perante as críticas, à Lei 5.692/71 que era considerada como tecnicista, em que a parte especial (técnica) predominava sobre a parte geral (propedêutica), foi enfatizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP (1982) que:

[...] embora seja hoje necessário redefinir a política de profissionalização do ensino de 2º grau, é necessário fazê-lo de forma a não se perder uma das mais importantes conquistas, trazidas pela Lei 5.692/71: a ideia de que a formação integral do adolescente inclui necessariamente algum tipo de relação com o mundo do trabalho (INEP, 1982, p.56).

As conjecturas da Lei 5.692/71 foram relacionadas pelo INEP (1982). A análise histórica das funções do ensino de 2º grau, no Brasil, permite entender que a proposta de profissionalização da Lei 5.692/71 pressupõe a existência de algumas condições básicas que são, principalmente: existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho; carência de técnicos de nível médio no país; valorização da escolaridade formal por parte da empresa; possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico; viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o país, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas ou por surgir entre a educação e o sistema econômico (INEP, 1982, p.28).

Na década de 1990, grandes mudanças em todo sistema educacional brasileiro aconteceram devido a um vasto programa de reformas educativas colocadas em vigor pelo Estado Brasileiro. Em específico ao ensino médio, foram feitas recomendações pelo Banco Mundial no documento “Modelo latino americano de formação profissional”, que indicava a separação do ensino médio da educação profissional, corroborando com a dualidade estrutural e pondo o setor privado como o ofertante principal da educação profissional (MELO, 2006).

Tão somente com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, admitiu-se, de maneira formal, o interesse em ampliar a oferta do EM para toda a população brasileira, a

partir do que ficou instituído como dever do Estado no artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

No ano de 1990, a LDB 9.394 / 96, em seu artigo 35º definiu o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, com a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e de compreensão dos fundamentos científico- tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

Com base nesse espaço da LDB, percebe-se que, dentre as finalidades do Ensino Médio, destaca-se a função de possibilitar o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o trabalho. As finalidades apresentadas no Art. 36 indicam a intenção jurídica de superar a dualidade, socialmente construída, entre a formação propedêutica e a educação especificamente voltada para formação profissional (KUENZER, 2009).

Para isso, a Lei nº 11.741/ 2008 art. 36- B propõe a realização dos cursos mediante as seguintes formas:

I- Articulada com o ensino médio;

II - Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único.

O artigo 36-C da Lei nº 11.741/ 2008 faz menção de que a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

III - 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

IV- Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2008, p. 2).

Tais objetivos do ensino médio extrapolam o padrão em vigência que dividia a formação para o trabalho e para a continuidade de estudos, o ensino médio possibilitava a continuidade aos estudos na universidade, ou ingresso no mundo do trabalho. Mesmo mostrando-se suplantada essa dualidade, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) exibe um capítulo específico sobre a Educação Profissional.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997) decidiu, em seu art. 5º, que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este. Esse decreto, de forma legal, fez separação do ensino técnico e profissional do ensino médio. Ele também

instituiu uma forma de organização do currículo nacional do ensino médio compreendendo 75% da carga horária, enquanto os 25% restantes passariam a ficar sob a responsabilidade de cada escola. Ainda segundo Nosella (2011), a separação atribuída pelo decreto tinha por objetivo fazer o ensino técnico ser administrativamente autônomo, sem necessidade de regulação pelo Estado.

Embora o fim da dualidade ter sido anunciada através de discursos e propagandas, o Decreto nº 2.208/1997 corroborou de maneira significativa para que a dualidade fosse aprofundada. Isso se comprovou por meio da proibição da integração entre a formação profissional e a formação de nível médio regular, ordenando que a certificação da formação profissional ocorresse somente com o respectivo diploma de Ensino Médio.

A partir desse decreto, percebeu-se com clareza a distinção de dois projetos curriculares. Um projeto direcionado à formação geral, capaz de desenvolver o sujeito que saiba proferir trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e outro de formação profissional, capaz de formar o sujeito para ser um trabalhador produtivo e não uma pessoa autossuficiente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Essa separação não é natural, mas decorrente de uma sociedade cindida em classes, na qual os interesses não são apenas distintos, mas conflitantes.

Em suma, a política de Educação Profissional adotada no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso não esteve resumida apenas ao ensino técnico. Distinguiu-se, sobretudo, por exibir ações direcionadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando o foco da sociedade das verdadeiras causas do desemprego e direcionando a responsabilidade para os próprios trabalhadores pela condição de desempregados (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Destaca-se que é impossível rejeitar as reivindicações da produção econômica e social. No entanto, a educação não pode ser levada pela égide da racionalidade econômica, colocando a disposição, a força e a ‘instrumentalização dos jovens’ para que tenham condições de sobreviver no mundo, bem como permitir condições para o educando fazer suas ‘leituras de mundo’. Para tanto, deve desenvolver “[...] a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada” (ZIBAS, 2005, p. 25).

Em 2003, após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a expectativa de um governo democrático de esquerda, teve início o processo de discussão de uma proposta que assinalava para revogação do Decreto nº 2.208/1997, sendo essa discussão, depois, ampliada para criação de outro decreto. Nessa leitura, iniciou-se a articulação entre a Diretoria

do Ensino Médio e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), por meio de encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos do governo para o engenho da proposta (FRIGOTTO *et al.*, 2005). No momento da discussão, foram feitos questionamentos sobre a superação da dualidade presente na promoção do Ensino Médio e da Educação Profissional, no qual surgiram sete versões de minuta até o texto ser concluído. Diante disto, a construção democrática do processo tornou o Decreto nº 2.208/1997 sem efeito, uma vez que reforçava a visão dual na formulação e condução das políticas para o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005). Em 23 de julho de 2004, ficou estabelecida a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, representada no Decreto nº 5.154/2004. O Decreto passa, então, a instituir regulamentações no Artigo 36 e nos Artigos 39 a 41 da Lei 9.394/1996. Nessa perspectiva, a Educação Profissional concebe a chance de ampliação da oferta do Ensino Médio, na forma integrada, nas instituições públicas de educação, podendo contribuir para a efetiva (re) construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, expressiva, para a vida dos jovens e adultos que os cursam.

Em seguida, o Decreto nº 5.154/2004, no Art. 1º exibia a Educação Profissional e determinava as formas a serem executadas, por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio, e;
- III - educação “profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. (BRASIL, 2004a, p.01).

Destaca-se que as formas de desenvolvimento da Educação Profissional foram alteradas pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ocorreria da seguinte forma:

- I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - Concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer [...];
- III - Subsequente oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio

(BRASIL, 2004, p. 1).

O texto do Decreto nº 5.154/2004 apresenta a viabilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e configurou uma perspectiva de avanço em direção à politécnica. Porém, conserva como acomodação e expressão de posições contrárias, as formas subsequente e concomitante. (MOURA; *et al.*, 2015). As formas de organização da Educação Profissional variam mediante o contexto em que estão inseridas, considerando-se que parte significativa está mediada pela relação entre educação e trabalho (FRIGOTTO, *et al* 2005). Observou-se que as medidas tomadas posteriormente à publicação do Decreto regularizaram que a política de integração não seria prioridade. Isso é visto no Parecer CNE/CEB 39/2004 que, ao abordar das orientações gerais e das adaptações imprescindíveis à aplicação das articulações entre educação profissional e ensino médio, sobressai que a indicação do ensino médio integrado, nos termos do decreto 5.154/2004, não representa, em nenhuma medida, que esta forma de articulação deva ser a priorizada (CÊA; REIS, 2006).

Segundo Frigotto (2003), na perspectiva da educação politécnica, a formação integrada não tem fórmula, ela acontece com a compreensão das coisas: da Física, da Química, da eletricidade; mas também da sociedade, dos seres humanos, da Psicologia, da Arte e da Cultura. Para contribuir com essa compreensão, Saviani (2003) confirma que:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI 2003, p. 140).

Nesse contexto, compreende-se que as formas de oferta concomitante e subsequente de Educação Profissional empobrece o currículo cientificamente e humanisticamente, em favor da valorização da competência e habilidade não concreta e populista (LEHER, 1998).

Um dos grandes desafios em ofertar os cursos técnicos integrados é a consolidação de uma formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Esses eixos devem ser interligados, integrados, juntos e

nunca separados.

Oliveira faz outra análise sobre o Ensino Médio Integrado com a seguinte questão:

Reconhecer essa distância entre o Ensino Médio Integrado e a escola de caráter politécnico implica buscar no âmbito dos limites da materialidade burguesa, a constituição de um projeto educativo que, ao emergir no imaginário coletivo, possa solidificar práticas coletivas capazes de levar o poder público a garantir que o Ensino Médio Integrado seja provedor de uma formação que contribua para a emancipação da classe que vive do trabalho (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

A principal preocupação de Oliveira está na disponibilidade financeira para que a proposta de educação integrada seja efetivada, pois,

A forma como o Estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto no que diz respeito à concepção, quanto ao financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo no qual seja garantido não só o acesso aos saberes indispensáveis à formação técnica strictu sensu, mas também à apropriação de conhecimentos e à vivência de práticas que contribuam para a atuação na sociedade (OLIVEIRA, 2007, p. 5-6).

No campo da educação profissional técnica de nível médio, os recursos financeiros que o governo estadual e federal disponibilizaram foram mínimos, pontuais e sem nenhuma garantia de continuidade para que as propostas educacionais possam ser executadas. Dessa forma, é preciso que sejam desenvolvidas políticas públicas que proporcionem garantias orçamentárias para a manutenção e novos investimentos na educação profissional.

Na visão de Wermelinger, Machado e Amâncio Filho, com a superação do Decreto nº. 2.208/1997 e a promulgação do Decreto n. 5.154/2004 para a implantação da nova modalidade de ensino, alguns limites na implantação dessa nova política ficaram evidentes: “[...] as escolas voltaram a oferecer a educação profissional e o ensino médio, de forma integrada, utilizando a mesma infraestrutura, no mesmo turno/escola com os mesmos professores” (WERMELINGER, MACHADO, AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 217).

Apesar disso, pondera-se que os movimentos de luta a favor de uma formação profissional integrada, que iniciou em 2003, foram imprescindíveis para a EPTNM, especialmente a publicação do decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) e a promulgação da lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), que alterou os dispositivos da LDB (Brasil, 1996), apontando o redimensionamento, institucionalização e integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). No período de 1909 a 2008, a Educação Profissional Técnica

Nível Médio ficou à margem das políticas de Educação Básica (EB), pois as normativas legais, como as leis de diretrizes e bases, não abrangia a Educação Básica.

Dessa forma, compreende-se que a lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008) foi um avanço para a Educação Profissional Técnica Nível Médio, na medida em que passa a ser abordada como modalidade da Educação Básica.

No ano de 2017, no governo de Michel Temer, a Reforma do Ensino Médio é promulgada pela Lei 13.415/2017, gerando muitas discussões devido às consideráveis mudanças apresentadas. A Lei 13.415/2017 que formaliza o Novo Ensino Médio confirma que o apoio da Educação Profissional é indispensável para o resgate do crescimento econômico do país. Segundo a lei, as questões básicas são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (BRASIL, 2017).

O argumento do governo é o de que a reforma do Ensino Médio é urgente, respalda na necessidade da retomada do crescimento econômico. Nessa ótica, a educação profissional é tida como estratégia eficaz, tendo como premissa a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1962), como fator que potencializa a produtividade. No contexto do currículo, essa premissa enfatiza conhecimentos que são considerados úteis para o desenvolvimento econômico do país. Essa ideia restrita de currículo voltado para o mercado é questionada por Frigotto e Motta (2017), ao referir que:

Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraente aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 346).

Com base nessa compreensão, o critério de referência de qualidade do currículo do ensino médio serão os padrões adotados pela Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), as médias alcançadas em testes em nível internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) serão os instrumentos utilizados para medir essa “qualidade”, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador adotado nacionalmente para verificar a “qualidade” da educação brasileira desde o ano de 2007. Essa política de avaliação atinge as concepções de currículo, razão pela qual, Sousa e Aragão (2018) afirmam o seguinte:

Neste caso, as novas políticas de currículo estão continuamente associadas às políticas de avaliação segundo o modelo de mercado, confirmando assim a

disseminação de conceitos curriculares relacionados com conhecimentos e conteúdos que todos os cidadãos devem adquirir. Na verdade, o que estamos enfrentando é uma política curricular voltada para o controle e hegemonia da visão de mundo e da cultura (SOUSA; ARAGÃO, 2018, P. 6).

Com a tentadora ideia de flexibilizar o currículo, dá aos alunos a ilusão da possibilidade de escolherem seu próprio “roteiro de formação”. Esta reforma parece ignorar as reais condições das escolas brasileiras, o que de fato impossibilita a oferta de diferentes cursos. Portanto, a terrível consequência é o aumento da desigualdade social.

Krawczyc e Ferreti (2017) fazem um alerta sobre a flexibilização do currículo, afirmando que, embora o termo flexibilização possa remeter ao imaginário das pessoas à ideia de autonomia, livre escolha, criatividade e inovação, este termo pode representar também “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (KRAWCZYC; FERRETI, 2017, p. 36).

De acordo com Krawczyc e Ferreti (2017), essa reorganização proposta para o EM no Brasil mostra que, ao longo dos anos, a educação tem sido tratada não só com caráter economicista, mas também, com o favorecimento do mercado, na manutenção e fortalecimento do modo de produção capitalista, levando em consideração a acumulação de capital.

Quando se trata dessa reforma, ela é consistente com o ponto de vista de Frigotto e Motta (2017):

[...] apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 349).

Dessa forma, analisando a influência do neoliberalismo na convicção da reforma do Novo ensino Médio, manifestando-se a favor da necessidade do mercado em buscar mão de obra menos qualificada, mas que dá prioridade à oferta dos cursos técnicos de nível médio, em detrimento do aumento da entrada e permanência dos jovens no Ensino superior. Percebe-se a continuidade da dicotomia histórica no Brasil, ponderando um Ensino médio ínfimo, técnico para a classe trabalhadora e o Ensino Superior que poucos são possíveis de alcançar.

### 2.3 COMPETÊNCIAS: UMA TRILOGIA DE SABERES

Em decorrência das mudanças tecnológicas que impactaram o sistema de produção na década de 1970, uma nova forma de profissionalização emergiu no universo do trabalho, refletindo no campo da educação e da formação profissional. A forma de organizar a educação escolar desde seus primeiros anos era influenciada pelo modelo taylorista /fordista.

Até esse período, a formação profissional se limitava ao treinamento de produção em massa e padronizada, e um grande número de trabalhadores semiqualeificados era incluído para adaptar-se ao trabalho. Poucos trabalhadores precisavam ter competências em nível mais alto de complexidade (FRANCO; *et. al.*, 2004, p. 56).

Para atender às exigências da reestruturação capitalista, as bases de produção tayloristas / fordistas foram substituídas por um modelo de produção flexível, levando a bruscas mudanças no processo produtivo, no consumo, nos contratos de trabalho e, por conseguinte, na qualificação dos trabalhadores.

Kuenzer (2002) alega que essa nova formação dos trabalhadores demandou novas pedagogias, pois métodos flexíveis de organização e gestão não só requerem novas competências, como também a entrada de novos princípios do toyotismo nas escolas.

Para Jimenez (2003), essa nova modalidade de formação intencionava formar,

[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado (JIMENEZ, 2003, p. 4).

Segundo Hirata (1994), as qualificações exigidas pelo novo modelo de produção representado pelo modelo empresarial japonês toyotismo, se contrastavam claramente com as qualificações relacionadas à lógica do taylorismo, no tocante a remuneração, definição de funções e competências.

O trabalhador teria que tratar de pensar, tomar decisões e possuir a habilidade de tomar iniciativa e responsabilidade, fabricar e reparar, gerenciar a produção e a qualidade da linha de produção, ou seja, ser um trabalhador de produção e manutenção, um inspetor de qualidade e um engenheiro ao mesmo tempo (HIRATA, 2013, p. 130).

Galbraith (1979) afirma que essas novas competências centralizadas na dimensão reflexiva, transpõem a limitação das habilidades manuais, transformam a antiga noção de qualificação e se estabelecem na alteração da noção de trabalho, que passa a ser determinado

em termos de mobilização de competências.

Duarte *et al.* (2008) argumentam que o uso atual da terminologia competência denota um significado voltado para as habilidades e aptidões do trabalhador, numa definição bastante pragmática. Dessa forma, seu conceito deixa de ser discernido unicamente como acumulação de conhecimentos, habilidades ou atitudes individuais, levando a ser entendido como a capacidade de aplicar e movimentar um conjunto de conhecimentos, habilidades e aptidões.

Zarifian (2001, *apud* Medef, 1998) define competência da seguinte maneira:

A competência profissional é uma junção de conhecimento, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se executa em uma situação precisa. Ela é apurada quando de seu emprego em circunstância profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la e fazê-la evoluir.

Para Zarifian (2001) a competência é a aprovação do valor da qualificação em meio aos tempos modernos.

Segundo Stroobants (1997), foi a partir das ciências cognitivas que as competências se tornaram visíveis e redefiniram essa noção do jeito que ela vem sendo utilizada pela sociologia do trabalho, explicando-a a partir do trio, saberes, saber-fazer e saber-ser, sendo este último o termo que mais se engloba. De acordo com Stroobants (1997), saberes são entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “*savoir-faire*” designa, antes, as noções adquiridas na prática [...] Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais (STROOBANTS, 1997, p.142).

Ferretti (1997) diz que a expressão ‘saber ser’, se confunde / articula / mobiliza saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins, amparada por outros valores qualitativos como colaboração, envolvimento e mobilidade fortemente atraídos pela estrutura subjetiva do ser-do-trabalho. ‘Saber ser’ é, portanto, nesse caso, colocar-se por inteiro, mobilizar-se completamente, em direção a um fim, neste caso, a valorização do capital. (FERRETTI 1997, p. 258).

Segundo Fleury e Fleury (2004) a competência está associada a um saber agir com responsabilidade e com reconhecimento, envolvendo mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos, habilidades que possam agregar valor econômico para a organização e valor social ao indivíduo (FLEURY e FLEURY 2004, p.30).

Dias (2010) afirma que a noção de competência se relaciona a:

[...] uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros componentes de carácter social e comportamental que,

em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projectada no futuro (numa aposta nos poderes do tornar-se). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos (DIAS, 2010, p. 75).

De acordo com Alves *et al.* (2012) as diretrizes da educação formuladas pela Unesco na década de 1990, denominadas como os pilares da educação do futuro – “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer” , “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”, reforçam as assertivas, ademais, colaboram na efetivação de uma educação por competências e idealista ao processo produtivo.

No contexto da dimensão saber fazer, Dellors (1996) apresenta algumas de suas premissas.

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem varias origens. No que se diz respeito ao pessoal de execução, a justaposição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em "coletivos de trabalho" (...). Por outro lado a indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, de seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELLORS, 1996, p.4)

Alves *et al.* (2012) argumentam que, diante dessa lógica, existe um cenário de contradições divulgado pela noção de competências, envolvendo um discurso ajustado no racionalismo e/ou nas ciências cognitivas, mas que, pelo processo de aparatos a que está submetido, abreviam-se pelo seu carácter limitado e unilateral, alterando os resultados, o que se pode avistar no seu processo de avaliação.

Araujo e Rodrigues (2010) dizem que, quando se trata de avaliação de competências na perspectiva formativa, essa avaliação se torna muito frágil, pois atestar a aquisição de capacidades práticas (competências) é praticamente impossível. Os autores Ropé e Tanguy (1997) protestam a essa avaliação de cunho racionalista, pois, quando essa avaliação se relaciona com a produção de instrumentos de gestão do sistema de ensino, perde o sentido por conta do cumprimento de instruções.

O conceito de competência parece ser polissêmico, ou seja, dotado de vários significados, à mercê das correntes de pensamento seguidas por diversos autores. Acácia

Zeneida Kuenzer define,

o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, (...) vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações: supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.11).

Segundo Kuenzer (2002), esse caráter fragmentado do novo conceito de competência, ainda que exibido como universal, até mesmo em discurso oficial pedagógico, relaciona-se especificamente a uma modalidade de trabalho: o reestruturado, que exige intensa relação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), no qual a compreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirida através de longa, contínua e bem qualificada escolaridade, é imprescindível.

Na atualidade, não se pode falar de competência sem tratar de empregabilidade, pois ambos passaram a ser considerados requisitos fundamentais para as pessoas se adequarem ao mercado de trabalho. Sendo assim, o próximo tópico apresentará a origem e os conceitos de empregabilidade.

### **2.3.1 Origem e Conceitos de Empregabilidade**

O termo empregabilidade de origem do inglês *employability* passou a ser difundido no Brasil por volta do ano de 1995 por circunstância das alterações nas relações de trabalho que se intensificaram nos últimos anos. Apesar de ser um tema atual e pouco compreensível pela maioria, traz um despertar para que as pessoas possam sair da zona de conforto em suas profissões, confiando na segurança e estabilidade do emprego (SAVIANI, 1997).

Oliveira e Manãs (2004) dizem que, apesar do emprego não ter desaparecido, em consequência das transformações e redefinições nos formatos de trabalho, é possível que este possa não existir mais da forma como é compreendido. Assim, os conceitos de competência e empregabilidade passaram a ser requisitos fundamentais para as pessoas se adequarem ao mercado de trabalho.

De acordo com Bettiol (2009) o aperfeiçoamento e a atualização profissional deve ser uma luta constante para o trabalhador continuar no emprego ou para buscar outro, e isso pode ser feito por meio da capacitação.

Oliveira (1999), ao atribuir o surgimento da empregabilidade à expansão econômica,

afirma que a universalização do capital e a globalização econômica fez com que as grandes corporações se despertassem para a busca de novos mercados, provocando a disputa por novos consumidores. No intuito de estarem à frente dessa disputa, as empresas procuram, nas inovações tecnológicas e nos modelos novos de gestão, a competência no intuito de permanecer nesse novo mercado.

Aos trabalhadores, por sua vez, a reformulação capitalista impôs a necessidade da formação de novas estratégias de sobrevivência, especialmente voltadas à ocupação de um posto de trabalho. Assim, o conceito de empregabilidade se constrói perante uma organização econômica, em que sua particularidade é a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competição entre trabalhadores (OLIVEIRA, 1999, p. 56).

Carrieri e Sarsur (2002) enxergam a empregabilidade como uma estratégia assumida pela alta administração das empresas, que objetivam transferir da organização para o trabalhador a obrigação da não-contratação ou da demissão.

Finn (2000) fala que, historicamente, o conceito de empregabilidade parece ter surgido com os educadores que, quando na elaboração e promoção de programas de procura de emprego, buscavam fatores que pudessem auxiliar os alunos a conseguir empregos. O uso do termo não se refere mais às habilidades específicas de uma profissão, mas às características, habilidades e atitudes geralmente esperadas de um bom profissional. Desta forma, ocorreu o trato das habilidades de empregabilidade que podem ser importantes para uma ampla gama de trabalhadores em potencial, não apenas aqueles em certas ocupações, considerando-se empregabilidade basicamente como uma preparação para a procura de emprego (MCLAUGHLIN, 1995).

De acordo com Néri (2005, p. 183),

O termo empregabilidade acabou por alcançar uma dimensão inusitada ampliando o conceito de maior capacidade para uma pessoa ser empregada. Hoje, o conceito de empregabilidade já alcança a noção de capacidade ou condição de uma pessoa possuir um conhecimento, serviço ou produto que possa ser usufruído não só por empresas, mas também por indivíduos ou grupos isolados.

Para Rodrigues (1997), o conceito de empregabilidade, quando associado a outros conceitos como globalização, competitividade e reestruturação industrial, tenta materializar a construção de uma rede de conceitos discursivos que se experimentam simultaneamente, por um lado, esclarecer a nova etapa de desenvolvimento da civilização, por outro lado aliviar a dor do parto de um novo mundo de trabalho.

Nos dias de hoje, é mais importante manter-se competitivo em um mercado mutável

do que obter um emprego. Estar preparado para diversas carreiras e distintos trabalhos, e às vezes até concomitante, é o maior desafio do empregado.

De acordo com Malschitzky (2002), a definição de empregabilidade está atrelada a uma busca contínua pelo desenvolvimento de competências e habilidades que são agregadas por conhecimentos específicos e versatilidade, que possibilitam aos profissionais a obtenção de empregos dentro ou fora da empresa. Esse termo surgiu nas últimas décadas diante das necessidades dos trabalhadores em adquirir novos conhecimentos para acompanhar as mudanças do mercado de trabalho. Antes disso, as oportunidades de emprego eram fornecidas principalmente pela indústria. Desde então, surgiram vagas no setor de serviços, exigindo dos trabalhadores outro perfil que fosse capaz de desenvolver novas atividades. Considerando que o foco das estratégias das empresas está na satisfação do cliente e na inovação, as exigências iniciam a partir do nível dos clientes internos e externos. Assim sendo, faz-se necessário que a criatividade do indivíduo seja avivada junto com a audácia de empreender, e isto é de muita valia, tanto para seu desempenho dentro da empresa quanto na direção de seu próprio negócio.

A interpretação de Mariotti (1999) é muito semelhante a dos autores mencionados anteriormente, porém, difere nos parâmetros utilizados para desenvolver a empregabilidade.

Empregabilidade pode ser definida como um conjunto de atributos que tornam os serviços de um indivíduo requerido esteja ele empregado, desempregado, ou mesmo empregador, autônomo ou voluntário. Centra-se em 10 parâmetros: o pensamento sistêmico, autopercepção, automotivação, capital intelectual, capacidade física e mental, integração razão-intuição, criatividade, capacidade de análise social, visão pessoal de futuro e competências interpessoais (capital relacional) (MARIOTTI, 1999, p. 173).

Para Minarrelì (1995) a definição de empregabilidade está relacionada à possibilidade de ser empregável, quer dizer, de ofertar e adquirir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos propositalmente por meio da educação e treinamento afinados com as necessidades do mercado. Ou melhor, a empregabilidade é a habilidade do ser humano de se ajustar às novas exigências por meio do contínuo aprendizado a fim de desenvolver novas habilidades que transformem o profissional essencial não apenas para uma, mas para toda e qualquer empresa.

De acordo com Almeida (2006), o vocábulo empregabilidade está embasado na atual terminologia dado a habilidade do profissional em adequar-se ao mercado de trabalho. Quanto mais ajustado for o profissional, mais empregabilidade terá.

O próximo tópico discorrerá o tema Pedagogia das Competências e a Educação Profissional, porém, antes, será apresentado um pequeno recorte sobre Políticas Públicas e

Políticas Educacionais.

### **2.3.2 Pedagogia das Competências e a Educação Profissional.**

Segundo Secchi (2010), uma “Política Pública é uma diretriz constituída para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p.124). Essa definição está vinculada ao intento de responder ao problema público.

Os autores Gesser e Ranghetti definem as políticas públicas como:

[...] Estado em ação. Isso significa a implementação de um projeto governamental por meio de diretrizes e programas que se voltam para os diversos setores da sociedade. Em suma, por políticas públicas compreende-se “o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas” (GESSER; RANGHETTI, 2011b, p. 59).

De acordo com Santos (2012), o conceito de Políticas Públicas se traduz em um conjunto de ações criadas pelo estado, a favor da sociedade ou de seus segmentos, capazes de gerar impactos diretos nos direitos e deveres desse público. No tocante às políticas públicas educacionais, o autor aborda que “[...] nada mais são do que as políticas públicas que originam no âmbito do Estado, relacionadas à educação e que terão impacto direto na sociedade, seja em contexto individual ou social”. Acredita-se que essas políticas sejam de grande relevância para toda a sociedade, dessa forma, o estabelecimento de tais políticas públicas acontece durante uma disputa de interesses entre aqueles que as executarão e o público direcionado, tendo como ponto central suas finalidades (SANTOS, 2012, p. 20).

É a partir das políticas públicas que podemos constatar se existe coerência sobre o que o governo intenciona fazer e o que verdadeiramente faz. As Políticas Públicas têm uma ação intencional, com objetivos a serem atingidos por meio de ações de curto, médio e longo prazo, sendo preciso, no decorrer do seu desenvolvimento, a execução de planos que avaliem sua viabilidade e continuidade (SOUZA, 2006). Considera-se que as avaliações das políticas públicas sejam necessárias, pois só assim é possível que a mesma mantenha sua originalidade e funcionalidade e, caso precise de adequações, as mesmas poderão ser feitas a fim de atingirem seus objetivos.

Fundamentados nessas definições, os autores Souza (2006) e Santos (2012) abordam as políticas públicas que podem seguir categorias de acordo com sua constituição, dessa forma, podem ser políticas distributivas (decisões tomadas pelo governo), políticas

regulatórias (envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse), políticas redistributivas (políticas sociais universais e o sistema tributário, essas são as de mais difícil encaminhamento) e políticas constitutivas (lidam com procedimentos).

Além dessas categorizações, podemos observar que as políticas públicas em geral, de acordo com os seus objetivos, podem se mostrar como políticas de Estado (emergem em meio a reclamações e disputas cujos resultados são concretizados e superam gestões) ou como políticas de governo (emergem repousadas nas ideologias dos governos eleitos). Essa diferença é realizada de acordo como essa política é dirigida e inserida na esfera pública (SANTOS, 2012). No caso da educação profissional no Brasil, esta vem se mostrando como políticas de governo, consolidadas por meio de projetos e programas, a exemplo, as reformas de Educação Profissional estabelecidas a partir da década de 1990.

Segundo os autores Gesser e Rancchetti, nem sempre uma política pública relaciona-se com a verdadeira necessidade da sociedade, muitas vezes impregnada de intenções políticas, não possibilita sua concretização. “É nesse cenário de incoerências e de peleias que estão posicionadas as políticas de currículo, entre outras políticas educacionais, do Estado brasileiro” (GESSER; RANGHETTI, 2011a, p. 61).

No tocante à Educação Profissional, pode se observar impactantes momentos nos atos legais, a exemplo, o Decreto 2.208/1997, o qual oficializou a separação da educação básica e a educação profissional alegando que o ensino médio seria para a vida. Em seu artigo 6º, contempla que a formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte termo:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional (DECRETO, 2208/1997). É nesse contexto que passa a ser inserida na educação profissional a formação por competências.

A noção ‘por competência’ iniciou no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei Federal nº 9394/ 96. De acordo com Ramos (2006), as principais mudanças propostas feitas pela LDB foram duas: i) o ensino médio como parte final da educação básica, sendo ele a concretização da formação que iniciou na educação infantil e no ensino fundamental; ii) a separação da educação profissional da educação básica, como forma complementar ao ensino médio. Essa reforma de currículos acarretou a disseminação de conteúdos disciplinares para as práticas pedagógicas, direcionadas à constituição de competências, tendo em vista que a educação escolar teria que promover nos alunos o exercício da cidadania e a inclusão no

mercado de trabalho (RAMOS 2006, p. 125-126).

Kuenzer (2006) salienta que as reformas da educação profissional técnica de nível médio a partir do Decreto 2.208/97 contribuiu significativamente com o retrocesso na consolidação da formação integral e devolveu o dualismo estrutural da educação. Diante dessa determinação, a educação profissional passa a assumir a ideologia pedagógica do capital ou do mercado – “pedagogia das competências para a empregabilidade”- com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs) (FRIGOTTO *et al.* 2005, p. 13).

No âmbito da formação, a discussão que permeia a noção de competências é expressa na Pedagogia das Competências que emerge como um novo paradigma de ensino, no qual se alteram os papéis do professor e do aluno, de modo que o professor passa a ter como atribuição não meramente transmitir conhecimentos, mas possibilitar o desenvolvimento de competências (QUEIROGA, 2006). Isso requer alteração em toda a arquitetura didática da formação: na análise das necessidades, na definição dos objetivos, na seleção e no delineamento dos conteúdos, na metodologia e na avaliação, entre outros (ZABALZA, 2009, p. 7).

O método da pedagogia das competências é baseado no pressuposto de que os saberes são estabelecidos pela ação. A característica da competência é mobilizar os saberes, como recursos ou insumos, por meio de planos mentais adaptativos e flexíveis (como análise, síntese, raciocínio, generalização, analogia, associação, transferência, etc.). Desse ponto de vista, o objetivo da prática pedagógica é proporcionar uma mobilização contínua e contextualizada dos saberes, enquanto o conteúdo da disciplina é o insumo para o desenvolvimento da competência. Portanto, o currículo é pautado pelas competências a serem desenvolvidas e não pelo conteúdo a ser ensinado (RAMOS, 2005, p. 117).

De acordo com Demo (1997), a LDB 9.394/96 mostrou um grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, ao defender que: [...] em favor do processo de aprendizagem, toda forma de organização que lhe fosse necessária e útil seria válida [...] definitivamente o aluno precisaria aprender. Para isso, coube organizar por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, etc., parecendo uma ladainha sem fim e essencialmente aberta (DEMO, 1997, p. 20-21).

Segundo Demo (1997), a LDB tratou um ‘saber pensar’ que, de jeito algum se relaciona com o pensar, pois sua intenção de ser é a de interferir, estabelecendo uma conexão direta entre educação e qualificação profissional, carecendo-lhe uma visão da relevância da educação como processo de humanizar e reconstruir socialmente. Dessa forma, a educação

institui-se num espaço que tende a legitimar os entendimentos entre capital e trabalho, notando-se claramente nessa reforma do ensino, um caráter privatista, quando é imposta à educação a mesma lógica utilizada no mercado. Por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convida a iniciativa privada a partilhar das responsabilidades pela educação, confirmando a antiga tese da social-democracia de que se a educação é uma questão pública não é necessariamente estatal” (SHIROMA *et al*, 2004, p. 116).

Os autores Silva e Guedes (2018) afirmam que os fundamentos da pedagogia das competências se ajustam a partir de um padrão de base não crítica, direcionado ao “[...] aprender a ser empregável e a empreender”, com a proposta de um trabalhador flexível, com iniciativa, que seja adaptável e criativo, “[...] nivelado ao movimento de revitalização da Teoria do Capital Humano”. A TCH passa, então, por uma renovação, sendo conferida a capacidade de empregabilidade e de empreendedorismo como investimento individual do trabalhador na educação, justificando sua não inserção no mercado de trabalho como consequência da ausência de formação constante e das condições de adaptabilidade (Silva; Guedes 2018, p. 116), assim, “o processo educativo é abreviado à função de desenvolver habilidades intelectuais, atitudes e conhecimentos que suscitarão capacitações para o trabalho e, como resultado, maior produção” (SILVA, 2011, p. 97).

Nessa linha de pensamento, a qualificação profissional, que antes representava o desenvolvimento da capacidade de executar com agilidade e precisão atividades fracionadas, passa a se fundamentar nas preparações para o trabalho presa a um sistema produtivo que exigia desse profissional várias competências, considerando as ações de pensar e executar.

De acordo com Ramos (2005) “[...] a função da escola seria promover aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à inconstância da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados” (Ramos, 2005, p.112).

Na análise de Ramos (2006), a partir das reformas do ensino médio e técnico, a educação passa a ser marcada pela perspectiva individualizada e adaptável da sociedade, pois a contemporaneidade é incerta. Desse modo, o humanismo relacionado à tecnologia e à ciência se justifica. Sobre a educação recaiu a responsabilidade de cultivar uma espécie de sensibilidade e valores norteadores para responder às necessidades contemporâneas, além de buscar uma formação para realizar os próprios projetos de vida com uma perspectiva realista a partir das próprias habilidades e aptidões do sujeito e dos recursos que o meio disponibiliza.

Segundo Duarte (2010), a pedagogia da competência enxerga a educação e o conhecimento como um instrumento favorável para resolver os problemas do dia a dia, no qual o aluno deve aprender fazendo. Tanto as crianças quanto os jovens e os próprios

professores, devem desenvolver seus problemas a partir de suas práticas do dia a dia. E acrescenta,

[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37).

Desse modo, a perspectiva de superação da sociedade capitalista é desconsiderada, tratando-a como uma demanda perpetua das diferenças sociais, concebendo as desigualdades sociais e os preconceitos que tornam naturais as desigualdades (ZWIRSTES, 2020, p. 54).

A partir da pedagogia das competências, a educação brasileira considera a formação de mão de obra que se acomoda dentro do contexto do mercado de trabalho e amolda-se a ela para, assim, se estabelecer. E o jovem é habilitado a realizar atividades e ingressar na atividade profissional. Consta-se que o mundo escolar está diretamente ligado ao mundo do trabalho. Para Ramos (2006),

A proposta pedagógica das instituições deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, o processo produtivo, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos (RAMOS, 2006, p. 135-136).

E Ramos (2006) ainda acrescenta que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do documento).

De acordo com Tílio (2019), esse documento afirma que uma das habilidades que o jovem deve desenvolver é,

[...] “é entender as relações próprias do mundo do trabalho” e não entender para transformá-la ou repensá-la, mas para “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania”. Mais uma vez o estudante é submetido a não possibilidade de rompimento com as relações de poder e de trabalho que existem na sociedade, as propostas de educação não estão preparando cidadãos que busquem uma sociedade emancipada, crítica e igualitária, mas uma sociedade assujeitada, que compreende e

aceita suas posições sociais. Atrás de um discurso favorável a formação cidadã, o discurso da BNCC se apresenta mais interessado em preparar indivíduos resilientes para o mundo neoliberal (TÍLIO, 2019, 15).

Gerhardt (2019) contribui afirmando que, no currículo proposto pela BNCC, o ser competente está relacionado a um sujeito que resolve os problemas do mundo existente, já formatados, sem manifestar qualquer ação de questionamento sobre o problema. Ao adquirir a competência, o sujeito fica em uma posição passiva. A competência é propriedade de quem age resolvendo os problemas levantados por outros, então tudo ao redor permanece o mesmo (GERHARDT, 2019, p. 97).

Segundo Deluiz (2001), no modelo de competências, o controle da força de trabalho se expressa na construção da subjetividade do trabalhador por meio de estratégias de ressocialização e adaptação cultural. A ênfase na determinação dos interesses dos patrões e funcionários se convertendo numa comunidade social de colaboração-autogestão por meio da internalização disciplinar; o controle dos trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a superestimação de atitudes (know-how), atribui ao modelo das competências a condição de exercer um controle menos formal e mais descentralizado da força de trabalho, evitando resistências e conflitos.

Zibas (2005) destaca a crueldade disfarçada pela pedagogia das competências, afirmando que ela prioriza a construção de um novo profissionalismo e uma nova subjetividade com base em planos de impacto cognitivo e social, obrigando os jovens a se adaptarem e se readaptarem (e, por extensão, de toda a população economicamente ativa) incluindo as necessidades de produção em constante mutação e a redução inevitável do chamado emprego formal. Nesse método, a responsabilidade pela superação do desemprego e outras desigualdades sociais recai exclusivamente sobre o indivíduo, ocultando-se das condições sociais e históricas da conjuntura. (ZIBAS, 2005, p. 7).

Markert (2004) argumenta que, apesar de alguns avanços legais terem contribuído com uma nova compreensão da educação profissional, na prática, o que se percebe é o predomínio de uma visão utilitarista da formação que ainda persiste para atender o mercado de trabalho. Logo, a educação firmada na ideia do “treinamento” não se superou. Por essas razões, a educação profissional deve levar em conta que a nova dinâmica social põe em risco o paradigma “tecnocrata” e “behaviorista”, a prosseguir na organização dos currículos e programas escolares (MARKERT, 2004, p. 3).

Kuller (2013) aborda que a aprendizagem de toda a competência humana está embasada em um desenvolvimento humano integral, ou seja, há que se considerar o

desenvolver-se como pessoa baseado em um esforço contínuo de análise e crescimento pessoal. De acordo com o autor, a educação profissional só poderá ser considerada uma educação que desenvolve competências quando desenvolver uma formação integral e contínua de seus alunos como pessoas e cidadãos, não levando em consideração o perfil do profissional ou o curso.

Para Ramos (2001), a pedagogia que ampara a formação por competências tem uma visão funcionalista centrada no processo de adaptação, possui propriedades psicológicas evidentes e sua dinâmica pressupõe a preparação para a mobilidade entre diferentes ocupações - a nova base do profissionalismo visando à empregabilidade. Nessa visão funcionalista, o foco está no comportamento e na função correspondente que ele desempenha. A ação dada corresponde a uma boa base de treinamento para o trabalho como parte da tarefa. Isso explica a escolha de definir competências como a escolha do comportamento que visa avaliar ou testar o domínio. De acordo com a estrutura behaviorista, o comportamento é observável e mensurável. A respeito desse modelo funcional típico, Demo (2006, p. 10) salienta que a qualidade da educação específica do sistema capitalista sempre está disponível ao sistema.

De acordo com Ferreti (1997),

O denominado “modelo de competência” surge como uma alternativa ao nível empresarial para orientar a formação de recursos humanos adequada à sua organização do trabalho. Esse conceito é contrário ao conceito de qualificação profissional (às vezes usado como sinônimo), mas tem conotações diferentes, pois não enfatiza a posse de conhecimentos técnicos, mas sim, mais ênfase na resolução de problemas e no enfrentamento de imprevistos no trabalho, com vistas o aumento da produtividade e a qualidade (FERRETTI, 1997, p. 229).

Tonet (2003) afirma que, na lógica do capital, não há possibilidade de emancipação na educação, pois, a partir desse sistema, ela inevitavelmente fará contribuições, principalmente para difundir os interesses da classe dominante e o conhecimento que eles precisam para produzir (TONET, 2003, p. 214).

Após a apresentação da pesquisa bibliográfica que gerou a fundamentação teórica deste trabalho, abrangendo os aspectos: i) Qualidade da Educação; ii) A Qualidade da Educação como Princípio Constitucional na CF/ 88 e seu desdobramento na Lei nº 9.394/96 da LDB; iii) Um Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil; iv) Novas perspectivas para a Educação Profissional a partir da implantação dos Institutos Federais; v) Ensino Médio e a Educação Profissional: uma trajetória de caminhos opostos; vi) Competências: Uma Trilogia de Saberes; vii) Origem e Conceitos de Empregabilidade; viii) Pedagogia das

Competências e a Educação Profissional, apresenta-se, no capítulo a seguir, a metodologia científica que embasou a parte prática desta pesquisa proposta.

### 3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA DA PRODUÇÃO TÉCNICA

Neste capítulo, são apresentados os detalhamentos sobre a metodologia que deu suporte a este estudo, incluindo o delineamento da pesquisa, a população-alvo e amostra, o procedimento de coleta dados e o seu tratamento. Também se elencam as limitações do método escolhido.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Segundo Vergara (2007), existem diversas taxonomias de tipos de pesquisa. A autora propôs dois critérios básicos para a classificação da metodologia de pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, uma pesquisa pode ser: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista. Já quanto aos meios, uma pesquisa pode ser: pesquisa de campo, de laboratório, pesquisa telematizada, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso.

Os diferentes tipos de pesquisas não se excluem, às vezes existe a possibilidade de uma pesquisa ao mesmo tempo ser bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso. Nessa perspectiva, analisando que existem diferentes formas de classificar metodologicamente uma pesquisa, decidiu-se seguir a taxionomia de Vergara (2007).

Quanto aos fins, a pesquisa foi **descritiva e explicativa**. A pesquisa descritiva exhibe características de determinada população, podendo estabelecer correlações entre variáveis e, apesar de não ter o compromisso de explicar fenômenos, serve de base para explicar esses fatos. Já a pesquisa explicativa tem como objetivo esclarecer quais fatores contribui de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno (Vergara, 2007). Assim, a pesquisa teve caráter descritivo, considerando que se avaliaram percepções, expectativas e grau de satisfação dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio da forma Subsequente em relação à qualidade da educação. Possuiu caráter explicativo, pois visou explicar a razão dos fenômenos, que ocorrem no cerne da Educação Profissional Técnica.

Quanto aos meios, a pesquisa foi **bibliográfica e estudo de caso**. Bibliográfica, pois analisou diversos materiais como livros, artigos, dissertações, teses, leis, decretos e resoluções, visando à fundamentação teórica do tema. De caráter de **estudo de caso**, pois se investigou em profundidade uma população específica de uma determinada instituição de ensino. Segundo Yin (2001, p.33), o estudo de caso é: “[ ] uma investigação empírica que

investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [ ]”.

Quanto a sua natureza, esta pesquisa se desenvolveu por meio do método **qualitativo e quantitativo**. Para Minayo (2001, p.14) a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com vários significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que relaciona a um espaço mais denso de relações, de processos e de fenômenos que não podem ficar estritos tão somente à operação de variáveis [ ]”.

De natureza quantitativa, pois os dados extraídos nesta pesquisa receberam um tratamento estatístico para a análise dos resultados.

Segundo Middleton (2002 p.190),

[...] pesquisa quantitativa significa os estudos aos quais podem ser atreladas estimativas numéricas. A pesquisa qualitativa é sempre baseada em questionários, nos quais todos os entrevistados respondem as mesmas perguntas.

### 3.2 POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA

Para realizar esta pesquisa, foi utilizada uma avaliação censitária das informações, pois o levantamento envolveu todas as turmas formadas da população estudada (LAKATOS; MARCONI, 2006).

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos egressos do Curso Técnico de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente que se formaram no período de 2018 a 2020, no Colégio Estadual Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental, Médio e Profissional de Foz do Iguaçu.

A totalidade dessa população correspondeu a 71 alunos, sendo que desses, 42 se dispuseram a participar desta pesquisa.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em relação à coleta de dados, os procedimentos ocorreram em **duas etapas**. A **primeira etapa** consistiu no levantamento de informações correlatas ao tema, por meio de livros, artigos, dissertações, teses e legislações, dentre outros. Verificaram-se as seguintes temáticas: (i) Qualidade da Educação; (ii) A Qualidade da Educação a partir da CF/88 e seu desdobramento a partir da LDB 9.394/96; (iii) Um breve Histórico da Educação Profissional

no Brasil, (iv) Novas Perspectivas para a Educação Profissional a partir da Implantação dos Institutos Federais, (v) Ensino Médio e a Educação Profissional: uma Trajetória de Caminhos Opostos; (vi) Competências: Uma Trilogia de Saberes, (vii) Origem e Conceitos de Empregabilidade (viii) Pedagogia das Competências e a Educação Profissional.

Na **segunda etapa**, a obtenção de dados deu-se por meio de um formulário de coleta de dados semiestruturados (conforme Apêndice A), de forma online, por meio do *Google forms*, com os alunos egressos dos cursos técnicos na forma Subsequente em Administração e Transações Imobiliárias formados no período de 2018 a 2020, no Colégio Estadual Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental, Médio e Profissional de Foz do Iguaçu.

Para melhor atingir os objetivos desta pesquisa, as categorias de análise e os elementos constitutivos foram pré-definidos para possibilitar uma coerente análise de conteúdo. Categoria é uma característica ou atributo de uma pessoa ou organização, que pode ser medida ou observada e, normalmente, as pessoas ou organizações é o foco desse estudo (CRESWELL, 2007). Qualquer tipo de pesquisa, seja explicativa, exploratória ou descritiva, contem categorias que devem ser incluídas no objetivo. O importante é que cada categoria tenha uma definição conceitual (formal ou literária, geral e ampla) e uma definição operacional (mais rigorosa e direcionada a atenção para todos os aspectos do objeto), de forma que as categorias envolvidas no fenômeno possam ser observadas (RICHARDSON *et al.*, 2007). Assim sendo, foi elaborada para cada categoria analítica a sua Definição Conceitual (DC) que a delimita conceitualmente, e a sua Definição Operacional (DO) que indica a forma de análise a ser utilizada. Na sequência, apresentam-se as Categorias de Análises nos Quadro 1, 2, 3,4 e 5.

**Quadro 1-** Categoria I- Perfil e informações adicionais sobre os alunos.

<b>Categoria I</b>	<b>Elementos Constitutivos</b>	<b>Definição Operacional (DO)</b>
<b>Perfil dos Alunos</b>	Idade; Gênero; Estado Civil; Bairro que reside; Grau de instrução; Está empregado; Atua na área de formação; Que curso fez.	Questionário (questões de 1 a 7 do apêndice A)

Fonte: Elaborado pela autora

Para a presente pesquisa, considerando que se buscou reconhecer o grau de satisfação dos alunos egressos em relação à qualidade da EPT com vistas à empregabilidade, na construção do instrumento de coleta de dados utilizou-se a estrutura composta por questões

associadas a uma escala do tipo Likert. De acordo com Malhotra (2001), a escala Likert constitui-se em uma escala de medida com cinco ou sete categorias de respostas que podem variar de ‘discordo totalmente’ a ‘concordo totalmente’. A escala adotada pelo estudo correspondeu a ‘0 = Muito Insatisfeito’; ‘1 = Insatisfeito’; ‘2 = Indeciso/Neutro’; ‘3 = Satisfeito’; ‘4 = Muito Satisfeito’.

As questões foram subdividas em 5 (cinco) conjuntos de questões: Categoria I - Perfil e informações adicionais sobre os alunos; Categoria II - Grau de Satisfação dos alunos em relação ao curso, corpo docente e infraestrutura do Colégio; Categoria III - Grau de Satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidade de formação; Categoria IV - Grau de satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico; Categoria V - Grau de satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade.

A escala de pontos foi escolhida devido à possibilidade de sua transformação em escala somada e por permitir a obtenção de escores de pontuação. O formulário de pesquisa é apresentado no Apêndice A. Ressalta-se que a Categoria I não possui perguntas em escalas, pois se trata de questões com respostas semiestruturadas, visto que se buscou conhecer os perfis dos participantes. Assim, a tabulação e a escala de Likert foram utilizadas apenas nas Categorias II, III, IV e V, conforme evidenciado abaixo.

**Quadro 2-** Categoria II- Grau de Satisfação dos alunos em relação ao curso, ao corpo docente e a infraestrutura do colégio

<b>Categoria II</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos Constitutivos</b>	<b>Definição Operacional (DO)</b>
<b>Grau de Satisfação dos alunos em relação ao curso, ao corpo docente e a infraestrutura do colégio.</b>	Curso	- Currículo do curso garante formação técnica; - Carga horária é suficiente para garantir a aprendizagem que requer a formação; - Qualidade do Ensino	Questionário (questões 08,09, 10 do Apêndice A), Análise de conteúdo.
	Corpo docente	- Habilidade Técnica; - Com a capacidade de transmitir os conhecimentos	Questionário (questões 11, 12 e13 do Apêndice A) Análise de conteúdo.
	Infraestrutura do colégio	- Salas de aula e equipamentos apropriados para o aprendizado; - Biblioteca e laboratórios apropriados para o aprendizado;	Questionário (questões 14 e 15 do Apêndice A), Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 3** - Categoria III - Grau de Satisfação das expectativas dos alunos em relação as possibilidades da formação

<b>Categoria III</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos Constitutivos</b>	<b>Definição Operacional (DO)</b>
<b>Expectativas dos alunos em relação as possibilidades da formação</b>	Possibilidades que a formação pode promover	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação profissional;</li> <li>- Ingresso no Ensino superior;</li> <li>- Ingresso no mercado de trabalho.</li> </ul>	Questionário (questões 16, 17,18 do Apêndice A), Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 4** - Categoria IV - Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico.

<b>Categoria - IV</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos Constitutivos</b>	<b>Definição Operacional</b>
<b>Grau de satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência Intelectual para pensar, para tomar decisões, habilidade de tomar iniciativa, (Hirata, 2013).</li> <li>- Capacidade de agir em situações previstas e não previstas (Kuenzer, 2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada de decisões;</li> <li>- Elevação da criatividade;</li> <li>- Apto para avaliar informações;</li> <li>- Domínio dos conhecimentos.</li> </ul>	Questionário (questões 19, 20,21, e 22do Apêndice A), Análise de conteúdo.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência Técnica para o uso de novos métodos e instrumentos de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidade técnica;</li> <li>-Utilização de equipamentos no desenvolvimento de atividades operacionais.</li> </ul>	Questionário (questões 23 e 24 do Apêndice A), Análise de conteúdo.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência emocional</li> <li>- Habilidade para ser harmonioso cooperativo e emocionalmente equilibrado (Jimenez, 2003, p.4)</li> <li>- Capacidade para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidade do trabalho em equipe,</li> <li>- Facilidade da comunicação;</li> <li>- Estimula o interesse em tomar atitudes.</li> </ul>	Questionário (questões 25,26 e 27 do Apêndice A), Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 5-** Categoria V – Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade .

<b>Categoria V</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Elementos Constitutivos</b>	<b>Definição Operacional</b>
<b>Grau de satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade.</b>	Habilidades Técnicas	Expedir documentos; Organizar ações de compra e venda de imóveis.	Questionário (questões 28 e 29do Apêndice A), Análise de conteúdo.
	Habilidades interpessoais	Manter relacionamentos interpessoais; Criar rede de relacionamentos; Comunicar-se bem.	Questionário (questões 30, 31e 32do Apêndice A), Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a aplicação do instrumento, os dados foram tabulados utilizando o Quadro 6 abaixo, no qual as questões foram calculadas, multiplicando o número de vezes de cada resposta **(a)** pela respectiva pontuação (pesos) a ela atribuída **(b)**. Todos estes resultados são somados **(c)** e, em seguida, divididos pelo número de questões relacionadas ao grau de satisfação dos alunos egressos **(d)**, conforme a proposta metodológica apresentada por Bertolini (2004). O cálculo foi realizado individualmente para cada Categoria.

**Quadro 6 -** Alocação de pesos e elaboração do grau de satisfação dos alunos egressos

<b>(a) Nº Respostas</b>	<b>(b) Pesos</b>	<b>(a X b) Resultado</b>
A	4	
B	3	
C	2	
D	1	
E	0	
(c) Soma dos Resultados (d) Nº de questões (e = c / d) Resultado		

Fonte: Adaptado de Bertolini (2004, p.76)

Para viabilizar os cálculos de mensuração dos elementos constitutivos das categorias, foi utilizado a Classificação do Grau de Satisfação (Quadro 7), definida a partir das Escalas Likert já utilizadas no Questionário, as quais requerem que o entrevistado indique seu grau de concordância ou discordância a declarações relativas ao que se quer medir. As escalas de classificação obedecem a intervalos de 0,7 pontos e são coloridas para facilitar a visualização dos resultados de acordo com a pontuação: entre 3,3 e 4,0, verde; entre 2,5 e 3,2, azul; entre 1,7 e 2,4, amarelo; entre 0,9 e 1,6, laranja; e até 0,8, vermelho.

**Quadro 7 - Classificação do Grau de Satisfação**

Grau de satisfação	Valores
A) Está altamente satisfeito	Entre 3,3 e 4,0
B) Está satisfeito	Entre 2,5 e 3,2
C) Está indeciso	Entre 1,7 e 2,4
D) Está insatisfeito	Entre 0,9 e 1,6
E) Está altamente insatisfeito	Até 0,8

Fonte: Adaptado de Brandalise (2008, p. 192).

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de analisar a percepção dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020 sobre a qualidade da Educação Profissional Técnica com vistas à empregabilidade, a partir das respostas obtidas por meio do formulário (questionário) foi possível realizar as duas etapas estabelecidas pela metodologia, conforme detalhadas na seção 3.3.

Na **Etapa I**, foi realizada uma análise das questões 1 a 7 da Variável I - Perfil e informações adicionais sobre os alunos, com a finalidade de auferir informações que pudessem contribuir nas tomadas de decisões em relação à promoção e condução dos cursos técnicos.

Na **Etapa II**, o objetivo foi reconhecer o grau de satisfação dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020 sobre a qualidade da EPT com vistas à empregabilidade, os quais são os principais atores envolvidos.

Assim, os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo por categoria e análise estatística por ser um estudo do tipo qualitativo e quantitativo. Segundo Bardin (1979:31) citado por Richardson (1999, p.223), a análise de conteúdo tem o seguinte significado:

É um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para tanto, os dados foram tabulados e classificados segundo os critérios de categorias. A cada conjunto de análises, as respostas mais assinaladas foram exploradas e discutidas.

Para melhor controle e armazenamento dos dados coletados, foram utilizados arquivos em formato *Word* para a digitação e elaboração do contexto teórico, a planilha do *Google Forms* e *Excel* para a elaboração e formulação dos gráficos e tabelas, da empresa *Microsoft*.

### 3.5 LIMITAÇÕES DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Pondera-se que o presente método de pesquisa teve duas limitações. Primeiro, o isolamento ocasionado pela pandemia do Coronavírus que restringiu o acesso a alguns alunos. Outra limitação relacionou-se à dificuldade de fazer contato com os alunos egressos, pois o Colégio não tinha, em seu banco de dados, os emails pessoais dos alunos, somente o número do telefone. Assim, para poder conseguir realizar a coleta de dados, o Colégio favoreceu a pesquisadora, uma lista com o nome dos alunos formados nos períodos de 2018 a 2020 e com o número do telefone.

De posse desta lista com os nomes dos alunos e o número de telefone, a pesquisadora criou grupos de contatos por meio do *Whatsapp* solicitando o *email* para enviar o formulário de pesquisa. Infelizmente, não foi possível fazer contato com alguns integrantes da lista, pois os números de telefone tinham sido trocados. Por fim, dos 71 alunos contatados, 42 alunos responderam ao questionário.

## **4 CONTEXTO DA SITUAÇÃO PROBLEMA**

Neste capítulo, apresenta-se a vinculação entre a problemática da pesquisa e a instituição de ensino escolhida para reconhecer qual o grau de satisfação dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente formados nos períodos de 2018 a 2020, sobre a qualidade da educação profissional técnica com vistas à empregabilidade.

Assim sendo, na seção (4.1) é apresentada a caracterização do Colégio Estadual Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL ULYSSES GUIMARÃES - ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL**

Os dados apresentados nesta seção foram obtidos através da Secretaria do Colégio Estadual Ulysses Guimarães. Sendo assim, segue os dados gerais do Colégio e os Aspectos Históricos.

#### **4.1.1 Dados Gerais**

Denominação da Instituição: Colégio Estadual Ulysses Guimarães – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

Endereço: Rua Bartolomeu de Gusmão, 3535 – Jardim Panorama.

Município: Foz do Iguaçu – Paraná

CEP: 85.856-290

Telefone: (45) 3525-22-80 / (45) 3523-11-92 /fax-

E-mail: secretaria\_ulysses@yahoo.com.br

Site: [www.fozulysses.seed.pr.gov.br](http://www.fozulysses.seed.pr.gov.br)

CNPJ/MF: 76.416.965/0001-21

Entidade mantenedora: Governo do Estado do Paraná

Diretora: Iolanda Prudente e Diretora Auxiliar: Valéria Valente

#### **4.1.2 Aspectos Históricos**

Legalmente, o Colégio o Colégio Estadual Ulysses Guimarães foi autorizado a

funcionar no início do ano de 1993, e passou a ministrar as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, no período diurno, com implantação simultânea (resolução n.º 5.239/92). Em 1994, o Ensino Fundamental – Regular do Colégio foi reconhecido por meio da Resolução n.º 6.121/94 que reconheceu o Ensino Fundamental – Regular do Colégio Estadual Ulysses Guimarães. E, em março de 1995, foi autorizado o funcionamento de 6º a 9º séries do Ensino Fundamental II, por meio da Resolução de 852/95 em período noturno.

No ano de 1995, iniciou a implantação gradativa do Ensino Médio, por meio da (Resolução n.º 92/95 DOE 16/02/95) e foi reconhecido pela Resolução n.º 4767/07 – DOE 22/01/08. E, no ano de 1999, foi implantado a EJA– 2º segmento do 1º Grau, autorizada pela Resolução n.º 1063/98 – DOE 08/05/98 e a EJA – Ensino Médio, por meio da Resolução n.º 1499/00, os dois com implantação gradativa, tendo como mantenedora o Governo do Estado do Paraná.

A partir do ano de 2010, foram implantados os Cursos Técnicos em Secretariado, Informática e Administração, autorizados pelas Resoluções n.º 3209/09, n.º 3521/10, n.º 4847/10, n.º 4848/10, n.º 4849/10 e n.º 4846/10 todos com implantação gradativa. O curso Técnico de Transações Imobiliárias foi implantado no ano de 2018, aprovado por meio do Ato Administrativo n.º 218/2017, conforme consta no Adendo Regimental de Acréscimo 01/2018 que acrescentou o Artigo 92 A, e § 2º e § 3º, ao Regimento Escolar.

Hoje, somente os cursos de Administração e Transações Imobiliárias continuam sendo ofertados, os demais cursos técnicos tiveram sua cessação.

Atualmente, o Colégio atende cerca de 1980 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Profissionalizante e EJA. Alunos da educação profissional são apenas 80, pois a SEED - Secretaria de Educação e Esportes, neste ano, não autorizou a abertura de novas turmas por conta da pandemia.

A atual gestora, professora Iolanda Prudente, desempenha a função de Diretora Geral desde o ano de 1998, tendo como diretores auxiliares os professores José Elias Lara e Valéria Valente Costa.

O próximo subcapítulo apresentará informações relacionadas às Diretrizes Curriculares dos Cursos Técnicos em Administração e Transações Imobiliárias na Forma Subsequente que norteiam os respectivos Cursos do Colégio Ulysses Guimarães, obtidas através do site [gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br](http://gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br).

## 4.2 DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS EM ADMINISTRAÇÃO E TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS NA FORMA SUBSEQUENTE.

### 4.2.1 Curso Técnico em Administração na forma Subsequente

Conforme consta no Plano do Curso Técnico em Administração Subsequente, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação- Departamento de Educação e Trabalho com base no capítulo IV, art.13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a estruturação do Curso Técnico em Administração visa o aperfeiçoamento na concepção de uma formação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que sintetizem todo o processo formativo.

O Curso Técnico em Administração vem ao encontro da necessidade da formação do Técnico numa perspectiva de totalidade e constitui-se numa atividade com crescente exigência de qualificação. A organização dos conhecimentos, no Curso Técnico em Administração, enfatiza o resgate da formação humana em que o aluno, como sujeito histórico, produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa.

O Plano do Curso apresenta os seguintes objetivos do curso: i) Organizar experiências pedagógicas que levem à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir de maneira responsável na sociedade em que vivem; ii) Oferecer um processo formativo que assegure a integração entre a formação geral e a de caráter profissional de forma a permitir tanto a continuidade nos estudos como a inserção no mundo do trabalho; iii) Articular conhecimentos científicos e tecnológicos das áreas naturais e sociais estabelecendo uma abordagem integrada das experiências educativas; iv) Oferecer um conjunto de experiências teóricas e práticas na área com a finalidade de consolidar o “saber fazer”; v) Destacar em todo o processo educativo a importância da preservação dos recursos e do equilíbrio ambiental; vi) Propiciar conhecimentos teóricos e práticos amplos para o desenvolvimento de capacidade de análise crítica, de orientação e execução de trabalho na área de administração; vii) Formar profissionais críticos, reflexivos, éticos, capazes de participar e promover transformação no seu campo de trabalho, na sua comunidade e na sociedade na qual está inserido.

O curso Técnico em Administração tem como Eixo Tecnológico, Gestão e Negócios, sendo ofertado na forma Subsequente. A carga horária total para o curso é de 1.008

horas/aula. O curso é composto por disciplinas de formação específica que são: Administração de Produção e Materiais, Administração Financeira e Orçamentária, Comportamento Organizacional, Contabilidade, Elaboração e Análise de Projetos, Estatística Aplicada, Fundamentos do Trabalho, Gestão de Pessoas, Informática, Introdução à Economia, Marketing, Matemática Financeira, Noções de direito e Legislação do Trabalho, Organização, Sistemas e Métodos, Metodologia Científica; e Teoria Geral da Administração.

Sobre o perfil do Técnico em Administração, este deverá dominar conteúdos e processos relevantes do conhecimento científico, tecnológico, social e cultural, utilizando suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de modo a intervir no mundo do trabalho. O Técnico em Administração deverá executar as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques; operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material; utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais.

#### **4.2.2 Curso Técnico em Transações Imobiliárias na forma Subsequente**

Conforme consta no Plano do Curso Técnico em Transações Imobiliárias na forma Subsequente, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação-Departamento de Educação e Trabalho com base no capítulo IV, art.13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a estruturação do Curso Técnico em Transações Imobiliárias visa ao aperfeiçoamento que inclui uma formação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que sintetizem todo o processo formativo. O plano do curso tem como linha orientadora a perspectiva de uma formação profissional como constituinte da integralidade do processo educativo.

Quanto aos objetivos do curso Técnico em Transações Imobiliárias, estes são: i) Organizar experiências pedagógicas que levem à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir de maneira responsável na sociedade em que vivem; ii) Oferecer um processo formativo que, sustentado na educação geral obtida no nível médio, assegure a integração entre a formação geral e a de caráter profissional; iii) Articular conhecimentos científicos e tecnológicos estabelecendo uma abordagem integrada das experiências educativas; iv) Oferecer um conjunto de experiências teórico-práticas na área de Gestão e Negócios; v) Formar técnico em Transações Imobiliárias de acordo com os princípios

norteadores enunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Profissional de Nível Técnico; vi) Oferecer condições para que o aluno desenvolva os conhecimentos necessários e comuns a todos profissionais que atuam no setor imobiliário, de modo a favorecer o diálogo e a interação com os demais profissionais da área; vii) Proporcionar o desenvolvimento das competências relativas ao processo de compra venda e locações de imóveis necessárias ao profissional que atua na área; viii) Capacitar para planejar, organizar, implantar e gerir negócios imobiliários.

A organização curricular para o curso Técnico em Transações Imobiliárias tem como Eixo Tecnológico, Gestão e Negócios, sendo ofertado na forma Subsequente. A carga horária total é de 800 horas/aulas. O curso é composto por disciplinas de formação específica que são: Economia e Gestão Imobiliária, Fundamentos do Trabalho, Informática, Matemática Financeira, Noções de Desenho Arquitetônico e Construção Civil, Noções de Legislação Imobiliária, Operações Imobiliárias, Prática Discursiva e Linguagens, Relações Interpessoais e Vendas.

Sobre o perfil do Técnico em Transações Imobiliárias, este deve dominar conteúdos e processos relevantes do conhecimento científico, tecnológico, social e cultural utilizando suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte a convivência democrática.

O Técnico em Transações Imobiliárias deverá organizar ações de compra, venda e locação de imóveis; encaminhar as documentações referentes a avaliações e registros de transações imobiliárias, apresentar os imóveis aos clientes potenciais e identificar e aplicar parâmetros de uso e ocupação para imóveis.

O capítulo a seguir refere-se à análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo evidenciar a análise e interpretação dos resultados desta pesquisa. Os dados analisados foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães que se formaram nos períodos de 2018 a 2020, através do aplicativo de gerenciamento de pesquisa *Google Forms* entre os dias 11 e 18 de Setembro de 2021, tendo como objetivo analisar a percepção dos alunos sobre a qualidade da EPT com vistas à empregabilidade. Foram disponibilizados 71 formulários, sendo 42 respondidos.

A interpretação e a análise do instrumento utilizado contribuíram de forma decisiva no levantamento de dados necessários ao julgamento dos pontos observados, adicionando conhecimento e domínio do tema.

Assim que, este capítulo está subdividido em **5 seções**. A **primeira seção** refere-se à Variável I - Perfil e as informações adicionais sobre os alunos. A **segunda seção** evidencia a Variável II - Grau de satisfação dos alunos quanto ao curso, ao corpo docente e a infraestrutura do Colégio. A **terceira seção** apresenta a Variável III - Grau de Satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação que o curso proporciona. Na **quarta seção**, a Variável IV - Grau de satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso. Por fim, na **quinta seção** será evidenciada a Variável V - Grau de satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade.

### 5.1 VARIÁVEL I - PERFIL E INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS ALUNOS

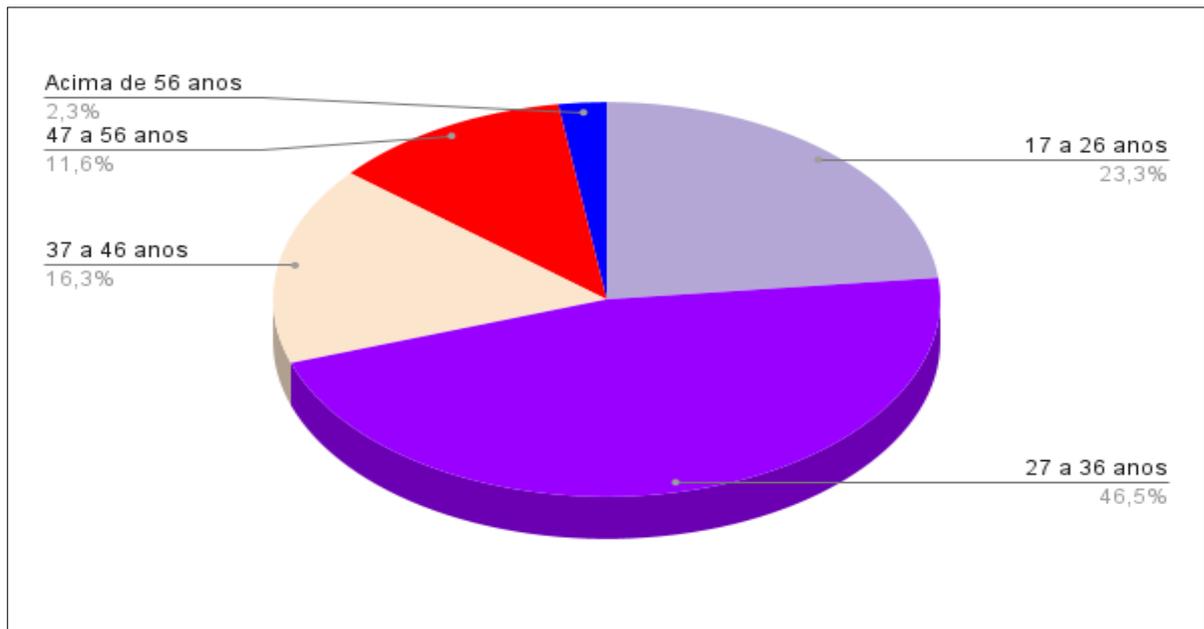
Os dados relacionados às questões da **Variável I - Perfil e informações adicionais sobre os alunos** (questões 01 a 07) caracterizaram os alunos em relação aos seguintes indicadores: idade, gênero, estado civil, bairro que reside, grau de instrução, se está empregado e se atuam na área de formação.

Após o recebimento dos questionários aplicados aos alunos egressos dos cursos Técnicos em Administração e Transações Imobiliárias de Nível Médio na forma Subsequente, que se formaram no período de 2018 a 2020, no Colégio Estadual Ulysses Guimarães, as questões puderam ser analisadas e os resultados apurados, dando, assim, sustentação ao propósito desta pesquisa.

A primeira questão referiu-se à idade dos alunos egressos, em que se constatou que

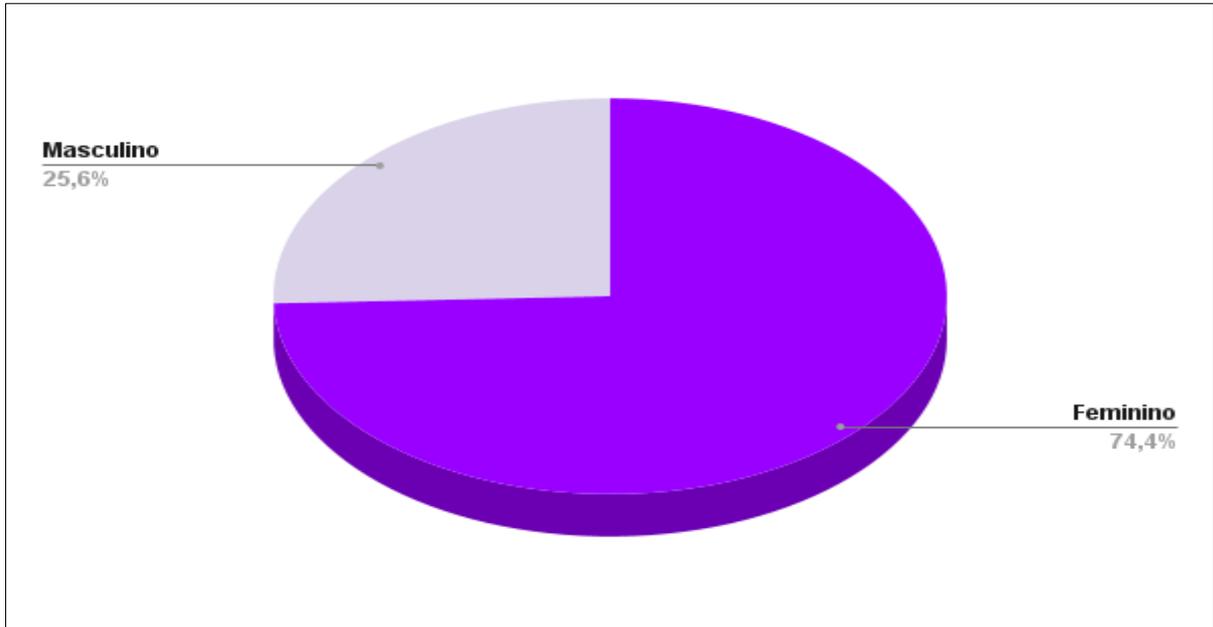
46,5% dos alunos têm de 27 a 36 anos; 23,3% tem de 17 a 21 anos; 16,3% tem de 37 a 46 anos e 2,3% são acima de 56 anos. Isso pode significar que essa porcentagem mais representativa desta população, por ter maior grau de maturidade já tenha seus objetivos estabelecidos e por motivos particulares queira começar/retornar os estudos, conforme demonstra a Figura 01 abaixo.

**Figura 01 - Idade dos alunos egressos**



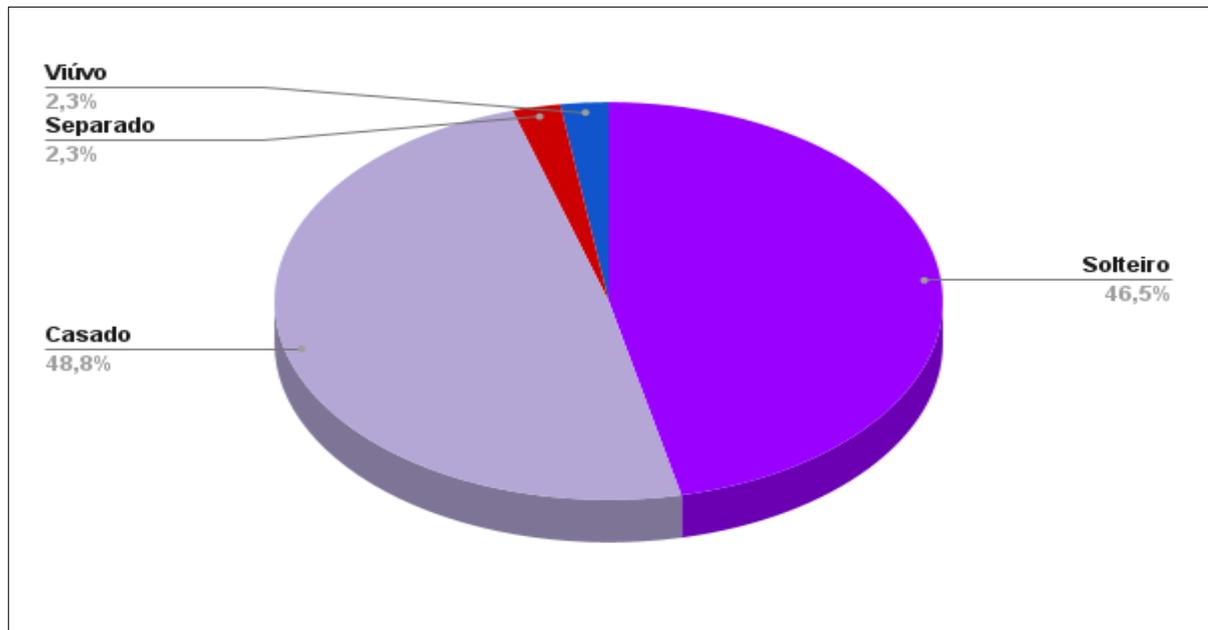
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto ao gênero dos alunos, foi possível verificar que 74,4% dos alunos egressos são do sexo feminino, enquanto 25,6% são do sexo masculino. Notadamente, o sexo feminino representa a parcela mais significativa dos alunos egressos que buscaram na EP uma formação técnica, conforme evidencia a figura 2 abaixo. Esse resultado vai ao encontro dos dados informados pelo Censo Escolar 2020 que evidenciou que do total de 1,8 milhão de matrículas do ensino técnico de nível médio, 59,6% são de estudantes do sexo feminino (MEC, 2021).

**Figura 02-** Gênero dos alunos egressos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No tocante ao estado civil, segundo a análise, percebeu-se que 48,8% dos alunos egressos são casados. Os solteiros representam 46,5% dessa população, enquanto que a porcentagem de 4,6% divide-se em separados e viúvos, conforme mostra a Figura 03.

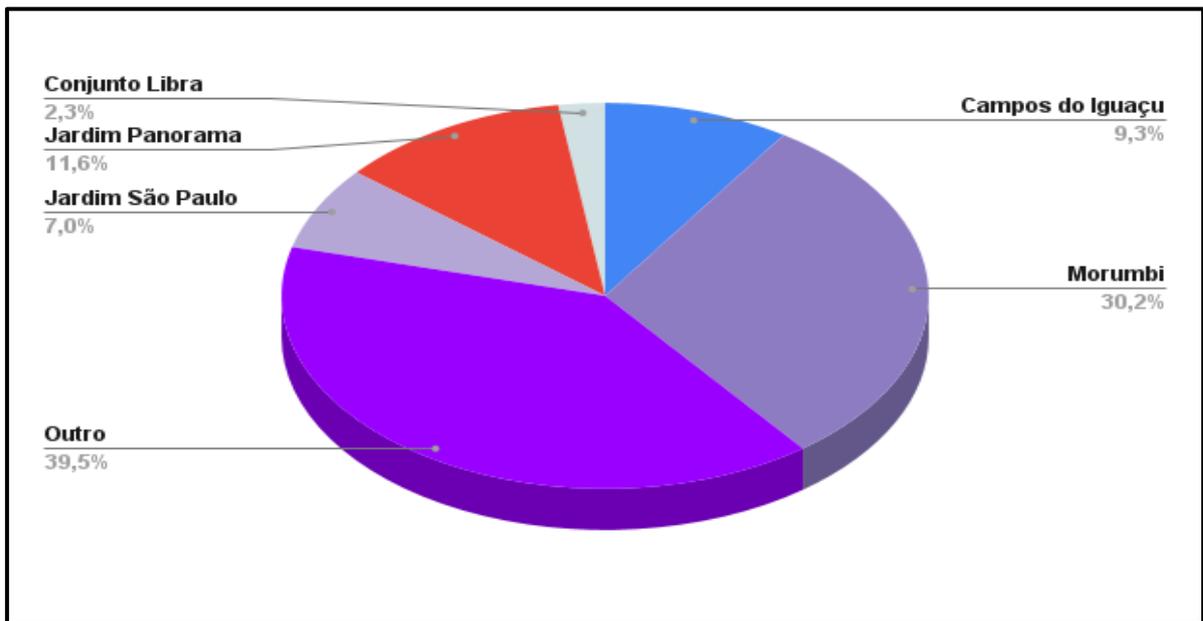
**Figura 03-** Estado civil dos alunos egressos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Visando reconhecer a procedência desses alunos, questionou-se o bairro que residiam.

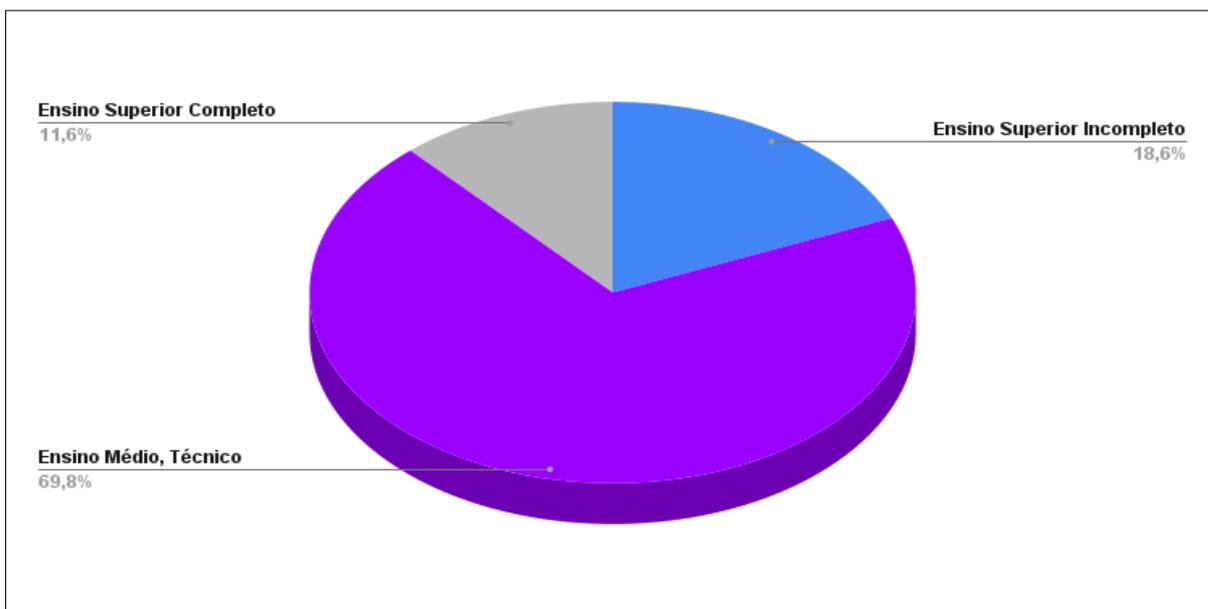
Dos respondentes, 30,2% disse residir no bairro Morumbi, 11,6% no Jardim Panorama, 9,3% no bairro Campos do Iguaçu, 7% no Jardim São Paulo, 2,3% no Conjunto Libra e 39,5% alegou residir em outros bairros. Considerando que a porcentagem daqueles que disseram residir em outros bairros é a maior, foi possível inferir que os alunos não têm medido esforços em se locomover para buscar sua capacitação, conforme apuração dos dados mostrados na figura 04.

**Figura 04 - Bairro que os alunos egressos residem.**



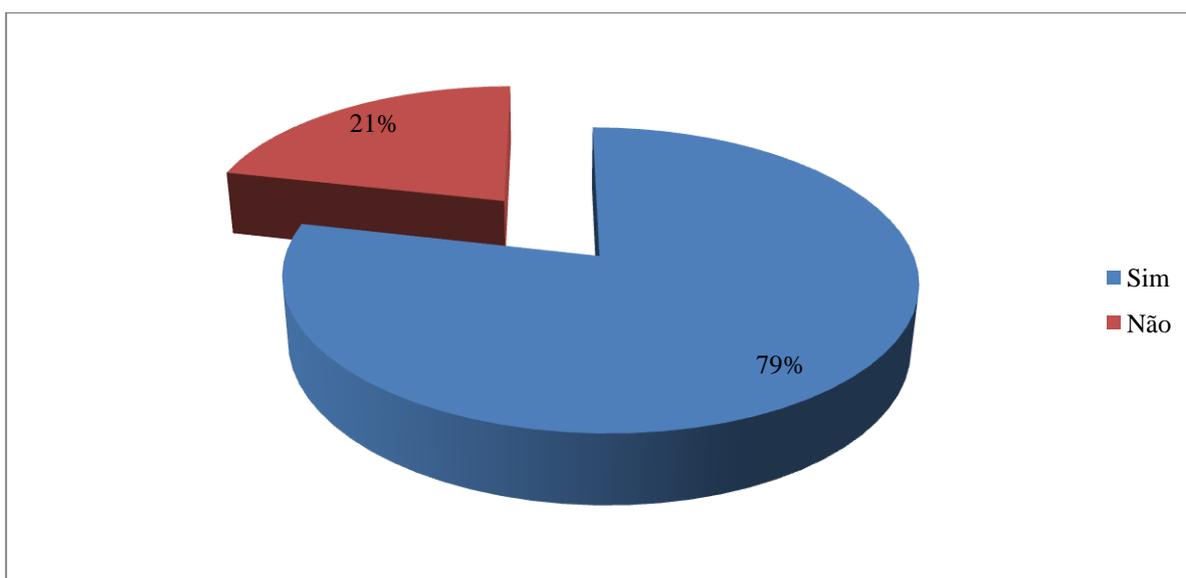
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A Figura 05 abaixo apresenta o resultado da análise sobre o grau de instrução dos alunos egressos. Verificou-se que 69,8% dos questionados disse possuir o Ensino Médio Técnico, 18,6% o Ensino Superior Incompleto e apenas 11,6% o Ensino Superior Completo. É possível que essa porcentagem expressiva daqueles que disseram possuir o Ensino Médio Técnico em relação àqueles que disseram possuir Ensino Superior Completo se justifique pela necessidade de inserir-se no mercado de trabalho ou pela dificuldade de realizar um Curso Superior.

**Figura 05 - Grau de instrução dos alunos**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

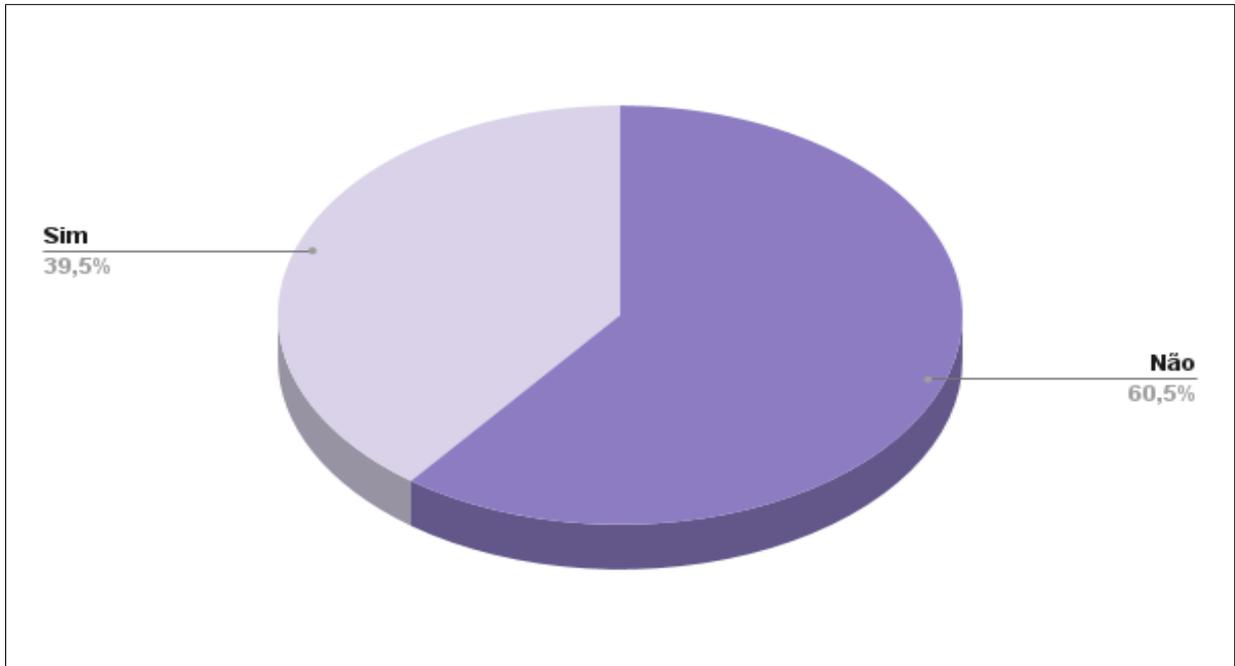
Outra questão que se buscou saber foi se os alunos estariam trabalhando ou não, e que se estivessem; em quê trabalhavam. Da quantidade total dos respondentes, 79% alegou estar trabalhando em diversas áreas tais como: Agente de Zoonoses, Auxiliar administrativo, Servidor público, Gestor de telefonia, Promotor de vendas, Entregador, Autônomo e na própria empresa. Quanto aos que disseram não estarem trabalhando, estes representaram 21% dos respondentes, como demonstra a Figura 06.

**Figura 06 – Estão trabalhando? Se sim, em que?**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando questionados se estavam atuando na área de formação, 60,5% disse que não e 39,5% disse que sim, conforme revela a Figura 07.

**Figura 07** - Está atuando na área de formação?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após realizar o levantamento do perfil e das informações dos questionados, verificou-se que o perfil predominante dos alunos egressos foi:

- i) A maior porcentagem de alunos egressos (46,5%) se encontra na faixa de idade dos 27 a 36 anos.
- ii) O sexo feminino (74,4%) apresentou maior representatividade entre os indivíduos que buscou na EP a sua profissionalização.
- iii) Quanto ao estado civil, o número de alunos casados que fizeram o curso, representou a maior porcentagem (48,8%).
- iv) A maior porcentagem (39,5%) é dos alunos que residem em outros bairros, e também no bairro do Morumbi (30,2%), e não no bairro onde se localiza o Colégio. Esse resultado demonstrou grande empenho e interesse por parte dos alunos na busca por sua qualificação.
- v) Quanto ao nível de instrução dos questionados (69,8%) possui o Ensino Médio Técnico e 11,6%, o Ensino Superior Completo.
- vi) A soma total dos alunos egressos que estão trabalhando corresponde a (79%), atuando em áreas diversas, tais como: Agente de Zoonoses, Auxiliar administrativo, Servidor

público, Gestor de telefonia, Promotor de vendas, Entregador, Autônomo e na própria empresa. Quanto aos que disseram não estarem trabalhando, estes representaram 21% dos respondentes.

vii) Confirmou-se que (60,5%) dos alunos egressos respondentes que estão trabalhando, não atuam na área de formação.

## 5.2 VARIÁVEL II - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CURSO, CORPO DOCENTE E INFRAESTRUTURA DO COLÉGIO.

Os dados relacionados à **Variável II - Grau de Satisfação dos alunos em relação ao curso, ao corpo docente e a infraestrutura do Colégio** (questões 8 a 15) referiram-se às questões para avaliar o grau de satisfação dos alunos egressos em relação ao Curso, Corpo docente e Infraestrutura do Colégio, considerando os seguintes aspectos: normativos (currículo, carga horária, qualidade do ensino), técnicos (habilidade dos professores, metodologia, facilidade de transmitir conhecimentos) e infraestrutura (salas de aulas, equipamentos, biblioteca) proveniente das seguintes categorias: Curso, Corpo docente e Infraestrutura do Colégio. O Quadro 08 mostra a frequência dos dados.

**Quadro 08** – Frequência das Respostas da Variável II- Grau de Satisfação em relação ao Curso, Corpo Docente e Infraestrutura do Colégio.

<b>VARIÁVEL II</b>	<b>Muito satisfeito (A)</b>	<b>Satisfeito (B)</b>	<b>Indeciso/Neutro (C)</b>	<b>Insatisfeito (D)</b>	<b>Muito Insatisfeito (E)</b>
<b>GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CURSO, CORPO DOCENTE E INFRAESTRUTURA DO COLÉGIO.</b>					
<b>Em relação às informações / Curso indique o grau de satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
08. Com o currículo, pois garante uma formação técnica especializada.	38,1%	54,8%	7,1%	0%	0%
09. Com a carga horária, pois é suficiente para garantir a aprendizagem e para a formação.	33,3%	57,1%	7,1%	2,4	0%
10. Com a qualidade do Ensino	31,0%	66,7%	2,4%	0%	0%
<b>Em relação com corpo docente- Indique o grau de satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
11. Com a habilidade técnica dos professores	45,2%	47,6%	7,1%	0%	0%
12. Com a metodologia utilizada pelos professores	38,1%	57,1%	4,8%	0%	0%
13. Com a capacidade de transmitir os conhecimentos	52,4%	45,2%	2,4%	0%	0%
<b>Com a infraestrutura do Colégio- Indique o grau de satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
14. Salas de aula e equipamentos apropriados para o aprendizado	21,4%	66,7%	11,9%	0%	0%
15. Biblioteca e laboratórios apropriados para o aprendizado	23,8%	59,5%	7,1%	9,5%	0%
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>191</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

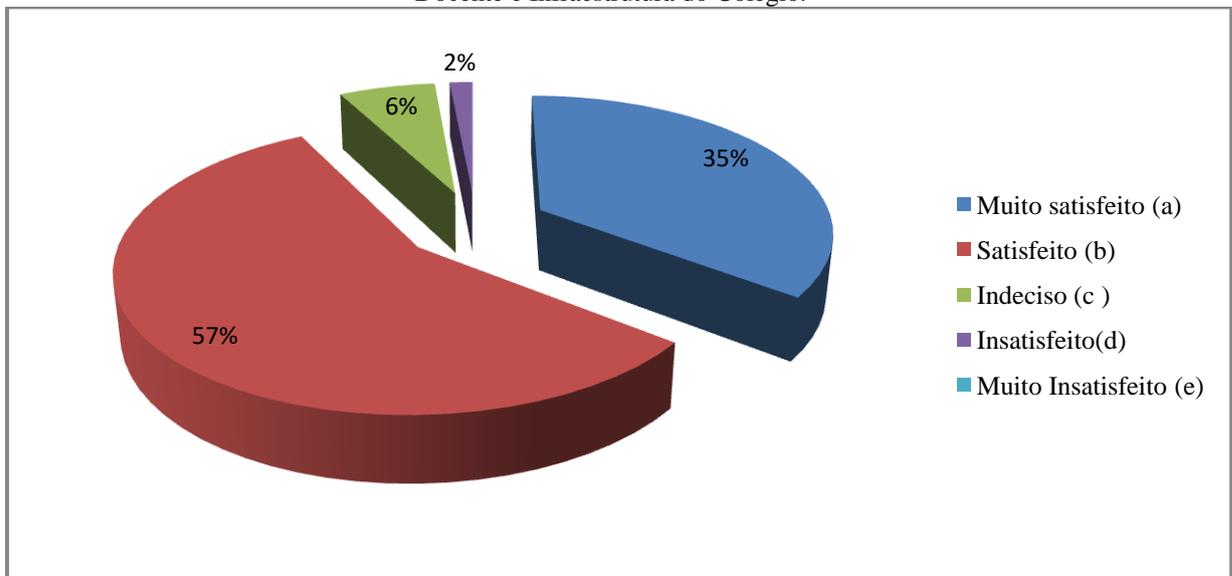
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Quanto ao total proporcional de cada resposta em cada alternativa foi: muito satisfeito (35%); satisfeito (57%); indeciso/neutro (6%); insatisfeito (2%); muito insatisfeito (0%), conforme mostra a figura 08 abaixo.

Verificou-se, nesta variável, que a alternativa (B), satisfeito foi a mais assinalada, com destaque as questões (09 e 10) referentes ao Curso, que revelaram a satisfação dos alunos com a carga horária, ao entenderam que é suficiente para garantir a aprendizagem e sua formação e também com a qualidade do ensino. Destacou-se também a questão (12) referente ao Corpo docente, que apontou a satisfação dos alunos com a metodologia utilizada pelos professores e as questões (14, 15) relacionadas à Infraestrutura do Colégio que assinalaram satisfação dos alunos com as salas de aula e equipamentos, com a biblioteca e laboratórios, confirmando assim, serem apropriados para o aprendizado.

Quanto aos respondentes que escolheram a alternativa (D) (insatisfeito), estes tiveram opiniões contrárias em relação à carga horária (questão 09), e com a biblioteca e os laboratórios (questão 15). Considera-se que essa porcentagem de alunos que manifestaram insatisfeitos é ínfima em relação às porcentagens dos alunos que demonstraram muito satisfeitos e satisfeitos.

**Figura 08** - Frequência de respostas da Variável II - Grau de Satisfação dos alunos em relação ao Curso, Corpo Docente e Infraestrutura do Colégio.



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2021)

Dando início à análise do grau de Satisfação dos alunos egressos em relação ao Curso, Corpo Docente e Infraestrutura do Colégio, a partir dos dados absolutos no Quadro 08, procedeu-se à análise da pontuação obtida nesse conjunto de questões. Essas respostas, junto aos seus respectivos pesos, permitiram a elaboração do grau de satisfação em relação ao

Curso, Corpo docente e Infraestrutura do Colégio (Quadro 09).

**Quadro 09** - Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação dos alunos egressos em relação ao Curso, Corpo Docente e Estrutura do Colégio.

(a) N° Respostas	(b) Pesos	(a X b) Resultado
A=119	4	476
B=191	3	573
C=21	2	42
D=5	1	5
E=0	0	0
(c) Soma dos Resultados		1096
(d) N°. de questões		336
(e = c / d) Resultado		<b>3,26</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O índice encontrado de **3,26** (Quadro 09) apontou que os alunos mostraram-se satisfeitos com o curso técnico, com o corpo docente e com a infraestrutura do Colégio.

De acordo com essa análise, foi possível avaliar que a satisfação gerada pela qualidade da EP aos alunos egressos foi determinada por indicadores que estão inseridos dentro do contexto escolar. Segundo Moreira e Kramer (2007), a qualidade da educação é determinada tanto dentro como fora da escola. Para esses autores, quando determinada dentro da escola, pode ser por meio do currículo, da formação de professores, da gestão escolar, entre outros, como por exemplo, na utilização de procedimentos abrangentes e flexíveis no trabalho docente. Dias Sobrinho (2012) contribui com esta afirmação dizendo que a qualidade da educação está relacionada ao ensino, à ciência, à tecnologia, à infraestrutura, à cultura, à economia, à ética e à moral.

### 5.3 VARIÁVEL III - GRAU DE SATISFAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO.

A **Variável III - Grau de Satisfação das Expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação** (questões 16, 17 e 18) visou avaliar o grau de satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação, no tocante ao que o curso técnico pode promover a partir dos seguintes indicadores: capacitação profissional, ingresso no ensino superior e ingresso no mercado de trabalho.

O Quadro 10 e a Figura 09 evidenciam a frequência dos dados analisados. Quanto ao total proporcional de cada resposta em cada alternativa foi: muito satisfeito (28%); satisfeito (62%); indeciso/neutro (9%); insatisfeito (1%); muito insatisfeito (0%), conforme mostra a

figura 09 abaixo.

**Quadro 10** - Frequência das Respostas da Variável III - Grau de Satisfação das Expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação.

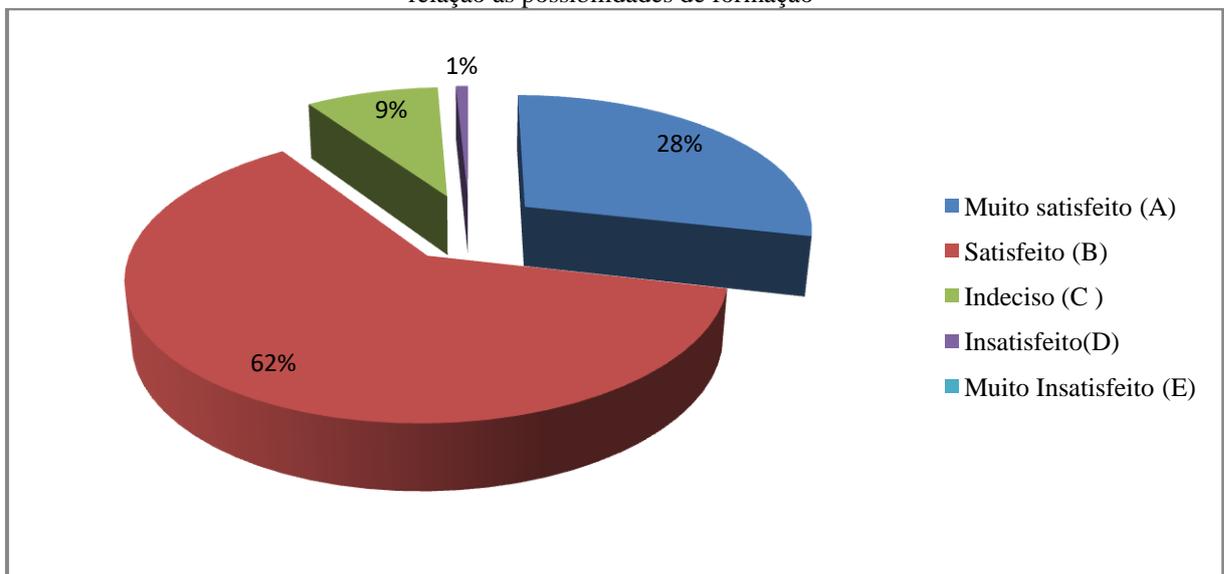
<i>VARIÁVEL III</i>	<i>Muito Satisfeito (A)</i>	<i>Satisfeito (B)</i>	<i>Indeciso/ Neutro (C)</i>	<i>Insatisfeito (D)</i>	<i>Muito Insatisfeito (E)</i>
<b>GRAU DE SATISFAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO</b>					
<b>Em relação às possibilidades que a formação promove – Indique o grau de expectativas</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
16. Com a possibilidade de capacitação profissional	28,6%	61,9%	9,5%	0,0%	0,0%
17. Com a possibilidade de ingresso no Ensino Superior	28,6%	66,7%	4,8%	0,0%	0,0%
18 Com a possibilidade de ingresso no Mercado de Trabalho	28,6%	57,1%	11,9%	2,4%	0,0%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>78</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Fonte: Dados da pesquisa 2021.

Observou-se que, na variável III, a alternativa (B), satisfeito foi a mais assinalada, com 78 respostas (62%), dando destaque às questões (16, 17,18) que revelou a satisfação das expectativas dos alunos com a EP com relação à possibilidade de formação com vistas à capacitação profissional e com a formação para o ingresso no ensino superior.

Em relação aos que assinalaram a alternativa (C), indecisos (9%), notou-se que os respondentes revelaram-se indecisos quanto à possibilidade de formação para ingressar no mercado de trabalho (questão 18).

**Figura 09** - Frequência das Respostas da Variável III- Grau de Satisfação das Expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Sendo assim, a partir dos dados absolutos do Quadro 10, procedeu-se à avaliação da pontuação obtida nesse conjunto de questões. Estas respostas, junto aos seus respectivos pesos, permitiram a elaboração do grau de satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidades que a formação promove (Quadro 11).

**Quadro 11-** Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidades que a formação promove.

(a) N° Respostas	(b) Pesos	(a X b) Resultado
A=36	4	144
B=78	3	234
C=11	2	22
D=1	1	1
E=0	0	0
(c) Soma dos Resultados		401
(d) N°. de questões		126
(e = c / d) Resultado		<b>3,18</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O índice encontrado de **3,18** (Quadro 11) demonstrou que os alunos egressos estão satisfeitos com as possibilidades de formação que a educação profissional promoveu.

É possível que essa satisfação das expectativas que os alunos egressos manifestaram com a formação que a EP possibilitou se justifica no fato de 69,8% possuir como grau de instrução (figura 5), o ensino médio técnico (formação profissional). Desta forma, considera-se, que as expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação que a EP promove foram atingidas.

#### 5.4 VARIÁVEL IV - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO CURSO TÉCNICO.

Os dados relativos à **Variável IV - Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso** se referiram as (questões 19 a 27) que objetivaram avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico, por meio dos seguintes indicadores: competências intelectuais, técnicas e emocionais.

O Quadro 12 e a Figura 10 evidenciam a frequência dos dados analisados. Quanto ao total proporcional de cada resposta em cada alternativa foi: muito satisfeito (33%); satisfeito (59%); indeciso/neutro (7%); insatisfeito (1%); muito insatisfeito (0%), conforme mostra a

Figura 12 abaixo.

**Quadro 12** - Frequência das Respostas da Variável IV – Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico.

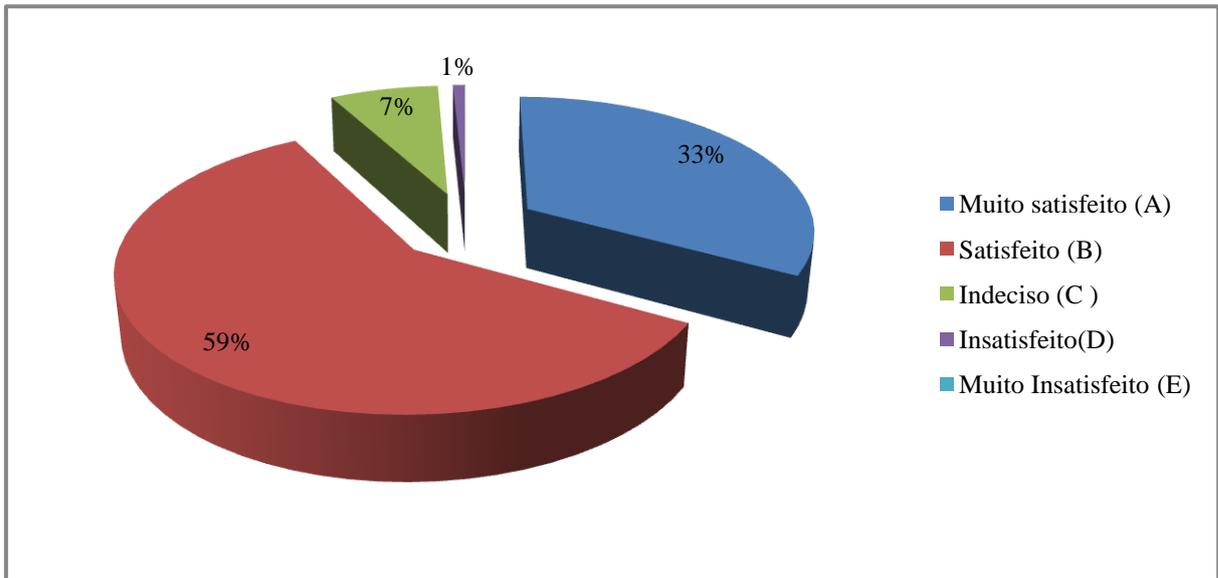
<b>VARIÁVEL IV</b> <b>GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM AS</b> <b>COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO</b> <b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>Muito</b> <b>Satisfeito</b> <b>(A)</b>	<b>Satisfeito</b> <b>(B)</b>	<b>Indeciso/</b> <b>Neutro /</b> <b>(C)</b>	<b>Insatisfeito</b> <b>(D)</b>	<b>Muito</b> <b>Insatisfeito</b> <b>(E)</b>
<b>Em relação às Competências Intelectuais. Indique o grau de Satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
19. Com a condição de saber tomar decisões	35,7%	54,8%	9,5%	0,0%	0,0%
20. Com a condição de saber ser criativo	23,8%	69,0%	4,8%	2,4%	0,0%
21. Com a condição de saber lidar com informações	28,6%	64,3%	7,1%	0,0%	0,0%
22. Com a melhora da condição de saber como aprender	33,3%	61,9%	4,8%	0,0%	0,0%
<b>Em relação às competências Técnicas</b>					
23. Com a melhoria da habilidade técnica especializada	38,1%	54,8%	7,1%	0,0%	0,0%
24. Com a melhoria no uso de equipamentos para realizar atividades operacionais	21,4%	64,3%	11,9%	2,4%	0,0%
<b>Em relação às competências Emocionais</b>					
25. Com a facilidade de trabalhar em equipe	38,1%	54,8%	4,8%	2,4%	0,0%
26. Com a facilidade de comunicar-se	45,2%	45,2%	9,5%	0,0%	0,0%
27. Com a disposição de tomar atitudes	33,3%	61,9%	4,8%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>223</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Verificou-se que, nesta variável (IV), a alternativa (B), satisfeito foi a mais assinalada, com 223 (59%) respostas, com destaque para as questões (19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27). Este percentual apurado demonstrou a satisfação dos alunos com as competências intelectuais, técnicas e emocionais desenvolvidas nos cursos técnicos, em específico, as condições de tomar decisões, ser criativo, saber lidar com informações, com a melhora de saber como aprender, com a melhoria da habilidade técnica especializada, com a melhoria no uso de equipamentos para realizar as atividades operacionais, com a facilidade de trabalhar em equipe, com a facilidade de comunicar-se e com a disposição de tomar atitudes.

Quanto aos demais respondentes que assinalaram a alternativa (C), indecisos/ neutros (7%) e a alternativa (D), insatisfeito (1%), podem-se considerar que as porcentagens são irrelevantes em relação aos respondentes que assinalaram satisfeitos.

**Figura 10** - Frequência das Respostas da Variável IV- Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Desse modo, a partir dos dados absolutos do Quadro 12, procedeu-se à avaliação da pontuação obtida nesse conjunto de questões. Estas respostas, junto aos seus respectivos pesos, permitiram a elaboração do Grau de Satisfação com as competências desenvolvidas no curso técnico (Quadro 13).

**Quadro 13**- Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico.

(a) Nº Respostas	(b) Pesos	(a X b) Resultado
A=125	4	500
B=223	3	669
C=27	2	54
D=3	1	3
E=0	0	0
c) Soma dos Resultados		1226
(d) Nº. de questões		378
(e = c / d) Resultado		<b>3,24</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O índice encontrado de **3,24** (Quadro 13) mostrou que os alunos egressos estavam satisfeitos (Quadro 12) com as competências desenvolvidas no curso técnico.

## 5.5 VARIÁVEL V - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES DE EMPREGABILIDADE

A Variável V - Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade (questões 28 a 32) teve como finalidade avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade desenvolvidas no curso técnico, por meio dos seguintes indicadores: habilidades técnicas e habilidades interpessoais.

O Quadro 14 e a Figura 11 evidenciam a frequência dos dados analisados. Quanto ao total proporcional de cada resposta em cada alternativa foi: muito satisfeito (28%); satisfeito (51%); indeciso/neutro (20%); insatisfeito (1%); muito insatisfeito (0%), conforme mostra a Figura 12 abaixo.

**Quadro 14** - Frequência das Respostas da Variável V - Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade.

<i>VARIÁVEL V</i>	<i>Muito Satisfeito (A)</i>	<i>Satisfeito (B)</i>	<i>Indeciso/ Neutro (C)</i>	<i>Insatisfeito (D)</i>	<i>Muito Insatisfeito (E)</i>
<b>CATEGORIA V - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES DE EMPREGABILIDADE.</b>					
<b>Em relação às Habilidades Técnicas - Indique o grau de Satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
28. Com a possibilidade de apoiar as atividades administrativas.	33,3%	59,5%	7,1%	0,0%	0,0%
29. Com a possibilidade de organizar ações de compra e venda de imóveis.	16,7%	45,2%	35,7%	2,4%	0,0%
<b>Em relação às Habilidades Interpessoais - Indique o grau de Satisfação</b>					
30. Com a habilidade de manter relacionamentos interpessoais.	28,6%	61,9%	9,5%	0,0%	0,0%
31. Com a habilidade de criar redes de relacionamentos (Network).	21,4%	40,5%	38,1%	0,0%	0,0%
32. Com a habilidade de comunicar-se bem.	40,5%	47,6%	9,5%	2,4%	0,0%
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>107</b>	<b>42</b>	<b>02</b>	<b>0</b>

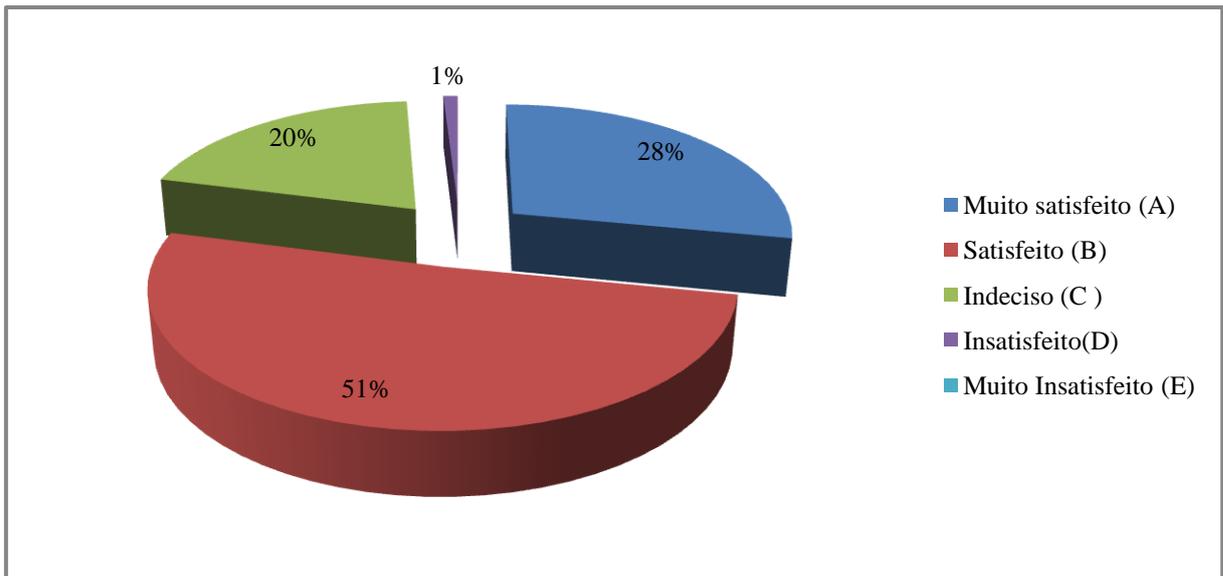
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Verificou-se que, nesta variável (V), a alternativa (B), satisfeito, foi a mais assinalada, com 107 (51%) respostas, com destaque para as questões (28 e 30), pois apresentaram porcentagens individuais acima de 50%, conforme revela os dados no Quadro 14. Este percentual apurado demonstrou a satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade, por meio das habilidades técnicas e interpessoais, em específico com as possibilidades de apoio as atividades administrativas e com a habilidade de manter relacionamentos interpessoais.

Quanto aos respondentes que assinalaram a alternativa (C), indeciso (20%),

destacaram-se as questões (29 e 31), revelando indecisão por parte dos alunos quanto às possibilidades de organizar ações de compra e venda de imóveis e com a habilidade de criar redes de relacionamentos (network). Pode ser que essa indecisão se justifique pela dificuldade de interpretação das questões por parte de alguns respondentes do Curso de ADM, por se tratar de uma possibilidade que mais se identifica com o Curso de TTI.

**Figura 11-** Frequência das Respostas da Variável V - Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dessa forma, a partir dos dados absolutos do (Quadro 14), procedeu-se à avaliação da pontuação obtida nesse conjunto de questões. Essas respostas, junto aos seus respectivos pesos, permitiram a elaboração do Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade (Quadro 15).

**Quadro 15-** Alocação de Pesos e Elaboração do Grau de Satisfação em relação às oportunidades de empregabilidade.

(a) Nº Respostas	(b) Pesos	(a X b) Resultado
A=59	4	236
B=107	3	321
C=42	2	84
D=2	1	2
E=0	0	0
c) Soma dos Resultados		643
(d) Nº. de questões		210
(e = c / d) Resultado		<b>3,06</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O índice encontrado de **3,06** (Quadro 15) mostrou que os alunos egressos estavam satisfeitos (Quadro 14) em relação às oportunidades de empregabilidade promovidas pela formação técnica.

Segundo Malschitzky (2002), o termo empregabilidade está atrelado a uma busca contínua pelo desenvolvimento de competências e habilidades que são agregadas por conhecimentos específicos e versatilidade, que possibilitam aos profissionais a obtenção de empregos dentro ou fora da empresa. Esse termo surgiu nas últimas décadas diante das necessidades dos trabalhadores em adquirir novos conhecimentos para acompanhar as mudanças do mercado de trabalho.

Esse mesmo sentido de empregabilidade pode ser visto no artigo 35 da Lei nº. 9.394/1995 (LDB) onde trata das finalidades do Ensino Médio, que estabelece como uma de suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” (BRASIL, 1996).

Esse termo também está manifesto no Decreto 2.208/97 que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.934 de 1996, em seu item IV, artigo 1, em que apresenta o seguinte objetivo da Educação profissional: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”.

De maneira ampla, a definição de empregabilidade é utilizada para que os indivíduos possam acreditar que o retorno à escola lhe poderá garantir a entrada e a permanência no mercado de trabalho.

Pode-se concluir que a Educação Profissional, conforme o que foi previsto na lei por meio do Decreto nº2208/97 e na LDB 9.394/96, tem cumprido sua missão de qualificar trabalhadores para o mercado de trabalho, promovendo possibilidades de empregabilidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho de pesquisa, percebeu-se na literatura uma discussão acirrada em torno da separação do Ensino Médio e da Educação Profissional. Verificou-se que as reformas educacionais investidas sobre o Ensino Médio e a Educação profissional na década de 1990, em específico as que foram homologadas pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004, pautaram-se em argumentos de que a educação poderia ser uma importante ferramenta para a solução do problema do emprego e propulsora do desenvolvimento e crescimento econômico do país, separando o Ensino Médio do Ensino Técnico.

Percebeu-se que essas Políticas Educacionais foram criadas no intuito de apoiar a sociedade capitalista, a fim de atender aos interesses mercantis. A partir daí, a educação Profissional passou a ser vinculada à Pedagogia das Competências, tornando-se apropriada para a conexão do mercado, restringindo-se ao ensino de conhecimentos tácitos indispensáveis para o aperfeiçoamento laboral, afastando-se do chamado ensino regular (FRIGOTTO, 2016).

Entende-se que a educação profissional só poderá ser considerada uma educação de qualidade – que desenvolve competências – quando desenvolver uma formação integral e contínua de seus alunos como pessoas e cidadãos, não levando em consideração apenas o perfil do profissional ou do curso.

Diante dessas informações, surgiu a proposta de realizar este trabalho que teve como objetivo geral analisar a percepção dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de nível médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020, sobre a qualidade da Educação Profissional Técnica com vistas à empregabilidade. Esse objetivo foi alcançado, conforme retratado no capítulo anterior. Os objetivos específicos foram: a) Avaliar o nível de satisfação dos alunos egressos do Curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente em relação à qualidade da Educação Profissional; b) Investigar se as expectativas dos alunos egressos do curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente em relação à Educação Profissional Técnica foram atendidas; c) Reconhecer se as competências desenvolvidas nos cursos Técnicos de Nível Médio de forma Subsequente contribuíram com a empregabilidade dos alunos egressos com vistas ao emprego.

Á partir do método de pesquisa adotado, além da busca pelo reconhecimento do perfil e de informações adicionais sobre os alunos egressos, buscou-se também reconhecer o grau de satisfação dos alunos em relação às seguintes Categorias: a) Curso, Corpo Docente e a

Estrutura do Colégio; b) das Expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação; c) das competências desenvolvidas no curso técnico, d) das oportunidades de empregabilidade.

Após a análise dos resultados verificou-se que o perfil predominante dos alunos egressos foi que: os alunos tem idade de 27 a 36 anos, é em sua maioria do sexo feminino, são casados. Reside em outros bairros distantes do Colégio, o que demonstrou grande empenho dos alunos na busca por sua qualificação.

Quanto ao nível de instrução 69,8% possui o Ensino Médio Técnico. Em relação aos alunos que estão trabalhando a porcentagem apurada dos questionados foi de 79%, desta porcentagem 60,5% não atuam na área de formação, mas sim, em outras áreas.

No que diz respeito aos que disseram não estarem trabalhando, estes representaram 21% dos respondentes. Acredita-se que este resultado se justifica a problemas relacionados ao mercado de trabalho ou por conta da pandemia do Coronavírus.

Ao elaborar o grau de satisfação dos alunos egressos em relação ao Curso, Corpo Docente e Infraestrutura do Colégio, o índice apurado foi de **3,26**, revelando assim, que os alunos se mostraram satisfeitos.

Quanto ao grau de satisfação das expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação, o índice encontrado foi de **3,18**, demonstrando desta forma, que os alunos egressos estão satisfeitos com as possibilidades de formação que a educação profissional promoveu.

No tocante ao grau de satisfação dos alunos em relação às competências desenvolvidas no curso técnico, o índice verificado foi de **3,24**. Esse índice revelou que os alunos egressos estavam satisfeitos com as competências desenvolvidas no curso técnico.

Acerca do grau de satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade, o índice apurado foi **3,06**, indicando assim, que os alunos egressos estavam satisfeitos com as oportunidades de empregabilidade promovidas pela formação técnica.

De acordo com os resultados apurados, conclui-se que a Educação Profissional Técnica norteada pela Pedagogia das Competências pode ser considerada uma educação de qualidade, pois, atingiu as expectativas dos alunos em relação às possibilidades de formação, desenvolveu competências que contribuiriam com a empregabilidade dos mesmos e promoveu oportunidades de empregabilidade.

Sendo assim, pode-se afirmar que o questionamento desta pesquisa, que foi reconhecer o grau de satisfação dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e Transações Imobiliárias na forma Subsequente do Colégio Estadual Ulysses

Guimarães de Foz do Iguaçu formados nos períodos de 2018 a 2020 em relação à qualidade da Educação profissional Técnica com vistas à empregabilidade foi respondido, refutando-se assim, o pressuposto adotado no início desta pesquisa de que os alunos egressos demonstram insatisfação em relação à qualidade da EPT com vistas à empregabilidade.

Acredita-se que, devido às limitações apresentadas durante a realização desta pesquisa, que foi a restrição provocada pelo isolamento social e a dificuldade em fazer contatos com os alunos egressos, não foi possível apresentar informações tão sugestivas.

Durante a realização deste trabalho, foram detectados alguns assuntos que se relacionaram com a pesquisa e que podem ser objetos de próximos estudos. Um desses assuntos está relacionado ao Currículo da Educação Profissional relacionado à Pedagogia das Competências, que por mais que tenha sido citado em algumas partes deste trabalho, o tema Currículo não foi o objeto de estudo desta pesquisa. Desta maneira, a sugestão apresentada é pesquisar como o Currículo da Educação Profissional norteado pela Pedagogia das Competências se relaciona com a prática docente no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n.16, p. 719-742, 2016.

AGUIAR, Luiz Eduardo Vargas; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Mayta Brandão; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35.

ALMEIDA, Marcus Garcia de. **Pedagogia empresarial: Saberes, Práticas e Referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

ALVES, João Paulo da Conceição; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima; LIMA, Francisco Willams Campos. A noção de competências e sua materialidade no contexto educacional brasileiro: entre um discurso atrofiado e sua plena efetividade. ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5, 2012, Belém. **Anais...** Pará: SBEC, 2012, p.11.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac a R Educ. Prof**, n.2, p. 51-62,2010.

BRANDALISE, Loreni Terezinha. **A percepção do consumidor na análise do ciclo de vida do produto: um modelo de apoio à gestão empresarial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

BETTIOL, T. M. **A empregabilidade como garantia de cidadania na educação da juventude na escola pública**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Pedagogia. Curitiba: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2021 .

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5. 154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm) >. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 16

abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Participação feminina cresce na educação profissional e mulheres se destacam no campo da pesquisa científica. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/participacao-feminina-cresce-na-educacao-profissional-e-mulheres-se-destacam-no-campo-da-pesquisa-cientifica>> Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). 2014. 86p. (Série legislação n.125). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

BERTOLINI, Geysler Rogis Flor. **Modelo de avaliação da percepção dos consumidores em relação aos produtos ecologicamente corretos.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86716>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CARRIERI, Alexandre; SARSUR, Amyra M. Percurso Semântico do Tema Empregabilidade:

a (Re) Construção de Parte da História de uma Empresa de Telefonia, **RAC**, v. 8, n.1, p. 129-150, 2004.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

CASTIONI, Remi; ANDRADE, Maria Célia Costa. Mudanças do Marco Institucional da Educação Profissional: uma leitura a partir dos dados do Censo Escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n.3, p. 109-128, 2010.

CAVALIERI, Adriane; MACEDO-SOARES, T. Diana L. V. A; THIOLENT, Michel. **Avaliando o Desempenho da Universidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; REIS, Luiz Fernando. Princípios e Diretrizes da (Contra) Reforma da Educação Superior do Governo Lula: Desvelando a ideia do consenso. **Revista de Educação Educere Et Educare**, v. 1, n.1, p. 307-310, 2006.

CRESWELL, John. W. **Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches**. Thousand Oaks, London: Sage, 2007.

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

CINQUENTENÁRIO da Escola Técnica de Campos (1909-1959). Campos dos Goytacazes, RJ: Escola Técnica Federal de Campos, 1959.

CURY, Carlos. Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, n. 18, p. 15-31, 2010.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, n. 3, p. 505-513, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez; Brasília (DF): MEC: UNESCO, 1999.

DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, n.3, 2001.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 6. ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 601-618, 2012.

DIAS, G. B. *et al.* Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, p. 9-30, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandez; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. **Ministério da Educação**. Brasília, 2007

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia. DUARTE, Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENGUIITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, p. 93-110, 1997.

ESCOTT, Clarice. Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. 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”**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 1492-1508.

FRANCO, M. Laura P. Barbosa *et al.* **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). Texto para Discussão nº 26. Brasília. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FERRETI, Celso João. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 61, 1997.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 3. ed. 2004.

FINN, Dan. From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed? **International journal of manpower**, n. 5, p. 384-399, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2003.

FRIGOTTO, Gaudencio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. **Holos**, Natal, n. 6, p. 56-70, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1.p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vania Cardoso. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** 38(139), 355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo - A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (2010). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALBRAITH, John K. The new industrial State. (1979 [1967]). In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Capitalismo dos técnicos e democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Outubro/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos velhos problemas. **RBPAE**, v.13, n. 1, Jan/Jun. 1997.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizagem na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M.; AMORIM, Marcel Álvaro de. (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v.7 n.2, p.2-24, agos. 2011.

GOMES, Magno Federici. **Direito educacional superior: evolução histórica, legislação, procedimentos administrativos e função normativa**. Curitiba: Juruá, 2009.

GOMES, Hélica. **O fetiche da pedagogia da competência na educação profissional**. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2042>. . Acesso em: 05 mai. 2021.

HADDAD, Fernando. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, (Série Documental. Textos para Discussão, 30), p.23, 2008.

HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. (Org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate disciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados Preliminares do Censo Escolar da Educação da Educação Profissional de nível Técnico**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-2005-educacao-profissional-nivel-tecnico-n-/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-2005-educacao-profissional-nivel-tecnico-n-/21206). Acesso em: 20 abr. 2021.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso. João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jun, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do**

trabalho. São Paulo: Cortez, 3. ed. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das Políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível**: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio**: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho. São Paulo: Cortez, 6. ed. 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

KULLER, José Antônio. Educação Profissional e Compromisso com o Desenvolvimento de Competências Profissionais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/141/126>. Acesso em: 25 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 4. ed., 2006.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: **Trabalho e Educação – Revista do NETE**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.4,ago/dez,1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9102/6543/26223>>. Acesso em: 15 abr.2021.

MACHADO, Lucília. (s/d.) “Qualificação do trabalho e relações sociais”, In: FIDALGO, Fernando S. **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. 1997.

MACHADO, Nilson José. “Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança”. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: USP, n°. 61, v. 21. p. 277-294, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55302>. Acesso em: 05 abr.2021.

MACIEL, Claudia Monteiro. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do Mercado de trabalho**. 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MALSCHITZKY, Nancy. Empregabilidade X Empresabilidade. **Revista FAE Business**, nº 2, junho/2002.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de Aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro**. São Paulo: Atlas, 2. ed. rev. e atual. 1999.

MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional**. In: 29ª Reunião anual da ANPEd: Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambú/ MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2016--Res.pdf>. Acesso em: 05 mai.2021.

MIDDLETON, Victor T. C. **Marketing de turismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. 17. ed. São Paulo: Gente, 1995.

MCLAUGHLIN, M. **Assessing Employability Skills**. Canadá: Eric Digest Information Analysis, 1995.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, n. 23, p.4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 112, p. 875-894, 2010.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.6, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100 – Especial-, p. 1037- 1057, out. 2007.

NERI, Aguinaldo. **Gestão de Rh por competências e a empregabilidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: Em busca do Princípio Pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez/2011.

OLIVEIRA, Agostinha Mafalda Barra de. **O profissional de Recursos Humanos diante da Empregabilidade**: desconhecimento e acomodação. Florianópolis: UFSC. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Administração – Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81036/152734.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, Jayr Figueiredo de; MAÑAS, Antônio Vico. **Tecnologia, trabalho e desemprego**: um conflito social. São Paulo: Érica, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. **Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 30ª. 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt09-3255-int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Fundação Santillana / Moderna, 2011.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFET–PB**: limites e contradições. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<https://xdocs.com.br/doc/a-pedagogia-das-competencias-nos-cursos-tc-xjn6276pyv8r>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - 3. ed. São Paulo. Cortez. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 283-309. 1. ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry e Colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação - Revista do Nete** -, Belo Horizonte, n.2, p.215-230, ago./dez. 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

RICHARDSON, et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: Carvalho, Maria Lúcia Mendes de. (Org.). **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, p. 165-184, 2011.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Questões polêmicas de políticas e legislação educacional. 1. ed. Curitiba, PR: **CRV**, 2012.

SANTOS, Tiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **EIXO**, v. 1, n. 1, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias: novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Plano de Curso Técnico em Administração – Subsequente**. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos\\_planejamento/fevereiro\\_2020/gestao\\_negocios/curso\\_tecnico\\_em\\_administracao\\_subsequente.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro_2020/gestao_negocios/curso_tecnico_em_administracao_subsequente.pdf)>. Acesso: 20. ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Plano de Curso Técnico em Transações Imobiliárias – Subsequente**. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos\\_planejamento/fevereiro\\_2020/gestao\\_negocios/curso\\_tecnico\\_em\\_transacoes\\_imobiliarias\\_subsequente.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro_2020/gestao_negocios/curso_tecnico_em_transacoes_imobiliarias_subsequente.pdf)> Acesso: 20. ago. 2021.

SILVA, D. F. F. da. Reflexões sobre educação, escola e mudanças no mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Trabalho e formação humana: o papel dos intelectuais e da educação**. Curitiba: Editora UTFPR, 2011, p. 85 – 104.

SILVA, Mariléia Maria da; GUEDES, Thaís. Formação dos trabalhadores para o capital: uma análise de projetos pedagógicos de cursos técnicos subsequentes do IFSC, campus Florianópolis. **Educação & Formação**, v 3. n 9, p. 102-120, 2018.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia Editora Nacional, vol. 94, 1969.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedex**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SOUSA, Joana Dark Andrade; ARAGÃO, Wilson Honorato. A Concepção de Currículo Nacional Comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. **Rev. Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, p. 3-13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39794>. Acesso em: 16 abr.2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida, Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4.ed. 2011.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas (SP): Papyrus, p. 142,1997.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M.; AMORIM, Marcel Álvaro de. (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio (Orgs). **Trabalho, Sociabilidade e Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun. 2007.

VERGARA S. C.. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLASANTI, Débora Ribas; NASCIMENTO, Daniel Teotônio. **A qualidade da Educação Profissional Técnica no Brasil a partir da LDB /9.394/96: Uma Revisão Sistemática dos Últimos 10 anos**. Universidade Federal de Integração Latino Americana, (mimeo), 2021.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In:

Veiga Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola** – uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

ZABALZA, Miguel A. Retos da la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabalho por competencias. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.34, p.3-18, jun.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639576>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ZARIFIAN, Philippe apud MEDEF (1998). **Objetivo Competência: Por uma nova lógica**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Revista Educ. Soc.**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 16 fev.2021.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZWIRTES, Polyana. **A Base Nacional Comum Curricular** – Uma Análise à Luz da Sociolinguística Educacional. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Nível Mestrado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5089/5/Polyana\\_Zwirtes\\_2020.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5089/5/Polyana_Zwirtes_2020.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

## APENDICE A: FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS



### FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

Mestrado : Políticas Públicas e Desenvolvimento - UNILA  
 Mestranda: Débora Ribas Villasanti  
 Orientador: Prof. Doutor Daniel Teotônio do Nascimento

Esta pesquisa tem exclusiva finalidade acadêmica e sua colaboração respondendo ao questionário terá uma importância valiosa para analisar o grau de satisfação dos alunos egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Forma Subsequente em Administração e Transações Imobiliárias do Colégio Estadual Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental, Médio e Profissional de Foz do Iguaçu sobre a qualidade da Educação Profissional. É composto por 05 conjuntos de perguntas de acordo com as seguintes variáveis: Variável I - Perfil e Informações adicionais sobre os Alunos; Variável II - Grau de Satisfação dos Alunos do Curso Técnico em relação ao Ensino, Corpo docente e a Infraestrutura do Colégio; Variável III – Grau de Expectativas dos Alunos em relação as Possibilidades da Formação do Curso; Variável IV – Grau de satisfação dos alunos em relação as competências desenvolvidas no Curso Técnico; Variável V- Categoria V – Variável V – Grau de Satisfação dos alunos em relação às oportunidades de empregabilidade .

**Favor Assinalar somente uma alternativa como resposta. Não é necessário identificar-se.**

#### VARIÁVEL – I PERFIL E INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS ALUNOS

- |                      |                                      |
|----------------------|--------------------------------------|
| 1) Idade             | a) Jardim Panorama                   |
| a) 17 a 26 anos      | b) Campos do Iguaçu                  |
| b) 27 a 36 anos      | c) Jardim São Paulo                  |
| c) 37 a 46 anos      | d) Conjunto Libra                    |
| d) 47 a 56 anos      | e) Morumbi                           |
| e) Acima de 56 anos  | f) Outro                             |
| 2) Gênero            | 5) Grau de instrução                 |
| a) Masculino         | a) Ensino Médio Técnico              |
| b) Feminino          | b) Ensino Superior Completo          |
| c) Outro             | c) Ensino Superior Incompleto        |
| d) Prefiro não dizer | 6) Está empregado? Se sim , em que?  |
| 3) Estado Civil      | a) Sim ( )                           |
| a) Solteiro          | b) Não ( ..)                         |
| b) Casado            | 7) Está atuando na área de formação? |
| c) Separado          | a) Sim (...)                         |
| d) Viúvo             | b) Não (...)                         |
| e) Outros _____      |                                      |
| 4) Bairro que reside |                                      |

<i>VARIÁVEL II</i>		<i>Muito satisfeito (A)</i>	<i>Satisfeito (B)</i>	<i>Indeciso/ Neutro (C)</i>	<i>Insatisfeito (D)</i>	<i>Muito Insatisfeito (E)</i>
<b>GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO AO CURSO, CORPO DOCENTE E INFRAESTRUTURA DO COLÉGIO.</b>						
<b>Em relação às informações / Curso indique o grau de satisfação</b>		<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
08. Com o currículo, pois garante uma formação técnica especializada.						
09. Com a carga horária, pois é suficiente para garantir a aprendizagem e para a formação						
10. Com a qualidade do Ensino						
<b>Em relação com corpo docente- Indique o grau de satisfação</b>		<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
11. Com a habilidade técnica dos professores						


**FORMUMÁRIO DE COLETA DE DADOS**

12. Com a metodologia utilizada pelos professores					
13. Com a capacidade de transmitir os conhecimentos					
<b>Com a infraestrutura do Colégio- Indique o grau de satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
14. Salas de aula e equipamentos apropriados para o aprendizado					
15. Biblioteca e laboratórios apropriados para o aprendizado					
<b>VARIÁVEL III</b> <b>GRAU DAS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO</b>	<i>Muito Satisfeito (A)</i>	<i>Satisfeito (B)</i>	<i>Indeciso/ Neutro (C)</i>	<i>Insatisfeito (D)</i>	<i>Muito Insatisfeito (E)</i>
<b>Em relação às possibilidades que a formação promove – Indique o grau de expectativas</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
16. Com a possibilidade de capacitação profissional					
17. Com a possibilidade de ingresso no Ensino Superior					
18. Com a possibilidade de ingresso no Mercado de Trabalho					
<b>VARIÁVEL IV</b> <b>GRAU DE SATISFAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO CURSO TÉCNICO</b>	<i>Muito Satisfeito (A)</i>	<i>Satisfeito (B)</i>	<i>Indeciso/ Neutro (C)</i>	<i>Insatisfeito (D)</i>	<i>Muito Insatisfeito (E)</i>
<b>Em relação às Competências Intelectuais. Indique o grau de Satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
19. Com a condição de saber tomar decisões					
20. Com a condição de saber ser criativo					
21. Com a condição de saber lidar com informações					
22. Com a melhoria da condição de saber como aprender					
<b>Em relação às competências Técnicas</b>					
23. Com a melhoria da habilidade técnica especializada					
24. Com a melhoria no uso de equipamentos para realizar atividades operacionais					
<b>Em relação às competências Emocionais</b>					
25. Com a facilidade de trabalhar em equipe					
26. Com a facilidade de comunicar-se					
27. Com a disposição de tomar atitudes					
<b>VARIÁVEL V</b> <b>CATEGORIA V – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES DE EMPREGABILIDADE.</b>	<i>Muito Satisfeito (A)</i>	<i>Satisfeito (B)</i>	<i>Indeciso/ Neutro (C)</i>	<i>Insatisfeito (D)</i>	<i>Muito Insatisfeito (E)</i>
<b>Em relação às Habilidades Técnicas - Indique o grau de Satisfação</b>	<b>Assinale somente uma alternativa</b>				
28. Com a possibilidade de apoiar as atividades administrativas					
29. Com a possibilidade de organizar ações de compra e venda de imóveis					

**FORMUMÁRIO DE COLETA DE DADOS**

<b>Em relação às Habilidades Interpessoais - Indique o grau de Satisfação</b>					
30. Com a habilidade de manter relacionamentos interpessoais;					
31. Com a habilidade de criar redes de relacionamentos (Network)					
32. Com a habilidade de comunicar-se bem					