



CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

efeito docente e horizontes da democracia

*Murillo Alencar Bezerra
Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Leonardo Humberto Soares*



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



editora
PATHOS



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
efeito docente e horizontes da democracia

Copyright © do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

B574 Bezerra, Murillo Alencar
Cartografias da educação profissional: efeito docente e horizontes da democracia / Murillo Alencar Bezerra, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Leonardo Humberto Soares - Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Editora Pathos, 2023.
150p.
ISBN 978-65-994244-9-6 [digital]
978-65-85696-01-2 [impresso]
1. Educação 2. Cartografia. 3. Educação Popular. 4. Cidadania. 5. Pedagogia I. Título.

CDD 370.115

Diagramação, capa e projeto gráfico:

Vinícius Alves

Revisão:

Editora Pathos

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial da Cátedra Unesco/UCB: Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres e Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo da Cátedra Unesco/UCB: Azucena Ochoa Cervantes (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Cristina Costa Lobo (Portugal) e Roberto Silva (USP)

Conselho Editorial da editora Pathos:

Argus Romero Abreu de Moraes (UBA - Universidade de Buenos Aires); Bruna Toso Tavares (UEMG); Carlos Ângelo de Meneses Sousa (UCB); Edmilson José de Sá (UPE); Ida Lúcia Machado (UFMG); João Benvindo de Moura (UFPI); Ivanete Bernardino Soares (UFOP); Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA); Max Silva da Rocha (UNEAL); Rony Peterson Gomes do Vale (UFV); Rosane Monnerat (UFF).

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lotel, EPCT, Águas Claras 71906-700 -
Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Editora Pathos

contato@editorapathos.com.br
editorapathos.com.br
Teresina - Piauí

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - Quadro Teórico	20
O fio condutor do compromisso democrático.....	23
O constructo para o agir criativo	26
CAPÍTULO 2 - Metodologia de pesquisa	48
O método de pesquisa	48
Delineamento da pesquisa	53
Campo de pesquisa e participantes	55
Procedimentos metodológicos	59
Adaptação do método aos objetivos	60
CAPÍTULO 3 - Apresentação e análise dos resultados	64
Escolas pesquisadas	68
A partilha docente	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	132
SOBRE OS AUTORES	146
ÍNDICE REMISSIVO	148

PREFÁCIO

Na última década, os estudos no âmbito da produção acadêmica educacional baseados na investigação de dados do censo escolar vêm crescendo em número e em importância, colaborando para o debate e a constituição de políticas educacionais em nível local e nacional.

A utilização de dados constitutivos do censo escolar fornece credibilidade e eficiência às pesquisas acadêmicas, que passam a contar com um sistema integrado de informações e dados primários, alicerçado em estatísticas e indicadores fundamentais para o acompanhamento do setor educacional, permitindo, assim, uma precisa e mais ampla investigação sobre a educação básica no país.

Nos últimos anos, a análise de dados relativos à educação profissional técnica de nível médio do censo passou também a embasar um conjunto de novas pesquisas acadêmicas que buscam alcançar uma acurácia maior no diagnóstico deste tipo de ensino. Este aumento de pesquisas vem ocorrendo como uma resposta à proeminência que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem ganhando, em especial nas duas últimas décadas, no interior da agenda nacional educacional.

Portanto, considerando a importância de pesquisas com tais especificidades, pode-se afirmar, inicialmente, partindo de uma perspectiva mais ampla de análise, que a obra “Cartografias da Educação Profissional: efeito docente e horizontes da democracia” realiza uma investigação relevante na esfera da pesquisa educacional pela sua atualidade metodológica e temática.

Uma importante contribuição, de caráter inédito, apresentada por esta obra refere-se ao seu próprio objeto de pesquisa – a demonstração do efeito da atuação dos docentes sobre os resultados do desempenho dos alunos da educação profissional técnica integrada ao nível médio.

Ao longo de suas páginas, esta obra conduz os seus leitores, de forma clara e consistente, na identificação das variáveis do Censo Escolar a respeito da dimensão docente com potencial efeito nos resultados dos alunos do ensino médio integrado à educação profissional e na análise da recorrência de variáveis a respeito da dimensão docente com os resultados de desempenho e de rendimento escolar em municípios com PIB e IDH próximos.

As respostas a esses objetivos, sem dúvida alguma, podem ser consideradas como boas razões para a leitura de “Cartografias da Educação Profissional: efeito docente e horizontes da democracia” dada a relevância da dimensão docente para quaisquer políticas educacionais, especialmente considerando a atualíssima reforma do ensino médio que prevê a oferta da educação profissional no seu percurso formativo.

Entretanto, gostaria de enfatizar o que, a meu ver, torna esta leitura instigante e ainda mais original.

Os autores constroem, ao longo de todo o percurso analítico, uma cartografia que não se limita às inferências de caráter empírico, baseadas nos efeitos e nos resultados educacionais encontrados por meio da leitura e no cruzamento de microdados. O que, por vezes, como mencionado por eles, pode vir a gerar interpretações apressadas, de caráter reducionista sobre os efeitos e resultados extraídos do censo.

No caso da análise da dimensão docente, objeto desta pesquisa, os autores apontam os riscos de um potencial processo de responsabilização sistêmico que exclui, mais do que inclui, e nega diferenças e complexidades existentes no contexto da educação brasileira.

Para mim, à semelhança da proposta de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), a cartografia desenhada pelos autores deste livro remete à construção de um mapa aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, suscetível de receber modificações constantemente.”

Os microdados representam um conjunto de linhas que, ao se intrecruzarem, formam um mapa empírico com foco na dimensão docente.

Entretanto, a cartografia construída pelos autores, inspirada e baseada no conceito de “experiência educativa” para a democracia de John Dewey (1959), vincula intrinsecamente a dimensão docente ao ambiente escolar, tornando o mapa mais amplo, conectável e suscetível a modificações constantes.

Para os autores, mais do que ampliar o campo de análise da dimensão do trabalho docente, interessa a proposição acerca do reposicionamento significativo do papel e das funções dos objetivos da educação, da escola e do professor à luz da filosofia educacional de John Dewey.

Portanto, sem sombra de dúvida, esta é uma obra que deve ser lida com muita atenção e entusiasmo, não somente por pesquisadores e estudiosos dos temas tratados, mas por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento da experiência democrática na esfera educacional, sem “deixar ninguém para trás”.

Rio de Janeiro, março de 2023

Anna Beatriz Waehneltdt

Diretora Nacional de Educação Profissional do Senac



APRESENTAÇÃO

É sabido o contexto de permanentes mudanças pelas quais passam a sociedade, as instituições e os indivíduos. Nesse cenário, os papéis e significados atribuídos à educação, à escola e aos professores sofrem, muitas vezes, superestimações de conveniência em razão de subestimação propositada por serem fatores que viabilizam e facilitam processos de “adaptação” a essas novas realidades, seus dilemas e suas contradições sociais – que marcam historicamente a trajetória da experiência brasileira.

A perspectiva filosófica e educacional de Teixeira (1973), Bringhouse (2011), Schwartzman (2016), Sousa; Paixão; Soares; Mariz (2021) e, sobretudo, de Dewey (1959), em sua obra *Democracia e Educação*, revela questões e problemáticas mais profundas, remetendo a um nível de consciência coletiva do viver bem por meio de certo bem-estar social conciliado ao progresso econômico (DEWEY, 1959). Isso nos diz muito acerca de uma necessária perspectiva reconciliadora que reposicione a educação e seu papel nesses constructos sociais desafiadores, oportunizando, por meio do papel e da função construtora e orientadora, experiências que assegurem e endossem uma escolha.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho, para além dos constituídos para a investigação da pesquisa sobre o efeito da dimensão docente sobre os resultados de desempenho dos alunos, é demonstrar que, a partir de um dos conceitos fundamentais – o de experiência, da obra *Democracia e Educação*, de John Dewey¹ (1959) –, há elementos que subsidiam o endosso reflexivo de escolha pela potencialidade da resposta da educação e do caminho de valorização do seu papel diretivo e construtor, partindo do pressuposto de

1 - A obra **Democracia e Educação**, de John Dewey, compõe a base teórica desta pesquisa. Como marco teórico, o autor é confrontado ao longo desse trabalho e a síntese interpretativa de sua obra está organizada em dois quadros, a citar: Quadro I – Sentido dado ao processo de investigação da experiência; Quadro II - Síntese do processo educativo assinalado pelos resultados da pesquisa e pela obra **Democracia e Educação** (DEWEY, 1959).

que educação é vida e que, neste sentido, os autores ultrapassam a análise acerca da finalidade e dos problemas próprios à educação e acabam por compreender seus fundamentos.

Para atingir tal objetivo, o estudo parte da análise dos microdados constantes na base de dados do Censo Escolar da Educação Básica, a respeito da dimensão docente, investigando seu impacto de forma direta ou marginal, no desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Portanto, como proposta de analisar a problemática inserida na sociedade e na educação brasileira, este livro, fruto em grande parte de uma tese de doutorado², encontrou no pensamento deweyano um importante referencial, equivalente ao que o autor descreve como “fator diretivo” – o que deu luz aos problemas que trazem em si marcas de determinações econômicas, sociais e políticas.

O problema levantado nesta pesquisa é o seguinte: em que medida os dados gerados pelo Censo Escolar da Educação Básica, a respeito da dimensão docente, indicam propostas de intervenção (ou de complementação) às ações de órgãos educacionais, visando à melhoria do desempenho escolar aferido pela taxa de aprovação?

O objetivo geral da investigação foi o de avaliar em que medida os dados gerados pelo Censo Escolar da Educação Básica, a respeito da dimensão docente, indicam efeitos, diretos ou marginais, no desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, visando ao incremento de ações de órgãos educacionais para ampliação do desempenho acadêmico de seus alunos. Dele são desdobrados os objetivos específicos (I) Identificar variáveis do Censo Escolar a respeito da dimensão docente, com potencial de efeito, direto ou marginal, nos resultados de desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado; (II) Relacionar a recorrência de variáveis a respeito da dimensão docente, a partir da matriz de referência construída, com os resultados de rendimento e desempenho escolar em municípios com população, PIB e IDHM aproximados e (III) Recomendar ações para a melhoria do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio Integrado, a partir dos resultados encontrados acerca da dimensão docente.

A obra de John Dewey deixou importante legado para a educação mundial e brasileira, aqui fortemente ampliada e contextualizada por meio de Anísio Teixeira, sobretudo no período de 1920 a 1960, caracterizado pelo contexto de modernização, desenvolvimento econômico e social e pelas

2 - A tese de doutorado em Educação, intitulada “Haja luz: uma análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica acerca da dimensão docente da educação profissional” foi defendida em 2022 na Universidade Católica de Brasília.

reivindicações e esforços por uma nova educação pública, o que nos revela parte do significado de certa noção de que ela exerce um papel para essa sociedade e sua transformação para reformular suas políticas de propulsão, numa perspectiva mais ampla de desenvolvimento pela ressignificação, em meio a tensionalidades políticas, econômicas e sociais.

Adotar o pressuposto de que educação é vida foi também uma estratégia de compor uma metodologia para sistematizar, na perspectiva do pensar reflexivo, parte desse problema eleito advindo de políticas de avaliação de eficácia. Portanto, a metodologia desta pesquisa e sua abordagem cartográfica procuraram dar ênfase ao conceito de experiência de Dewey (1959), buscando compreender como os elementos relacionados se cruzam nessas associações de avaliação de efeito – dimensão docente – e podem contribuir para, além de uma resposta da educação, significar o seu papel para o desenvolvimento de um sujeito de ação, que compreende, sente, pense e age em/para determinado modo social que se transforma no curso da experiência.

Se, por um lado, as políticas de gestão desejam entender como e por que a dimensão docente impacta resultados de desempenho dos alunos, de outro, o pensamento deweyano e dos demais autores que fundamentam este estudo nos ajudam a compreender e dar significado a por que, para que, para quem e para onde apontam.

Logo, trata-se de uma pesquisa cujos pressupostos subjacentes implicam um processo de análise “retrospectivo e prospectivo”, no sentido valorativo do antecessor, e da continuidade – que é nosso principal papel no sentido deweyano, o que possibilita cruzar, relacionando contextos e situações.

Os dados sobre a realidade pesquisada foram cartografados com o objetivo de apreender, além dos elementos aparentes e constitutivos dos problemas, o movimento nesse atual momento histórico em que eles aparecem como sínteses das relações sociais características de uma sociedade. Desse modo, o sentido de transformação assumido na perspectiva metodológica e intelectual do autor de referência não se desvinculará dos pesquisadores que escrevem este livro, que também são enfermeiro, sociólogo, historiador, professores e gestores, integralizando-se na figura de cidadão que convive diariamente com essa realidade e seus problemas sociais e políticos.

Nesse sentido:

[...] cartografar territórios de aprendizagem é, em última instância, uma cartografia de nós mesmos, como sujeitos complexos, transpassados e constituídos por nós de “eus” sociais, mas, também,

sujeitos perpassados por e com os “recursos metodológicos” e “tecnológicos” que temos em mãos, especialmente neste momento singular que a humanidade atravessa. Esses recursos possibilitam e condicionam os achados. Por isso é mister compreender que todos os relatos aqui presentes carecem do tempo. (SOUSA; PAIXÃO; SOARES; MARIZ, 2021, p. 14).

Esta pesquisa tenta contribuir, em sua delimitação indicada, sobretudo, para ressignificar o potencial do papel e da função da educação por meio do sentido que é dado à experiência para o enfrentamento e a conciliação diante da inconstância, das transferências ou superestimações para o florescer de transformações das quais os sistemas educacionais brasileiros não podem abrir mão. Daí, esta pesquisa se constitui, a partir do seu problema, como verdadeiro constructo para o agir criativo, um importante fio condutor do processo democrático.

A classificação e a organização dos dados são etapas imprescindíveis para o desenvolvimento da análise, a qual, como foi dito, deu-se mediante formulações de questões analíticas e detalhamento do quadro teórico sobre a temática estudada. Esse procedimento possibilitou a apreciação dos dados extraídos, pontuando aspectos do objeto pesquisado.

Ao (des)construir o sentido-fim daquilo que é condição mínima para a educação e ao desvelar os múltiplos aspectos e elementos determinantes desse processo de efeito docente sobre o desempenho escolar de alunos, a pesquisa cumpriu seu papel. Nessa perspectiva analítica, essa dimensão de efeito deve ser (re)construída dentro do ambiente, instituição e cerne do movimento que a constitui em meio às políticas educacionais globais e políticas de responsabilização; por conseguinte, sua função, seu papel e seu sentido de unidade foram ressignificados.

Na tentativa de lidar com a complexidade, a busca para essa compreensão passou a ser a de uma conciliação que foge ao raciocínio opositor dos extremos e que ressignifica o percurso da crise na educação que vivemos, religando avessos de causalidade e, sobretudo, de sentidos dados à experiência, ao aprendizado e à educação – como a própria vida.

Nesse processo cartográfico orientado à flexibilização metodológica mapearam-se três movimentos de estratos pelo sentido que foi dado a este estudo e a este processo: a) a experiência que educa; b) o agir criativo que progride; e c) a partilha que emancipa, configurando-se como o próprio ato do método deweyano, do conhecimento e do sentido de inteligência, conforme o Quadro 1, a seguir. Trata-se do mapeamento da experiência educativa que pode ser estendido aos direitos individuais, sociais e políticos que remetem ao fundamental para o exercício da cidadania.

Quadro 1 – Sentido dado ao processo de investigação da experiência

Dimensão: a experiência que educa		
Sentido dado: reconstrução cooperativa		
Efeito: engajamento e aprendizado	modernidade e tensões	Cenário contraditório: polarizações e desarticulação
	centralidade dialógica	
	ação criativa	
	engajamento progressivo	
	crescimento	
Dimensão: o agir criativo que progride		
Sentido dado: interação comunicativa		
Efeito: oportunidade, curiosidade intelectual, disposição investigativa e experimental	desenvolvimento cognitivo	Cenário contraditório: ineficácia do sistema de direitos desigualdade de acesso e oportunidades
	consciência e juízo moral	
	individualidade e comunidade	
	procedimento argumentativo e contínuo de experiência	
	solução compartilhada	
Dimensão: a partilha que emancipa		
Sentido dado: mediação que consolida		
Efeito: dignidade social, emancipação e florescimento	caráter diretivo	Cenário contraditório: opressão, abandono, exclusão
	mediação para autonomia	
	promoção de condições	
	formação de hábitos	
	participação ativa	
	comunicação emancipadora	

Fonte: Elaboração dos autores.

Nesse sentido, a experiência educativa se consolida por meio desse caráter diretivo à centralidade dialógica, que possibilita o desenvolvimento cognitivo e valorativo da consciência reflexiva, essencial para a formação da individualidade. Essa interlocução harmoniza-se com os processos de autonomia e florescimento, de desenvolvimento da capacidade de juízo moral, a partir da formação de hábitos reflexivos do pensar e do agir, desenvolvidos no processo contínuo de experiência e sua reconstrução.

Entre os fundamentos e contribuições de Dewey, a existência digna social sobressai como princípio filosófico daquela na qual também se atualiza e consolida o respeito aos direitos fundamentais: a educação. Portanto, a experiência educativa para a democracia é o fio condutor que emancipa pela mobilização atitudinal, dialógico-reflexiva, valorativa e vigilante sobre aquele no qual nele/dele mesmo se faz e forja continuamente. (DEWEY, 1959).

Este estudo está dividido em três capítulos. No Capítulo I, será apresentado o quadro teórico da pesquisa, em que é refletido o pensamento de Dewey (1959), a partir do encadeamento entre o fio condutor do compromisso democrático e o sentido dado à experiência, e problematizado com a dimensão de constructos para o agir criativo, as implicações da modernidade na educação, com os percursos da Educação Profissional, e esta com a base de dados do Censo Escolar. No fim do primeiro capítulo, são apresentados descompassos do método do Censo, as implicações para os dados da educação profissional e um panorama das avaliações educacionais, além de indicadores de qualidade e a importância do contexto.

O Capítulo II – Metodologia de Pesquisa – apresentará o método e o delineamento da pesquisa, o campo e seus participantes e os procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização desta pesquisa qualitativa, com desenho cartográfico e de tipo exploratória por meio do estudo de seis escolas selecionadas.

O Capítulo III discorre sobre os resultados e o conjunto de análises feitas a partir da cartografia de variáveis do Censo Escolar da Educação Básica 2019 que dizem respeito à dimensão docente sobre os resultados de taxa de aprovação dos alunos das seis escolas de ensino médio pesquisadas – à luz do pensamento deweyano. Na sequência, foram apresentadas as Considerações Finais.

É importante destacar que esta pesquisa se desenvolveu sob a égide da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade dentro do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília e com o apoio financeiro do CNPq na pesquisa “Cartografia dos Territórios da Aprendizagem como Estratégia de Reconstrução do Trabalho Docente (2017-

2021)”. Estas instituições, enquanto fomentadoras da pesquisa científica e do ideal democrático, geram esse fruto, ora apresentado neste livro, em tempos esperançosos da democracia confirmada e reconquistada na eleição presidencial de 2022, mas ameaçada, como visto nos deploráveis atos golpistas de 08 de janeiro de 2023 em Brasília, por grupos que historicamente negam os ideais democráticos e a ciência emancipadora. A democracia é permanentemente uma conquista!

Brasília (DF), verão de 2023.

*Murillo Alencar Bezerra,
Carlos Ângelo de Meneses Sousa e
Leonardo H. Soares
(os autores)*



CAPÍTULO 1

Quadro Teórico

Esta pesquisa se constitui, de maneira central, à luz do pensamento de John Dewey, como forma de estabelecer diálogo entre as ciências sociais, a educação e o objeto deste estudo, a partir das provocações do seu pensamento autoral, partindo da premissa de que educação é vida. Reportou-se ao pensamento e às noções de democracia, experiência e educação, numa relação que se revela estrutural ante as questões filosóficas e pedagógicas.

Apresentam-se, portanto, pelo grau de importância e difusão, as escolhas de análise acerca do pensamento do autor, uma vez que “a escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive”. (DEWEY, 1936, p. 44).

Da vasta produção intelectual de Dewey, elegeu-se a que mais pareceu aproximar-se do elemento central de interesse desta pesquisa e desta análise – *Democracia e Educação* –, esclarecendo, portanto, que se apresenta aqui um resultado parcial, uma vez que nem todas as obras foram analisadas, do mesmo modo que nem todas as suas temáticas.

Este capítulo, sem a pretensão de desenvolver um tratado, está organizado em duas seções, sendo a primeira ‘O fio condutor do compromisso democrático’, a qual apresenta a perspectiva do referido autor sobre educação e democracia e o sentido dado à experiência desse processo social, discutindo a dimensão atitudinal como reorganizadora da nossa vida, bem como um dos aspectos principais de sua teoria, o caráter natural da aprendizagem na vida, sendo a educação a própria vida.

A segunda seção – ‘Constructo para o agir criativo’ – apresenta reflexões acerca das implicações da modernidade líquida de Bauman (2001) na educação, bem como dos percursos da Educação Profissional e do contexto das avaliações e dos indicadores educacionais do Censo Escolar.

Os achados e as considerações desta pesquisa identificaram relações importantes com as questões e os objetivos propostos, uma vez que seu pensamento e sua teoria se comprometem com o desenvolvimento crítico e criativo dos professores e estudantes, como expressão do diálogo para o desenvolvimento do convívio, na dimensão da coletividade e do bem-estar social, por meio de uma pedagogia e de métodos que visam a reposicionar a dimensão atitudinal para o exercício da cidadania no espaço público da deliberação e da ação e, sobretudo, que compreendem a escola como instrumento social e a educação como processo.

Assim como Dewey, encontramos e enxergamos na experiência educacional uma importante estratégia de promover e cultivar os princípios democráticos e de ampliar, continuamente, o sentido de bem-estar social, consolidando os direitos políticos e sociais dos cidadãos.

Quadro 2 - Quadro conceitual da pesquisa (a)

CATEGORIA	EVIDÊNCIAS	AUTORES
Implicações do Mundo Líquido	Complexificação do tecido social: novas formas de relação social, produção e consumo; soluções privadas para os problemas derivados da sociedade; flexibilização das possibilidades de construção da identidade do sujeito; necessidade de aprendizagem permanente.	Alba Porcheddu (2009), Baliscei; Calsa; Stein (2016), Bauman (2001, 2007), Manfio (2017), Silva (2003), Streck; Redin; Zitzkoski (2010), Zarur; Campos (2015), Gadotti (2016).
	Relação entre capital e trabalho: noção de empregabilidade, à luz do conceito de competência, sob a perspectiva da autonomia do trabalhador.	
	Juventude como conceito publicitário e ideal estético: novas formas de consumo de bens e serviços como fonte de valor a ser conquistado e mantido.	
	Liquefação dos modelos de referência e crise institucional da autoridade: exposição exacerbada à conexão e a tecnologias; movimento pendular entre conteúdo e forma, como polos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem; implicação de novos métodos de aprendizagem; questionamento sobre as formas tradicionais de conceber conhecimento e cultura; quebra da autoridade; pressão desinstitucionalizante.	

<p>Natureza política da crise na educação</p>	<p>Liquefação da educação como direito social e subjetivo: visão de educação como estratégia de formação de capital humano, em resposta ao atraso econômico; processo educativo reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades e conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e de produção; as escolas, os educadores e os sistemas educativos tendem a cristalizar e perenizar práticas e significados; necessidade de ressignificar o papel da escola, a função do educador e da abordagem educativa.</p>	<p>Banco Mundial (2018), Almeida; Gomes; Bracht (2009), Blomeke; Buchholtz (2017), Brasil (2017), Delors et al. (2003), Demo (2000), Frigotto (2010), Gomes et al. (2014), Harari (2016), ISTE (2018), Kergoat (2010), Sacilotto (2016), Kop; Hill (2008), Luckin et al. (2016), Pátaro (2015), Pisa (2019), Santaella (2018), Sousa (2015), Sousa; Soares; Mariz (2019), Unesco (2013), Viñao (2002).</p>
	<p>Dimensão educacional do currículo: o contexto das teorias clássicas de aprendizagem, antes organizada por saberes/ conhecimentos construídos historicamente dá lugar ao conjunto de competências requeridas pelo mercado de trabalho; tecnologia se estabelece como uma das maiores promessas de transformação da educação; advento da cultura digital; ênfase à forma sobre o conteúdo; resultados sem melhorias significativas pelas TDIC na educação, ou resultados substanciais de mudança qualitativa nos processos de aprendizagem.</p>	
	<p>A organização escolar parece não acompanhar a velocidade das transformações: relações da aprendizagem com a cultura digital em redes; divergências entre currículo demandado pelo setor produtivo; resultados da aprendizagem possuem níveis baixos, alta desigualdade, com progresso lento e não apenas nos países mais pobres; contexto de alfabetização precária, má nutrição e ambientes adversos associados à pobreza; baixa qualificação do quadro docente, insuficiência de recurso financeiro para gestão escolar e do processo de aprendizagem; problemas de gestão e governança escolar que parecem comprometer a qualidade dessa oferta e aprendizagem; novo imperativo de inovação com cobrança de eficiência dos sistemas educativos na formação do indivíduo; transformações cognitivas pelas quais o ser humano está passando; qualidade política do conteúdo e sua vinculação à reprodução ou à transformação da sociedade.</p>	
<p>A educação profissional como política pública de emprego</p>	<p>Inserção produtiva: contribui positivamente para inserção produtiva, inclusão social e redução das desigualdades, mas não é suficiente para promover a inserção de seus egressos no mercado de trabalho; competências socioemocionais; inteligência artificial na educação para o rompimento de barreiras para o acesso de grupos vulneráveis à educação de qualidade; auxílio de sistemas de aprendizagem e gestão para identificar novas formas de aprendizagem personalizadas com instrumentos para professores e alunos.</p>	<p>Dieese (2019), Albuquerque et al. (2019), OCDE (2019), Oliva; Ribeiro; Souza (2015), Sacilotto (2016), Unesco, (2019).</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

O fio condutor do compromisso democrático

O sentido dado à experiência

O sentido dado à experiência compreende-se no processo de aprendizagem orientado ao desenvolvimento humano por meio da disposição ao diálogo e da formação crítica para atuação em sociedade diante dos problemas comuns e dos esforços de solução, fundindo-se com o sentido de educação para a democracia e, portanto, de experiência.

Nesse contexto, à luz do pensamento de Dewey, considerou-se como pressupostos que guiaram essa reflexão: a) a educação é um processo social e de desenvolvimento contínuo; b) a escola é um instrumento social para essa melhoria e deve refletir a consciência e a inteligência humanas; c) o desenvolvimento da capacidade crítica, ética e de disposição e interesse pelas soluções aos problemas comuns da sociedade retrata uma boa educação, justa e racional. Desse modo, Dewey apresenta, em *Democracia e Educação*, que o processo de ensino e seus métodos se constituem como balizadores de uma consistência democrática.

Cabral (2014) sistematiza o processo da experiência educativa a partir da relação dialógica orientada ao desenvolvimento cognitivo e moral, à pedagogia diretiva e à interdisciplinaridade. Essa compreensão destaca a relevância do papel docente como mediador, capaz de gerar o protagonismo e a autonomia do educando com competência e disposição para o diálogo e a discussão integrada, marcos dessa experiência educacional social e democrática.

Fernandes; Araújo e Dujo (2018) consideram que esse pensamento e esse posicionamento, nas concepções de Dewey, refletem o componente filosófico, social e educacional, que tem na noção de experiência uma base profunda.

Galter e Favoreto (2020) consideram que o exercício de compreender como Dewey buscava responder aos problemas de sua época possibilita uma importante reflexão sobre a relação entre os desafios da consolidação da democracia e questões e dilemas educacionais, como a formação do professor, os aspectos de infraestrutura do Estado e o processo de desenvolvimento do aluno pela experiência do conhecimento, pensando pedagogicamente de modo vigilante aquilo que é a sociedade.

É importante destacar que Dewey entende e concebe uma educação que se volta para a sociedade em movimento, que considera as constantes mudanças na forma de produção, marcada pelas diferenças sociais. Essa

educação é desenvolvida em escolas que assegurem, por meio da interação, do espírito de curiosidade, da participação e do debate, o convívio com a diversidade em sociedade, de modo que essa concepção relacione o currículo com a dimensão das relações sociais, como importante estratégia de consolidação da inteligência, da iniciativa e da cooperação e, desse modo, da experiência democrática.

Acerca dessa concepção, corroborando o pensamento de Westbrook (2010), constata-se seu elemento reformador, a partir do compromisso com a integração entre teoria e prática. Ainda nessa perspectiva de experiência educacional, Teixeira (1956) considerava que a democracia é uma afirmação política, uma aspiração, um ideal, um exercício continuado, alcançado por meio da capacidade humana de escolher uma vida em que todos partilhem igualmente.

Em *A Escola e a Sociedade*, Dewey (2002) se posiciona sobre a importância do desenvolvimento dos hábitos de aprendizagem organizados por meio de situações e problemas reais, com foco na resolução de problemas comuns, orientados ao diálogo, à interação e à investigação, aspectos que tornam a experiência positivamente educativa entre indivíduo, sociedade e cultura, compreendidos como parte de um processo mais amplo, convidando o homem à responsabilidade da escolha.

Nesse sentido, considerando ser a experiência um dos pontos centrais de sua filosofia e recorrendo ao que discutem Lima e Gatti (2019), compreende-se que é em função dos aspectos diretivo e funcional e da relação entre educação e vida que se revela, nesse processo e nessa experiência, a potencialidade atitudinal de agir criativamente e de reorganizar-se ativamente, criando o meio e a condição para o desenvolvimento cognitivo, ético e estético, entendidos como pressupostos para a educação política.

Também nessa perspectiva, Galter e Favoreto (2020) consideram que a teoria de Dewey expressa uma pedagogia que compreende o conhecimento como parte da vida, em que se articula às experiências e norteia as ações humanas para a busca de soluções para problemas que afetam os indivíduos em sociedade, o que revela o perfil conciliador desse autor, entre o que se caracteriza como conhecimento científico e os fundamentos da pedagogia.

Dessa forma, o sentido do método experimental corresponde ao ideal de democracia por meio da mediação docente organizadora e orientadora para o desenvolvimento intelectual e participativo do aluno nas atividades sociais. Portanto, é nesse contexto de experiência democrática que se desenvolve o hábito e se aprende a importância do diálogo e do debate para definir e avaliar meios e fins.

Galter e Favoreto (2020) afirmam que esses elementos seriam essenciais para que a democracia se reconheça como um processo contínuo de desenvolvimento do espírito participativo entre todos os cidadãos. Nesse sentido, Garrison (2010) considera que a mediação dos professores deve estimular o melhor de seus alunos, com a autonomia necessária para a mobilização de habilidades e valores para exercício da cidadania.

O pensamento de Dewey apresenta, assim, de modo interdependente, a educação e a experiência, em que o sentido dado à experiência vai ao encontro do sentido dado à educação, e a educação, como processo social influenciado pelo indivíduo e seu meio, converge com a própria experiência.

Nesse sentido:

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (DEWEY, 1958, p. 118).

Trindade (2009) advoga que a pedagogia de John Dewey reconhece a escola como instituição social, de modo que ela não é, sozinha, a causa ou a solução dos problemas da sociedade, e que a formação da cultura vai além do aspecto institucional, orientando, portanto, seu pensamento pedagógico como processo social.

Desse modo, a educação, a escola e as instituições culturais devem promover uma cultura de liberdade e democracia. Portanto, não se trata de programas, mas de um exercício de mediação, condução e gestação do conhecimento, do aprendizado e do legado cultural capaz de promover a emancipação dos alunos em direção ao sentido do compromisso democrático constituído e conquistado progressivamente por meio de atitudes e valores formadores de uma cultura e, por fim, do sentido dado à experiência.

O pensamento de John Dewey e o sentido dado à experiência nos ajudam a (re)posicionar o lugar e o papel da educação, da escola e do docente pelo valor da ação participativa e da autonomia que estes podem gerar, revelando a perspectiva de processo, de experiência e de permanente desenvolvimento para a consolidação de uma sociedade democrática. Portanto, a escola e o professor, circunscritos numa dinâmica social, assumem papel relevante nesse aprimoramento pelo tipo de formação atitudinal, intelectual e emocional que se propõem a oferecer, de modo que também se reconhece a possibilidade de se tornar esse mesmo processo antidemocrático.

O constructo para o agir criativo

Implicações da modernidade na educação

Esta seção amplia a perspectiva do diálogo ao encontrar convergências entre a perspectiva teórica central e reflexões acerca do pensamento intelectual de Bauman com o campo da educação profissional, de modo a subsidiar a compreensão dos novos desafios a serem enfrentados na contemporaneidade.

Na análise de Zarur e Campos (2015), vários termos vêm sendo usados para tentar nomear essas transformações, entre eles: sociedade pós-industrial (BELL, 1974), pós-modernidade (LYOTARD, 1986), entre outras. Bauman (2001) recorreu à metáfora da liquidez, compreendendo as características dessa fase. Para ele, o mundo sólido precedente e moderno estaria em franco “derretimento”, de maneira fluida e difusa, o que deu origem a uma segunda modernidade caracterizada por contornos mutantes e imprevisíveis.

Para Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009)³, essas formas de relação de poder contradizem a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos e uma sucessão predefinida no processo de aprendizagem, gerando diferentes pressões “desinstitucionalizantes” que põem em dúvida sua existência, sua autoridade e sua suposta utilidade.

Bauman (2005) afirmava que o esgarçamento do tecido social, como desdobramento das transformações da sociedade no âmbito das relações da vida pública e privada, com seus movimentos temporários e instáveis, caracterizou a modernidade como líquida. Para ele, isso, implicado com a durabilidade do tempo e com o processo de individualização, leva à busca incessante pelo consumo, pressuposto para a cultura do descarte e base para as provocações sobre identidade, concebidas por ele:

O problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra. (BAUMAN, 1998, p. 155).

3 - A fonte é de uma entrevista de Bauman para Porcheddu

Sendo a identidade a busca de saída do indivíduo para as incertezas da vida, com essa instabilidade, tem-se afetada sua noção de individualidade, ou seja, do enfoque de sólida e estável, para o fluido e aberto, reciclável. Nesse contexto de fragmentação e descontinuidades, para Bauman (2008), o indivíduo passa a ser objeto de uma apreciação estética, e não moral, raiz da invalidez política, opondo-se à construção de redes duradouras, “a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações. E cada vez mais inebriante experiência”. (BAUMAN, 1998, p. 23-24).

Negri (2012), corroborando o pensamento de Bauman, contextualiza que essa questão pode ter sofrido um agravamento substancial com o advento massivo das novas tecnologias, sob a ótica do consumo, pois projeta-se um indivíduo oscilante, volúvel e cronicamente insatisfeito. Na perspectiva de Baudrillard (2011), esse sistema de consumo se define como exclusivo do prazer em função de si mesmo, “num sistema generalizado de troca e de produção de valores codificados em que, pese aos próprios, todos os consumidores se encontram, reciprocamente, implicados”. (BAUDRILLARD, 2011, p. 92).

A educação e as escolas, com suas referências sólidas, revelam sua crise e seus desafios, por todas as razões que Bauman apresenta como desconcertantes. Nesse contexto, Bauman elaborou contribuições sobre os desafios da educação – e compara essa nova situação ao inferno:

[...] existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. [...] É incontestável que a perspectiva que os educadores, em busca de “o que ou quem é o inferno”, acabem se defrontando com uma tarefa árdua na tentativa de chamar atenção e de promover o espírito crítico nos próprios alunos. É certo que esses educadores estão submetidos a fortes pressões que levam a aceitar aquilo que eles mesmos obstinadamente insistem em definir como inferno e induzem os alunos a aplicar, para torná-la ainda mais fácil, a própria estratégia de vida que se pode definir como: “fácil para muitos”. (BAUMAN apud PORCHEDDU, 2009, p. 668).

Ao entrevistar Bauman, Manfio (2012 *apud* MANFIO, 2017) perguntou sobre os rumos da educação, o caminho que ela tomaria na era líquido-moderna, e o que poderia ser feito para transformar a realidade. Em resposta, Bauman considera que, se o mundo puder ser mudado, será mediante a reflexão e a autocrítica:

[...] a educação é o caminho, não a revolução, mas a educação. Você tem de corrigir e redesenhar as predisposições internas do ser humano para reorganizar as percepções do mundo. Não é fácil. O problema de não ser fácil nos dias de hoje é porque ninguém realmente sabe onde está a força da ação de educar. Está na escola? Na universidade? Na internet? Nas ruas? Nos comerciais? [...] tudo isso são forças educacionais [...]. Se você quer ir para outro caminho você tem de nadar contra a corrente. Esse é de certa forma o problema da educação. [...] não há forma de prever que caminho seguirá, apenas retrospectivamente pode-se dizer que isto trouxe algum tipo de mudança positiva e aquilo um tipo de mudança negativa [...], não pergunte o que a sociedade faz para as pessoas, mas pergunte o que as pessoas podem fazer pela sociedade e como podem mudá-la para torná-la melhor. (BAUMAN *apud* MANFIO, 2017, p. 78).

Trata-se de um contexto desconcertante. Para Manfio (2017), isso explicita uma descaracterização daquilo que é a essência do educador, “cultivador de pessoas”. Para os que se dispõem a continuar com essa essência, Bauman contextualiza estratégias de mudar a si mesmos:

[...] significa, em nosso mundo líquido moderno, viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. [...] rejeitar, uma a uma, as personas usadas – que o fluxo constante de “novas e melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto o foram no passado. (BAUMAN, 2009, p. 99).

Em entrevista a Porcheddu (2009), Bauman considerou esses desafios como um duro golpe à essência da ideia de pedagogia. É necessário ter, nessa perspectiva, clareza do que cabe à educação, valorizando sua função orientadora e reconstrutora no contínuo dessa experiência de desenvolvimento, que demanda participação, diálogo e reflexão sobre esse processo, sua realidade, seu meio e suas relações, com vista ao desenvolvimento contínuo. Esses pensamentos convergem para o sentido reflexivo e transformador da educação, o que corrobora o posicionamento dos autores Dewey (1959) e Bauman (2001), importantes referências para este estudo.

Assim, essa perspectiva filosófica, educacional e social, até aqui apresentada, se entrelaça à problemática deste estudo, uma vez que investigou a relação de efeito da dimensão docente sobre resultados de desempenho escolar de alunos, com o objetivo de clarear e despertar mudanças atitudinais acerca dessas tendências de atribuições e responsabilizações. Isso levantou reflexões, também assumidas como o

próprio método diretivo da experiência, conectadas à complexidade dessas realidades multifatoriais que envolvem a problemática desse processo e da pesquisa ora apresentada, sobretudo, com vista ao aprimoramento da capacidade reflexiva do sujeito que esse sentido diretivo da educação (seu papel) possibilita.

Com enfoque no regaste do respeito às diferenças, Bauman apresenta e propõe a necessidade de ressignificar o papel do educador como mediador, que considere a pluralidade cultural, a diversidade étnica, de gênero ou religiosa: “[...] o novo quadro apenas vai exigir dos intelectuais (dos professores, portanto) uma tarefa muito mais humilde: que sejam especialistas na arte de traduzir entre as distintas tradições culturais”. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 55).

Na apresentação do livro *Os desafios da educação na modernidade líquida*, Bauman (2007) confere ênfase à educação permanente e a constitui como principal desafio para os educandos, para as escolas e para os sistemas de oferta, pelo fato de que as mudanças têm sido permanentes.

Nesse sentido, o pensamento de Morin (2015) converge para o contexto do desafio, uma vez que, na perspectiva ética, pensar de forma transdisciplinar conduz para a compreensão, aproximando, em meio às adversidades, diferenças e complexidades, os seres humanos que buscam a unidade.

No contexto do objeto de pesquisa, o conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar não descarta o saber especializado que deve ser exercido no ensino técnico, pois nos parece, corroborando o que foi discutido por Morin (2015), que é a tendência à redução que nos priva da compreensão. Vale ressaltar, conforme Bauman (2007), que:

A finalidade da educação nesses casos é contestar o impacto das experiências do dia a dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. [...]. As esperanças de usar a educação como uma alavanca com força suficiente para desestabilizar e finalmente desalojar as pressões dos “fatos sociais” parecem tão imortais quanto vulneráveis [...]. De qualquer modo, a esperança está viva e passa bem. (BAUMAN, 2007, p. 21).

Streck; Redin e Zitkoski (2010) afirmam que respeitar os saberes do “senso comum” ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo, mas dialogar com ele e problematizá-lo, tendo em vista a elaboração de um saber relacional circunscrito no contexto cultural e em sua complexa tecitura social.

Nesse sentido:

O que está em jogo é a cultura da indiferença e a cultura do

compromisso. A primeira cultura forma a massa desorganizada a ser manipulada politicamente pela mídia fascista e golpista; a segunda cultura forma o povo consciente e organizado que luta pelos seus direitos. (GADOTTI, 2016, p. 150).

Na análise de Zarur e Campos (2015), os contornos imprevisíveis, fluidos, difusos, gerados pela profunda transformação cultural, passaram a tratar a juventude como um conceito publicitário e como ideal estético, para tudo o que é desejável, atuando no mercado como um veículo de distinção e de legitimidade.

Silva; Mendes e Alves (2015) organizam didaticamente quatro marcos no processo da compreensão de Bauman sobre o contexto líquido-moderno que se radicalizam na contemporaneidade. São eles: a separação entre o poder e a política visível na supervalorização do indivíduo em detrimento do Estado; o enfraquecimento da ideia de comunidade; o comprometimento do planejamento de longo prazo e a crise de instituições norteadoras; e o processo de autorresponsabilidade pelo insucesso ou pelo bom desempenho da vida pessoal.

Importa destacar a pressão desinstitucionalizante a que as escolas e seus atores vêm sendo submetidos nesse contexto da modernidade líquida, que valoriza a flexibilidade do presumido componente lógico interno das disciplinas escolares.

[..] Se é irrelevante, como diz Marshall McLuhan; se protege as crianças da realidade, como diz Norbert Wainer; se educa para o obsoleto, como assegura John Gardner; se não desenvolve a inteligência, como garante Jerome Bruner; se está baseada no medo, como sugere John Holt; se evita a promoção de aprendizagens significativas, como aponta Carl Rogers; se castiga a imaginação criadora e a independência de espírito, como assinala Edgar Friedenberg; se, em resumo, não está fazendo o que precisa ser feito, pode ser mudada; deve ser mudada. (POSTMAN; WEINGARTNER, 1972, p.16).

A partir da conjuntura desse pensamento e de trabalhos que se constituem sob essa perspectiva, identificam-se evidências de que os impactos e desafios da modernidade líquida na educação podem ser superados por meio de propostas educacionais e pedagógicas que considerem, em sua concepção, contextos dinâmicos e móveis de educação permanente, pois, para Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009), essa disposição é natural da relação entre educação e trabalho, e considera ser a única atualmente possível, para nos dar a possibilidade de escolher e de salvar as condições que tornam as escolhas possíveis e ao nosso alcance. Nesse sentido, esse autor aponta que

a educação e a aprendizagem, do mesmo modo que o desenvolvimento da personalidade, devem ser contínuas e durar toda a vida.

Percursos da Educação Profissional

Esta seção subsidia a compreensão das concepções e políticas públicas educacionais para a educação profissional. Registra-se que neste trabalho o termo ‘educação profissional’ se aplicará à diversidade de ações com a finalidade de prover educação e condições de formação, ante as relações de trabalho e produção em cada momento histórico.

Serafim e Dias (2012, p. 123), ao discutirem a temática da agenda governamental, a entendem como “espaço problemático” da sociedade, considerando as forças compreendidas nessa conformação, em meio a contextos de interesse entre atores sociais e políticos e, portanto, de elementos ideológicos. Na análise de Sacilotto (2016), a trajetória da educação profissional no Brasil pode ser compreendida como percurso que alonga um “currículo” construído ao longo de um século no qual o problema – da educação profissional – ora emerge, ora imerge na política pública.

No trabalho doutoral do autor, destacam-se marcos expressivos, do ponto de vista legislativo, da trajetória da educação profissional na agenda das políticas públicas, suas concepções ou reformas, como:

- Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (criação das Escolas de Aprendizizes Artífices);
- Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI);
- Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac);
- Lei Federal nº 5.692/1971 (obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante);
- Decreto Federal nº 2.208/1997 (proibição da integração do ensino médio com o técnico);
- Decreto Federal nº 5.154/2004 (retorno e indução da integração do ensino médio com o técnico).

Para proceder a esse tipo de análise, busca-se apoio na afirmativa de Tuppy (2007), ao ressaltar que “nenhuma lei está isenta de conteúdo político, histórico, social” e que “a legislação pode ser muito mais contundente pelo que omite do que pelo que explicita” (TUPPY, 2007, p. 107). Vieira (2009) afirma que, ao analisar as leis, tem-se evidências não só dessas intencionalidades, como também do ideário pedagógico subjacente às concepções que se anunciam nos diferentes momentos históricos.

É fundamental a compreensão da educação profissional sob a dimensão conceitual e finalística estabelecida nesses dispositivos legais, em que é possível correlacionar contextos de tensão social e econômica ante as demandas, o problema eleito e as relações de poder. Destacam-se os termos: treinamento profissional, treinamento ocupacional, formação profissional, qualificação para o trabalho, qualificação profissional, ensino profissional, ensino técnico, ensino técnico metódico, educação profissional e educação profissional e tecnológica, por exemplo.

Em meio ao aparente paradoxo, vale-se da sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (2014), em que a realidade cotidiana é construída socialmente pela linguagem de modo objetivo e subjetivo, o que faz comunicar significados e conferir sentido para o indivíduo e a coletividade. Para esses autores, os campos semânticos ou zonas de significação construídos pela linguagem são aplicáveis a diferentes atividades sociais, inclusive às ocupações.

Essa perspectiva se cruza ao problema eleito da pesquisa ora apresentada, uma vez que a comunicação, de acordo com Dewey (1959), se configura como componente estratégico para o processo de experiência transformadora do sujeito e de sua realidade social, pois ela pode atribuir mudanças atitudinais por meio do sentido e do significado formadores de hábitos. É nesse sentido que os aportes teóricos aqui apresentados e seus respectivos processos sociais implicam estagnação ou transformação, participação ou exclusão.

Para Frigotto (2010), a visão de educação como estratégia de formação de capital humano, em resposta ao atraso econômico, em detrimento de uma concepção como direito social e subjetivo, reduziu o processo educativo à função de produzir um conjunto de habilidades e conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e de produção, constituindo-se, também, como fator explicativo das desigualdades e de baixa mobilidade social, justificando-se pela perspectiva individual de produtividade e renda.

Para Silva (2003, p. 166), a noção de empregabilidade e de competência, sob a perspectiva da “autonomia” do trabalhador, rompe com formas de relação entre capital e trabalho, que, ao projetar a imagem do “novo trabalhador” como “empresário de si mesmo”, passa a ser flexível. Na visão desse autor, essa adequação da força de trabalho à nova realidade de mercado favorece a informalidade e as relações precárias de trabalho. Com isso, reforça a noção de empregabilidade, difundida nos tempos de hoje, em que a responsabilidade pela inserção ou permanência em um emprego parecer ser atribuída, unicamente, ao esforço do próprio trabalhador.

Nesse contexto, Ramos (2011, p. 221) apresenta em sua análise um espaço para reflexão acerca da aparente e compulsória relação atribuída à noção de competência pela escola, com resultados de qualificação de mão de obra e geração de emprego, oriunda do mundo empresarial.

As análises de Alves (2011) e Dagnino (2004) convergem, quando avaliam as implicações das mudanças de nomenclaturas, com aparente esvaziamento de conceitos, em que as chamadas competências parecem valorizar características individuais do trabalhador, capturando sua subjetividade, enquanto a empregabilidade destacaria seu protagonismo. Desse modo, realiza-se uma confluência perversa, pois, sob o signo do protagonismo e da valorização da subjetividade do trabalhador, conduzem, na verdade, a uma precarização das condições de trabalho e remuneração.

Nesse sentido:

[...] A ampliação dos conteúdos da educação profissional multiplica os papéis institucionais (diversificação e aumento dos agentes profissionais), demanda a tipificação e a “rotinização” das atividades e condutas e engendra a diversificação de formas de aprendizado e de suas instâncias (níveis de ensino). A segmentação dos conteúdos e a proliferação dos papéis se coaduna, ao mesmo tempo, com determinada divisão técnica e com a divisão social do trabalho, explicitada pela separação entre educação profissional e educação propedêutica. (SACILOTTO, 2016, p. 84).

São diferentes acepções que refletem os movimentos de divisão e fragmentação do processo de trabalho e produção estabelecidos nessas agendas, que concretizam os processos formativos da classe trabalhadora para o desenvolvimento econômico e social, sob a dimensão das políticas públicas educacionais e sociais.

Com vista a apreender elementos históricos dessas políticas que auxiliem na compreensão de sua dualidade, tem-se como referencial para política social:

Uma modalidade de política pública que visa a fornecer condições básicas de vida à população e busca uma situação de maior igualdade entre os componentes de uma sociedade, [...] com o objetivo de melhorar a qualidade de vida [...] das populações [...] integrando-as econômica e socialmente a certo padrão de desenvolvimento econômico-social. (ROCHA, 2001, p. 18).

Do ponto de vista contemporâneo e conforme análise dos trabalhos de Souza (2006, p. 22), Ahlert (2003, p. 48) e de Cunha e Cunha (2002, p. 12), pode-se considerar que as políticas públicas surgiram em função de demandas sociais e referem-se a um conjunto de ações do Estado para efetivar os princípios constitucionais em termos de distribuição e redistribuição das

riquezas, dos bens e serviços sobre educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Para Coutinho (2016), as políticas da educação profissional e tecnológica devem potencializar suas ações na organização estrutural do trabalho, como instrumento fundamental do cidadão, para a realização plena como ser humano e na utilização de sua força produtiva.

Sob ponto de vista histórico, Drabach (2018) e Mazzeo (2015) evidenciam em seus trabalhos que, no Brasil, o capitalismo se desenvolveu com a concentração da produção de mercadorias no meio rural e no uso de mão de obra escrava no processo de trabalho, configurando-se como marca histórica do modo de produção capitalista. Nesse contexto, Moraes (2013, p. 892) ressalta que, sob as bases de uma sociedade agrário-exportadora, que se caracterizava pelo latifúndio e pelo trabalho escravo, formou-se a sociedade urbano-industrial brasileira, com o problema de formar e qualificar a força de trabalho para o desempenho das atividades fabris.

Para Moraes (2003), com o surgimento do trabalhador assalariado, as instituições educacionais passam a ser vistas como importantes espaços de socialização da classe trabalhadora, em relação às novas exigências do processo produtivo, que passa a receber atenção no final do segundo Império, com dois projetos educacionais distintos, um com enfoque nas primeiras letras, na disciplina e em cursos de preparação para o trabalho, e um segundo, com acesso ao conhecimento intelectual para os bacharelados. Para ela:

Com o avanço do desenvolvimento industrial, crescia entre frações da classe dominante a importância da atuação do Estado frente à escassez de mão de obra, o que constituiria um entrave ao desenvolvimento econômico. É nesse contexto que a burguesia paulista opta em primeiro lugar pela grande imigração subsidiada e a incorporação do imigrante no mercado livre de força de trabalho, e, depois [...] pela introdução da mão de obra dos nacionais – dos brancos pobres e dos libertos – para os quais a escola profissional atuava como importante instrumento de legitimação das novas relações sociais instauradas pelo movimento do capital. (MORAES, 2003, p. 328-329).

Azevedo; Shiroma e Coan (2012) contextualizam como um primeiro marco legislativo dessas políticas a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Foram instituídas 19 escolas situadas nas capitais dos estados, dando origem ao sistema federal de educação profissional. O decreto justificava essa criação como benefício aos “desfavorecidos da fortuna”, mediante o preparo técnico e intelectual. Verificou-se à época que:

O aumento constante da população das cidades exige que se

facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Nesse período, o comando da educação estava sob os ministérios da Agricultura, da Indústria e do Comércio, com responsabilidade pelas Escolas de Aprendizagem, e, com o Ministério da Justiça e de Negócios Interiores, a educação geral, legalizando o dualismo que se faz histórico.

Em 1930, conforme destaca Romanelli (2006), com a criação do Ministério da Educação e Saúde, tem-se também a “Reforma Francisco Campos”, a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e do ensino superior, a partir de uma orientação nacional, caracterizada pelo currículo enciclopédico e seriado, e, em nível profissionalizante, o ensino comercial.

Com a Constituição de 1937, os ensinos industrial, agrícola e comercial são reunidos sob o termo “ensino profissional”, o qual era destinado às classes menos favorecidas, reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual. Weinstein (2000) lembra que, com os avanços do processo de industrialização, com a introdução de novos maquinários, ocorreu a complexificação do processo de trabalho e, com isso, a necessidade de mão de obra qualificada.

Após esse período, em 1941, houve a edição de várias leis educacionais que ficaram conhecidas como a “Reforma Capanema”, que representou uma significativa transformação do ensino no Brasil: o ensino profissional passou a ser equivalente ao nível médio; o exame de admissão foi instituído para o ingresso nas escolas industriais; houve a organização dos cursos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio, em que o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestría, e o segundo, o curso técnico industrial, com estágio supervisionado na indústria compreendendo diversas especialidades.

Nesse período também destaca-se o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou as Escolas de Aprendizagem e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, nas quais a formação profissional passa a ter nível equivalente ao do secundário.

Nesse contexto histórico do Estado Novo, com a grande demanda de qualificação da mão de obra, consolidou-se uma proposta de formação profissional para a indústria, idealizada pela Federação das Indústrias do

Estado de São Paulo - Fiesp e pela Confederação Nacional da Indústria - CNI, com base na organização racional do trabalho e nos estudos produzidos pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho - Idort, o que deu origem ao chamado Sistema “S”⁴, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

[...] a formação profissional era vista como elemento chave para a implantação do projeto de modernização da indústria com base no modelo fordista e taylorista de organização racional do trabalho [...] com a utilização de métodos racionais na capacitação e aprendizagem industrial conduziria à formação de uma força de trabalho mais disciplinada e mais qualificada. (WEINSTEIN, 2000, p. 46).

Os autores Moraes (2013) e Manfredi (2002) contextualizam em seus trabalhos que, nesse período, e com a criação do Senai, ocorreu a reforma da educação conhecida como “Reforma Capanema”, que instituiu as Leis Orgânicas do Ensino entre avanços e retrocessos, legitimando o dualismo histórico entre trabalho manual e intelectual, entre ensino secundário, propedêutico ao ensino superior, destinado à formação das elites dirigentes, e o ensino profissional destinado às classes menos favorecidas.

Na década de 1940, a Confederação Nacional do Comércio - CNC, inspirada pelo êxito da indústria e com o apoio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, constitui nos mesmos moldes uma instituição destinada ao ensino comercial, por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 janeiro de 1946, dando origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac.

No período subsequente ao Estado Novo, conforme destacam os autores Moraes (2013) e Manfredi (2002), tem-se as lutas em defesa da escola pública, no âmbito de sua expansão e dos métodos de ensino, e como resultado dos embates entre as forças progressistas e conservadoras é que se aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, mas sem conseguir expressar os ideais progressistas gestados naquele período.

Com a Constituição Federal de 1988, corroborando análises dessa natureza nos trabalhos de Manfio (2017), Sacilotto (2016), Drabach (2018) e Cordão; Moraes (2017), identifica-se como principal característica sua orientação democrática e descentralizadora. Nesse período observa-se a

4 - Atualmente, o chamado Sistema ‘S’ não constitui propriamente um sistema; compõe-se de várias instituições, denominadas serviços nacionais de aprendizagem e serviços sociais ligados a sindicatos empresariais: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (Senat); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

atualização de termos quanto à finalidade da educação, reconhecendo em [...] “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205 da Constituição Federal de 1988), como finalidade educativa.

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 48), no final da década de 1990, tem-se como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996, com avanços quanto à organização da oferta, do currículo, da perspectiva de itinerários, aproveitamento e continuidade de estudos. Identifica-se nesse período, como princípio norteador da educação profissional, o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, evidenciando as relações entre educação e trabalho propostas nessa reforma:

[...] valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais. (Parecer CNE/CEB nº 16/1999, In: BRASIL, 1999, p. 27).

No início dos anos 2000, tem-se a reforma da educação profissional por meio do Decreto Federal nº 5.154/2004 e da Lei Federal nº 11.741/2008, com destaques para a inserção do termo “Educação Profissional e Tecnológica” e a possibilidade de oferta do curso integrado de ensino médio com o técnico, sob a perspectiva teórica de trabalho como princípio educativo. Entretanto, essa nova redação da LDB diferencia a educação profissional da educação tecnológica, configurando-se mais um marco para sua dualidade histórica, reforçando a ideia de um nível superior de conhecimento, nesse caso vinculado à expressão tecnológica.

Para a política pública de educação profissional e tecnológica a ser praticada, importa “visar os interesses públicos e não os clientelisticos e corporativos”, “ser efetivamente democrática”, encerrar “qualidade definida pela função de emancipação social”, colaborar com “a expansão das diversas potencialidades dos indivíduos e para o desenvolvimento nacional e suportar a interlocução com as instâncias de controle social. (BRASIL, 2003, p. 67).

Drabach (2018) avalia que houve um desvio de rota na orientação político-pedagógica das políticas da educação profissional a partir da Lei nº

12.513, de 26 de outubro de 2011, a Lei do Pronatec. Essa autora afirma que esse desvio, como nova rota, tem sua direção disputada pelo mercado, no âmbito das relações entre capital e trabalho, revelando diferentes projetos de sociedade para o Brasil.

A autora contextualiza ainda que, nesse cenário, após mais de 60 anos da criação das instituições do Sistema S, como o Senai e o Senac, em 2008, o governo regulamentou o uso dos recursos oriundos da contribuição compulsória destinada a essas instituições, por meio de Acordos de Gratuidade, aprovados pelos Decretos nº 6.633 – referente ao Senac – e nº 6.635 – referente ao Senai. Segundo Drabach (2018), foi um grande avanço, pois, nessa direção, tanto o Senai quanto o Senac deveriam destinar 66,66% de sua receita oriunda da contribuição compulsória para oferta gratuita de cursos.

Como marco da primeira década do século XXI, Cordão e Moraes (2017) destacam que, após um longo e exaustivo debate, as novas diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Em 2014, destaca-se a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com 20 metas e respectivas estratégias de implementação. Cordão e Moraes (2017) apontam que, em relação à educação profissional, merecem destaque a meta 10, que prevê “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”; e a meta 11, que prevê “triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”.

Em 2017 e 2018, tem-se atualização das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que, do ponto de vista da educação profissional, implica a nova redação do art. 36 da LDB. Nessa nova redação passa-se a exigir que o currículo do novo ensino médio seja composto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), composto por itinerários formativos, dentre eles, o de formação técnica e profissional.

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 56), outra alteração significativa refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar a “inclusão de vivências e práticas de trabalho do setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários

de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada com terminalidade”. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 56).

Nesse percurso, segundo Oliveira (2011), há rupturas e continuidades em função de novas finalidades reclamadas à educação profissional, e da decisão política a partir de novas interpretações da realidade social, implicando mudanças nas finalidades, estratégias e prioridades.

Nesse sentido, Popkewitz (2000) considera que as reformas se constituem historicamente na relação com a etapa precedente e a subsequente e, por conta disso, seu aspecto fundamental consiste em estabelecer relações de continuidade, repetição e rupturas em nossas condições sociais.

Para Braslavsky e Cosse (1997), esses processos de reforma obedecem às lógicas de inovação, de mercado e de permanência. A lógica da inovação defende a necessidade de atualização e acesso à modernidade imaginada pelo mercado decorre da convergência entre a decisão política de produzir mudanças, de utilização e adequação do conhecimento gerado pelos intelectuais reformadores, e a experiência das instituições educativas gerada por educadores reformadores. Tais autores caracterizam a lógica de mercado como aquela que defende a privatização dos serviços educacionais.

Gorostiaga e Tello (2011) analisam e sistematizam sete diferentes perspectivas para a compreensão da relação entre globalização e as reformas educativas na América Latina, sob a dimensão economicista, de inserção imperativa, integracionista, humanista, de crítica normativa, crítica analítica e de mundialização alternativa.

No enfoque da crítica analítica, as reformas educativas latino-americanas seguem tendências globais que respondem a uma variedade de fatores e que articulam os interesses de diferentes atores. Os governos, preocupados em suprir demandas diferenciadas de inserção mundial, de novas formas de regulação, de adoção de novas tecnologias, em geral, acabam por ignorar o atendimento de necessidades regionais como a democratização da educação e questões de justiça social, entre as quais a de gênero. [...] o Estado adota ações inspiradas em um cálculo racional-instrumental na organização do sistema. Estas lógicas e os valores que nelas subjazem pautam a ação cotidiana da escola e os processos de socialização através dos quais se moldam subjetividades propensas à aceitação do veredito do mercado. (TIRAMONTI, 1997, p. 6).

Nesse contexto, segundo a análise de Popkewitz (2010), as reformas educativas representam uma estratégia de ajuste do sistema escolar às demandas da sociedade em transformação, o que torna fundamental a compreensão daquilo que é escola, conhecimento e poder. Nessa perspectiva,

Viñao (2002) considera que as escolas e os sistemas educativos tendem a cristalizar e perenizar práticas e significados, e que necessitam reconhecer seu papel na dialética de combinações de continuidade e mudança.

Na análise de Sacilotto (2016), é possível evidenciar as continuidades e rupturas na trajetória histórica da educação profissional no Brasil, com finalidades que se alteram, como: correção social, instrumento de regeneração pelo trabalho, qualificação da força de trabalho, formação de competências laborais para a empregabilidade, sustentabilidade econômica das classes mais pobres e inclusão social.

O mesmo autor afirma que na base dessas finalidades se encontram as concepções sobre as relações entre educação e trabalho, sendo a educação um instrumento de correção social, como qualificação para o trabalho, como capital humano, a partir da lógica das competências, do efeito de responsabilização pela empregabilidade, a partir do trabalho como princípio educativo na educação politécnica.

Delineia-se uma dualidade recorrente na educação profissional, que se manifesta especialmente por antagonismos que envolvem: trabalho intelectual *versus* trabalho manual; concepção *versus* execução; ensino acadêmico *versus* ensino profissional. [...] O preconceito se explicita concretamente nos momentos em que a educação formal se desdobra com o estabelecimento de duas redes de ensino paralelas, uma destinada à preparação de profissões e ocupações de execução, mediante cursos com terminalidade definida e a outra reservada ao ensino propedêutico e de valorização das profissões intelectuais. (SACILOTTO, 2016, p. 107).

A compreensão das concepções e políticas públicas educacionais para a inserção produtiva e social evidencia o dualismo histórico-conceitual e de suas finalidades, com avanços modestos na superação do cunho assistencialista ou como resposta às demandas de desenvolvimento socioeconômico e de políticas de emprego, ante as disputas entre capital e trabalho e, portanto, entre classes sociais. Essa trajetória, com cismas ou fusões de visões de educação e perspectiva de sociedade, revela um complexo constructo social, em meio aos processos produtivos e à ação política e de interesse do Estado, do capital e do trabalhador,

Nas palavras de Cordão e Moraes (2017, p. 155), “a educação profissional está cada vez mais integrada às demandas sociais como caminho para autonomia cidadã, com direito público de cidadania na confluência nobre dos direitos fundamentais à educação e ao trabalho”.

Os marcos evidenciados nessa linha do tempo permitem uma avaliação da evolução conceitual da educação profissional a partir de uma ideia de treino e formação operacional, compondo o discurso político

inserido na agenda do desenvolvimento socioeconômico. É possível evidenciar progressos na condição de direito público, que busca superar seu conceito ou sua finalidade assistencialista, historicamente associado a essa modalidade de ensino, ainda que marcados pela contradição.

A educação profissional e a base de dados do Censo Escolar

Para Moraes et al. (2021), a compreensão de avaliação, além de atribuir valor, é, sobretudo, valorizar, portanto, se configura como questão essencial para um país que busca o desenvolvimento de suas forças produtivas, da economia e de suas condições sociais, “uma vez que não devemos viver a ilusão de que um país será suficientemente desenvolvido ignorando o processo de formação de seus trabalhadores”. (MORAES et al., 2020, p.16).

O art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases estabelece as informações educacionais para subsidiar as políticas públicas, o planejamento e o acompanhamento de programas e ações governamentais, por meio de coleta, análise e disseminação dessas informações.

É importante destacar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep tem como missão institucional produzir e disseminar informações educacionais, com vista à melhoria contínua da educação brasileira. Foi por meio da disponibilização dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2019), acessíveis aos pesquisadores e à sociedade em geral, que se obteve um rico e amplo panorama da educação no país, ainda que havendo alguns descompassos no que diz respeito aos números da educação profissional.

Com a ampliação de programas mirando o desenvolvimento e a modernização do país, as agendas política e educacional vêm enxergando e atribuindo importantes responsabilidades. Nesse sentido, a educação profissional passou a compor novas variáveis do Censo e, conseqüentemente, passaram-se a coletar mais dados e a realizar mais pesquisas educacionais com base nas informações do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, produzidos e divulgados pelo Inep.

Não havendo dúvida sobre esse esforço e o salto em qualidade de acesso aos dados, ainda que pela forma de estruturação e nível de especificidade, esses dados e informações não retratam, fidedignamente, seus números, como bem discutido em dois trabalhos publicados pelo Inep – “As estatísticas da educação profissional e tecnológica - silêncios entre os números da formação de trabalhadores”, de 2019; e “Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção”, em 2020 –, como também estratégias outras de ampliar o debate com a sociedade, como, por exemplo, o projeto Quintas da Educação Profissional, canal no

YouTube com técnicos, gestores e convidados discutindo dilemas e soluções acerca dessa modalidade.

Ainda sobre o Censo Escolar da Educação Básica, ele é caracterizado como uma pesquisa de caráter declaratório, com realização anual e obrigatória para todas as instituições de educação básica do país. O Censo abrange as variadas etapas e modalidades da educação básica, dentre elas a educação profissional (de nível médio). A educação tecnológica (de nível superior) é contemplada pelo Censo Escolar da Educação Superior.

Para efeito de compreensão dos descompassos e das possibilidades de análise dos dados, organizaram-se no Quadro 3, a seguir, alguns dos aspectos metodológicos sistematizados a partir do método, do contexto do descompasso e das implicações para a educação profissional, revelando-se não apenas como limitações, mas como boas oportunidades de debate.

Quadro 3 - Descompassos do Método do Censo e implicações para os dados da educação profissional

AGREGAÇÃO POR TURMA SERIADA E O CONCEITO DE MATRÍCULA		
Aspecto/ estrutura	Contexto/descompasso	Implicação/imprecisões
Data marco da coleta.	Portaria MEC nº 264/2007, foi estabelecido como o “Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica”: última quarta-feira do mês de maio. metodologia mais aderente à estrutura seriada anual. exclusão de outras formas de organização e periodicidade previstas na LDB e utilizadas na Educação Profissional e Tecnológica - EPT .	predileção pelo regime semestral. não contabiliza, no ano de referência, os alunos que ingressam nos cursos técnicos em data posterior. comprometimento do cálculo dos indicadores de rendimento e fluxo dos cursos técnicos.
Organização curricular/ disciplinar.	estudantes da Educação Profissional - EP se matriculam em cursos, e não em turmas. matrículas em disciplinas de múltiplos semestres é uma realidade bastante comum nos cursos técnicos .	consequências aos cálculos de rendimento e de fluxo escolar, realizados após a coleta da 2ª etapa censitária (situação do aluno). etapas da EP parcialmente descobertas pelas estatísticas educacionais, sem informações de sua dinâmica, de suas relações com o mercado de trabalho e, especialmente, dos sujeitos que a acessam.
Matrículas excluídas da contagem nos cursos técnicos: não é residual.	supressão, especialmente, de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, que ofertam exclusivamente a formação técnica.	diferença entre os números reais, experimentados nas escolas, além da mudança nos valores absolutos de matrículas.

ETAPAS DE ENSINO		
Aspecto/ estrutura	Contexto/descompasso	Implicação/imprecisões
conceito de etapa de ensino.	<p>a identificação dessas matrículas está vinculada ao conceito de etapa de ensino, que dá consequência à metodologia.</p> <p>nós nos deparamos com a variável TP_ETAPA_ENSINO, que representa a vinculação de uma turma a uma série escolar, conforme as opções apresentadas.</p>	<p>exclusão de contagem de etapas de ensino que estão circunscritas à EPT a especialização técnica e os cursos de qualificação profissional (FIC) não foram contemplados com código de etapa de ensino. Isso significa que esses tipos de curso não são contabilizados no Censo Escolar.</p> <p>exclusão não é simplesmente de estudantes, mas de trabalhadores e aprendizes que buscam na educação a possibilidade de sua construção social, a partir do trabalho.</p> <p>a divulgação desses resultados incompletos frustra os ofertantes de educação profissional, que dedicam grande parte dos seus esforços para a oferta de cursos que não estão vinculados a etapas da educação básica; que instituições façam levantamentos; etapas ignoradas no Censo Escolar.</p>

Fonte: Elaboração dos autores, com base na obra *As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica - Silêncios entre os números da formação de trabalhadores* (INEP, 2019).

Considerando essas limitações, dificuldades ou imprecisões acerca dos dados na coleta, que não contemplam suas especificidades, observam-se, com isso, lacunas que suprimem seus números e características oficiais, o que, nessa perspectiva, como destacado em recente trabalho do Inep (2021), “ainda reproduz o desinteresse brasileiro pela formação de trabalhadores. [...], perpetuando a lógica excludente”. Os autores destacam a importância da contabilização total da EPT, sendo fundamental para sua compreensão.

Essa exclusão na contagem se configura como um problema sério e complexo para a compreensão da educação brasileira, haja vista que etapas na educação profissional não são contabilizadas, como é o caso dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e os de especialização técnica de nível médio, que representam tanto para a qualificação e a inserção no mundo do trabalho quanto para oportunidades de capacitação, especialização e atualização para trabalhadores. São esses cursos que formam para diferentes áreas e setores produtivos de serviços, indústria e agricultura, por exemplo.

Portanto, ainda que os dados levantados possibilitem inúmeros trabalhos de pesquisa e avaliação a partir dos censos educacionais, esses descompassos impedem que se tenha, com precisão, seus números, características e desafios acerca de sua qualidade.

Avaliações educacionais, indicadores e a importância do contexto

Esta seção apresenta análises sobre estudos de avaliação e indicadores educacionais acerca da influência de condicionantes do desempenho escolar de alunos e escola, como a origem social, cultural e de condições socioeconômicas, ou seja, aspectos sensíveis às desigualdades sociais, como também relacionadas à infraestrutura e ao papel docente.

As avaliações educacionais em larga escala, na perspectiva da gestão educacional, têm sido cada vez mais utilizadas e empregadas para fomentar os objetivos educacionais e sociais, a fim de aferir a eficácia de políticas, programas, projetos, práticas, escolas e seus atores. Para tanto, convencionou-se o uso de indicadores, os quais, segundo Jannuzzi (2002, p.55), podem ser entendidos como “[...] uma medida, em geral quantitativa, dotada de significado social, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico”.

Nesse panorama, destacam-se estudos que analisam a obtenção de resultados alcançados por municípios e escolas, em série histórica das edições, ampliando contextos locais, diferenças sociais e econômicas. (BONAMINO; SOUSA, 2012; ERNICA; BATISTA, 2011; MACHADO-SOARES et al., 2011; PADILHA et al., 2012).

A implementação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb proporcionou um avanço significativo no processo de acompanhamento e monitoramento da educação brasileira, a partir de metas preestabelecidas que, além de possibilitar esse acompanhamento e a evolução, permitiu ampliar aspectos de análise para além da capacidade de atendimento, ao estabelecer parâmetros de avaliação e comparação acerca do aprendizado de seus alunos. Isso possibilita a realização de pesquisas sobre diferentes aspectos relacionados à eficácia do ensino e de relações de efeito das escolas, ainda que, ao mesmo tempo, também reflita uma tensão em razão da perspectiva de responsabilização, podendo incorrer unilateralidade, exclusão e estigma sobre essas escolas e os resultados. (ALVES; FRANCO, 2008; FREITAS, 2007; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Ao contextualizar esse indicador, Fernandes e Gremaud (2009) criticam que a combinação dos dados de rendimento escolar com o desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais revela determinado padrão de qualidade da educação nacional associado ao desempenho escolar

de seus alunos numa linha regular e sem reprovações, melhorando a eficácia do ensino e seus processos. Nessa perspectiva, o Decreto nº 6.094, em seu art. 3º, diz:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2008).

No estudo de Alves e Soares (2013) sobre o contexto escolar e indicadores educacionais, abordam-se questões para além do foco finalístico, sobre as condições que levam a determinados resultados, o que promove reflexão acerca do uso e da finalidade das políticas de responsabilização, o que deles pode decorrer. Nessa perspectiva, os autores evidenciaram que escolas e alunos com menor nível socioeconômico têm piores resultados, ressaltando o quanto isso dificulta a superação e a elevação do indicador. É importante destacar que, além da condição socioeconômica desses alunos, as de infraestrutura e de complexidade das escolas apresentam relação com os resultados do Ideb, por exemplo.

Além desse contexto, estudos revelam o que alguns autores definem como custo da desigualdade, uma vez que práticas que elevam a qualidade educacional média de uma escola podem aumentar a desigualdade entre grupos de alunos que sofrem de discriminação por variáveis sociodemográficas, como gênero e raça. (FRANCO et al., 2007; SOARES; ALVES, 2013).

Ao aprofundar questões subjacentes a essa temática, Soares (2004) estruturou três importantes fatores que determinam o desempenho cognitivo: os que estão associados à infraestrutura escolar, os relacionados à família e ao próprio aluno. Seus estudos mostraram que os dilemas educacionais de acesso e de resultados escolares têm relação mais direta com as características socioeconômicas e culturais dos alunos, o que levou a indicar que a escola teria efeito indireto ou pouco impacto, ou seja, suas estruturas e maneiras de organização não seriam garantia de bons resultados para um aluno específico. Com esse nível de problematização, destaca o autor, ampliou-se a possibilidade de identificar fatores que tornam algumas escolas melhores que outras, mesmo em contextos nos quais os alunos tenham origem social, etnia e nível de proficiência diferentes.

Nessa perspectiva de análise, Soares (2007) chama atenção, destacando que o Ideb, que considera resultados finalísticos, pode desconsiderar o processo e os meios de alcance desses resultados, o que pode não refletir

em efeitos socialmente justos. Quando se trata de educação, essa condição revela ausência de equidade na avaliação de políticas, “[...] pois a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais [...]”. (ALVES; SOARES, 2013). Em tese, analisar as desigualdades entre seus atores com vista à redução de desigualdades econômicas e sociais seria uma condição fundamental.

Corroborando o que discutem Alves e Xavier (2016) para o alcance de bons resultados, os indicadores não devem ser determinísticos, pois, provavelmente, as ações para a superação de um indicador educacional específico podem desencadear a necessidade e a mudança de outros, ou seja, ainda que uma escola disponibilize instrumentos e práticas com influência sobre o desempenho e o aprendizado, não se assegura que ela atinja melhores resultados, porque esse processo é influenciado por uma combinação de variados fatores contextuais da escola e de seus atores.

Quando analisados os atores escolares, entre diretores e equipes de apoio, o professor tem papel e efeito mais relevantes, por seus conhecimentos, grau de seu envolvimento, comprometimento, forma de mediação e gestão da sala de aula. Nesse sentido, Soares (2004) aponta que a formação desse profissional deve conter, além de disciplinas específicas, disciplinas de formação pedagógica que desenvolvam competências de ensino a partir de um senso crítico na seleção e na indicação de métodos e recursos, destacando a complexa relação no ato de ensinar, o que envolve um processo de relação e trabalho conjunto entre docente e aluno.

Esse mesmo autor considera também que a formação e a capacidade técnica dos docentes são fortemente influenciadas pela expectativa acerca do futuro dos alunos, seu envolvimento e, de certo modo, seu entusiasmo em relação ao ensino na turma, ou seja, sua motivação e seu perfil de personalidade. Schwartzman (1993) afirma que, para esse desafio de melhorar a qualidade da educação, é necessário que existam pessoas competentes em relação à sua oferta, a seu acompanhamento e à avaliação do respectivo processo em todos os seus aspectos.

Tratando-se da educação de sociedades democráticas, é complexa a concepção de um padrão de qualidade que avalie o esforço do trabalho realizado pelas escolas, por seus professores, alunos e pela comunidade. É nesse sentido que reflexão e crítica se ampliam, deixando de ser uma questão puramente técnica e de gestão, e se tornando um problema também filosófico, social e político.

Na conjuntura dessa questão, sua problemática multifatorial, em sintonia com o pensamento de Dewey (1959), se reconhece respectivamente no aspecto do sentido associativo das relações, no fator diretivo do meio

especial (escola) e de uma dimensão formadora de cultura, em que todos os elementos e sujeitos se apresentam em pertencimento, sob a garantia da diversidade de perspectivas individuais que, ao se entrecruzarem no diálogo participativo e reflexivo, se conciliam, escolhendo avançar para o encontro ou a criação de soluções para um problema que é coletivo e comprometedor dessa ordem democrática. Aqui, simbolicamente, resistem as três perspectivas anteriormente apresentadas, que reconhecem no significado e sentido do elemento antecessor o constructo para essas garantias, inclusive, a de se permitir escolher, mudar e transformar no contínuo reconstruir que a experiência democrática da educação e a vida representam e possibilitam.

A primeira constatação de Dewey é a de que a vida se desenrola na interação com o meio, isto é, não somente no ambiente ou por causa dele. Assim, seu desenrolar consiste em encontros e desencontros, descompassos e retomadas em que há o aprendizado no equilíbrio e harmonia em meio ao tensionamento, às emoções e aos reflexos intelectuais (tem-se aqui a ideia de ritmo). E por esse motivo e por seu potencial de consciência é que o ser humano cria propósitos, e é essa reflexão que faz incorporar ao objeto o significado. Contudo, ressalta-se que “[...] o contraste entre a falta e a plenitude, a luta e a realização ou o ajuste depois da irregularidade consumada constituem o drama em que ação, sentimento e significado são uma coisa só” (DEWEY, 2010, p. 79), pois é por meio do juízo que essa participação se preenche de sentido e se torna fecunda.

Nesse sentido:

Dada a frequência desse abandono do presente ao passado e ao futuro, os períodos felizes de uma experiência agora completa, por absorver em si lembranças do passado e expectativas do futuro, passam a constituir um ideal estético. Somente quando o passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo. A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora. (DEWEY, 2010, p. 82).

Tendo em vista que não se percebe algo desvinculado de um passado que se transpõe para o presente, para Dewey (2010), perceber é mais que reconhecer, o que permite expandir e aprofundar – a experiência se constitui nessa organização vital da continuidade. Ademais, Dewey afirma que é nisso que consiste a qualidade de uma experiência, o seu aprendizado, que é singular em sentido e significado.

CAPÍTULO 2

Metodologia de pesquisa

Este capítulo apresenta os diferentes tipos de métodos, os caminhos dos procedimentos e das técnicas metodológicas que foram escolhidos para atingir os objetivos definidos no presente estudo, a fim de alcançar a problematização suscitada, de que ‘Os microdados constantes na base de dados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica, a respeito da dimensão docente, impactam de forma direta ou marginal o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional’, confirmando-a por meio da pesquisa realizada.

Assim, a abordagem metodológica foi qualitativa, com desenho cartográfico e de tipo exploratória por meio do estudo de seis escolas selecionadas a partir dos critérios estabelecidos, relacionados e categorizados no corpo deste capítulo. Tais procedimentos viabilizam a descrição, a interpretação e a análise em sua complexidade, sendo apresentados na sequência.

O método de pesquisa

Definir o caminho a ser percorrido para alcançar determinados objetivos, diante dos diferentes tipos de métodos e da grande variedade de procedimentos e técnicas metodológicas, é uma tarefa árdua que o pesquisador encontra diante de si. Assim, deverá considerar os dados observados, bem como a lógica empregada no desenvolvimento da pesquisa.

Nas palavras de Maldonado (2002, p. 3), o método é um procedimento utilizado para construir caminhos, definir planos, “sistematizações,

operacionalizações, testes, explorações, observações, experimentações, estratégias e táticas”. Tais ideias vêm ao encontro do que propõe Vergara (2014, p. 3), que aponta o método como sendo “um caminho, uma forma, uma lógica de pensamento”, cujos critérios são escolhidos pelo pesquisador, à luz dos objetivos da pesquisa.

Contudo, Gatti (2012, p. 11) destaca que existem diferentes procedimentos metodológicos “e não há receita pronta para eles. Cada pesquisador, com seu problema, precisa criar seu referencial de segurança”. Essa autora afirma ainda que não há um modelo de pesquisa científica, “como não há ‘o’ método científico para o desenvolvimento da pesquisa” e acrescenta que a própria experiência dos pesquisadores oferece indicativos para não incorrer em “excessivos vieses ou cairmos nas armadilhas de nossos desejos, que poderão tornar nossos resultados e conclusões inócuos ou inválidos”. (GATTI, 2012, p. 11).

Encontra-se na literatura uma apresentação diversificada de diferentes métodos de pesquisa, que deverão ser utilizados levando-se em consideração os interesses do pesquisador e os objetivos da pesquisa. Destacam-se, aqui, os grandes métodos utilizados por diferentes pesquisas, dentre eles: hipotético-dedutivo; fenomenológico; dialético; cartográfico; comparativo; funcionalista, conforme apontado por Brasileiro (2013), Dias (2005), Vergara (2014), cujas características são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Os diferentes métodos de pesquisa

Método	Descrição	Principais autores
Hipotético-dedutivo	“Compreende o mundo como “existindo, independentemente da apreciação que alguém faça dele, independentemente do olho do observador. Deduz alguma coisa a partir da formulação de hipóteses que são testadas e busca regularidades e relacionamentos causais entre elementos.” (VERGARA, 2014, p. 3).	Descartes (1596-1650)
Fenomenológico	Nesse método o pesquisador “se ocupa em descrever direta e objetivamente a experiência, conforme ocorreu [...]. A realidade é construída, de acordo com a interpretação do relator, não sendo, portanto, única, pois dependerá da leitura do sujeito pesquisador.” (BRASILEIRO, 2013, p. 42).	Hursserl (1859-1938)

Método	Descrição	Principais autores
Cartográfico	A “cartografia social faz diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistência e liberdade. Como método, presta-se à análise e desmontagem de dispositivos, ação que consiste em desemaranhar suas enredadas linhas, além de instrumentalizar a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação. A análise cartográfica configura-se como instrumento para uma história do presente, possibilitando a crítica do nosso tempo e daquilo que somos.” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p.45).	Foucault (1979), Deleuze; Guattari (1995), Prado Filho; Teti (2013), Cintra et al. (2017), Sousa et al. (2021), Romagnoli (2009)
Dialético	O método “opõe-se à corrente positivista e sua linearidade, e vê as coisas em constante fluxo de transformação. Seu foco é, portanto, o processo. Dentro dele, o entendimento de que a sociedade constrói o homem e, ao mesmo tempo, é por ele construída.” (VERGARA, 2014, p. 4).	Karl Marx (1818 – 1883)
Comparativo	“É o estudo comparativo de diversos grupos sociais (indivíduos, classes, fatos e fenômenos sociais, por meio de identificação de semelhanças e/ou diferenças que podem estar ligadas ao espaço e tempo.” (BRASILEIRO, 2013, p. 44). “Por esse procedimento, retém-se o essencial, o fundamental.” (DIAS, 2005, p. 185).	Weber (1864-1920), Durkheim (1858 – 1917)
Funcionalista	Nesse método, “a sociedade é considerada um sistema organizado de atividades sociais e culturais (práticas, normas, crenças, princípios etc.), na qual se verifica uma estrutura funcional indispensável à operacionalização da sociedade.” (BRASILEIRO, 2013, p. 43).	Durkheim (1858 – 1917)

Fonte: Elaboração dos autores.

Com base na descrição de alguns dos principais métodos de pesquisa e de acordo com os pressupostos investigativos, delineados nesta pesquisa, tem-se como premissa a condução do arcabouço da presente investigação, utilizando-se os conceitos postulados pelo método qualitativo com desenho cartográfico e pela pesquisa de tipo exploratória por meio do estudo de seis escolas selecionadas.

Indo ao encontro das ideias apregoadas por Vergara (2014), apresentam-se no item 3.4 os procedimentos metodológicos selecionados, em face dos objetivos traçados no presente estudo, com destaque para a pesquisa exploratória com desenho cartográfico, cujas descrição e materialidade são entendidas como o eixo condutor desta investigação.

Oportunidades para a produção científica têm sido mapeadas e disseminadas por meio da base de dados do Censo Escolar da Educação Básica e seus microdados, em que é disponibilizado a educadores e pesquisadores um conjunto de possibilidades de lugares produtores de conhecimento. Esses lugares se constituem na medida em que suas variáveis coletadas se assumem como importantes fontes de elementos, aspectos e dimensões contextuais de um problema que, nesta pesquisa, valeu-se da abordagem cartográfica, ao passo que esta metodologia conjugou as associações e possibilitou o cruzamento de dados para a compreensão desse processo instituído em relações de efeito e eficácia.

Portanto, a perspectiva cartográfica constituiu-se como método ao permitir a investigação dessa problemática, de seus aspectos e seus coletivos de forças internas e externas ao professor, à escola e ao aluno, nos processos de avaliação. Isso se deu por meio da sobreposição de mapeamentos e inter-relações, o que abarcou a complexidade do problema e as múltiplas análises dessa conjunção, sendo a escola, além do seu locus, o fator de direção da educação e a instituição por meio da qual o docente exerce seus papéis de professor e cidadão, o que a configura como um ambiente especial – e território fundamental para o ideal democrático, com o qual guarda estreita relação.

Para tipos de estudo com este ora apresentado, que têm objeto de caráter avaliativo – em essência mais subjetivo –, Romagnoli (2009, 2014) apresenta a cartografia como um caminho metodológico que busca escapar de reducionismos, na perspectiva de transformar para conhecer, uma vez que sujeito e objeto estão imbricados nas conexões e relações de um mesmo “meio”. De acordo com a autora, nessa modalidade de método, o conhecimento é compreendido como criação e a pesquisa, como intervenção, isto é, na perspectiva de pesquisar e intervir pressupõe-se a transformação do objeto pesquisado (caminho metodológico que se confunde com o próprio método democrático que enxerga na comunicação um elemento estratégico do processo de experiência), o que a difere de abordagens tradicionais que têm como premissa a neutralidade, a separação e o distanciamento na relação desses elementos.

Nessa perspectiva metodológica, de acordo com Passos; Barros (2009), não sendo a cartografia prescritiva e restritiva a regras (tradicional rigor metodológico), ela propõe caminho e direção em que se consideram os

efeitos desse processo de compreensão sobre a problemática, o pesquisador e seus resultados.

Essa dimensão guarda, na conjuntura do método, uma significativa relação com o processo de experiência de Dewey (1959) e o sentido diretivo e reconstrutor da educação, talvez por estar:

[...] em sintonia com a perspectiva do pensamento complexo de que o homem está em constante transformação, em constante organização paradigmática, em constante autoprodução. Nesse sentido, tanto sujeito como objeto do conhecimento são construções e criações do discurso científico de que fazem parte. (CINTRA et al., 2017, p. 46).

Ferigato e Carvalho (2011) consideram que esse processo, por envolver a produção da realidade, desafia o pesquisador a investigar, intervir e transformar. Esses e outros autores pontuam que, embora a cartografia guarde significativa associação com pesquisas qualitativas, ela também atende a métodos quantitativos. (FERIGATO; CARVALHO, 2011, PRADO FILHO; TETI, 2013; ROMAGNOLI, 2009).

Assim, a base de dados do Censo Escolar da Educação Básica 2019 se constituiu como território desta pesquisa, um território que representa e é compreendido como “recorte espacial destinado ao processo de socialização de diferentes grupos sociais e constitui-se de múltiplas culturas e dimensões inter-relacionadas”. (COSTA et al., 2016, p. 83).

A perspectiva cartográfica aqui adotada se funda e corrobora os trabalhos de Foucault (1979), Deleuze; Guattari (1995), Prado Filho; Teti (2013), Cintra et al. (2017), Gomes; Lira (2021), Romagnoli (2004, 2009) e Sousa; Paixão; Soares; Mariz (2021) como principais referências. Esses autores e seus trabalhos ampliaram entendimentos e possibilidades de acompanhar processos e tomar a pesquisa como “intervenção” por meio de estratégias de análise e compreensão dos entrelaçamentos de realidades, sobretudo nos processos de investigação no campo das ciências humanas e sociais, o que, para Passos; Barros (2009), a torna um compromisso ético e político de coprodução da realidade.

Nesse sentido, a cartografia, como componente metodológico de acompanhamento de processos, parte das perspectivas desenhadas por Foucault (1979) com a ideia de dispositivo, como capacidade de gerar movimentos e expressões. Revisitada por Deleuze e Guattari (1995), estes a apresentam como um princípio do “rizoma”, assumindo diferentes dimensões e possibilidades, em que não há início nem fim, o que, de acordo com os autores, se configura como resistência ética, política e estética na busca de compreensão dos fenômenos sociais, por meio do registro, das

relações e transformações em um ou mais territórios, diferentemente dos mapas estáticos e “precisos” da cartografia tradicional, uma vez que:

o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao Múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Essa perspectiva qualifica o processo de identificação e compreensão dos sentidos sociais e culturais “na medida em que favorece articulação entre saberes e conhecimentos por meio do estabelecimento de uma linguagem acessível que tange à representação da realidade por meio da cartografia”. (COSTA et al., 2016, p. 73).

Rolnik (1989) a compreende como um modo de análise dos objetos sociais, um mapeamento de signos e suas conexões a contextos, o que favorece o processo de compreensão das complexas linhas que compõem uma realidade investigada.

Por fim, a abordagem cartográfica da dimensão docente no espaço escolar possibilitou, por meio dessa perspectiva de mapeamento social, ser essa espécie de resistência. Certamente, tendo em vista a complexidade envolvida nessa avaliação da dimensão docente, de maneira que articule as correspondentes variáveis de formação e de elementos contextuais – internos e externos ao professor, compondo realidades em movimento –, demanda pesquisas complementares capazes de observar o modo de fazer e o sentido da ação e da prática educativa do professor sobre o aprendizado dos alunos, para além dos resultados de desempenho. Dessa forma, consideram-se, como contributo dessa cartografia realizada, as reflexões sobre o sentido diretivo e construtor da educação e os caminhos possíveis para cumprimento do papel que lhe cabe em sociedades democráticas.

Delineamento da pesquisa

A descrição do método utilizado na pesquisa, além de cumprir uma formalidade, possibilita aos demais leitores refazer o caminho metodológico percorrido, para avaliar, com mais segurança, as afirmações do texto. Além disso, a importância da alternativa metodológica se reconhece em função das conclusões apresentadas, uma vez que essas só são possíveis em razão

dos instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados aos quais seu uso permite chegar. (DUARTE, 2002).

O presente estudo foi realizado em duas fases, conciliando metodologias mistas na análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica disponibilizados pelo Inep. Na primeira fase realizou-se, inicialmente, ampla pesquisa na literatura especializada, organizada no quadro teórico deste estudo, sobre alguns temas gerais relacionados ao objeto, a saber: democracia e educação, conceito de experiência, trajetória da educação profissional, avaliações de eficácia em educação, efeito-escola e condicionantes do desempenho escolar, dentre outros. Além disso, buscaram-se os indicadores oficiais de qualidade escolar, referentes à dimensão docente, com o objetivo de mapear o campo de possibilidades ao redor da questão.

Dentre os documentos oficiais utilizados neste trabalho, destacam-se a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) como referenciais de objetivos, princípios e desafios.

Analisaram-se também documentos técnicos mais detalhados como as notas técnicas dos indicadores de qualidade da educação – como a de Nível de Complexidade de Gestão Escolar nº 040/2014 (INEP, 2014) e a de Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica –, instituídas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, além de manuais, relatórios e o dicionário de dados do Censo da Educação Básica. A maioria desses documentos foi obtida no portal do Inep, a partir do qual acessaram-se também os microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019 (INEP, 2020), com os quais foi possível prosseguir com a segunda fase desta pesquisa.

Moreira e Caleffe (2006) destacam que a análise documental, por ser fonte de informação e indicadora de metas ou dificuldades encontradas no âmbito da educação e dos objetos de pesquisa, configura-se como uma boa alternativa de técnica a ser utilizada para a qualificação de um trabalho. Declaram, ainda, que a identificação, a verificação e a apreciação de documentos caracterizam a análise documental.

A segunda fase do estudo compreendeu a extração e a análise quantitativa e qualitativa do Censo Escolar da Educação Básica 2019, por meio dos microdados das tabelas Docente, Turma, Matrícula e Gestor, focadas na dimensão docente. Os dados disponibilizados pelo Inep/MEC foram processados e sistematizados no R Core Team (2019).

O Censo Escolar da Educação Básica é a principal base de dados nacional que coleta e disponibiliza informação sobre a formação dos professores, estabelecimentos escolares, suas turmas e seus alunos em sala, além de variáveis definidas, como taxas de rendimento escolar. Com os microdados de 2019 constituiu-se a unidade de análise por meio da seleção de escolas com matrículas de ensino profissionalizante integrado ao ensino médio seriado com duração de quatro anos. É importante destacar que foram analisados os profissionais que declararam estar em sala de aula com função de docente, pois, de acordo com o Inep (2019), somente esses profissionais informam as disciplinas que lecionam, por serem classificados como os responsáveis pela regência de classe.

Com o foco na identificação de variáveis ‘docente’ com efeito sobre os resultados escolares foram contrapostos os resultados das taxas de rendimento em que os docentes não possuem licenciatura ou formação pedagógica complementar no processo de formação, *versus* as taxas daqueles que a possuem, uma vez que o estudo também investiga a dimensão pedagógica na formação acadêmica do docente, e seus desdobramentos nos resultados educacionais no ensino profissional. Em função da especificidade da formação técnica, foram consideradas as diferentes formações do docente.

Após definir as variáveis, foco desta investigação, buscou-se definir as escolas participantes da pesquisa, cujo processo de seleção é apresentado na sequência.

Campo de pesquisa e participantes

O processo de seleção das escolas integrantes da pesquisa se deu por critério não probabilístico, baseada em procedimentos qualitativos, cujos elementos são selecionados por acessibilidade e por tipicidade, que é “aquela constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população-alvo. (BRASILEIRO, 2013, p. 52).

Assim, apresentam-se a seguir os critérios adotados para a seleção dos dados das escolhas analisadas, utilizando uma planilha Excel para os filtros e a classificação das 944 escolas.

a) Município com maior PIB

O primeiro passo buscou identificar o município com o maior PIB no país, e sua respectiva população, com a progressão do IDHM, tendo o município de Triunfo, no Rio Grande do Sul, o valor de R\$ 311.211,93,

com população de 29.538 habitantes, o que serviu como referência para a próxima etapa.

Na sequência, a segunda etapa buscou identificar os municípios cuja população estava entre 20% para mais ou para menos do município com o maior PIB:

$$(29.538 + 20\%) = 35.446 \text{ habitantes}$$

$$(29.538 - 20\%) = 23.630 \text{ habitantes}$$

Utilizando esses primeiros filtros, foram selecionados 126 municípios, contudo essa base foi ampliada com a aplicação do segundo critério, conforme descrito na sequência.

b) Município com menor PIB

O segundo passo buscou identificar o município com o menor PIB no país, e sua respectiva população, com a progressão do IDHM, tendo sido o município de Governador Eugênio Barros, no Maranhão, o que apresentou PIB de R\$ 5.750,58 no ano de 2017, e uma população de 16.828 habitantes, o que também serviu como referência para a próxima etapa.

Na sequência, a segunda etapa buscou identificar os municípios cuja população estava entre 20% para mais ou para menos do município com o menor PIB:

$$(16.828 + 20\%) = 20.194 \text{ habitantes}$$

$$(16.828 - 20\%) = 13.462 \text{ habitantes}$$

Utilizando esse segundo filtro, o critério de seleção foi ampliado para 250 municípios, incluindo aqueles cujo número de habitantes estivesse entre 13.462 e 35.446.

c) Municípios com média do PIB no país

Um terceiro filtro foi criado para selecionar os municípios com população e PIB considerando 20% para mais e para menos em relação à média do país. Assim, a média do PIB foi de R\$ 27.830,21, com 20% para mais (R\$ 33.396,25) e 20% para menos (R\$ 22.264,16). Já a população média do país foi de 323.660 habitantes (IBGE, 2010), com 20% para mais (388.392 habitantes) e 20% para menos (258.928 habitantes).

Com a aplicação do primeiro filtro, o PIB, e considerando 20% para mais e para menos da média nacional, foram selecionados 235 municípios. Contudo, com a aplicação do segundo filtro, identificando municípios cuja

população estivesse entre 258.928 e 323.660 habitantes, a seleção retornou cinco dados em apenas dois municípios.

O próximo critério buscou avaliar as escolas públicas em área urbana, cujos resultados são apresentados a seguir.

d) Escolas públicas municipais e em área urbana

Com a utilização de um novo critério de seleção, a escolha das escolas com Dependência Administrativa Pública Municipal, localizadas na área urbana, utilizando os critérios apontados nos itens a e b, resultaram sete escolas.

Aplicando-se o mesmo critério, para o filtro destacado no item c, foi selecionada uma escola.

e) Escolas com ensino médio integrado

Para a seleção das escolas com ensino médio integrado, de 4^a série, com etapa de ensino 33, objeto do presente estudo desta tese de doutorado, foi utilizado mais um filtro, buscando selecionar as escolas com a oferta do ensino médio integrado, em que foram detectadas oito escolas, com as mesmas características do item anterior.

Já o próximo filtro, que buscou identificar as escolas de ensino médio integrado, com o nível de complexidade de gestão maior ou igual a 4, definiram-se as escolas que serviram como objeto de estudo na presente investigação.

f) Escolas com nível de complexidade de gestão ≥ 4

Com a adoção desse último critério de seleção foi possível identificar as escolas que preenchiam todos os requisitos estabelecidos nos itens anteriores. Aplicando-se esse novo filtro, obtiveram-se cinco escolas, com o Índice de Complexidade de Gestão⁵, instruído pela Nota Técnica Inep/MEC nº 40/2014, igual ou maior do que 4, sendo quatro delas pertencentes aos critérios estabelecidos nos itens a e b, e igual ou maior que 1, nos critérios apontados no item c.

Ao aplicar o filtro de Etapa de Oferta – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na Escola Municipal São Luís, de Ensino Médio, localizada no município de Dores do Indaiá (MG), identificou-se uma

5 - Instruído pela Nota Técnica Inep/MEC nº 40/2014, e baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), o indicador compreende um índice categorizado em seis níveis crescentes de complexidade combinados às informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas.

aparente contradição acerca da informação do Nível de Complexidade de Gestão. De acordo com a Nota Técnica Inep nº 040/2014, que normatiza esse indicador, a educação profissional aparece nesse constructo a partir do nível de complexidade 4, que condiciona o porte entre 150 e 500 matrículas. No entanto, na base de dados-microdados foi declarado o de nível de complexidade 1, que combina um porte inferior a 50 matrículas, operação em único turno e como tendo a educação infantil como etapa mais elevada, o que não se aplica à real etapa ofertada. Deduz-se que, ao declarar a informação ao Censo e não encontrando relação direta com a descrição do nível de complexidade diante da particularidade da escola, optou-se pela referência ao número de matrículas, que, para essa escola e essa etapa, constam 32. Dessa forma, o estudo contemplou a pesquisa em seis escolas, conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Escolas selecionadas a partir dos critérios estabelecidos no capítulo 2 - Metodologia de pesquisa/ Campo de pesquisa e participantes

COD_UF	NM_MUNICIPIO	NM_ENTIDADE
BA	Adustina	Colégio Municipal de Adustina
MA	Anapurus	CE José Pires Monteles
SP	Brotas	Álvaro Callado EM
RS	Triunfo	Escola Técnica Municipal Farroupilha
MG	Dores do Indaiá	São Luís de Ensino Médio
RS	Pelotas	Colégio Municipal Pelotense

Fonte: Elaboração dos autores.

Assim, a partir da descrição geral dos critérios estabelecidos, obtiveram-se as seis escolas, fontes de estudo da presente pesquisa, cujas características foram avaliadas por meio da matriz de referência proposta.

Grau de confiabilidade e margem de erro

O presente estudo não teve como objetivo contemplar os estudos paramétricos, destarte ter como referência uma amostra não probabilística, que é aquela em que o critério de seleção se dá pela acessibilidade dos dados, bem como por tipicidade, cujos elementos são selecionados como

sendo representativos pelo pesquisador, de acordo com Vergara (2014). Assim, pode-se inferir que os procedimentos adotados para a seleção da amostra utilizaram critérios que buscaram evidenciar o equilíbrio e a representatividade necessários para o objeto de estudo.

Procedimentos metodológicos

A combinação de diferentes tipos de dados quantitativos e qualitativos possibilita o melhor entendimento de um problema de pesquisa ao convergir tanto tendências numéricas amplas de pesquisa quantitativa quanto os detalhes da pesquisa qualitativa, como afirma Creswell (2007). Contudo, a abordagem metodológica do presente estudo foi qualitativa, com desenho cartográfico e de tipo exploratória por meio do estudo de seis escolas selecionadas, e centrada na pesquisa qualitativa. Assim, vem ao encontro dos apontamentos teóricos apresentados por Roesch (2006, p. 125), que destaca o viés da pesquisa qualitativa: “implica iniciar com conjuntos de conceitos e de ideias cujo conteúdo vai consolidando-se durante o processo de coleta”, tendo como objetivo principal a “perspectiva do indivíduo”. Essa autora destaca que a pesquisa qualitativa possibilita realizar avaliações com o propósito de ampliar a efetividade de determinado objeto estudado. Nessa mesma linha de raciocínio, Gil (2008) acrescenta que a abordagem qualitativa objetiva o maior esclarecimento de uma realidade e/ou de um problema a ser investigado, de maneira organizada e sistematizada, numa perspectiva contínua de descobertas.

Destaca-se a pesquisa exploratória como procedimento metodológico estruturante da presente investigação, em face da inexistência de estudos investigativos que buscaram se debruçar no levantamento, no refinamento, no exame e em considerações descritivas ou analíticas acerca dos microdados apresentados no censo da educação profissional.

Tem-se o entendimento de que este estudo investigativo descortina e “des”cobre uma análise que permeia os dados ainda não investigados, ou sem pesquisas correlatas, ainda que eles, os dados, sempre estiveram presentes nos resultados apresentados pelo Inep. Diante dessas considerações, a presente abordagem metodológica é considerada como um estudo exploratório, cujo procedimento metodológico percorrido pelos autores investigados caracterizam-na como um tipo de pesquisa que é utilizado em estudos em que existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado, por parte da academia, tendo como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema eleito, auxiliar no desenvolvimento de fatos

a serem verificados e identificar conceitos ou variáveis. (MATTAR,1994; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; BRASILEIRO, 2013; VERGARA, 2014).

Dessa forma, o percurso do método científico escolhido para esta pesquisa proporciona segurança metodológica, sobretudo em razão da natureza do objeto de estudo escolhido e dos objetivos definidos e a serem alcançados, na perspectiva de compreender razões e motivações de uma realidade constituída socialmente.

Adaptação do método aos objetivos

Os resultados da pesquisa compõem o Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados –, organizado em duas seções. Na primeira – Escolas Pesquisadas – está a apresentação descritiva e individual das seis escolas com o detalhamento dos critérios analisados que foram utilizados para a argumentação. Na segunda – A Partilha Docente –, apresentam-se: o panorama analítico do objeto pesquisado, a formação docente e os índices de aprovação e a recorrência das variáveis ‘docente’ com as melhores taxas de aprovação da 4ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional das seis escolas selecionadas.

As seções apresentam os resultados considerando os aspectos contextuais das escolas e de seus municípios, por meio de seus indicadores econômicos e sociais, PIB e IDHM, respectivamente, da sua taxa de aprovação final, bem como os indicadores educacionais monitorados pelo Inep (apresentados nos quadros 6, 7 e 8). As análises acerca da dimensão docente foram orientadas na perspectiva dos quatro eixos do objeto, a saber: a) Faixa etária e sexo; b) Escolaridade e Formação Continuada; c) Tipo de Mediação; e c) Tipo de Contrato de Trabalho, contextualizadas por meio da composição do corpo docente no que diz respeito, especialmente, às características de sua formação, respondendo aos objetivos instituídos e organizados nos quadros 6, 7 e 8, a seguir:

Quadro 6 - Objetivo da pesquisa 1

O ser docente	
Questão geradora	Que variáveis presentes no Censo Escolar, a respeito da dimensão docente, podem indicar efeitos, diretos ou marginais, na implementação de ações para o desempenho escolar?
Objetivo	Identificar variáveis do Censo Escolar a respeito da dimensão docente, com potencial de efeito, direto ou marginal, nos resultados de desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado.

Indicadores de Qualidade	Indicador de Nível de Complexidade de Gestão; Nível de Esforço Docente ⁶ ; Taxa de Rendimento Escolar ⁷ ; indicador de Nível Socioeconômico - INSE ⁸ ; Indicador de Adequação de Formação Docente ⁹
Dimensão crítica	Processo de Responsabilização

Fonte: Elaboração dos autores.

Quadro 7 - Objetivo da pesquisa 2

O tal efeito residual	
Questão geradora	A recorrência dessas variáveis acompanha os resultados de rendimento alcançados pelas escolas em municípios com população, Produto Interno Bruto e Índice de Desenvolvimento Humano aproximados?
Objetivo	Relacionar a recorrência de variáveis a respeito da dimensão docente, a partir da matriz de referência construída, com os resultados de rendimento e desempenho escolar em municípios com população, PIB e IDHM aproximados.
Indicadores de Qualidade	Indicador de Nível de Complexidade de Gestão, Nível de Esforço Docente e Taxa de Rendimento
Dimensão Institucionalizada	Avaliação de eficácia do desempenho escolar

Fonte: Elaboração dos autores.

6 - Instruído pela Nota Técnica Inep/MEC nº 039/2014, o indicador sintetiza características e aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. O indicador compreende uma escala crescente com seis níveis de esforço a partir dos itens: (1) número de escolas: em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. (INEP, 2014).

7 - Instruído pela Nota Técnica Inep/MEC nº 03/2013, os cálculos das taxas de aprovação, reprovação e abandono são baseados nas informações sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos. O rendimento escolar é a situação de êxito ou insucesso do aluno, ao final do ano letivo, por meio da atribuição de dois status: aprovado e reprovado e de abandono (deixou de frequentar). (INEP, 2013).

8 - Instruído por Nota Técnica Inep/MEC, o Indicador de Nível Socioeconômico - Inse tem o objetivo contextualizar resultados e possibilitar um panorama da realidade social de escolas e redes de ensino, por meio da combinação de dados acerca da escolaridade dos pais e da posse de bens e serviços da família. O indicador descreve oito níveis socioeconômicos crescentes. (INEP, 2021).

9 - Instruído pela Nota Técnica nº 020/2014, o indicador considera os professores em exercício na Educação Básica, compreendendo sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona, o que gera a classificação por nível de adequação dessa formação em cinco categorias, em que o grupo 1 corresponde ao nível mais adequado e o grupo 5 é o grupo com menor adequação, com exercício da profissão sem formação superior completa. (INEP, 2014).

Quadro 8 - Objetivo da pesquisa 3

O buscador	
Questão geradora	Com as variáveis identificadas e comprovando-se a sua relação com os resultados encontrados nos indicadores de rendimento e de desempenho escolar, que ações poderiam ser propostas aos órgãos educacionais para a melhoria do desempenho acadêmico de seus alunos?
Objetivo	Recomendar ações para a melhoria do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio Integrado, a partir dos resultados encontrados acerca da dimensão docente.
Indicadores de Qualidade	Indicador de Nível de Complexidade de Gestão, Nível de Esforço Docente e Taxa de Rendimento
Dimensão Política	Política redistributiva

Fonte: Elaboração dos autores.

Apresentam-se, no Quadro 9, os respectivos métodos e procedimentos metodológicos elaborados com o intuito de auxiliar no alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa:

Quadro 9 - Métodos e Procedimentos Metodológicos X Objetivos Específicos

OBJETIVO	MÉTODOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AUTORES
Identificar variáveis do Censo Escolar a respeito da dimensão docente, com potencial de efeito, direto ou marginal, nos resultados de desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado.	Comparativo	Pesquisa descritiva; Pesquisa qualitativa; Pesquisa exploratória; Estudo de casos múltiplos.	Dias (2005), Yin (2005), Stake (2006), Creswell (2007), Roesch (2006), Gil (2008), Mattar (1994), Brasileiro (2013), Vergara (2014), Marconi e Lakatos (2016), Sousa et al (2021)
Relacionar a recorrência de variáveis a respeito da dimensão docente, a partir da matriz de referência construída, com os resultados de rendimento e desempenho escolar em municípios com população, PIB e IDHM aproximados.	Comparativo / Cartográfico		
Recomendar ações para a melhoria do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio Integrado, a partir dos resultados encontrados acerca da dimensão docente.	Comparativo		

Fonte: Elaboração dos autores.

CAPÍTULO 3

Apresentação e análise dos resultados

Esta pesquisa considera que ‘os microdados constantes na base de dados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica a respeito da dimensão docente, impactam, de forma direta ou marginal, o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional’. É sabido que esses microdados não geram impactos por si só, mas revelam (ou não) uma dinâmica existente.

A mudança do *status quo* decorrida da análise dos microdados exige a materialização de ações para a transformação da rotina escolar, isto é, considera que a formação do professor tem efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos na medida em que as características de escolaridade e de formação docente influenciam a taxa de aprovação dos alunos.

Nesse sentido, compreende-se o professor como um agente social que atua no complexo papel de articular as estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem para oportunizar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes nessa fase de formação. Essa ação acaba tornando tangível um índice de aprovação ou reprovação que é quantificado pelos instrumentos avaliativos existentes. Considerando que essas estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente impactam esse processo educacional como um todo, pressupõem-se que, quanto mais bem preparado (e formado) esteja o docente, melhores serão os resultados alcançados por seus alunos.

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira – Escolas Pesquisadas –, está a apresentação descritiva e individual das seis escolas

com o detalhamento dos critérios analisados e que serão utilizados para a argumentação teórica do presente estudo a partir da base de autores levantados ao longo da pesquisa.

A segunda seção – A Partilha Docente – apresenta o panorama analítico do objeto pesquisado, a formação docente e os índices de aprovação e a recorrência das variáveis ‘docente’ e ‘contextuais’ com as melhores taxas de aprovação da 4ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional das seis escolas selecionadas.

Para melhor compreensão dessa etapa, organizou-se um quadro conceitual com as principais evidências de trabalhos acadêmicos que investigam as relações de efeito e condicionantes do desempenho escolar, cujos contributos dos autores estão apresentados, relacionados e discutidos na segunda seção, tendo em vista que, para este tipo de investigação, foi necessário lidar com perspectivas multifatoriais para compreender o fenômeno estudado.

Nesse sentido, foram cinco as categorias utilizadas: origem social e capital cultural; fatores escolares e gastos em educação; sexo; cor/raça; e educação profissional, conforme o Quadro 9 – Quadro Conceitual da Pesquisa (b), que se soma ao constructo do Quadro 1 – Quadro Conceitual da Pesquisa (a), do Quadro 2 – Descompassos do Método do Censo e Implicações para os Dados da Educação Profissional (ambos apresentados no Capítulo 1- Revisão de Literatura), do Quadro 3 – Os Diferentes Métodos de Pesquisa e do Quadro 8 – Métodos e Procedimentos Metodológicos x Objetivos Específicos (apresentados no Capítulo 2 – Metodologia).

Quadro 10 - Quadro Conceitual da Pesquisa (b)

Condicionante	Evidências	Autores
Origem social e Capital Cultural	Estratos sociais elevados tendem a ter melhores resultados de desempenho escolar.	Alves; Soares (2013), Brooke; Soares (2008), Bourdieu (1986), Galter; Favoreto (2020), Oliveira; Guimarães (2021), Soares (2012), Soares (2002); Silva Filho (2019), Rumberger; Palardy (2005), Xavier; Oliveira (2020)
	O sistema escolar é incapaz, por si só, de aumentar a equidade no processo educativo.	
	A desigualdade entre grupo de alunos gera a diferença de desempenho.	
	O sucesso escolar é fortemente influenciado pela cultura da escola e a da família.	
	Forte relação entre casos de sucesso escolar e <i>background</i> dos seus alunos	
	Influência de características dos alunos, <i>background</i> das famílias e a qualificação de professores sobre o desempenho escolar	
Fatores escolares e Gastos em Educação	Relação controversa entre gastos em educação e resultados de desempenho escolar	Alves; Xavier (2016), Brooke; Soares (2008), Carmo et al. (2015), Darling-Hammond (2000), Ball (2001), Ferreira; Cruz (2021), Galter; Favoreto (2020), Oliveira; Guimarães (2021), Soares (2012), Rockoff (2004), Soares (2002), Silva Filho (2019), Xavier; Oliveira (2020), Costa; Britto; Waltenberg (2020), Fernandes; Araújo; Dujo (2018).
	Pressão performática, responsabilização e estigmas	
	Modelo de gestão performática por números	
	Modelo escolar <i>in loco</i> , o efeito escola residual e liberdade para criar	
	Investimentos em educação não produzem necessariamente resultados equitativos	
	As reformas educacionais globais respondem a problemas e prioridades similares; abordagem gerencial contextualizada.	
Sexo, cor/raça	Diferenças entre homens e mulheres, em leitura e matemática, e raça/cor. Há evidência de que estudantes pretos têm trajetória escolar mais conturbada/irregular.	Alves; Xavier (2016)
	Melhor desempenho escolar entre alunos brancos, mas a diferença em relação aos pardos não tem significado pedagógico.	
	Há evidências de que o sexo feminino tem maior sucesso na progressão escolar no longo prazo.	

Condicionante	Evidências	Autores
Trabalho e Educação Profissional	Aumentam a aproximação e o intercâmbio com o setor produtivo e da sociedade, possibilitando maior atratividade e sentido de função social da educação.	Barato (2021), Sacilotto (2016), Ferreira; Cruz (2021), Manfio (2017), Fernandes; Araújo; Dujo (2018), Oliveira; Tavares; Carvalho (2020), Lima; Mercês (2021)
	Desterritorialização dos processos de políticas educacionais por meio de globalização, interdependência, competição, domínios econômico, político e cultural	
	Ensino Médio regular com formação que se distancia dos problemas reais; pouca atratividade; problemas de qualidade da educação no país	
	Contribui positivamente para a inserção produtiva, renda, inclusão social e na redução das desigualdades, mas não é suficiente para promover a inserção de seus egressos no mercado de trabalho.	
	Aumentam a aproximação com o setor produtivo, intercâmbio com setores econômico e setores da sociedade, gerando atratividade e imbuindo de função social.	
	O trabalho como princípio educativo; integralização de saberes	
	Política de responsabilização	

Fonte: Elaboração dos autores.

A essência dessas categorias, as conclusões dos seus estudos e as evidências desses autores, ainda que controversas ou inconclusivas, permitem confirmar a necessária perspectiva multifatorial quando se realizam investigações no campo educacional e, sobretudo, quando se debruça sobre o efeito-docente e sobre o desempenho escolar dos alunos. De acordo com os autores citados, é insuficiente atribuir ou apontar relações de efeito a determinado fator gerador, métrica ou parâmetro de eficiência sem favorecer a investigação de elementos contextuais que extrapolem a dimensão escolar e do docente e que apontem para uma reflexão da dimensão intersubjetiva que remete, por exemplo, ao significado e ao desenvolvimento de vínculo afetivo.

Escolas pesquisadas

Na sequência, apresentam-se individualmente os resultados das escolas investigadas, cujos dados são apresentados de forma descritiva nos seguintes critérios de análise: o perfil da oferta educacional, o contexto escolar e o corpo docente.

Essa descrição pormenorizada dos critérios avaliados é importante para o confronto e a reflexão realizados a partir da literatura pesquisada. O resultado desse processo está apresentado na seção 2, denominada de Partilha Docente.

Escola 1 – Escola Técnica Municipal Farroupilha

Cidade: Triunfo

Estado: Rio Grande do Sul

A escola está situada no Município de Triunfo (RS), um município com população estimada de 29.358 habitantes, em 2019, e PIB de R\$ 311.211,93, em 2017. É considerado um município com índice de desenvolvimento humano alto (0,733), tendo alcançado um aumento de 16,72% no IDHM em relação à edição de 2000 (0,628).

O Estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, teve sua população estimada em 11.377.239 habitantes e PIB de R\$ 423.270.047.000,00, no mesmo período (2018), e é um estado com desenvolvimento humano alto (0,787).

- O perfil da oferta educacional

O Estado do Rio Grande do Sul contava, em 2019, com quase dez mil estabelecimentos de ensino na Educação Básica (38% do total de estabelecimentos da Região Sul). Prevaecem os estabelecimentos municipais. No caso específico do Município de Triunfo, tem-se um total de 31 estabelecimentos, sendo 21 deles municipais, 8 estaduais e 2 privados. No que diz respeito àqueles com oferta de curso técnico integrado ao Ensino Médio, o universo é significativamente menor: são 387 na Região Sul, 108 no Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Técnica Municipal Farroupilha, em Triunfo.

Na Educação Básica, os estabelecimentos atenderam 6,4 milhões de estudantes na região Sul, 2,3 milhões no Estado do Rio Grande do Sul e 6.376 no Município de Triunfo. Com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio foram atendidos 81.802 estudantes em toda a Região Sul, 26.820 estudantes no estado e 108 no referido município, exclusivamente na Escola Técnica Municipal Farroupilha. Em Triunfo, dos 1.080 alunos do Ensino Médio, 10% são atendidos pelo Ensino Médio Integrado, na escola analisada.

Tabela 1 – Indicadores educacionais apresentados pelo Inep, no ano de 2019, para o Brasil, Região Sul, Estado do Rio Grande do Sul, Município de Triunfo e Escola Técnica Municipal Farroupilha

Medida	Brasil	Região Sul	Rio Grande do Sul	Triunfo	ETM Farroupilha
Adequação da formação docente (EM - Grupo 1)	63,3	70,6	66,6	55,7	54,2
Adequação da formação docente (EM - Grupo 2)	3,3	1,8	1,5	0	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 3)	25	21,1	25,9	38,6	45,8
Adequação da formação docente (EM - Grupo 4)	5,9	3,8	3,7	1,6	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 5)	2,5	2,7	2,3	4,1	0
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Profissional	92,2	95,7	96,9	100	100
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 1)	26,2	29,5	31,4	19,4	Nível 6
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 2)	30,7	27,5	22,1	19,4	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 3)	19,2	22,1	25,6	41,9	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 4)	12,8	14	11,6	12,9	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 5)	8,5	4,4	4,6	3,2	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 6)	2,6	2,5	4,7	3,2	
Índice Socioeconômico Médio			5,46	5,3	Nível VI
Indicador de Esforço Docente (Nível 1)	1	1,2	0,9	0	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 2)	9,7	8,9	9,8	10,4	4,1
Indicador de Esforço Docente (Nível 3)	25,4	19,4	22,5	12,8	16,7
Indicador de Esforço Docente (Nível 4)	43	46,6	46,1	51,2	66,7

Medida	Brasil	Região Sul	Rio Grande do Sul	Triunfo	ETM Farroupilha
Indicador de Esforço Docente (Nível 5)	14	17,4	15,2	18,6	8,3
Indicador de Esforço Docente (Nível 6)	6,9	6,5	5,5	7	4,2
Indicador de Regularidade Docente (Baixa regularidade)	11,1	11,4	8,3	0	
Indicador de Regularidade Docente (Média-baixa)	36,2	39,2	29,8	33,3	
Indicador de Regularidade Docente (Média-alta)	42,6	42,8	52,7	50	3,4
Indicador de Regularidade Docente (Alta regularidade)	10,1	6,6	9,2	16,7	

Fonte: Inep/MEC (2019).

Nesse primeiro bloco de informações é possível observar que a Adequação da Formação Docente na Escola Técnica Municipal Farroupilha é bastante próxima da composição total das demais unidades apresentadas (de docentes com formação na área em que lecionam). Vale destacar a totalidade dos docentes da educação profissional com curso superior na unidade de ensino, resultado melhor que o obtido nacionalmente (92%). Sobre a complexidade da gestão, tomada como critério de seleção das escolas, assim como no Nível Socioeconômico Médio, essa escola está no mais alto estágio de complexidade na escala, diferentemente das demais unidades de análise.

Para o indicador de esforço docente, o resultado dessa escola é semelhante ao observado nas demais unidades, sendo caracterizado por docentes que, em geral, têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Por fim, a regularidade docente é média-alta, bem como nas demais unidades de análise.

Prosseguindo agora com indicadores educacionais propriamente ditos (proficiência, Ideb e taxas de rendimento), em relação aos resultados nacionais, merece destaque o melhor desempenho da rede municipal do Ideb nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com resultado superior ao nacional (de 4,5). Há de se considerar, no entanto, que os resultados do município foram superiores aos do Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio. Sabendo que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é composto pela proficiência e pelas taxas de rendimento para cada uma das etapas de ensino, a comparação desses elementos faz sentido para a mesma unidade de análise. Sendo assim, vale evidenciar a redução da

taxa de aprovação com o avanço das etapas de ensino e as melhores taxas de aprovação nos Anos Finais e no Ensino Médio da rede municipal.

Tabela 2 – Resultados educacionais do Município de Triunfo nas estatísticas oficiais, no ano de 2019

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 5º ano	211,74	210,57	-	210,89
Proficiência Média Saeb – Matemática 5º ano	224,57	219,12	-	220,61
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 9º ano	245,98	257,74	-	253,36
Proficiência Média Saeb – Matemática 9º ano	251,66	268,69	-	262,34
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa EM	244,41	285,24	-	268,91
Proficiência Média Saeb – Matemática EM	238,29	286,83	-	267,42
Ideb Anos Iniciais	5,7	5,5		5,5
Ideb Anos Finais	4,2	4,8		4,5
Ideb Ensino Médio	1,9	4,1		3,2
Taxa de aprovação Anos Iniciais	92,6	90,8		91,4
Taxa de aprovação Anos Finais	84,6	88,4		87,0
Taxa de aprovação Ensino Médio	51,9	81,5		67,8
Taxa de aprovação 4ª série EM		85,7		85,7
Taxa de distorção Anos Iniciais	13,2	12,2		12,5
Taxa de distorção Anos Finais	25,5	31,8		29,5
Taxa de distorção Ensino Médio	57,6	22,6		38,8

Fonte: Inep/MEC (2019).

- O contexto escolar

A Escola Técnica Municipal Farroupilha funciona em prédio próprio, com área verde; auditório; biblioteca; sala de leitura; laboratório de ciências; área para prática desportiva e recreação sem cobertura, piso nem edificações; acessibilidade; equipamento multimídia; internet banda larga; materiais para prática desportiva e recreação; grêmio estudantil e outro tipo de órgão colegiado em funcionamento.

A gestão dessa unidade fica a cargo de uma mulher de 52 anos, branca, com Licenciatura em Química, concluída em 2006, com especialização e sem nenhum tipo de formação continuada declarada. O cargo é estável e a função da direção resultou da escolha da direção/indicação.

Tabela 3 – Variáveis de Contexto Escolar

Variáveis Contexto	Escola Técnica Municipal Farroupilha
Exame de Seleção	Não
Banda Larga	Sim
Oferece alimentação	Sim
Ensino Seriado	Sim
Períodos Semestrais	Sim
Materiais para atividades culturais e artísticas	Não
Possui redes sociais	Não
Associação de Pais	Não
Associação de Pais e Mestres	Não
Conselho Escolar	Não
Grêmio Estudantil	Não

Fonte: Censo Escolar (2019).

Das 49 turmas atendidas na unidade, tem-se 20 turmas de Ensino Fundamental, 5 turmas de Ensino Médio Regular, 9 turmas de Educação de Jovens e Adultos, 3 turmas de atendimento à educação especial, 8 turmas de Curso Técnico Subsequente, 4 Turmas de Curso Técnico Integrado. Essas informações corroboram o indicador de Complexidade da Gestão e apresentam a possibilidade de trajetória escolar de longo prazo na unidade, já que existe a oferta de todas as etapas da Educação Básica.

A turma de 4ª série de Ensino Médio Integrado, do curso de Química (Código 11175), é uma das quatro turmas desta modalidade de ensino. A turma possui sete estudantes, desenvolve suas atividades presencialmente, cinco vezes por semana, sendo que o atendimento é exclusivo de escolarização e realizado no próprio estabelecimento. Os elementos apresentados até o momento sinalizam que a ETM Farroupilha possui boa infraestrutura e conta com taxa de aprovação na 4ª série do Ensino Médio próxima do resultado nacional. Na seção a seguir serão exploradas as informações relativas aos indivíduos que compõem o corpo docente da unidade e apontados alguns elementos com potencial para favorecer os resultados educacionais, alinhados à literatura explorada.

- O corpo docente

Os dez docentes da 4ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Município de Triunfo são todos da ETM Farroupilha. Diferentemente do observado nacionalmente, predominam os docentes do sexo feminino (80%), brancos, em sua totalidade, e com o ensino superior como maior nível de escolaridade concluída, na área da educação, com licenciatura e, na maior parte dos casos, cursada em instituição privada (80%). A instituição conta com um docente que concluiu uma segunda graduação na área de Ciências, Matemática e Computação, em instituição privada.

A complementação pedagógica foi atestada por 30% dos docentes, sendo uma na área de Química, uma em Língua/Literatura Portuguesa e uma em Educação Física. Houve apenas um docente que declarou a realização de uma segunda complementação pedagógica em Ciências e metade deles realizou outros tipos de formação continuada com, no mínimo, 80 horas. Ademais, 70% do total dos docentes da unidade declararam ter pós-graduação concluída, e um possui o título de mestre. Há de se considerar que, desses dez docentes, quatro lecionam disciplinas dos cursos técnicos profissionalizantes de Química e Segurança do Trabalho.

Esses quatro docentes podem ser caracterizados sendo do sexo feminino, brancos, com idade média de 44 anos, com ensino superior concluído em 2000, na área da educação, em instituição privada. Foi declarada a complementação pedagógica em Química e Ciências, especialização para metade dos docentes e mestrado para apenas um deles. Foi encontrado também apenas um registro de docente que leciona outras disciplinas. Com essas informações, vê-se que há uma qualificação adequada do corpo docente para lecionar o curso Técnico de Química ofertado na unidade.

Escola 2 – Colégio Municipal Pelotense

Cidade: Pelotas

Estado: Rio Grande do Sul

A escola está situada no Município de Pelotas (RS), que tem população estimada em 342.405 habitantes, em 2019, e um PIB de R\$ 8.417.418.000,00, em 2017. É considerado um município com índice de desenvolvimento humano alto (0,739), tendo alcançado um aumento de 11,97% no IDHM em relação à edição de 2000 (0,660).

- O perfil da oferta educacional

O Município de Pelotas contava, em 2019, com 236 estabelecimentos de ensino na Educação Básica (pouco mais de 2% do total de estabelecimentos do Estado do Rio Grande do Sul). No caso do Município de Pelotas, são 92 estabelecimentos privados, 89 municipais, 52 estaduais e 3 federais. Vale considerar ainda que existem seis unidades de ensino em área remanescente de quilombo e, por esse motivo, como era de se esperar, existem estabelecimentos de ensino com materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais e materiais pedagógicos para a educação no campo.

Na Educação Básica, os estabelecimentos atenderam 68,8 mil estudantes no Município de Pelotas. Com a Educação Profissional foram atendidos 6.249 estudantes, em dez estabelecimentos com oferta de Cursos Técnicos (concomitante, subsequente ou FIC). Existe oferta de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em classes comuns do Ensino Regular em três estabelecimentos. Deve-se observar que, do total de matrículas do Ensino Médio no Município de Pelotas (10.269), 23% correspondem ao Curso Técnico Integrado.

- O contexto escolar

O Colégio Municipal Pelotense funciona em imóvel próprio que tem, entre suas dependências, área verde, auditório, acessibilidade, biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática, equipamento e acervo multimídia, internet para uso do aluno, internet banda larga, conjunto de materiais científicos, instrumentos musicais para conjunto (banda, fanfarra e aulas de música), materiais para atividades culturais e artísticas, materiais para a prática desportiva e recreação, materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais, indígena e do campo. A escola também declara possuir rede social para a comunicação institucional, compartilhamento de espaços para atividades de integração escola-comunidade, uso de espaços e equipamentos no entorno da escola para atividades regulares com os alunos, Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar e proposta pedagógica atualizada.

Ainda sobre os resultados gerais que caracterizam a instituição, vê-se que o percentual de docentes com formação específica para o curso que lecionam (Grupo 1) é um pouco superior à média nacional, ainda que inferior ao resultado do município. Há de se ressaltar que tal indicador, bem como boa parte dos demais expressam os resultados do Ensino Médio como um todo, não sendo específicos para a Educação Profissional. A totalidade dos docentes da Educação Profissional possui curso superior, resultado melhor do que o observado nacional, regional, estadual e municipalmente. A unidade de ensino também possui maior complexidade de gestão e nível

socioeconômico, considerando os comparativos estabelecidos conforme a Tabela 4, apresentada a seguir. A regularidade docente é considerada média-alta, resultado coerente com o contexto apresentado.

Tabela 4 – Indicadores educacionais propostos pelo Inep, no ano de 2019, para o Brasil, Região Sul, Estado do Rio Grande do Sul, Município de Pelotas e Colégio Municipal Pelotense

Medida	Brasil	Região Sul	Rio Grande do Sul	Pelotas	CM Pelotas
Adequação da formação docente (EM - Grupo 1)	63,3	70,6	66,6	75,8	67,9
Adequação da formação docente (EM - Grupo 2)	3,3	1,8	1,5	3,4	6,9
Adequação da formação docente (EM - Grupo 3)	25,0	21,1	25,9	16,2	17,7
Adequação da formação docente (EM - Grupo 4)	5,9	3,8	3,7	3,7	6,9
Adequação da formação docente (EM - Grupo 5)	2,5	2,7	2,3	0,9	0,6
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Profissional	92,2	95,7	96,9	97,0	100,0
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 1)	26,2	29,5	31,4	31,8	Nível 6
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 2)	30,7	27,5	22,1	21,2	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 3)	19,2	22,1	25,6	19,5	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 4)	12,8	14,0	11,6	13,1	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 5)	8,5	4,4	4,6	4,2	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 6)	2,6	2,5	4,7	10,2	
Índice Socioeconômico Médio			5,5	5,3	Nível VI
Indicador de Esforço Docente (Nível 1)	1,0	1,2	0,9	2,4	2,5
Indicador de Esforço Docente (Nível 2)	9,7	8,9	9,8	12,8	8,6
Indicador de Esforço Docente (Nível 3)	25,4	19,4	22,5	28,9	14,8
Indicador de Esforço Docente (Nível 4)	43,0	46,6	46,1	37,5	45,7
Indicador de Esforço Docente (Nível 5)	14,0	17,4	15,2	12,5	18,5
Indicador de Esforço Docente (Nível 6)	6,9	6,5	5,5	5,9	9,9

Medida	Brasil	Região Sul	Rio Grande do Sul	Pelotas	CM Pelotas
Indicador de Regularidade Docente (Baixa regularidade)	11,1	11,4	8,3	6,3	3,9
Indicador de Regularidade Docente (Média-baixa)	36,2	39,2	29,8	18,8	
Indicador de Regularidade Docente (Média-alta)	42,6	42,8	52,7	63,5	
Indicador de Regularidade Docente (Alta regularidade)	10,1	6,6	9,2	11,4	

Fonte: Inep/MEC (2019).

A gestão da unidade fica a cargo de um homem, de 57 anos, sem declaração de raça/cor, com ensino superior completo, licenciatura em Ciências Sociais, concluída em 1988, especialização e mestrado. A função de direção lhe foi atribuída através de processo eleitoral com a participação da comunidade escolar, tendo como regime de contratação o cargo efetivo por concurso.

Tabela 5 – Resultados educacionais do Município de Pelotas nas estatísticas oficiais, em 2019

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 5º ano	207,89	207,88		207,88
Proficiência Média Saeb – Matemática 5º ano	215,25	217,19		216,44
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 9º ano	257,23	275,77		266,40
Proficiência Média Saeb – Matemática 9º ano	255,28	271,47		263,29
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa EM	277,76			294,05
Proficiência Média Saeb – Matemática EM	269,79			291,71
Ideb Anos Iniciais	5,0	5,3		5,2
Ideb Anos Finais	4,2	4,7		4,4
Ideb Ensino Médio	3,5			4,2
Taxa de aprovação Anos Iniciais	85,1	90,5		88,6
Taxa de aprovação Anos Finais	80,0	81,0		80,5
Taxa de aprovação Ensino Médio	75,4	76,6		75,5

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Taxa de aprovação 4ª série EM	70,6	100		96,1
Taxa de distorção Anos Iniciais	22,7	19,6	2,0	16,5
Taxa de distorção Anos Finais	46,5	39,2	6,1	35,4
Taxa de distorção Ensino Médio	43,8	34,0	6,7	40,1

Fonte: Inep/MEC (2019).

Em relação aos resultados nas avaliações e medidas de qualidade educacionais, no Ideb, o município obteve resultados inferiores aos do Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Fundamental, e exatamente o mesmo resultado no Ensino Médio. Além do resultado sintético, a alta taxa de distorção nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na rede estadual quanto na rede municipal, é um indício de problemas de fluxo e, possivelmente, de aprendizado que, ao longo da trajetória escolar, podem impactar negativamente os resultados individuais dos estudantes, bem como os resultados globais da instituição.

- O corpo docente

Pelotas tem mais de 23 mil docentes, dos quais 1.220 atuam lecionando disciplinas de cursos técnicos profissionais. O Colégio Municipal Pelotense conta com 1.161 docentes, dos quais 43 lecionam disciplinas dos cursos técnicos profissionais, do eixo Desenvolvimento Educacional e Social. Apenas um desses 43 docentes é do sexo masculino, a idade média dos profissionais é de 48 anos, são brancos em sua maioria (72%), com ensino superior na área da educação, cursado em instituição pública e concluído em 1999. Existem 29 docentes (67,4%) com especialização, 6 com mestrado (14%), 9 (20,9%) com formação continuada de, no mínimo, 80 horas específica para a educação especial, e 14 (32,6%) com outras formações continuadas de, no mínimo, 80 horas. Todos eles têm estabilidade na função docente da instituição e seis deles, além da disciplina do curso técnico, são responsáveis pelo estágio curricular supervisionado.

Escola 3 – Colégio Municipal São Luís de Ensino Médio

Cidade: Dolores do Indaiá

Estado: Minas Gerais

A escola está situada no Município de Dolores do Indaiá (MG), que tem população estimada em 13.483 habitantes, em 2019, e PIB de R\$212.170.000,00 em 2017. É considerado um município com índice de desenvolvimento

humano alto (0,719), tendo alcançado um aumento de 19,24% no IDHM em relação à edição de 2000 (0,603). Na perspectiva regional tem-se o Estado de Minas Gerais, com população estimada em 21.168.791 para o ano de 2019 e PIB de R\$ 576.375.545.000,00, em 2017. É um estado com desenvolvimento humano alto (0,787).

- O perfil da oferta educacional

O Estado de Minas Gerais e seus 16.058 estabelecimentos de ensino (26,7% do total de estabelecimentos de ensino de Educação Básica da Região Sudeste) atendeu 4,3 milhões de estudantes na Educação Básica. O Município de Dores do Indaiá possui 11 estabelecimentos de ensino: 5 municipais, 4 privados e 2 estaduais. Assim como o caso da ETM Farroupilha, todo o atendimento profissional integrado ao Ensino Médio fica a cargo da escola selecionada: Escola Municipal São Luís, que atende aproximadamente 7% do total de matrículas do Ensino Médio no Município (457) com o curso de Informática.

- O contexto escolar

A Escola Municipal São Luís funciona em salas de outra escola e, por este motivo, diferentemente do observado nas unidades de ensino anteriormente apresentadas, as questões relacionadas à infraestrutura têm validade questionável. Além dos quesitos de mobilidade e do acesso à internet para uso nos processos de ensino e aprendizagem, consta que a escola possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, pátio e equipamento multimídia. A escola conta com rede social para comunicação institucional, compartilha espaços para a integração escola-comunidade, possui proposta pedagógica atualizada, mas é desprovida de um órgão colegiado em funcionamento. Uma característica que diferencia essa unidade das demais apresentadas é a existência de exame de seleção para ingresso dos alunos.

Considerando agora os indicadores propostos pelo Inep, vê-se que, na EM São Luís, apesar de ser mais significativo o percentual de docentes com curso superior na mesma área da disciplina lecionada (47,4%), é relevante o percentual daqueles com formação superior em área diferente daquela em que lecionam (42,1%), informação que é agravada pelo percentual nulo de funções docentes com curso superior na Educação Profissional. Aqui vale ressaltar a inconsistência entre o resultado obtido pelo indicador e os registros do docente no Censo Escolar, o mesmo que acontece no indicador de Complexidade Escolar.

Quando comparado aos resultados de unidades maiores, o Nível Socioeconômico da EM São Luís é inferior ao observado em Dores do Indaiá e no Estado de Minas Gerais. Ressalta-se também o diferencial no indicador

de esforço docente para o qual predomina o Nível 4 (Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas), enquanto nacional e regionalmente há uma distribuição mais proporcional entre os diferentes níveis desse mesmo indicador. Por fim, a regularidade docente apresenta resultados mais próximos dos observados no Brasil, na região, no estado e no município, conforme apresentado na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Indicadores educacionais propostos pelo Inep, no ano de 2019, para o Brasil, Região Sudeste, Estado de Minas Gerais, Município de Dolores do Indaiá e EM São Luís

Medida	Brasil	Região Sudeste	Minas Gerais	Dolores do Indaiá	EM São Luís
Adequação da formação docente (EM - Grupo 1)	63,3	69,1	72,8	79	47,4
Adequação da formação docente (EM - Grupo 2)	3,3	2,4	5	3,3	10,5
Adequação da formação docente (EM - Grupo 3)	25,0	23,7	13,3	16	42,1
Adequação da formação docente (EM - Grupo 4)	5,9	3,7	7,5	1,7	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 5)	2,5	1,1	1,4	0	0
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Profissional	92,2	90,5	90,8	-	0
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 1)	26,2	29,2	32,6	27,3	Nível 1
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 2)	30,7	31,6	27	9,1	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 3)	19,2	16,5	17,1	45,5	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 4)	12,8	14,4	12,2	0	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 5)	8,5	5,6	7,2	9,1	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 6)	2,6	2,7	3,9	9	
Índice Socioeconômico Médio			5,11	5,0447	Nível IV
Indicador de Esforço Docente (Nível 1)	1,0	0,8	1	0	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 2)	9,7	9,4	11,6	23,6	25
Indicador de Esforço Docente (Nível 3)	25,4	23,8	24	10,5	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 4)	43,0	45,2	45	31,6	62,5

Medida	Brasil	Região Sudeste	Minas Gerais	Dores do Indaiá	EM São Luís
Indicador de Esforço Docente (Nível 5)	14,0	14,0	14	21,1	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 6)	6,9	6,8	4,4	13,2	12,5
Indicador de Regularidade Docente (Baixa regularidade)	11,1	9,1	11,5	0	3,019711
Indicador de Regularidade Docente (Média-baixa)	36,2	38,4	44	27,3	
Indicador de Regularidade Docente (Média-alta)	42,6	44,0	36,9	63,6	
Indicador de Regularidade Docente (Alta regularidade)	10,1	8,5	7,6	9,1	

Fonte: Inep/MEC (2019).

A gestora da EM São Luís é uma mulher branca, de 38 anos, com licenciatura em pedagogia obtida em 2007. Não existem registros de nenhum tipo de formação complementar e foi declarado que o acesso ao cargo decorreu da indicação da gestão. Complementarmente, é relevante ponderar ainda que a gestora possui contrato temporário.

Tabela 7 – Resultados educacionais do Município de Dores do Indaiá nas estatísticas oficiais, em 2019

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 5º ano	171,35	214,40		208,35
Proficiência Média Saeb – Matemática 5º ano	213,31	233,22		230,43
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 9º ano	242,84	265,13		259,82
Proficiência Média Saeb – Matemática 9º ano	244,89	261,67		257,67
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa EM	282,60	287,44		284,21
Proficiência Média Saeb – Matemática EM	282,01	301,62		288,54
Ideb Anos Iniciais	5,2	6,1		6,0
Ideb Anos Finais	4,2	4,7		4,6
Ideb Ensino Médio	4,3	4,9		4,4
Taxa de aprovação Anos Iniciais	100	96,9		97,2
Taxa de aprovação Anos Finais	86,8	86,9		86,9

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Taxa de aprovação Ensino Médio	86,8	93,8		87,4
Taxa de aprovação 4ª Ensino Médio		92,9		92,9
Taxa de distorção Anos Iniciais	1,7	5,0	2,0	4,2
Taxa de distorção Anos Finais	31,5	16,2	2,7	17,2
Taxa de distorção Ensino Médio	16,2	15,6	0	13,1

Fonte: Inep/MEC (2019).

Os resultados educacionais apresentados sugerem a hegemonia dos resultados da rede municipal de Dores do Indaiá em todas as etapas de ensino. O Ideb e as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática da rede municipal são significativamente maiores do que os da rede estadual, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados do município no que diz respeito à taxa de distorção, quando contrapostos aos observados em Pelotas (RS), ficam ainda mais proeminentes.

- O corpo docente

Os 650 docentes de Dores do Indaiá estão distribuídos em 11 estabelecimentos de ensino e podem ser descritos através do perfil de uma mulher (78,5%) branca (58,8%), de 42 anos, com ensino superior na área da educação (83,8%), com licenciatura (84,2%) obtida em instituição privada, no ano de 2004. Dos 15 docentes da EM São Luís, apenas quatro lecionam disciplinas profissionalizantes.

Os quatro docentes são todos do sexo masculino, se dividem igualmente entre brancos e pardos, têm, em média, 36 anos e concluíram o bacharelado em Sistemas de Informação em 2009. Nenhum deles declara possuir especialização ou pós-graduação, nem mesmo formação continuada. Há de se considerar ainda que todos eles possuem contrato temporário para a docência e lecionam no curso de Informática ofertado pela EM São Luís.

Escola 4 – Escola Municipal Álvaro Callado

Cidade: Brotas

Estado: São Paulo

A escola está situada no município de Brotas (SP), que tem população estimada em 24.403 habitantes, em 2019, e R\$ 767.815.000,00, em 2017. É considerado um município com índice de desenvolvimento humano alto

(0,740), tendo alcançado um aumento de 11,45% no IDHM em relação à edição de 2000 (0,664).

Na perspectiva regional tem-se o Estado de São Paulo, com população estimada em 45.919.049 para o ano de 2019 e PIB de R\$ 2.120.761.635.000,00, em 2017. É um estado com desenvolvimento humano muito alto (0,826).

- O perfil da oferta educacional

Na Educação Básica, os estabelecimentos atenderam 4.578 estudantes no Município de Brotas, que contava, em 2019, com 20 estabelecimentos de ensino na Educação Básica, sendo 12 estabelecimentos municipais, 6 privados e 3 estaduais. Com Educação Profissional foram atendidos 48 estudantes, todos na EM Álvaro Callado. Há de se observar que o Município de Brotas possui 846 estudantes no Ensino Médio, logo, o Ensino Integrado corresponde a 6% do total das matrículas da etapa.

- O contexto escolar

A EM Álvaro Callado funciona em prédio próprio, possui área verde, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, pátio, quadra, acessibilidade, acesso à internet para os alunos, associação de pais e mestres em funcionamento, conselho escolar e grêmio estudantil. Tomando as demais instituições de ensino do município, a EM Álvaro Callado é privilegiada por contar com biblioteca (35%) e área verde (20%).

Diferentemente do que acontece em boa parte das escolas apresentadas até aqui, a EM Álvaro Callado possui um percentual de docentes com formação superior na mesma área em que lecionam (EM – Grupo 1) maior do que o observado em toda a Região Sudeste. Em contrapartida, o percentual de docentes da Educação Profissional (curso de Administração) com curso superior aparece nulo, resultado que, mais uma vez, é passível de contestação, tendo em vista os outros dados apresentados sobre a instituição. Além disso, a instituição é mais complexa do que as do cenário mais amplo, tem nível socioeconômico um pouco superior ao resultado do estado e do município, um esforço docente um pouco menor do que o observado nas demais unidades e uma regularidade docente alta.

Tabela 8 – Indicadores educacionais propostos pelo Inep, no ano de 2019, para o Brasil, a Região Sudeste, o Estado de São Paulo, o Município de Brotas e a EM Álvaro Callado

Medida	Brasil	Região Sudeste	São Paulo	Brotas	EM Álvaro Callado
Adequação da formação docente (EM - Grupo 1)	63,3	69,1	65	61,4	72,7
Adequação da formação docente (EM - Grupo 2)	3,3	2,4	1,1	0,8	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 3)	25,0	23,7	31,6	33,1	27,3
Adequação da formação docente (EM - Grupo 4)	5,9	3,7	1,5	4	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 5)	2,5	1,1	0,8	0,7	0
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Profissional	92,2	90,5	91,6	-	0
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 1)	26,2	29,2	30,5	45	Nível 4
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 2)	30,7	31,6	33,1	20	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 3)	19,2	16,5	13,8	10	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 4)	12,8	14,4	15,7	20	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 5)	8,5	5,6	5	5	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 6)	2,6	2,7	1,9	0	
Índice Socioeconômico Médio			5,42	5,3259	Nível VI
Indicador de Esforço Docente (Nível 1)	1,0	0,8	0,5	0	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 2)	9,7	9,4	7	4,7	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 3)	25,4	23,8	23	13,8	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 4)	43,0	45,2	47,8	42,5	36,3
Indicador de Esforço Docente (Nível 5)	14,0	14	14,4	24,1	45,5
Indicador de Esforço Docente (Nível 6)	6,9	6,8	7,3	14,9	18,2
Indicador de Regularidade Docente (Baixa regularidade)	11,1	9,1	8,1	0	4,595826
Indicador de Regularidade Docente (Média-baixa)	36,2	38,4	39,4	21,1	
Indicador de Regularidade Docente (Média-alta)	42,6	44	45,1	68,4	
Indicador de Regularidade Docente (Alta regularidade)	10,1	8,5	7,4	10,5	

Fonte: Inep/MEC (2019).

A gestão da escola está sob a responsabilidade de uma mulher branca, de 43 anos, que obteve a licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, em instituição privada, no ano de 1998. A gestora atesta ter concluído especialização, formação continuada específica para o Ensino Fundamental e está enquadrada em outro cargo (sem ser diretor de escola).

Tabela 9 – Resultados educacionais do Município de Brotas nas estatísticas oficiais, em 2019

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 5º ano		220,20		220,20
Proficiência Média Saeb – Matemática 5º ano		233,78		233,78
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 9º ano	237,50	288,72		252,44
Proficiência Média Saeb – Matemática 9º ano	251,02	274,89		257,98
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa EM	270,63	300,82		276,64
Proficiência Média Saeb – Matemática EM	275,82	305,00		281,63
Ideb Anos Iniciais		6,3		6,3
Ideb Anos Finais	4,6	5,9		5,0
Ideb Ensino Médio	4,3	5,3		4,4
Taxa de aprovação Anos Iniciais		98		98
Taxa de aprovação Anos Finais	96,1	97,8		96,7
Taxa de aprovação Ensino Médio	92,0	95,8		92,3
Taxa de aprovação 4ª série Ensino Médio		93,8		93,8
Taxa de distorção Anos Iniciais		4,4	3,2	4,1
Taxa de distorção Anos Finais	13,9	10,3	4,8	10,2
Taxa de distorção Ensino Médio	13,0	6,3	4,9	11,2

Fonte: Inep/MEC (2019).

Os resultados educacionais apresentados sugerem a hegemonia dos resultados da rede municipal de Brotas, em todas as etapas de ensino, assim como observado em Dores do Indaiá (MG). O Ideb e as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática da rede municipal são significativamente maiores do que os da rede estadual, especialmente no Ensino Médio. Os resultados do município no que diz respeito à taxa de aprovação ao

longo das etapas de ensino sugerem regularidade do processo de ensino-aprendizagem ao longo de toda a trajetória da Educação Básica.

- O corpo docente

Entre os 171 docentes da EM Álvaro Callado prevalecem as mulheres (71,3%) com formação superior, com licenciatura (91,2%), na área da educação (90,6%), cursada em instituição privada (70,8%) e obtida no ano 2000.

Os seis professores que atuam em disciplinas da educação profissional do curso Técnico em Administração, por sua vez, são igualmente distribuídos entre os sexos (três homens e três mulheres), com ensino superior concluído, em instituição privada, no ano de 2001, sendo três em curso da área da educação (Licenciatura em Matemática) e três na área de ciências sociais, negócios e direito (Bacharelado em Ciências Contábeis). Uma peculiaridade dos docentes dessa escola é que três deles cursaram Licenciatura em Pedagogia como segundo curso superior (em 2010), mesma quantidade de docentes que possui mestrado. Além disso, os seis docentes concluíram especialização, e todos também fizeram pelo menos uma formação continuada (específica para os anos finais do ensino fundamental). Todos os docentes do curso de Administração possuem estabilidade na escola.

Escola 5 – Complexo Educacional José Pires Monteles

Cidade: Anapurus

Estado: Maranhão

A escola está situada no Município de Anapurus (MA), que tem população estimada em 15.732 habitantes, em 2019, e PIB de R\$ 135.894.000,00, em 2017. É considerado um município com índice de desenvolvimento humano baixo (0,581), tendo alcançado um aumento de 38,00% no IDHM em relação à edição de 2000 (0,421).

Na perspectiva regional, tem-se o Estado do Maranhão, com população estimada em 7.075.181 para o ano de 2019 e PIB de R\$ 89.542.757.000,00, em 2017. É um estado com índice de desenvolvimento humano médio (0,687).

- O perfil da oferta educacional

O Município de Anapurus contava, em 2019, com 34 estabelecimentos de ensino na Educação Básica, sendo 28 estabelecimentos municipais, 3 estaduais e 3 privados. Do total de escolas do município, 67,6% estão localizadas em área rural. Além disso, existe uma escola em área de assentamento e outra em área de comunidade remanescente de quilombo.

Na Educação Básica, os estabelecimentos atenderam 5.474 estudantes no Município de Anapurus. Com Educação Profissional foram atendidos

46 estudantes no Complexo Educacional José Pires Monteles. Do total de matrículas do Ensino Médio – 778 –, a educação profissional, mais especificamente o Ensino Normal/Magistério, corresponde a 6%.

- O contexto escolar

O Complexo Educacional José Pires Monteles funciona em imóvel próprio que tem, entre suas dependências, área verde, biblioteca e pátio. Além de não possuir laboratório de informática, nem internet, nem rede de computadores, a escola não possui projeto pedagógico e, por esse motivo, pode ser considerada, dentre as seis escolas selecionadas, a que possui condições mais precárias.

Em relação aos resultados gerais que caracterizam a instituição, vê-se que a totalidade dos docentes do CE José Pires Monteles é desprovida de ensino superior, conforme o indicador adotado pelo Inep. O nível socioeconômico da escola também é menor do que o observado no município e no estado. Comparativamente, essa é a escola que apresenta os resultados mais desafiadores para a geração de bons indicadores de desempenho escolar.

Tabela 10 – Indicadores educacionais propostos pelo Inep, no ano de 2019, para o Brasil, a Região Nordeste, o Estado do Maranhão, o Município de Anapurus e CE José Pires Monteles

Medida	Brasil	Região Nordeste	Maranhão	Anapurus	CE José Pires Monteles
Adequação da formação docente (EM - Grupo 1)	63,3	53,9	53,1	49,3	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 2)	3,3	2,5	2,8	1	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 3)	25,0	30,4	33,2	33,7	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 4)	5,9	8,9	6	1	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 5)	2,5	4,3	4,9	15	100
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Profissional	92,2	90,4	89,3	-	0
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 1)	26,2	24	26,1	15,2	Nível 4
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 2)	30,7	31,4	26,5	33,3	

Medida	Brasil	Região Nordeste	Maranhão	Anapurus	CE José Pires Monteles
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 3)	19,2	17,9	20,9	15,2	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 4)	12,8	11,5	9,7	33,3	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 5)	8,5	12,9	15,5	3	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 6)	2,6	2,3	1,3	0	
Índice Socioeconômico Médio			4,22	3,8373	Nível III
Indicador de Esforço Docente (Nível 1)	1,0	0,8	0,6	2,1	50
Indicador de Esforço Docente (Nível 2)	9,7	10,8	13,4	8,5	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 3)	25,4	30,7	25,2	25,5	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 4)	43,0	38,3	40,3	31,9	50
Indicador de Esforço Docente (Nível 5)	14	12,4	12,8	27,7	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 6)	6,9	7	7,7	4,3	0
Indicador de Regularidade Docente (Baixa regularidade)	11,1	10,3	15	25,8	2,365083
Indicador de Regularidade Docente (Média-baixa)	36,2	32,4	38,6	64,5	
Indicador de Regularidade Docente (Média-alta)	42,6	43,7	36,4	9,7	
Indicador de Regularidade Docente (Alta regularidade)	10,1	13,6	10	0	

Fonte: Inep/MEC (2019).

O gestor da escola é um homem de 39 anos, com dois cursos superiores (Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática), um obtido em 2014 e outro em 2016. O profissional conta ainda com formação continuada específica para o Ensino Fundamental. O cargo de direção foi concedido ao funcionário efetivo por meio de indicação da gestão.

Tabela 11 – Resultados educacionais do Município de Anapurus nas estatísticas oficiais, em 2019

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 5º ano		159,49		159,49
Proficiência Média Saeb – Matemática 5º ano		174,52		174,52
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 9º ano		224,47		224,47
Proficiência Média Saeb – Matemática 9º ano		210,11		210,11
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa EM	244,69			244,69
Proficiência Média Saeb – Matemática EM	231,11			231,11
Ideb Anos Iniciais		3,9		3,9
Ideb Anos Finais		3,3		3,3
Ideb Ensino Médio	3,3			3,4
Taxa de aprovação Anos Iniciais		91,6		91,6
Taxa de aprovação Anos Finais		83,0		
Taxa de aprovação Ensino Médio	91,1			90,9
Taxa de aprovação 4ª série Ensino Médio		100		100
Taxa de distorção Anos Iniciais		18,7	3,4	16,8
Taxa de distorção Anos Finais		40,9	8,2	38,4
Taxa de distorção Ensino Médio	40,2	95,7	5,7	41,9

Fonte: Inep/MEC (2019).

Os resultados educacionais do município, apresentados na Tabela 11, apontam, quando comparados aos das demais escolas selecionadas, uma taxa de distorção alta em todas as etapas de ensino e resultados inferiores no Ideb e na proficiência que compõe o indicador.

- O corpo docente

O CE José Pires Monteles conta com 88 profissionais em seu corpo docente, cujo perfil pode ser definido como sendo do sexo feminino (77,3%), pardo (47,4%) com cerca de 44 anos de idade e concursado (81,8%). No quesito escolaridade, tem-se 33% dos docentes com Ensino Médio como maior nível

de escolaridade concluída. Entre os 67% com ensino superior, na área da educação, a maioria possui licenciatura (53).

Escola 6 – Colégio Municipal de Adustina

Cidade: Adustina

Estado: Bahia

A escola está situada no Município de Adustina (BA), que tem população estimada em 17.040 habitantes, em 2019, e PIB R\$ 120.435.000,00, em 2017. É considerado um município com índice de desenvolvimento humano baixo (0,546), tendo alcançado um aumento de 57,35% no IDHM em relação à edição de 2000 (0,347).

Na perspectiva regional tem-se o Estado da Bahia, com população estimada em 14.873.064 para o ano de 2019 e PIB de R\$ 268.724.090.000,00, em 2017. É um estado com índice de desenvolvimento humano alto (0,787).

- O perfil da oferta educacional

O Município de Adustina contava, em 2019, com dez estabelecimentos de ensino na Educação Básica, sendo oito estabelecimentos municipais, um estadual e um privado. Na Educação Básica, os estabelecimentos atenderam 3.382 estudantes no município. Com Educação Profissional foram atendidos 238 estudantes, nas escolas municipal e estadual com oferta de curso Normal/Magistério.

- O contexto escolar

O Colégio Municipal de Adustina funciona em imóvel próprio que tem, entre suas dependências, auditório, acessibilidade, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes. A escola possui ainda redes sociais para comunicação institucional, compartilha espaços para atividade de integração escola-comunidade, conselho escolar e proposta pedagógica atualizada.

Sobre os resultados gerais que caracterizam a instituição, vê-se que o percentual de docentes com formação específica para o curso que lecionam (Grupo 1) é próximo da média nacional. Entre os indicadores propostos Inep, o percentual de função docente com curso superior aparece zerado para a escola em questão, porém, dada a inexistência de detalhes sobre os docentes da educação profissional propriamente nos registros do Censo Escolar, a análise deste indicador fica comprometida. Os demais indicadores apresentados são semelhantes ao observado no município, que é a comparação mais pertinente dada a diversidade da composição do cenário educacional da Região Nordeste.

Tabela 12 – Indicadores educacionais propostos pelo Inep, no ano de 2019, para o Brasil, a Região Nordeste, o Estado da Bahia, o Município de Adustina e o Colégio Municipal de Adustina

Medida	Brasil	Região Nordeste	Bahia	Adustina	C.M. de Adustina
Adequação da formação docente (EM - Grupo 1)	63,3	53,9	37,8	60,1	60
Adequação da formação docente (EM - Grupo 2)	3,3	2,5	1,6	0	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 3)	25,0	30,4	38,1	23,3	40
Adequação da formação docente (EM - Grupo 4)	5,9	8,9	16,9	16,6	0
Adequação da formação docente (EM - Grupo 5)	2,5	4,3	5,6	0	0
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Profissional	92,2	90,4	81,8	0	0
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 1)	26,2	24	26,5	0	Nível 4
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 2)	30,7	31,4	35,1	40	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 3)	19,2	17,9	14,1	20	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 4)	12,8	11,5	10,6	20	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 5)	8,5	12,9	11,8	20	
Complexidade de Gestão Escolar (Nível 6)	2,6	2,3	1,9	0	
Índice Socioeconômico Médio			4,58	4,1545	Nível III
Indicador de Esforço Docente (Nível 1)	1	0,8	1,3	0	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 2)	9,7	10,8	8,5	0	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 3)	25,4	30,7	28,9	14,3	20
Indicador de Esforço Docente (Nível 4)	43	38,3	42,8	65,7	70
Indicador de Esforço Docente (Nível 5)	14	12,4	12,2	14,3	0
Indicador de Esforço Docente (Nível 6)	6,9	7	6,3	5,7	10
Indicador de Regularidade Docente (Baixa regularidade)	11,1	10,3	10,3	12,5	3,643107
Indicador de Regularidade Docente (Média-baixa)	36,2	32,4	25,6	0	
Indicador de Regularidade Docente (Média-alta)	42,6	43,7	44,1	87,5	
Indicador de Regularidade Docente (Alta regularidade)	10,1	13,6	20	0	

Fonte: Inep/MEC (2019).

A gestão da unidade fica a cargo de uma mulher, de 53 anos, sem declaração de raça/cor, com ensino superior completo, Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2004, complementada por especialização e um curso de formação continuada para os anos iniciais. A função de direção lhe foi atribuída através de indicação, tendo como regime de contratação o cargo efetivo por concurso.

Tabela 13 – Resultados educacionais do Município de Adustina nas estatísticas oficiais, em 2019

Resultado Educacional	Estadual	Municipal	Privada	Total
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 5º ano		214,45		214,45
Proficiência Média Saeb – Matemática 5º ano		237,02		237,02
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa 9º ano		270,28		270,28
Proficiência Média Saeb – Matemática 9º ano		278,47		278,47
Proficiência Média Saeb – Língua Portuguesa EM	267,67			267,67
Proficiência Média Saeb – Matemática EM	269,12			269,12
Ideb Anos Iniciais		5,0		
Ideb Anos Finais		4,7		4,7
Ideb Ensino Médio	3,5			3,6
Taxa de aprovação Anos Iniciais		78,4		78,4
Taxa de aprovação Anos Finais		79,6		79,6
Taxa de aprovação Ensino Médio	75,8			75,2
Taxa de aprovação 4ª série Ensino Médio		100		100
Taxa de distorção Anos Iniciais		35,8	2,6	34,7
Taxa de distorção Anos Finais		48,2	14,23	47,6
Taxa de distorção Ensino Médio	60,6	30,8		52,2

Fonte: Inep/MEC (2019).

Os resultados educacionais do Município de Adustina, apresentados na Tabela 13, apontam, quando comparados às demais escolas, uma taxa de distorção alta em todas as etapas de ensino, ainda que os resultados no Ideb e na proficiência não distem tanto de algumas das seis unidades de ensino selecionadas.

- O corpo docente

O Colégio Municipal de Ajustina conta com 279 docentes, dos quais 82 atuam na educação profissional e apenas 20 na 4ª série do Ensino Médio Integrado. Nesse recorte predominam docentes do sexo feminino (55%) com idade média de 38 anos. Sobre a formação desses profissionais é interessante o fato de todos os que atuam na educação profissional terem cursado o Ensino Normal (Magistério). Já o curso superior, na área da educação, foi obtido em instituição privada no ano de 2009. Ainda na formação desses docentes, tem-se a especialização concluída em 60% dos casos e 45% docentes declaram ter realizado alguma formação. Em relação ao vínculo empregatício, são predominantes os concursados (60%), mas tem-se também contrato temporário (20%) e terceirizados (20%).

A partir da descrição ora feita e considerando que a confirmação ou a refutação da problematização desta pesquisa, que advém da ‘partilha docente’, o panorama dos critérios selecionados – ‘O perfil da oferta educacional / O contexto escolar / O corpo docente’ – nas seis escolas investigadas contribuiu para a perspectiva central, pois seus ‘achados e perdidos’ possibilitaram o resgate da teoria investigada e a discussão com os apontamentos dos autores levantados.

Na sequência, apresentam-se: o panorama analítico do objeto pesquisado, formação docente e índices de aprovação e a recorrência das variáveis ‘docente’ com as melhores taxas de aprovação da 4ª série do ensino médio integrado à educação profissional das seis escolas selecionadas.

A análise global acompanha a perspectiva multifatorial da literatura de referência para este estudo (apresentada no Quadro 9 desta seção) e está estruturada a partir de seis tabelas que organizam e agrupam as variáveis coletadas no Censo acerca da dimensão docente. São elas: 1. Taxa de Aprovação; 2. Composição do Corpo Docente e Perfil de Formação (complementação pedagógica, licenciatura, mestrado, doutorado, formação continuada, perfil de raça/cor, sexo e idade e perfil de contrato e idade); 3. Variáveis Contextuais da Escola (exame de seleção, política de cota, materiais para atividades culturais e artísticas, oferta de alimentação, forma de organização do ensino, associação de pais, redes sociais, associação de pais e mestres, conselho escolar, grêmios estudantis); 4. Indicadores Oficiais de Qualidade (melhor indicador socioeconômico, melhor indicador de adequação docente, menor indicador de esforço docente, taxa de aprovação mais alta); 5. Indicadores Sociais e taxas de aprovação (PIB - 2017/2018; IDHM - 2000/2010, taxa de aprovação- 2018/2019), e 6. Informações Adicionais (participa de olimpíada ou projeto similar, oferta educação especial - exclusiva ou não).

A partilha docente

Quando se investiga o efeito-docente é fundamental considerar a existência do caráter multidimensional da formação desse professor na educação profissional, fortemente estruturada no pilar ‘saber fazer’. Ao investigar a mediação de docentes em cursos de educação profissional, Barato (2021) evidenciou que a ação, a atividade e o fazer são conhecimentos que não decorrem da teoria, mas que possuem certo *status* epistemológico próprio, o que, conforme esse autor, dá subsídio, indicando uma forma de didática voltada para estratégias de aprendizagem a partir do trabalho, o que nos fornece elementos para a formação e a qualificação desses profissionais.

Não foram identificados estudos que tenham investigado a relação de efeito da dimensão formativa do docente de educação profissional com a taxa de aprovação dos alunos. Portanto, esta tese buscou suprir essa lacuna ao analisar a relação de variáveis ‘docente’ dessa modalidade de ensino, coletadas no Censo Escolar da Educação Básica 2019, com o desempenho escolar refletido no indicador de Taxa de Aprovação. Para tanto, aplicou-se um modelo de análise qualitativa com abordagem cartográfica de tipo exploratório, utilizando a base de microdados do Censo 2019 como única base, resultado da junção das tabelas docente, escola, turma, matrícula e gestor disponibilizadas pelo Inep (2019).

Corroborando a perspectiva de avaliação de Moraes et al. (2021), essa compreensão perpassa pela atribuição de valor, de valorização, questão fundamental para as políticas educacionais que buscam o desenvolvimento das forças produtivas de um país, da economia e de suas condições sociais.

Dentre as seis escolas pesquisadas, em apenas uma (a Escola Técnica Municipal Farroupilha) a formação pedagógica complementar foi observada em professores que lecionavam na 4ª série do Ensino Médio Integrado. A Escola Municipal Álvaro Callado possuía 90% dos professores com licenciatura, percentual que foi de 80% para o Colégio Municipal de Adustina, 50% no Colégio Municipal São Luís e nulo no Complexo Educacional José Pires Monteles.

Foi possível identificar que os resultados acerca do efeito dessa formação se mantiveram qualitativamente semelhantes, uma vez que a Escola Técnica Municipal Farroupilha, que possui a menor taxa de aprovação na 4ª série do Ensino Médio, tem a totalidade de seus docentes com formação em licenciatura e é a única, dentre as seis, que possui docentes com formação pedagógica complementar em oposição ao Complexo Educacional José Pires Monteles, com 0% dos docentes com licenciatura e

formação pedagógica complementar e 100% de taxa de aprovação, conforme Tabelas 14 e 15.

O Complexo Educacional José Pires Monteles, o Colégio Municipal Pelotense e o Colégio Municipal de Adustina têm 100% de aprovação na etapa de interesse. A Escola Municipal Álvaro Callado (93,8%) e o Colégio Municipal São Luís de Ensino Médio (92,9%), por sua vez, têm taxas de aprovação superiores a 90%, sendo a Escola Técnica Municipal Farroupilha a que possui a menor das taxas de aprovação (85,7%), conforme Tabelas 14 e 15.

Tendo como um dos pontos de partida que a ação docente é importante variável que exerce influência sobre o desempenho escolar, os achados desta pesquisa não acompanham o que muitos estudos têm apontado, como no trabalho de Costa; Britto; Waltenberg (2020), que indica uma relação de efeito entre a não adequação dessa formação com as taxas de aprovação, abandono e de distorção idade-série, revelando prejuízo para o aluno, acerca do seu desempenho, assim como para a própria motivação do professor.

Sobre a relação entre a composição e a formação do corpo docente com as taxas de aprovação:

Tabela 14 – Taxa de aprovação da 4^a série do Ensino Médio, por escola, em 2019

Escola	Taxa de Aprovação
Complexo Educacional Jose Pires Monteles	100,0
Colégio Municipal Pelotense	100,0
Colégio Municipal de Adustina	100,0
Escola Municipal Álvaro Callado	93,8
Colégio Municipal São Luís de Ensino Médio	92,9
Escola Técnica Municipal Farroupilha	85,7

Fonte: Inep/MEC (2019).

Tabela 15 – Composição do corpo docente da 4ª série do Ensino Médio Integrado (Normal/Magistério e Educação Profissional) das escolas selecionadas

	CE José Pires Monteles		Col. Mun. Pelotense		Col. Mun. de Adustina		EM Álvaro Callado		Col. Municipal São Luís		ET Municipal Farroupilha	
Complement. pedagógica	Não	0%	Não	0%	Não	0%	Não	0%	Não	0%	Sim	30%
Licenciatura	Não	0%	Sim	100%	Sim	80%	Sim	90%	Sim	50%	Sim	100%
Mestrado	Não	0%	Sim	18%	Não	0%	Sim	25%	Não	0%	Sim	10%
Doutorado	Não	0%	Não	0%	Não	0%	Não	0%	Não	0%	Não	0%
Form. Continuada	Não	0%	Sim	31%	Sim	45%	Sim	100%	Não	0%	Sim	50%
Maioria de mulheres	Não	50%	Sim	85%	Sim	55%	Não	40%	Não	50%	Sim	80%
Maioria de brancos	Não	0%	Sim	61%	Não	0%	Sim	100%	Sim	50%	Sim	100%
Efetivo	Sim	100%	Sim	100%	Sim	60%	Sim	100%	Sim	62%	Sim	100%
Idade acima da média ¹⁰	Sim	45	Sim	46	Não	38	Sim	46	Não	42	Sim	47
Quant. de docentes	2		13		20		20		8		10	

Fonte: Censo Escolar (2019).

Para análise desses resultados, elegeram-se cinco variáveis acerca da formação docente: complementação pedagógica, licenciatura, mestrado, doutorado e formação continuada. Foi possível observar que a licenciatura e a formação continuada compõem os tipos de formação mais presentes entre as unidades de ensino avaliadas, à exceção do CE José Pires Monteles. Entretanto, pondera-se que três das seis escolas ofereceram a Habilitação Técnica em Magistério, ou seja, a licenciatura já se configurava como formação compulsória à área de atuação desses professores, o que aponta para o efeito marginal da formação pedagógica sobre os resultados de desempenho dos alunos.

O título de mestre foi obtido por docentes de três unidades de ensino em percentuais reduzidos e, por não ocorrerem exclusivamente em unidades com as melhores taxas de aprovação, não é possível estabelecer uma relação direta entre esses aspectos. No entanto, a relevância da formação pedagógica e de habilidades didático-pedagógicas, conforme os trabalhos de Alves; Xavier (2016), Ball (2001), Costa; Britto; Waltenberg (2020), Darling-Hammond (2000), Oliveira; Soares (2012), Silva Filho (2019), Alves; Soares (2013) e Dewey (1959), aponta para a qualidade do processo educacional.

¹⁰ - A idade de referência média dos docentes das seis escolas analisadas é de 43 anos.

O mesmo acontece com as variáveis e os aspectos relacionados à raça/cor do docente, bem como à idade e ao tipo de contratação, que apresentaram pouca variação entre as escolas. Em quatro das seis escolas, a maioria dos docentes se declarou como brancos, o contrato efetivo prevaleceu e a idade média desses docentes foi de 43 anos. Esses achados não evidenciaram a prevalência de uma característica ou um perfil específico de docente, em termos de sexo, idade e formação nas escolas com melhores resultados, o que acompanha, neste aspecto, a literatura apresentada por Soares (2008, 2013).

É importante destacar que essas variáveis representam relevantes frentes de investigação em razão do potencial de impacto na taxa de aprovação e na melhoria do aprendizado dos alunos quando instruídos por docentes com melhor formação, o que corrobora os estudos supracitados. Investigações desse efeito resgatam a problemática da qualidade da educação, vinculada a desafios acerca das condições de trabalho, taxas de aprovação, reprovação, salário desses professores e do grau da autonomia escolar, o que promove reflexões sobre o investimento e o financiamento da educação. Trabalhos como o de Barbosa (2014) e, mais recentemente, da OECD (2021) apontam que a baixa remuneração do professor brasileiro pode dificultar o atingimento dessas melhorias. O estudo da OECD, realizado em 40 países, evidenciou que o Brasil possui o terceiro salário médio mais baixo do mundo.

Sob outro ângulo, os resultados permitem reflexões sobre os fatores geradores do sentido e do agir pertencido que, continuamente, favorecem a composição de uma atmosfera de encorajamento. Compreendidos à luz do conceito de experiência de Dewey (1959), essa ampliação de repertório e de habilidades didático-pedagógicas na formação possibilitam a qualificação do processo de mediação, bem como de melhoria dos resultados, ainda que os dados desta pesquisa não permitam estabelecer essa relação de efeito direto sobre esses resultados, pois, conforme exposto, os resultados nessa perspectiva foram qualitativamente semelhantes quando relacionados e comparados entre escolas, sendo a Escola Técnica Municipal Farroupilha (que possui docentes com licenciatura e a menor taxa de aprovação) e o Complexo Educacional José Pires Monteles (não possui docentes com licenciatura e tem 100% de taxa de aprovação).

Nessa perspectiva, os resultados apontam para um sentido diretivo desse processo educativo para o docente, sob aspectos do modo desse trabalho e de sua formação política, sobretudo na educação profissional, com sua trajetória histórico-estrutural marcada por desigualdades e descompassos, numa concepção histórica que situa a luta de classes e o desafio da prática educativa docente e do aprendizado.

Acerca dessa compreensão histórica brasileira, ainda que não seja o foco deste estudo, importa destacar o componente do “elitismo cultural fechado” que, de acordo com Fernandes (2019), marcou nossa tradição cultural, sendo essa a sua realidade histórica, empobrecida de uma cultura cívica, assinalada pelo trabalho que, ao envolver ou não as mãos, demarca aspectos intelectual e social do sujeito, o que compõe parte da gênese dessa problemática e desvela contrastes e contradições em função de um acentuado desenvolvimento desigual e histórico.

Assim, ao analisar o legado de Florestan Fernandes, Oliveira (2010) atesta que essa consciência permite discernir e defender os princípios democráticos e a constituição de um sistema educacional condizente com esses princípios que demandam formação, sobretudo, política desses educadores, na perspectiva de método, de uma “inspiração metódica” para uma transformação que requer amplo esforço educativo. Não se trata, portanto, de uma fórmula ou receita, mas da mobilização dos conhecimentos produzidos e de movimentos políticos ao encontro dessa perspectiva igualitária “na qual a práxis existencial vai além da produção e da reprodução material”. (OLIVEIRA, 2010, p. 116).

Ao discutir a formação docente, Fernandes (2019, p. 74) destaca que “o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão”. Esse autor chama atenção para esse papel do docente e seu grau de compromisso em razão do tensionado enfrentamento e do convívio com os problemas essencialmente políticos e sociais da sociedade.

Ao considerar que a dimensão formativa docente está para além de uma imediata relação de efeito sobre a melhoria nas taxas de aprovação dos alunos, o professor e sua formação não podem estar alheios a essa dimensão política da cidadania, que, de acordo com o mesmo autor, “tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão” (FERNANDES, 2019, p.75), para que ele perceba o estudante como um semelhante e não alguém inferior a ele, despreendendo-se de qualquer vinculação com a “dominação cultural”.

Nesse sentido, a formação desse professor se constitui como elemento intelectual em aprimoramento para o aperfeiçoamento dessa realidade, para além da escola. Nessa perspectiva, a sociologia educacional democrática de Fernandes (2019) vai ao encontro do pensamento deweyano (1959), no sentido de uma prática que aspire e assegure a dignidade do trabalho e a distribuição equitativa dos direitos e deveres, consolidando-se por meio da interação social e de seu aperfeiçoamento contínuo “sobre as condições naturais e artificiais do ambiente”. (FERNANDES, 2019, p. 177).

A educação do educador é um processo complexo e difícil em sua materialização. Quando observamos o disposto na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB) e na Resolução CNE/CP n° 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, há convergências quanto à relevância do desafio de promover e assegurar a formação do professor para além das vinculações a efeitos de eficiência. O seu art. 55 dispõe sobre a necessidade de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área-objeto do curso, assegurando aos que não a possuem o plano especial de preparação de docentes a ser propiciado pela instituição de ensino em que eles lecionam.

Lima e Mercês (2021), quando analisam as relações históricas dessa Resolução e as implicações para a formação docente na educação profissional, destacam que essas políticas de formação são marcadas por descontinuidade e fragmentação das ações e que, de acordo com eles, retratam ações emergenciais e provisórias, o que não assegura uma docência e uma ação pedagógica que se afirmem na promoção emancipatória dos alunos e superem uma lógica de formação para o mercado.

Essa dimensão legal possibilita ao docente o desenvolvimento de competência técnica e pedagógica. Isso pode favorecer a qualificação da capacidade crítica e criativa e de fazer escolhas mais conscientes acerca do método mais adequado para o desenvolvimento do conteúdo, de habilidades e competências em desenvolvimento.

Portanto, garantir a adequação da formação desses docentes, bem como sua formação pedagógica e continuada, ainda que essa dimensão não assegure relação com resultados imediatos de eficiência sobre o desempenho dos alunos pela qualificação da prática profissional, é uma importante medida a ser efetivada por meio desses diferentes marcos legais, a citar a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que se compromete a garantir e a assegurar a formação de todos os professores da educação básica na área de conhecimento em que atuam.

Com aprofundamento na compreensão desse contexto que compreende relações de efeito e suas condicionantes, identificou-se a incompatibilidade dos indicadores oficiais acerca do docente, aferidos pelo Inep, como o indicador de Adequação da Formação Docente¹¹ com as especificidades da educação profissional. Esse indicador faz e compõe referência à adequação da formação à disciplina que o docente leciona, diferentemente da situação do ensino profissional em que professores podem possuir formações diferentes para determinados quadros profissionalizantes.

Com os resultados alcançados neste trabalho, é possível estabelecer relações com os estudos de Manfio (2017), Sacilotto (2016) e da DIEESE (2019), ao compreender a educação profissional sob reflexos das novas formas de

11 - Os Indicadores Educacionais estão apresentados no Capítulo II – Metodologia de Pesquisa.

relação entre educação e trabalho, este como base e princípio educativo, e das relações sociais e de poder com o Estado, como potenciais geradores de descontinuidades, em razão de interesses e finalidades que se alteram, ora com ênfase na correção social e econômica, ora como solução para empregabilidade e para o educacional, estabelecendo relações de causa e efeito, muitas vezes inobservadas outras variáveis como o ambiente social, político e econômico.

Os achados também vão ao encontro do pensamento de Bauman (2001) e Silva et al. (2017), que apontam o novo modelo de produção e consumo como desafio para os atores da educação, em que a educação, sob a ótica do consumo, passa a ser vista como produto. Corroborando o pensamento dos autores, um importante desafio desta pesquisa foi o de equilibrar as limitações dos dados oficiais do Censo acerca da dimensão formativa do professor da educação profissional com a exploração de variáveis que pudessem ampliar análises do contexto específico da educação profissional.

Conforme apontado por Schwartzman (2016), a educação profissional representa para os jovens uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, o que demandaria uma concepção complexa de educação, sociedade, economia, trabalho e justiça social. Nessa perspectiva, Bauman (2001) aponta para um comprometimento da perspectiva sólida para a episódica, levando à educação o discurso de custo, eficiência, competitividade e de responsabilidade, atribuindo a ela o papel de comunicar à força de trabalho as virtudes da flexibilidade.

Nesse sentido, Bauman (2013) apresenta o impacto e as consequências da modernidade líquida para a cultura, em que a sociedade passa a sofrer de uma espécie de cegueira moral. É importante destacar que o termo líquido, utilizado por Bauman como figura de linguagem, corresponde à incapacidade de manutenção das “formas consecutivas de vida social” (BAUMAN, 2013, p. 16), o que causou a dissolução de tudo o que era/é sólido para o inconsistente.

Assim, Bauman contribui para a reflexão sobre o sentido da experiência do processo educacional na contemporaneidade. Sob influência do capitalismo e desse modo social, tem-se uma insensibilidade crônica agravada pelos estímulos sensacionalistas nesse modo de desenvolvimento e de constituição dessas relações sociais e, sobretudo, refletindo no modo com que o ser humano tem lidado com sua identidade e sua existência diante do excessivo mercado de consumo, inclusive, que gera demanda dele mesmo.

Nessa perspectiva de sociedade, o que é predominante é a incerteza, e isso tem gerado, em especial nos mais jovens, uma desarticulação social, com a ampliação de desigualdades, uma vez que no passado a formação em

uma profissão representava o sentido de segurança por meio do exercício do trabalho e de seu papel e função social, o que, neste presente, é uma incerteza em sentido pleno. Essa conjuntura tem provocado um abismo social com alto índice de desemprego no qual os jovens ditos “nem nem”, que nem trabalham nem estudam, em efeito colateral têm aumentado. Ou seja, hoje, ao persistir na formação de um curso profissionalizante, eles podem não alcançar resultados desse esforço e seus diferentes tipos de investimento, o que afeta não só a cadeia produtiva, econômica e social de um país, mas compromete a chance da oportunidade e do direito à sua cidadania, limitando o intercâmbio cultural e social, podendo sua ampliação de repertório e a experiência do aprendizado, deixando-o à margem dele mesmo, de sua emancipação e seu florescimento.

Corroborando esses pensamentos com os estudos de Alves; Soares (2013), Costa; Britto; Waltenberg (2020), Alves; Xavier (2016) e com a teoria de Dewey (1959), que convergem para a necessidade de compreensão do contexto e para o entendimento de que objetivos e resultados em educação devem ser flexíveis e não determinísticos, o esforço de análise dos resultados desta tese foi de melhor compreender o entrelaço de contextos e realidades a partir dos quais esses resultados foram obtidos, mesmo não sendo o objetivo central do estudo.

Portanto, buscou-se revelar a relação desse efeito considerando também a influência de 11 variáveis coletadas no Censo acerca do contexto escolar sobre esses resultados, organizadas na Tabela 16, como: exame de seleção, política de cota e organização curricular, estudados pela literatura aqui apresentada, mas que nos achados do nosso trabalho não foi possível estabelecer inferência conclusiva, uma vez que não podem ser caracterizados como fundamentais ou potencialmente marcantes para o caso da Educação Profissional.

Como exposto, os achados não corroboram evidências encontradas na literatura acerca do efeito positivo entre a dimensão formativa específica e de habilidades didático-pedagógicas com o desempenho dos alunos. No entanto, os trabalhos de Alves; Xavier (2016), Ball (2001), Costa; Britto; Waltenberg (2020), Darling-Hammond (2000), Oliveira; Soares (2012), Silva Filho (2019) e Alves; Soares (2013) afirmam que, quanto maior a proporção de docentes sem a adequação dessas formações, maiores as taxas de abandono e distorção idade-série dos jovens no ensino médio, e maior a possibilidade de encontrar dificuldades em planejar, selecionar métodos de ensino e aprendizagem e de mobilizar interesse de participação de seus alunos.

Isso indica que a compreensão dessa dimensão de efeito e papel perpassa pela ação do professor em sala de aula e aponta, talvez, para uma dinâmica que diferencie esse processo na educação profissional.

Knesting-Lund; Reese e Boody (2013) corroboram essa perspectiva, mas ponderam acerca da relação do professor com o abandono escolar, por exemplo, destacando motivações externas e alheias à formação e à condução desses docentes, como a família, o uso de drogas e a condição socioeconômica.

Os estudos de Monk (1994) e Fernandes (2013) encontraram relação de efeito significativo da formação sobre o resultado escolar, isto é, existem outros fatores que podem ser tão (ou mais) influenciadores para o abandono discente, ou para o seu resultado, do que a questão da formação do professor. Essas evidências fazem levantar algumas indagações, a citar a livre iniciativa do estudo individual para o aperfeiçoamento numa área e disciplina na qual não se possui formação específica, isto é, essas relações podem se tornar enviesadas nas situações em que perdura a atuação docente fora de sua área de formação inicial.

No caso da educação profissional, ao estudarem a formação docente para essa modalidade de ensino, Oliveira e Guimarães (2021) defendem que esses docentes, além do domínio teórico-prático das áreas específicas, demandam também formação pedagógica e diálogo cotidiano entre os sujeitos escolares construído em contextos contraditórios.

Nesse contexto de inconclusão dessas relações de efeito apresentado pela literatura nos achados desta pesquisa, tem-se outra reflexão acerca dessa problemática no campo específico da educação profissional, conforme evidenciado por Barato (2021), indicando que a atividade desse docente tem sua ação e seu fazer não de uma teoria, mas possui *status* epistemológico próprio fundado no ‘saber fazer’, indicando um *modus* a partir do/no trabalho, o que nos fornece elementos de reflexão para a formação e a qualificação desses profissionais.

Ferreira e Cruz (2021) trazem para essa discussão o debate sobre a docência de professores da educação profissional não licenciados, apontando para o significado dessa docência, que percebem no estabelecimento de vínculo afetivo com os estudantes um fator necessário ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na complexidade desse contexto de métricas de eficácia no campo da educação, trabalhos consagrados como os de Alves e Soares (2013) e Rumberger e Palardy (2005) chamam atenção para o risco das avaliações e percepções fragmentadas acerca do desempenho escolar, o que pode gerar conclusões equivocadas. Os autores contrapõem com ajuste de foco de efeito, trazendo outras perspectivas, por exemplo, como considerar que, para além de melhorar o desempenho acadêmico em si, assegurar a conclusão dos

estudos na faixa etária recomendada poderia ser tão fundamental quanto melhorar o seu rendimento escolar.

Portanto, parâmetros de eficiência, por si só, não caracterizam o problema eleito, pois se configuram como – uma forma de promover e garantir – certo aspecto da qualidade da educação, ainda que essas relações de efeito tenham resultados controversos ou inconclusivos quando relacionadas com o aumento dos níveis de aprendizado e taxa de aprovação ou com a melhoria dos processos educacionais e redução das desigualdades socioeducacionais.

Como estratégia de aprimorar e dar continuidade às investigações de questões dessa natureza, esta pesquisa buscou valorizar elementos da dimensão *in loco* dessas escolas e dos professores, em atenção às recomendações de produções consagradas, como a de Alves; Soares (2013), e ao sentido do ideal democrático e diretivo da educação fundantes do pensamento de Dewey (1959). Foi isso que orientou essa busca de compreensão dos ambientes nos quais esses resultados aconteceram, respondendo a questões comprometidas com os objetivos desta pesquisa, como: Que características tem essa escola? Que aspectos de sua organização e gestão são recorrentes nessas relações de efeito? O que seus indicadores sociais revelam de vantagens? A comunicação importa?

Para tanto, como anteriormente apresentado, esses contextuais foram extraídos por meio da seleção e da investigação de 11 variáveis coletadas no Censo como potencial cartográfico: adoção de exame de seleção para ingresso, adoção de política de cota, forma e variedade da organização curricular, disponibilidade de materiais educativos, sobretudo para as atividades culturais e artísticas, adoção de redes sociais oficiais da escola, a oferta da alimentação na escola, a presença de agremiações e conselhos, como associação de pais, associação de pais e mestres, conselho escolar e grêmios estudantis, participação em projetos de Olimpíada ou similares e a oferta concomitante de turmas de educação especial (exclusiva ou não), conforme tabelas 16 e 19.

Somaram-se a essa conjuntura contextual quatro indicadores educacionais oficiais monitorados pelo Inep: Indicador socioeconômico, Indicador de Adequação Docente, Indicador de Esforço Docente e da Taxa de Aprovação, conforme Tabela 17.

Para a investigação dos indicadores sociais desses municípios e o que de vantagem poderiam apresentar, analisaram-se o Produto Interno Bruto - PIB (2017/2018), o Índice de Desenvolvimento Humano (2000/2010) e a Taxa de Aprovação Escolar (2018/2019), conforme Tabela 18.

Portanto, a análise posiciona-se na perspectiva de associações e de inter-relações de efeito, de níveis de convivência, de participação e

inclusão marcados por desafios históricos de desigualdade social, exclusão e por frágeis políticas públicas redistributivas de recursos. São marcados, também, pela superestimação desses papéis, ora como estratégia para o desenvolvimento econômico e social do país, ora como solução para os problemas da educação – o que contraria o próprio discurso e sentido de inter-relação –, que demandam investimento contínuo, tempo e risco assumíveis. Havendo intencionalidade ou não, acabam por comprometer os princípios democráticos de participação, igualdade e de representatividade dos direitos sociais em democracias, uma das dimensões críticas, filosóficas e pragmáticas desta tese.

Nessa perspectiva, como bem ilustrado por Gomes e Lira (2021, p.117):

Poderíamos pensar num gráfico cartesiano, com dois eixos, o espaço físico e o espaço social, mas não: existe uma terceira dimensão, o tempo em que os fatos decorrem. Adultos na via das suas mudanças e educandos em desenvolvimento podem ter o mesmo regulamento; obedecer às mesmas normas burocráticas; todavia, cada um, até com edifício padronizado, será socialmente diferente. Mais ainda, os espaços da escola constituem matrioskas emergentes de outras matrioskas, como a sala de aula, cuja tessitura e distribuições espaciais alcançam expressões culturais diferentes. E se modificam no eixo do tempo.

Os autores ponderam que, ainda assim, não seria suficiente o terceiro elemento com suas proporções que permitem novas possibilidades e conexões. Assume-se, portanto, que não é suficiente, por si só, apontar relações de efeito entre a formação docente com o desempenho escolar dos alunos, em razão dos resultados alcançados neste estudo, a partir da taxa de aprovação, uma vez que, no presente momento, são exíguos os elementos de controle ou mesmo de aprofundamento deste tipo de estudo através de pesquisas secundárias existentes no cenário nacional.

As escolhas feitas neste trabalho ora apresentado configuram uma estratégia de buscar a pacificação do campo difuso da educação profissional brasileira que, ao longo da história, retoma a ideia do ‘esse agora é o bom: o novo’, a nova educação profissional, o novo ensino médio, o novo ‘projeto de vida’, o novo formato híbrido e flexível, as novas metodologias de aprendizagem, as novas competências socioemocionais.

Nesse sentido, a estratégia foi tratar com o próprio “veneno”, uma vez que no discurso legal-normativo atribui e possibilita, mas que na operação se contraria. À luz do pensamento de Dewey (1959), é possível compreender e significar os resultados já apresentados e os perceber como aspectos e condições favoráveis ao ensino e, como condição mínima, são ponto de partida não referencial de chegada.

Essa perspectiva filosófica foi didatizada por Gomes e Lira (2021, p. 118): “[...] puxando fio à meada, o princípio é o ser humano com suas capacidades de comunicação e troca”. Os autores consideram que é dessas associações e desses vínculos que os modos de sentir, pensar e agir emergem e deles os aspectos cultural e social, que “a escola, entre outros agentes educativos, transmite - e que não faz parte da herança biológica, não é inato”. (GOMES; LIRA, 2021, p. 118).

Tabela 16 – Variáveis contextuais das escolas selecionadas

Variáveis	CE José Pires Monteles	Col. Mun. Pelotense	Col. Mun. de Adustina	EM Álvaro Callado	Col. Municipal São Luís	ET Municipal Farroupilha
Exame de Seleção	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Política de cota	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Materiais para atividades culturais e artísticas	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
Oferece alimentação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ensino Seriado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Períodos Semestrais	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Associação de Pais	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Possui redes sociais	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Associação de Pais e Mestres	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
Conselho Escolar	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Grêmio Estudantil	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Censo Escolar (2019).

Corroborando os trabalhos de Alves; Xavier (2016), Ball (2001), Costa; Britto; Waltenberg (2020), Dewey (1959), Darling-Hammond (2000), Oliveira; Soares (2012), Silva Filho (2019), Alves; Soares (2013) e Gomes; Lira (2021) para a análise dos fatores que influenciam ou impactam o

desempenho escolar, adotou-se essa perspectiva multifatorial com a seleção de variáveis de investigação que retratassem aspectos internos e externos ao professor. Os estudos de Alves; Soares (2013), de Alves; Xavier (2016) e de Costa; Britto; Waltenberg (2020) apontam para questões afetas a esse contexto escolar e ao impacto do professor, como a quantidade de etapas de ensino ofertadas e a quantidade de alunos, o que indica a relevância da investigação dessas variáveis.

Os resultados permitiram constatar significativa semelhança entre essas escolas, conforme as tabelas 16 e 18, uma vez que, a partir do cruzamento e da recorrência dessas variáveis contextuais, tais como a inexistência de política de cotas e de associação de pais, a plena oferta de alimentação, bem como a prevalência de entrada sem exame de seleção, não foi possível inferir relação de efeito direto.

Entre esses elementos tem-se o exame de seleção dos alunos apenas no Colégio Municipal São Luís (4º melhor resultado entre as seis, com 92,9% de aprovação); os materiais para as atividades culturais e artísticas, por sua vez, estão presentes no Colégio Municipal Pelotense e no Colégio Municipal de Adustina, ambos com 100% de aprovação. A alimentação é oferecida por todas as escolas estudadas, por serem todas públicas, e o ensino seriado também é unanimidade – apenas duas escolas declararam mais de um tipo de organização (o Colégio Municipal Pelotense e a ET Municipal Farroupilha). As agremiações e os colegiados, no entanto, são menos frequentes, acontecem em aproximadamente metade dos casos, conforme apresentado na Tabela 16, o que aponta para o componente subjetivo político da cidadania nessas relações e nesses ambientes.

Embora tenha sido critério de análise¹² que as escolas tivessem o índice de Complexidade de Gestão¹³ ≥ 4 , é curioso destacar que o Colégio Municipal Pelotense conta com o maior quantitativo de matrículas registradas (2.896), o que, de acordo com a Nota Técnica Inep/MEC nº 40/2014 e evidências de trabalho como o de Brooke; Soares (2008), implicaria maiores dificuldades de gestão escolar e potencial gerador de resultados educacionais reduzidos. No entanto, essa ideia não é corroborada pela já apresentada totalidade da aprovação dos estudantes da 4ª série do ensino médio integrado da referida escola.

O extremo oposto, representado pelo Colégio Municipal São Luís e suas 32 matrículas, torna ainda mais complicada a assertiva nesse sentido,

12 - Critério de análise descrito no item 2.3 – Campo de pesquisa e participantes, do Capítulo II.

13 - Instruído pela Nota Técnica Inep/MEC nº 40/2014, o indicador é baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), e está parametrizado em seis níveis crescentes de complexidade, combinados às informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade e quantidade das etapas ofertadas, o que compreende informações como a quantidade e a faixa etária dos alunos e a quantidade de segmentos educacionais existentes na escola.

uma vez que ela figura entre os casos com piores resultados na aprovação. A mesma análise vale para a diversidade de oferta de etapas e modalidades de ensino, cujos pontos extremos também são representados pelas mesmas duas unidades aqui apresentadas.

Contudo, esses resultados controversos promovem reflexão, apontando para o sentido fim e diretivo da educação do pensamento deweyano (1959) e é nessa perspectiva de constructo criativo para agir e reconstruir que vale a pena concentrar o elemento inteligência e a esperança em prol dos princípios fundantes da experiência democrática.

A partir desses achados contextuais, o pensamento de Dewey (1959) nos ajuda a compreender a educação significando esse processo de experiência democrática e a necessária cautela com a excessiva racionalização das práticas avaliativas. Nessa conjuntura de resultados, é possível refletir acerca do espaço e do papel que a escola, na modernidade, representa nessas tensões em atenção às necessidades da economia e da política, que muitas vezes anula ou suprime o que de mais valia permeia essas relações, a intersubjetividade.

Teixeira (1968) afirma que a experiência é um sistema conjugado de instrumentos e fórmulas e que objetiva no ambiente, ou no meio social, facilitar que o indivíduo se adapte “como se adapta ao clima e à terra, ainda e sempre por um processo de educação, isto é, de reconstrução das próprias experiências”. (TEIXEIRA, 1968, p. 92). Nessa explicação, o autor não separa indivíduo e sociedade, por considerar que ambos vivem e agem no mesmo ambiente em condições harmônicas com forças que se retroalimentam. Para tanto, são as instituições – a Escola – o ápice dessas experiências em razão da formação de hábitos e da inteligência, cujo processo de vida é:

uma sequência de ações e reações, coordenadas pelo organismo para o seu ajustamento e reajustamento ao meio. Os sentidos e as sensações não são meios ou caminho do conhecimento, mas estímulos, provocações e sugestões de ação, mediante os quais o organismo age e reage, ajustando-se às condições ou modificando as condições para êsse reajustamento. [...] A integração desses novos conceitos na filosofia veio permitir a sua reformulação, com a elaboração de uma teoria geral do conhecimento fundado no processo do conhecimento científico, uma teoria da sociedade adaptada aos nossos meios de trabalho industrial, criados pela ciência, e uma nova teoria política democrática, que essa mesma ciência veio afinal tornar possível. (TEIXEIRA, entre 1952 e 1964a, p. 2-3).

Sobre esse aspecto, de acordo com González Rey (2013), a *psique* é constituída na complexidade e na dinamicidade do constante movimento. É nesse movimento atravessado pela subjetividade e suas tensões que é

formado o sujeito com o seu processo histórico e social a partir dos diferentes pertencimentos, a citar a família, a escola e outros, isto é, essa interação é componente fundante dessa produção subjetiva do sujeito.

Nas democracias, Dewey (1959) considera que na educação, por ser uma atividade humana, suas finalidades devem ser flexíveis e não completamente determinadas de fora do processo. Os testes e avaliações desses resultados são importantes, mas essas relações de efeito ou de ranqueamento de docentes e escolas se mostraram bastante limitados nesse sentido. Se superestimadas e valorizadas, elas podem influenciar negativamente a prática do professor, o que pode inibir o elemento intersubjetivo do processo educativo construído no cotidiano da sala de aula e levar à distorção das práticas pedagógicas e ao empobrecimento do currículo, isto é, não favorecer melhores resultados esperados, especialmente nas camadas de nível socioeconômico mais baixo.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Galter e Favoreto (2020) e Fernandes; Araújo e Dujo (2018) consideram que esse pensamento e esse posicionamento, nas concepções de Dewey (1959), que têm na noção de experiência uma base profunda, possibilitam uma importante reflexão sobre a relação entre os desafios da consolidação da democracia com questões e dilemas educacionais, como a formação do professor, os aspectos de infraestrutura do Estado e o processo de desenvolvimento do aluno pela experiência do conhecimento.

Na composição desse problema estão as chamadas políticas de responsabilização, que emergiram de um cenário econômico e social que demandava redução de custos e qualidade nos serviços públicos e, quando aplicadas às escolas, esse tipo de política se baseou no estabelecimento de padrões de qualidade aferidos por testes padronizados.

Desse modo, é importante compreender que é preciso cautela e clareza ao comunicar esses resultados e eventuais ranqueamentos de escolas pela ação docente. Dewey (1959) e Alves e Soares (2013) esclarecem que o tipo de informação selecionada e o modo dessa razão comunicativa, tendo em vista que nesse movimento há a incorporação pela cultura, pode promover um clima de busca pela qualidade, mas, por outro lado, pode evidenciar e provocar exclusões.

No contexto de efeito dos indicadores oficiais de qualidade da educação (monitorados pelo Inep), compondo relação de influência sobre os resultados de aprendizado, Carmo *et al.* (2015) investigaram como o desempenho dos alunos do ensino médio é influenciado pelo Indicador de Adequação da Formação do Docente, calculado pelo Inep (TABELA 17). Sobre esse aspecto avaliativo, os resultados apontaram para um impacto positivo e significativo da adequação desse indicador global sobre o desempenho escolar, mas,

por não contemplar as especificidades da educação profissional, não há parâmetro comparativo para essa relação de efeito.

Neste estudo ora apresentado, em praticamente todas as escolas pesquisadas, os professores têm formação com licenciatura na mesma área em que lecionam. Somente o Complexo Educacional José Pires Monteles destoa nessa característica por ter indicador inferior a esse patamar, prevalecendo entre seus docentes a ausência dessa formação.

Em relação aos indicadores propostos pelo Inep, para contextualização e classificação dos estabelecimentos de ensino brasileiros, vê-se que, em relação ao Indicador de Nível Socioeconômico, que incorpora elementos de poder aquisitivo e de *background*, o Colégio Municipal Pelotense, a Escola Municipal Álvaro Callado e a Escola Técnica Farroupilha se destacam em relação às demais, conforme Tabela 17.

Tabela 17 – Indicadores oficiais de qualidade

Indicadores	CE José Pires Monteles	Col. Mun. Pelotense	Col. Mun. de Adustina	EM Álvaro Callado	Col. Municipal São Luís	ET Municipal Farroupilha
Melhor indicador socioeconômico ¹⁴	Não (III)	Sim (VI)	Não (III)	Sim (VI)	Não (IV)	Sim (VI)
Melhor indicador de adequação docente ¹⁵	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Menor indicador de esforço docente ¹⁶	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Taxa de aprovação EM mais alta	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Inep/MEC (2019).

Foi possível observar por meio da recorrência dos melhores indicadores sociais que as cidades com melhores IDHM não necessariamente possuem os melhores resultados de aprovação e professores mais qualificados, conforme constatado na Escola Municipal Álvaro Callado, situada no município de IDHM mais alto, sendo a 4^a escola na taxa de aprovação (93,8%), ainda que tenha 90% dos docentes com licenciatura, conforme tabelas 16, 17 e 18.

14 - O Nível Socioeconômico médio das escolas é 5.

15 - O percentual predominante é de docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam.

16 - Prevalecem os casos dos docentes que, em geral, têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Com base em indicadores de um contexto mais amplo, esses resultados foram apresentados às taxas de aprovação da 4ª série do Ensino Médio em relação ao crescimento do PIB e do IDHM. Há de se ressaltar que, apesar da assincronia temporal (o PIB disponível é referente aos anos de 2017 e 2018, e o IDHM, aos anos 2000 e 2010), essas medidas geram resultados de longo prazo e, por esse motivo, é plausível realizar a comparação entre elas e o crescimento do resultado educacional.

Sabendo que o ano-base do presente estudo é o ano de 2019, prosseguiu-se com a comparação entre PIB, IDHM e a evolução da taxa de aprovação entre 2018 e 2019. Uma observação a ser feita é que a Escola Municipal Álvaro Callado, a Escola Técnica Municipal Farroupilha e o CM Pelotas não possuíam a 4ª série do ensino médio integrado à educação profissional em 2018, o que limita considerações acerca dessa progressão.

Tabela 18 – Indicadores sociais e Taxa de Aprovação

Indicadores e taxa de aprovação	CE José Pires Monteles	Col. Mun. Pelotense	Col. Mun. de Adustina	EM Álvaro Callado	Col. Municipal São Luís	ET Municipal Farroupilha
PIB (2017/2018)	Decrescente	Crescente	Decrescente	Decrescente	Crescente	Crescente
IDHM (2000/2010)	Crescente	Crescente	Crescente	Crescente	Crescente	Crescente
Taxa de aprovação (2018/2019)	Crescente	-	Estável (100%)	-	Decrescente	-

Fonte: Inep/MEC, IBGE e PNUD (2019).

Outro aspecto contextual analisado foi a participação dessas escolas em projetos educacionais de olimpíadas e a convivência no ambiente escolar com alunos de turmas especiais, exclusivas ou não, por compreender que esse conjunto de elementos amplia as relações e a consciência de cidadania, o que pode favorecer o desenvolvimento integral e, residualmente, o rendimento escolar retratado pela taxa de aprovação.

Nesse sentido, considera-se que os resultados são inconclusivos com efeitos marginais, uma vez que a participação em olimpíadas educacionais ou projetos similares não acontece apenas no Complexo Educacional José Pires Monteles, e a oferta de educação especial, que acontece de maneira não exclusiva no Colégio Municipal Pelotense, na Escola Municipal Álvaro Callado e na Escola Técnica Municipal Farroupilha, que apresenta a menor taxa de aprovação dentre as seis escolas, conforme Tabela 19.

Tabela 19 – Informações adicionais

Informações adicionais	CE José Pires Monteles	Col. Mun. Pelotense	Col. Mun. de Adustina	EM Álvaro Callado	Col. Municipal São Luís	ET Municipal Farroupilha
Participa de Olimpíada ou projeto similar	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Oferta educação especial (exclusiva ou não)	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: OBMEP, Olimpíada da Língua Portuguesa e Censo Escolar (2019).

A partir desse conjunto de variáveis agrupadas nessas seis tabelas e discutidas ao longo deste capítulo, sobretudo aquelas que fazem referência à formação pedagógica e à escolaridade docente, não foi possível fazer nenhum tipo de inferência conclusiva. Isso leva a considerar um efeito marginal sobre a taxa de aprovação, isto é, o fato de alunos terem tido professores com licenciatura ou com maior nível de escolaridade não pode ser considerado como fator gerador de melhor desempenho acadêmico desses alunos ou de essas escolas obterem melhores resultados.

Vale ressaltar que as escolas com maior percentual de docentes com formação considerada adequada apresentaram melhores taxas de aprovação, conforme mostrado nas seções 1 e 2. Esse ponto sugere ser possível que a formação superior na área do curso e a formação pedagógica podem influenciar positivamente os resultados no desempenho escolar dos alunos, apesar da impossibilidade de atestar essa afirmativa no cenário apresentado na presente tese.

Desde 2014, o Inep afere o Indicador de Adequação da Formação Docente da educação básica brasileira, o que permite comparar, identificar deficiências e implementar melhorias para o aprimoramento da qualidade educacional. Esse tipo de métrica e monitoramento guarda semelhança com a gênese das políticas de responsabilização, embora de nível fraco, de acordo com Oliveira; Tavares e Carvalho (2020), pois não se identifica menção a prêmios e punições pelos sistemas nacionais de educação.

Como tem sido exposto reiteradamente ao longo desta tese, a educação profissional não tem suas especificidades contempladas na metodologia do Censo e dos indicadores educacionais de qualidade instituídos pelo Inep, o que dificulta o estabelecimento de inferências diretas entre características dos docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e as taxas de aprovação.

Por esse motivo, uma grande contribuição para o aprofundamento das questões inerentes à educação profissional seria o levantamento de informações específicas para essa modalidade de ensino e suas etapas. A

disponibilização objetiva dos *inputs* (características docentes e contexto escolar, por exemplo) e dos *outputs* (taxas de rendimento) da educação profissional é imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Mesmo não tendo sido possível fazer nenhum tipo de inferência conclusiva nessas relações de efeito, os resultados corroboram o conceito central de experiência do pensamento deweyano (1959), pois o papel-fim e diretivo da educação é esse contínuo aprimoramento. De acordo com Dewey (1959, p. 53), o sentido dado a esse processo “corresponde à mais aguda percepção das conexões e das continuidades no que estivermos empreendendo”.

Os resultados também reforçam a função orientadora da educação sob a ótica deweyana, que diz: “jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente” (DEWEY, 1959, p. 20). O aprofundamento desses achados (para além de uma simples relação de efeito) aponta para esse sentido de direção que a perspectiva democrática promove, em que o instrumento não é somente pessoal e apenas moral, mas, sim, intelectual (capacidade de fazer, escolher e agir). E é nesse sentido que os papéis da educação e da escola se cumprem na formação e no aprimoramento daquilo que o autor denominou de “hábitos de compreensão”, os quais se estabelecem nas associações entre ambientes e sujeitos, seja pela cooperação ou na controvérsia das adversidades.

Nesse sentido, considera-se que “um espírito socializado é a faculdade de compreendê-las tendo em mira o uso que lhes é dado em situações conjuntas ou compartilhadas” (DEWEY, 1959, p. 35), o que comunga com a perspectiva democrática da educação (processo de reconstrução) e aponta para a relevância da função educadora da cooperação que esses ambientes sociais especiais (a escola) e o professor podem exercer no desenvolvimento das aptidões desses alunos e do próprio docente, que assume dois papéis, de educador e de cidadão, como um dos fios condutores desse compromisso democrático, de modo a fortalecer a experiência em meio ao tensionado período de crise intelectual, sanitária e seus desajustes.

Ao destacar a representatividade da democracia e do papel da educação para sua consolidação, Teixeira (1959 *apud* NUNES, 2010) também desvela a natureza reintegrante do ideal democrático na teoria de Dewey (1959) – base da perspectiva conciliadora desta tese – e pondera que o contínuo desse processo de aprendizado não se dará “nem com a restauração do passado, nem a imposição de um futuro ainda inexistente” (TEIXEIRA, 1959 *apud* NUNES, 2010, p. 37). Esse entendimento remete ao equilíbrio e à necessidade de conciliação, desde que para além de interesses próprios, superficiais e imediatos.

Nessa perspectiva, autores como Morin (2001) e Simmel (2012) convergem para a compreensão do efeito da biodiversidade e da sociodiversidade, fundamentais para o tornar-se pessoa capaz de conviver e equalizar conflitos. Gomes e Lira (2022), a partir desses supracitados, escreveram:

O diferente é difícil de tolerar e aceitar, mas os diferentes se tornam capazes de construir pontes interculturais. Considerar o diferente é não se considerar umbigo do mundo, como o etnocentrismo dos gregos em face do Templo de Apolo, na bela paisagem de Delfos, ou perante os “bárbaros”, assim chamados porque ignoravam suas línguas. (GOMES; LIRA, 2021, p. 119).

Portanto, essa relação precisa ser, sobretudo, educativa, e pode ser na medida em que promove a participação cooperativa desses atores educacionais e de suas comunidades, favorecendo mudanças dos aspectos atitudinais, mentais e emocionais sobre o meio em que interagem, convivem, pensam, sentem e agem.

Ao problematizar o sentido do educar para autogoverno e autonomia, Bringhouse (2011, p. 19) afirma que “sem as habilidades ligadas autonomia, facilmente nos perdemos na complexidade moral e econômica da modernidade”, ou seja, parte da premissa de oportunidade associada ao desenvolvimento de condições para a reflexão, análise e escolha. Esse autor ressalta que não se trata de uma concepção abstrata e autocentrada, mas do seu “aspecto profundamente social, até porque os seres humanos são profundamente sociais”. (BRINGHOUSE, 2011, p. 19).

É nesse sentido que ele afirma que os indivíduos florescem nessa interação por uma interrelação de interesses e, portanto, sua reflexão ocorre dentro desse contexto social. Ele atribui à escola um papel de facilitar essa autonomia e é nesse aspecto que isso torna a diversidade desejável, em que outros modos de vida e pontos de vista ampliam o aprendizado, para que seja capaz de – com autonomia – “[...] distinguir o apelo à autoridade do apelo à evidência e os argumentos indutivos dos dedutivos [...]”. (BRINGHOUSE, 2011, p.23).

O mesmo autor esclarece que não se pode confundir um modo de vida bom com viver bem (modo de vida que seja bom para si), uma vez que “terão essa oportunidade se puderem adotar outros modos de vida que consigam endossar de dentro para fora (florescer) através de meios confiáveis de avaliar opções de vida diferentes”. (BRINGHOUSE, 2011, p.16).

Na perspectiva desse autor, o Estado deve garantir que todos tenham a oportunidade real de adotar bons modos de vida e, desse modo, cumpre o que o efeito de justiça social exige, “[...] viver bem de acordo com a avaliação

própria de cada um” (BRINGHOUSE, 2011, p.18). Assim, para o autor, “dar a oportunidade de adotar modos de vida exige que o Estado eduque a criança e lhe ensine a habilidade de comparar e refletir racionalmente, em geral associada à autonomia”. (BRINGHOUSE, 2011, p.18).

Nesse contexto, esse autor reflete:

[...] se aprender a viver bem fosse uma questão misteriosíssima, ou se equipar os indivíduos com as habilidades relacionadas a aprender a viver bem entrasse em conflito com outros elementos da justiça, talvez se pudesse admitir que a justiça só exige a distribuição de condições e recursos externos. (BRINGHOUSE, 2011, p.18).

Nessa perspectiva, os aspectos da formação docente e suas relações de efeito aqui discutidas passam a ter sua ênfase e sua valia na dimensão que acarrete educação e que permita ao docente (pessoa) conhecer algumas das relações ou conexões que não eram antes percebidas ou ignoradas, o que faz “seus atos em relação a essas coisas adquirem mais significação” (DEWEY, 1959, p. 83). Assim, não há dúvidas quanto ao efeito da formação, que amplia outro aspecto da experiência educativa, a citar a “capacidade de direção ou regulação das experiências subsequentes”. (DEWEY, 1959, p. 84).

Sendo o processo educativo uma reconstrução e uma reorganização, ele tem fim nele mesmo. “Na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim” (DEWEY, 1959, p. 83), aumentando e qualificando o seu sentido e a aptidão para o contínuo de dirigirmos o curso das experiências.

O pensamento de Dewey (1959) nos ajuda nessa compreensão ao afirmar que a educação significa essa experiência, como um processo que se prolonga no tempo, aprimorando associações e conexões nele implicadas, mas não observadas ou percebidas até então. Esse pensamento reconstrutivo e reintegrador revela, assim, a significação do antecedente em relação a determinada tendência ou disposição para com as coisas e isso atribui “dignificações”.

Dewey (1959) descreve a educação como uma necessidade da vida; descreve a vida como um processo de autorrenovação, transmissão e comunicação; e esta última como componente estratégico para a melhoria da qualidade do processo de experiência de bem comum, uma vez que possibilita mudanças de disposição mental em interações associadas, transformando-as.

Teixeira (1973) retoma e reafirma o pensamento deweyano de perpetuação e adaptação da sociedade pela educação, ou seja, a educação nutre o fisiologismo da sociedade. É nesse sentido que esse processo retrata o significado da comunicação, como processo de reprodução e transmissão de um *ethos* social, de valores, hábitos, costumes, ideias e crenças. Sua

importância e sua estratégia se concretizam ao passo que o indivíduo nessa interlocução sofre uma transformação por sua capacidade de avaliar e significar a própria experiência.

Ao cartografar os espaços da escola, Gomes e Lira (2021), remontando ao clássico E. T. Hall (1990), *A Linguagem Silenciosa e os seus riscos de insucessos na comunicação intercultural*, ponderam que, não raro, há um descompasso entre múltiplas linguagens não verbais e as verbais, e, como no pulsar de conexões sinápticas, os neurotransmissores “se conversam”, os quais, no capítulo dos referidos autores, equivalem às “categorias de observação, aos fatores cinestésicos, toque, combinações de retina, código térmico e olfativo e ao volume e entonação de voz tão relevantes para docentes e discentes”. (GOMES; LIRA, 2021, p. 119).

O comunicar e sua razão comunicativa, assim, importam para a qualificação desse processo, o que corrobora os estudos de Alves e Soares (2013) e de Alves e Xavier (2016), para que não se tenha o problema de responsabilização efetivamente em seu termo – a exclusão.

Por essa razão, ao analisar essas perspectivas de eficácia escolar e docente, é importante reconhecer sua relevância, como também compreender e defender que não são suficientes e não retratam a qualidade escolar e a prática docente, isto é, separadamente. Por maior importância que tenham ou possam ter, não indicam efeitos diretos, mas, de acordo com esse pensamento, compõem um ambiente adequado e favorável ao ensino e à aprendizagem.

Outro aspecto desses resultados remete aos objetivos da educação e, sobre isso, Dewey (1959) define vários deles na obra *Democracia e Educação*, ainda que como conceito abstrato, e defende que, dependendo de como são percebidos ou definidos, eles podem mecanizar e automatizar a ação humana, comprometendo a consciência no processo de experiência, que precisa ser educativa. Dessa forma, o objetivo precisa ser flexível, passível de alterações em função das circunstâncias do processo.

Esse pensamento deweyano promove sentido e direção aos resultados aqui discutidos, pois, ao entender a educação como a própria vida em sua complexidade, ela é continuamente influenciada pelas relações com o outro e com o meio, inclusive físico, integrador das ações pedagógicas que acolham de maneira pertencida, contribuindo para a reflexão, a leitura, brincadeiras e aprendizado – espaços para o exercício da liberdade, do agir criativo e da autonomia dirigida. Isso implica o compromisso de ampliar não somente os aspectos infraestruturais, mas, sobretudo, participação, acesso, diálogo e diversidade, como importante e adequado método para esse enfrentamento, um método no sentido de analisar, dialogar, investigar e descobrir soluções para os problemas.

Embora não tenha sido um elemento investigado entre as variáveis relacionadas à dimensão docente – o de infraestrutura física das escolas –, é importante considerar que um serviço que aponta para a qualidade dessas condições básicas para a consolidação do processo de aprendizagem, conforme Goulart; Dias e Lelis (2019), são as bibliotecas públicas, por criarem condições para a autonomia do sujeito que estabelece relação direta com o processo de formação crítico da cidadania, o que favorece o desenvolvimento cultural dos indivíduos e seus grupos sociais.

Outra importante reflexão sobre os resultados à luz de Dewey é sobre o modo pelo qual se faz isso nas escolas (meio ambiente especial), pois a educação pode formar e modelar determinada forma de atividade social ao simplificar e coordenar os fatores da mentalidade do sujeito, ao purificar e idealizar os costumes sociais existentes e ao criar e ampliar um meio diverso e mais bem equilibrado para esse processo. (DEWEY,1959).

Teixeira (1968) atribui à escola o papel de reajustamento ao possibilitar a formação do sujeito para um *ethos* social, cuja ciência esteja pronta para “resolver os problemas econômicos, os problemas sociais, e o homem pode ser educado de modo a evitar a maior parte dos seus problemas de desajustamento moral e social”. (TEIXEIRA, 1968, p. 102).

A concepção democrática da educação, por ser um processo social, subentende um ideal social determinado. Esse aspecto nos ajuda a compreender dois importantes critérios para aferição do valor de uma vida social que, de acordo com Dewey (1959), são o grau de comunhão de interesses e o nível de liberdade, isto é, há democracia na proporção em que todos são preparados para, com igualdade, partilhar de seus benefícios, o que assegura o equilíbrio e o necessário ajustamento de suas instituições.

Numa civilização em movimentos precários e, por isso, em mudanças aceleradas, Teixeira (1973) explica que a perspectiva dinâmica da vida e da educação possibilita a oferta de solução para esses problemas. “É tal teoria, adaptada às duas grandes forças que estão moldando o mundo moderno – democracia e ciência – que a filosofia de John Dewey buscou traçar”. (TEIXEIRA, 1973, p. 41).

Compreender em profundidade do que depende o resultado possibilita verificar a existência das necessárias e requeridas circunstâncias, método que qualifica, ampliando, o nosso domínio sobre as coisas; pois, se na ausência ou na dificuldade dessas condições, poderemos tratar de supri-lhes a falta, desde que sejam conhecidos os necessários antecedentes de um efeito (DEWEY, 1959), o que sugere o elemento intelectual do pensamento deweyano, que valoriza a experiência. O pensar reflexivo, portanto, é condição para podermos ter objetivos.

De acordo com Dewey (1959), a valia da experiência está na oportunidade da escolha feita por uma série de associações ao que passou e ao que pode vir a ser gerado (retrospectiva e prospectiva), “entre aquilo que fazemos e sua consequência de gozo ou sofrimento”, isto é, na descoberta das relações e associações entre as coisas, os membros e processos. A medida do valor desse processo “reside na percepção, com discernimento, das relações ou continuidades a que nos conduz”. (DEWEY, 1959, p. 153).

John Dewey (2010) demonstra, portanto, que, para o desenrolar das tensões que constituem a experiência, é necessário tempo, justamente pelo fato de essa realidade compor suas tensionalidades nas rupturas e nos reencontros – e é por meio desse ponto que se deve qualificá-la.

Dewey (1959) esclarece acerca do processo de amadurecimento do ato de pensar para além de um interesse imediato ou superficial do indivíduo. Ele atribui ao “desenvolvimento das simpatias sociais” (DEWEY, 1959, p. 161) a expansão desse ato, aspecto de grande valia para a educação, portanto, a “reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar”. (DEWEY, 1959, p. 179).

De acordo com esse autor, essa natureza pode apressar o alcance de resultados, mas não pode forçar aquilo que exige tempo, isto é, os processos evolutivos. Ele chama atenção para os benefícios ao processo de ensino se todos os docentes compreendessem que é pela qualidade dos processos mentais e não dos resultados de respostas certas que se mede o desenvolvimento educativo, o que, de acordo com o autor, proporcionaria uma revolução na qualificação desse processo. (DEWEY, 1959).

Assim, a experiência condensa e amplia novas experiências, com desfechos inclusivos. Bringhouse (2011) assevera que a escola tem o papel de facilitar a autonomia e, para isso, a diversidade é desejável. Desse modo, a experiência não se transmuta em si, mas no significado valorativo do aprendizado.

Contudo, volta-se à necessidade de tempo para que se desenvolva. Assim, no efeito da dimensão docente apresentada anteriormente, em que se observou a relação de efeito marginal sobre os resultados de desempenho de alunos, compreende-se que não foi possível aferir se houve reflexão sobre os aspectos propostos e experiências reflexivas de fato.

Atrelar a experiência ao puro efeito de eficácia em resultado de taxa de aprovação significa exaurir toda a potencialidade da experiência em seu processo e seu ato dialógico e criativo. Além dessa potencialmente nula, a experiência não conservaria nada do seu sentido reflexivo e transformador e, por conseguinte, do aperfeiçoamento para o seu desenvolvimento.

Agamben (2006) faz importante reflexão e crítica ao afirmar que a vivência reiterada dessa experiência é o que possibilita essa faculdade. Por isso, as ações e práticas experienciais de cunho mercadológico, com suas padronizações, geram um simples “entretenimento e não significam potencialmente coisa alguma”.

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. A resistência é tratada como uma obstrução a ser vencida, e não como um convite à reflexão. O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível. (DEWEY, 2010, p. 123).

É importante perceber que, nessa perspectiva, Dewey, assim como apresentado anteriormente por meio de Bauman (2001, 2013), descreve o processo de liquidez que caracteriza essa modernidade:

As experiências também têm seu amadurecimento abreviado pelo excesso de receptividade. Nesse caso, o que se valoriza é o mero passar por isto ou aquilo, independentemente da percepção de qualquer significado. O acúmulo de tantas impressões quanto for possível é tido como “vida”, muito embora nenhuma delas seja mais do que um adejo e um gole bebido depressa. (DEWEY, 2010, p. 124).

É no processo dessas associações e desses embates que o ser humano ganha consciência da intenção implícita de sua impulsão. O ímpeto cego é transformado em um propósito; as tendências instintivas convertem-se em empenhos planejados. “As atitudes do eu são impregnadas de sentido” (DEWEY, 2010, p. 145), ou seja, não é na resposta a um estímulo isolado que a experiência acontece, mas na coordenação desse organismo vivo e presente na experiência com sua impulsão ativa e integral do organismo.

Para essa transformação, o antecessor é representativo, pois, para esse ato expressivo a partir do ordinário, o indivíduo utiliza o arcabouço formado por seu passado, portanto, existe um choque entre o novo e o velho, existe aqui a oportunidade reflexiva da experiência.

Portanto, o critério do valor da educação escolar está na extensão em que toca, significa e direciona esse desejo de desenvolvimento contínuo. As métricas são importantes, mas é preciso ter cautela com essa racionalização avaliativa, uma vez que o “importante é saber para onde esses ‘impulsos’ se dirigem e não aquilo que eles são” (DEWEY, 1959, p. 56). Dessa forma,

manter-se vigilante ao que Dewey chamou de atenção excessiva aos fenômenos superficiais pode causar uma espécie de fixação, isto é, uma parada do desenvolvimento.

Os achados desta pesquisa expostos nas seções I – Escolas Pesquisadas e II – A Partilha Docente resumem-se na concepção de uma educação que é “reconstrutiva e contínua da experiência, diferentemente de um ‘desdobramento’, com formação externa e como repetição do passado” (DEWEY, 1959, p. 86). É importante destacar que essa compreensão nos protege contra as “idealizações”, pois, de acordo com Dewey (1959, p. 55), “não se pode identificar a vida com qualquer ato e interesse superficiais”.

O mesmo autor esclarece que a função que a ciência tem de exercer no currículo é esse desenvolvimento de perspectivas que emancipem o sujeito de predileções pessoais, no sentido da experiência. Nesta pesquisa consideraram-se, portanto, outros aspectos significativos do que configuraria uma condição favorável para o desempenho dos alunos, para o exercício docente e para a escola com vista à valorização do papel da educação na formação de certo tipo de sujeito capaz de se relacionar, dialogar, comunicar, compreender e de agir em conjunto com o outro em função do bem comum – o que culmina e se reconhece no próprio processo democrático decorrente de práticas pedagógicas que podem libertar, se organizadas de maneira intencional, consciente e planejada, buscando promover e assegurar, continuamente, a experiência da democracia.

Assim, os resultados reforçam o sentido-fim da educação (de direção) e o do meio (a escola) como fator dessa direção, que é indireta, ou sentimental e intelectual, “por meio de identidade de interesse e compreensão, promovendo a capacidade de escolha e sua consequência” (DEWEY, 1959, p. 43). É sob essa perspectiva que as escolas precisam ampliar, cada vez mais, as oportunidades de atividades participativas, com vista à compreensão daquilo que é o sentido social de seus interesses, aptidões e escolhas.

Dewey (1959, p. 47) afirma que “todo hábito indica uma inclinação, uma preferência e escolha [...] um hábito significa, por outro lado, uma atitude de inteligência”. Podemos considerar que a discussão desta tese acerca da dimensão docente também desvela o potencial da força construtora e de crescimento da educação, uma vez que esse processo possibilita o desenvolvimento de atitudes mentais fundamentais para a formação de hábitos (capacidade de fazer, manifestação de crescimento) que permitem aprender com a experiência, isto é, “reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver dificuldades de uma situação ulterior”. (DEWEY, 1959, p. 47).

A preocupação do professor, nesse sentido, deve ser em intervir com planejamento para sua mediação nas dinâmicas, a fim de corrigir e dirigir o curso de seu aluno, “acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável”. (TEIXEIRA, 1968, p. 22-23).

[...] têm de corrigir, redirecionar e orientar os hábitos, o intelecto e a emoção, para uma adaptação cada vez mais vigorosa. [...] Tornando o fenômeno educativo um fenômeno de reconstrução e de reorganização da experiência, por meio da força criadora da inteligência, Dewey traça as bases de uma teoria de progresso permanente, ao mesmo tempo que nos mostra a possibilidade de dar sentido e orientação a essa nova ordem dinâmica das coisas. (TEIXEIRA, entre 1928 e 1935, p. 5).

Embora a dimensão formativa seja valorizada, seu uso como diagnóstico ou solução mais aprofundada, ou como estratégia e instrumento para identificação de boas práticas pedagógicas parece ainda incipiente, o que de certo modo favorece instituições e docentes que já se encontram em melhor condição.

Como evidenciado pelos resultados, as escolas pesquisadas são burocraticamente e “qualitativamente” semelhantes, embora socialmente diversas. O trabalho de Gomes e Lira (2021) contribui para essa dimensão reflexiva ao analisar o processo de institucionalização da Carta Escolar, instituída na França, fundamentada na proximidade da escola em relação à residência dos seus alunos, o que resultou em um equivalente *apartheid* escolar em Marselha. Com essa análise e o subsídio dos pensamentos de Audren e Baby-Collin (2017), reflete-se, em profundidade, sobre a continuidade do que autores chamaram de “espiral intergeracional para os menos afortunados”.

Atribuir sentido e significado ao trabalho em sala de aula em meio às contradições e necessidades de conciliação da pluralidade de seres humanos e suas necessidades não é uma tarefa fácil. Como se não bastassem esses descompassos e desafios, de certo modo intrínsecos ao processo de formação cultural, ainda é necessário equilibrar-se na velocidade e nas incertezas dos tempos modernos, orientados à preparação para um futuro que não sabemos ao certo como será, inclusive sobre a própria finalidade da educação e da escola, e suas muitas e possíveis respostas.

Para Dewey (1959), assumir que vivemos em um mundo incerto e inacabado é considerar que a educação e a reflexão, como próprio método, se manifestam ante incertezas, portanto, é compreender que “onde há reflexão há incerteza”. Apontando que nossa “principal tarefa é a visão prospectiva e onde a visão é retrospectiva, todo o conhecimento como coisa

distinta da reflexão é retrospectivo – tem valor na proporção da solidez, segurança e fecundidade com que garante os negócios com o futuro”. (DEWEY, 1959, p. 166).

O pensamento reintegrante da teoria de Dewey, que analisa e busca soluções, nos dá luz e direção sobre os resultados desta pesquisa, sobretudo em um momento como o nosso (cenário nacional), que tem colocado à prova nossa capacidade de resposta e pacificação, pois, sendo a educação um modo de proceder e agir, ela também exerce uma função social e orientadora que se efetua por meio de um ambiente social especial de associações e intercâmbios (a escola), numa “soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo”. (DEWEY, 1959, p. 24).

Teixeira (1973) considera que a instituição escolar, como meio social, deve conciliar e harmonizar conflitos nessas integrações, uma vez que deve ser “a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas”. (TEIXEIRA, 1973, p. 25).

É importante perceber que o fôlego de continuidade e reconstrução da sociedade está nesse controle social. Tanto em Dewey como em Anísio Teixeira, a função da linguagem e a importância da comunicação ocupam centralidade para que essa experiência se consolide levando em consideração as passadas e presentes.

Como estratégia de sintetizar o aprendizado dessa experiência, organizou-se no Quadro II uma síntese daquilo que este autor assumiu como perspectiva conciliadora à luz do pensamento deweyano e dos achados, para além dos resultados desta pesquisa. O Quadro II está estruturado a partir de três evidências principais numa lógica encadeada por sínteses de situações de aprendizagem que encontraram no pensamento de John Dewey, a partir da obra *Democracia e Educação*, de 1959, traduzida por Anísio Teixeira, os elementos para a problematização dos contextos refletidos e aprendidos com essa experiência.

Por fim, esta pesquisa reforça o sentido dado ao ideal democrático, em que a valia da experiência está na oportunidade da escolha feita por uma série de associações entre aquilo que fazemos, podemos fazer e sua consequência, isto é, está na descoberta das relações e associações entre as coisas e “reside na percepção, com discernimento, das relações ou continuidades”. (DEWEY, 1959, p. 153).

Quadro 11 - Síntese do processo educativo assinalado pelos resultados da pesquisa e pela obra *Democracia e Educação* (DEWEY, 1959)

Perspectiva conciliadora	
<p>Evidência, achados e perdidos o constructo</p>	<p>A educação profissional não tem suas especificidades contempladas na metodologia do Censo e dos indicadores educacionais de qualidade instituídos pelo INEP, o que dificulta o estabelecimento de inferências diretas.</p> <p>A recorrência das variáveis, sobretudo de formação pedagógica/escolaridade, não possibilitou nenhum tipo de inferência conclusiva, o que leva a considerar um efeito marginal sobre a taxa de aprovação.</p> <p>A dinâmica da docência na educação profissional</p>
Processo educativo da experiência pela reflexão	Pensamento Reintegrante deweyano
<p>Condições Favoráveis O ponto de partida</p>	<p>“jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente” (p. 20).</p>
<p>Valorização dos elementos in loco O contexto</p>	<p>o “importante é saber para onde esses “impulsos” (métricas) se dirigem e não aquilo que eles são” (p. 56).</p>
<p>Desenvolvimento contínuo A premissa</p>	<p>a educação como “força construtora e a experiência como um processo que prolonga-se no tempo, aperfeiçoando conexões nele implicadas, mas até então não percebidas” (p. 85).</p>
<p>O Papel da comunicação A estratégia</p>	<p>“a vida como um processo de transmissão e comunicação, esta última como parte importante para a melhoria da qualidade do processo de experiência de bem comum, uma vez que possibilita mudanças da disposição mental em interações associadas, transformando-as” (p. 8).</p>
<p>A formação como problema eleito O método</p>	<p>“dimensão que acarreta educação e faz o docente (pessoa) conhecer algumas das relações ou conexões que não eram antes percebidas ou ignoradas, o que faz seus atos em relação a essas coisas adquirirem mais significação” (p. 83), portanto, a “reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar” (p. 179)</p>

<p>Cultura Herança não biológica</p>	<p>“Modos de vida, linguagens, crenças, modos de sentir, pensar e agir, objetos, modificações das paisagens” (GOMES; LIRA, 2021, p. 118).</p>
<p>Incertezas e a velocidade dos tempos modernos A reflexão</p>	<p>“Onde há reflexão há incerteza. As incertezas sugerem certos caminhos a seguir” (p. 166).</p>
<p>Educação como necessidade da vida O reconstruir</p>	<p>“vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida[...] Na proporção que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim, que é a transformação direta da qualidade da experiência” (p. 83).</p>
<p>Equilibrar e conciliar A inteligência</p>	<p>O contínuo desse processo de aprendizado não se dará “nem com a restauração do passado, nem a imposição de um futuro ainda inexistente” (p.37), desde que para além de interesses próprios e imediatos.</p>
<p>Valorizar o papel da educação A resposta</p>	<p>o sentido-fim da educação (de direção) e o do meio (a escola) como fator dessa direção, que é indireta, ou sentimental e intelectual, “por meio de identidade de interesse e compreensão, promovendo a capacidade de escolha e sua consequência” (p. 43).</p>
<p>Complexidade do sujeito A natureza</p>	<p>“Só aos poucos, e com o crescer do tempo de visão, por meio do desenvolvimento das simpatias sociais, o ato de pensar se expande até incluir o que se acha além de nosso interesse direto: fato este de grande monta para a educação” (p. 161).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base na obra *Democracia e Educação* (DEWEY, 1959).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantos aspectos avaliativos, a dimensão formativa do docente é recorrentemente vista como uma espécie de fórmula para a solução dos múltiplos e complexos problemas que configuram a qualidade da educação na democracia brasileira, seja qual for sua perspectiva, superficial ou mais profunda, o que nos parece simbólico e assustador – uma vez que o docente é aquele que, em sua prática, aprimora o campo de visão sobre elementos, recursos, realidades e associações com vista ao encontro ou à criação de soluções.

Nesse contexto, como fica o professor da educação profissional? Qual é o seu papel e o que o futuro espera dele? Demanda, sobretudo, conciliação crítica, flexibilidade, autonomia participativa, desburocratização e simplificação do processo educacional formativo, preservando seu papel, sua função e sua qualidade pretendida. Demanda formação e desenvolvimento contínuo, pois são novas formas de aprendizagem que exigem um novo modo de mediação dos professores dessa modalidade que tende a contribuir para inserção produtiva, inclusão social e para a redução das desigualdades.

Não há consenso quanto aos aspectos e características que definem o que seja um bom professor. É preciso manter vigilância para que essa perspectiva de avaliação e gestão não gere no ambiente escolar e na comunidade docente preconceitos e exclusões que comprometam a função, o sentido diretivo e reconstrutor da educação e, conseqüentemente, das perspectivas de qualidade do ensino.

Diferentes organismos internacionais e nacionais de pesquisa apontam para extinção de profissões devido ao uso de robôs e de

inteligência artificial para substituir trabalhadores (DIEESE, 2019; IPEA, 2019; OCDE; 2019). De igual modo, indicam novas oportunidades, novos perfis, competências e profissões, discussões sobre modos de fazer, trabalhar e, portanto, de se preparar para essa “inserção”. Há o desafio acerca do currículo (inclusivo para a formação de professores). Ele precisa acompanhar essas transformações políticas e sociais, pois são novas formas de relação com a cultura digital em rede, o que impacta novas formas de preparação para o trabalho, de produção e consumo.

O desafio de desenvolver um estado do conhecimento sobre o campo da avaliação de eficácia e do efeito-docente da educação profissional sobre os resultados de desempenho de alunos demandou um importante esforço para que esta pesquisa desse conta de mapear a literatura e suas produções, definir aspectos e critérios multifatoriais, selecionar variáveis, elegeer categorias, extrair os dados estatísticos e desenvolver este conjunto de análises, evidenciando, sobretudo, oportunidades de melhoria, o que possibilitou experimentar e ressignificar, sob diferentes perspectivas de papéis deste autor – como aluno-aprendiz, pesquisador, professor, gestor educacional e cidadão –, a abordagem filosófica educacional com a qual Dewey, referencial-base desta tese, se empenhou em contribuir para o contínuo da educação e do seu ideal democrático. Em decorrência de tudo isso, ainda assim, os resultados e suas constatações à luz de outras perspectivas teórico-metodológicas e de análise se tornam relativos.

Considerando a estrutura educacional brasileira, a educação profissional está em todos os níveis e etapas de ensino, o que a configura como importante estratégia de resposta aos desafios educacionais, sociais e econômicos. Por outro lado, essa transversalidade e o grau de especificidade se desdobram em uma assincronia de seus números e características diante do descompasso entre concepções, papéis e medidas das estatísticas educacionais e das políticas de avaliação.

São muitas as expectativas e muitos os desafios com que a educação profissional e sua avaliação se defrontam em sua trajetória, sobretudo, atualmente, de ordem econômica, de empregabilidade, social ou educacional, que supervalorizam seu papel e atribuem, de maneira recorrente, ao seu currículo e à formação docente os problemas da baixa capacidade de aprendizagem, da capacidade de transferência de tecnologia e dos baixos níveis de competitividade.

Entende-se, assim, ser importante que nos mantenhamos lúcidos em relação às intencionalidades das políticas educacionais, sobretudo as globais, com traços de natureza recompensadora e de conveniência econômica, bem como saibamos como comunicar seus resultados e como

utilizá-los de melhor maneira. É preciso valorizar o papel da educação e o que cabe a ela.

Esse papel configura-se na perspectiva reconstrutora e orientadora, o que promove problematizações e reflexões acerca de determinado *status quo*, o que também amplia repertórios e possibilidades. Legitima uma escolha.

A educação se percebe em meio a disputas e respostas “autoimunes”, isto é, se “autoconfrontando”, o que gera baixo potencial de resposta. Nessa perspectiva, buscando aprender com o pêndulo da história, a nossa decisão enquanto pesquisadores diante da utopia foi a de nos mantermos conscientes e vigilantes, corroborando intelectualmente o pensamento educacional reconstrutivo e conciliador de Dewey, pois são tempos sombrios de provações não apenas biológicas, mas econômicas, educacionais e sociais.

Importa destacar que a dimensão filosófica e histórica do problema eleito tem raízes profundas que remontam à mudança da concepção “orgânica” de sujeito com suas capacidades de pensar, fazer, comunicar e trocar e de sociedade com o advento da modernidade, em uma trajetória marcada por tensões e disputas que comprometem as estruturas desse eixo orientador, gravemente afetado pela institucionalização e pela responsabilização sistêmica que exclui e nega a diferença.

O problema, nessa perspectiva, buscou compreender essas relações e vislumbrar, nele mesmo (no potencial processo de responsabilização, no discurso legal-normativo, nas avaliações de efeito e no instrumento do Censo), parte importante dessa resposta, dessa estratégia de resposta da educação. Percebem-se, assim, essas relações de efeito e o processo de responsabilização como constructo para o agir reflexivo e criativo, com possibilidades de solução orientada à experiência do diálogo e do engajamento, aprendendo continuamente, de modo vigilante e não deixando ninguém para trás.

Os resultados apontam, sobretudo, para o reposicionamento significativo do papel, das funções e dos objetivos da educação, da escola e do professor em suas dimensões reconstrutivista, diretiva e mediadora, uma vez que é preciso discutir e contemplar esses modos de fazer com vista à (re)construção. Como pôde ser observado, os resultados apontam para a valia de um importante ambiente – que é fator dessa direção –, a escola, seu locus onde se concretiza o desenvolvimento pela formação de hábitos individuais voltados para necessidades coletivas, com vista a certo grau de bem-estar social.

Os resultados acerca do efeito-docente, inconclusivos com inferências de efeito marginal, têm sua importância e parecem ser fundamentais

para a efetividade de qualquer política educacional na medida em que se compreende que seus aspectos não se convertem ou geram informações suficientes a respeito dessa influência e do significado dessa formação docente sobre o aluno e seu desempenho escolar, até porque é preciso qualificar tais efeitos.

É preciso reconhecer e agir sobre os gargalos, omissões e descompassos nesse relacionamento “institucionalizado” que promove um distanciamento e uma aparente confusão ou conflito de papéis e interesses, inclusive na assunção de responsabilidades. Nessa perspectiva, compreendemos as políticas públicas e a avaliação educacional como potenciais representantes das necessidades da qualidade educacional e do processo democrático.

Cabe ressaltar que, mesmo a gestão escolar detendo o controle, em certa medida, de decisões que impactam diretamente os resultados da escola, há o risco de essas escolas e seus professores estarem sendo avaliados por questões sobre as quais têm pouco controle, o que limita, desarticulando, a lógica da responsabilização e valoriza papel da educação.

A partir da análise dos dados do Inep não foi possível confirmar se a dimensão docente, por meio de sua escolaridade, adequação da formação e da formação pedagógica, impacta diretamente as taxas de aprovação dos alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, uma vez que os resultados obtidos permitem considerar que esses aspectos na docência da educação profissional não tornam o seu professor mais eficaz e não resultam diretamente em melhores taxas de aprovação de seus alunos, mesmo apontando para a qualificação da mediação e gestão da sala de aula.

Ainda que nessa busca o uso da razão seja estruturante na sociedade, o que – como um efeito colateral, gerou e gera ‘necessidades’ de instrumentalização, gerenciamento e controle desses processos, se compreendidos sob reflexão – sabiamente e minuciosamente pode ser entendido como ‘elementos desencadeadores de anticorpos’, a experiência se ressignifica na direção reconstrutiva desse mesmo processo e suas ‘necessidades’. Isso se faz método e resposta da educação como estratégia de promover e consolidar o seu ideal democrático, diretivo e construtor por meio do diálogo participativo em busca de soluções, aprimorando o contínuo desses princípios e da experiência.

Para essa transformação, o aprendizado necessita ser reflexivo para não incorrer no risco de se constituir preservando uma configuração social, pois há o risco de seus atores reproduzirem com mais ênfase essa estrutura vigente do que transformá-la, o que pode ser disfuncional para nossa realidade brasileira com acentuada e histórica desigualdade social.

Portanto, ao compreender que educação e sociedade são entendidos como dois processos da vida humana que se retroalimentam em ações e reações recíprocas em um contínuo vir a ser, o sentido reflexivo é essencial para a reorganização e a reconstrução dessa experiência e da sociedade, dotada de flexibilidade que, em sua “memória celular”, conserva em algum nível a morfologia ou elementos do antecessor. Por isso é que, de acordo com Anísio Teixeira (1968, p. 42), para que seja “a réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas”.

Nesse permanente reconstruir, a educação, em seu fator de direção (a escola), se constitui como caminho consciente pela experiência que habilita o indivíduo a endossar o significado experiencial que, antes de ser social, é individual e pessoal.

Os movimentos que surgem pela educação e os dilemas que envolvem sua efetividade e sua qualidade atribuem à educação, ao Estado e à escola o papel de indução e responsabilidade pela construção de um mundo mais humano, solidário e menos desigual, mais democrático. Nesse sentido, esta pesquisa corrobora o esforço de aprofundar questões acerca desse papel e apontar condições para o atingimento de dimensões da qualidade educacional.

As políticas públicas para a educação profissional brasileira, além de revisão e ajuste do método e conteúdo do Censo, demandam maior profundidade acerca das normatizações regulatórias da formação do professor para atuação na educação básica brasileira e nessa modalidade de ensino, que guarda suas especificidades, suas complexidades e seu papel.

Procurou-se demonstrar que o docente e a escola devem ser avaliados pelas condições contextuais de seus resultados, compreendidos como uma das formas de expressão de qualidade em que um sistema educacional considere suas desigualdades e diferenças, isto é, assumindo que a dimensão avaliativa é condicionada ao locus, ao espaço social, cultural e político dessas relações.

Os resultados encontrados possibilitam a ampliação de debates sobre a relação da dimensão formativa do docente com os resultados de desempenho escolar, como também instigam outras questões, não trabalhadas aqui, como a dimensão do significado dessa formação e do efetivo domínio de habilidades didático-pedagógicas para além do aspecto regulatório da educação profissional, o que não significa, necessariamente, que o docente com formação adequada e com domínio metodológico seja um “bom” professor.

Diante do exposto, é chegada a hora de revisitar os objetivos estipulados no presente estudo, bem como descrever os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho, a fim de registrar e contribuir para que haja luz em novos estudos com o propósito de contribuir para o avanço dessa importante área. Assim, para fechar um ciclo epistemológico, são apresentados na sequência o resgate dos objetivos – geral e específicos – desta pesquisa, bem como, as limitações ou os espinhos encontrados ao longo da jornada e as soluções construídas.

O primeiro objetivo específico visava a identificar variáveis do Censo Escolar a respeito da dimensão docente, com potencial de efeito, direto ou marginal nos resultados de desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Foi alcançado, tendo em vista a identificação, o mapeamento, o cruzamento e análises de sete variáveis coletadas: complementação pedagógica, formação continuada, licenciatura, mestrado, doutorado, raça/cor/sexo e tipo de contrato.

O segundo objetivo específico, que se dispunha a relacionar a recorrência de variáveis a respeito da dimensão docente, a partir da matriz de referência construída, com os resultados de desempenho escolar de alunos em municípios com população, PIB e IDHM aproximados, foi também alcançado, sendo possível verificar que as variáveis mais recorrentes foram formação continuada e licenciatura. Seus resultados foram apresentados e discutidos nas seções I e II do Capítulo III, que apontam para o efeito marginal da dimensão docente sobre os resultados escolares da taxa de aprovação das escolas pesquisadas. Quanto ao quadro conceitual, este foi estruturado em seis categorias: origem social e capital cultural; fatores escolares e gastos em educação; sexo, cor/raça; autonomia intelectual e tecnológica e educação profissional, conforme o Quadro 9 - Quadro Conceitual da Pesquisa (b) no Capítulo III.

Por fim, o terceiro objetivo específico, que propunha recomendar ações para a melhoria do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio Integrado, a partir dos resultados encontrados acerca da dimensão docente, foi também alcançado, segundo os dados apresentados e discutidos no Capítulo III.

Esses objetivos específicos foram elaborados para auxiliar no alcance do objetivo geral e, dessa forma, a partir das proposições supracitadas, pode-se afirmar que o objetivo geral delimitado no presente estudo foi atingido, pois foi avaliado em que medida os dados gerados pelo Censo Escolar da Educação Básica, a respeito da dimensão docente, impactam de forma direta ou marginal o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

As constatações à luz de Dewey (1959) permitem compreender que o critério do valor da educação escolar está na extensão em que toca, significa e direciona esse desejo de desenvolvimento contínuo. As métricas são importantes, mas é preciso ter cautela com essa racionalização avaliativa, uma vez que, de acordo com o autor, o “importante é saber para onde esses ‘impulsos’ se dirigem e não aquilo que eles são” (DEWEY, 1959, p. 56). Dessa forma, manter-se vigilante ao que Dewey chamou de atenção excessiva aos fenômenos superficiais pode causar uma espécie de fixação, isto é, uma parada do desenvolvimento.

As barreiras encontradas durante o processo de elaboração desta pesquisa estão correlacionadas a diferentes fatores externos e pessoais. No que tange aos externos, um importante marco foi o contexto pandêmico de Covid-19 e suas medidas urgentiais de isolamento e paralisações, que demandaram mudanças imediatas de formatos, estratégias e de continuidade. A educação precisou reagir. Houve avanços importantes quanto ao tempo e ao espaço de educar. O mundo ficou tensionado e a realidade brasileira agravou-se com crises recorrentes de ordem econômica, política e social. Constatou-se que a democracia, de fato, é um processo contínuo e precisa ser zelada e assegurada. Tivemos um custo para moldar esse futuro. Muitos ficaram para trás, muitas vidas e oportunidades; as desigualdades e vantagens históricas acentuaram-se ainda mais depois da pandemia da Covid-19.

Por fim, o nosso compromisso foi de aprender, o aprender como elemento pulsante da vida, que se “revolve”, ressignifica e reconstrói ante os maciços problemas da vida/educação. É preciso reconhecer o processo de aprendizagem em sua inteireza, ou seja, a partir de seus sujeitos, suas histórias, partícipes deste presente que é futuro em construção, sempre no aqui e agora, ainda que marcados pelo passado. Somos parte desse futuro, no agora, que também há e haverá de ter/ver luz.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AHLERT, A. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **EDUCERE – Revista da Educação**, p. 129-148, vol. 3, n.2, jul./dez., 2003.
- ALBUQUERQUE, P. H. M. et al. **Na era das máquinas, o emprego é de quem?** Estimação da probabilidade de automação de ocupações no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 782-815, 2016.
- AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico SENAC**: a Reforma da Educação Profissional. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/ago., 2012.
- BALISCEI, J.; CALSA, G.; STEIN, V. Trabalho e educação na modernidade líquida: reflexões sobre as práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Contexto & Educação**, v. 31, n. 98, p. 203-221, 4 nov. 2016.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. Washington, D.C.: World Bank, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> Acesso em: mai. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. **Oficinas e conhecimento: um desafio para a capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO Brasil, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378940>. Acesso em: 10 nov. 2021

BARBOSA, A. Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BELL, D. **The coming of the postindustrial society: a venture in social forecasting**. New York: Basic Books, 1974.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BLÖMEKE, S.; BUCHHOLTZ, C. Veränderung von Lehrerhandeln beim Einsatz neuer Medien. Design für die theoriegeleitete Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Intervention. **Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung**, 1, p. 91-106, Sep. 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **The forms the capital**. Westport, CT: Greenwood, 1986.

BRANDÃO, Z. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, p. 41-48, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro em 1909. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/SEMTEC. **Formulação das políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil** – levantamento dos organismos financiadores da Educação Profissional. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 mai. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em 26 jun. 2019

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos**. São Paulo: Atlas, 2013. 171p.

BRASLAVSKY, C.; COSSE, G. As atuais reformas educativas na América Latina: quatro atores, três lógicas e oito tensões. **PREAL**, Série “Documentos Opcionais”, n. 5, 1997. Disponível em: <http://www.preal.org/PublicacionN.asp>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRINGHOUSE, H. **Sobre Educação**. SP: Editora Unesp, 2011.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

CABRAL, G. P. **Educação para a democracia no Brasil**: fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito. Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito. São Paulo, 2014.

CARMO, E. F. do et al. Como a Ampliação do Indicador de Formação Docente Pode Melhorar O Desempenho Escolar? **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v. 1, n. 1, p. 11-32, 2015.

CINTRA, A. M. S; MESQUITA, L. P; MATUMOTO, S; FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Rev. de Psicologia**, v. 29, n.1, p.45-53, jan-abr.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1453>. Acesso em: 1 jan. 2022.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação Profissional no Brasil**: síntese, história e perspectivas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

COSTA, N. O. da et al. Cartografia social uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial: reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 5, p. 73-86, 2016.

COSTA, R.; BRITTO, A.; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estud. Econ.**, São Paulo, v.50 n.3, p.369-409, jul.-set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41615031raf>. Acesso em: 10 out. 2021.

COUTINHO, E. H. L. C. **Políticas públicas para educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho contemporâneo**: um estudo de caso dos egressos dos cursos técnicos integrados do CEFET-MG. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248p.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E.S.M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALE, F. (org.) **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

- DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 137- 161, 2004.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher Quality and Student Achievement. **Education Policy Analysis Archives**, v. 8, p. 1, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995. v. 1.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2003.
- DEMO, P. **Educação e conhecimento**. Relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar: Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002 [1937].
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3.ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, C. M. N. P. A sociologia como ciência em Durkheim. **Revista Praia Vermelha**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 13, p. 174-205, segundo semestre. 2005.
- DIEESE. **Nota Técnica nº 217 - Desafios da Educação Brasileira: comentários sobre os indicadores da publicação Education at a Glance 2019, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec217educacao.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- DOURADO, L. F. et al. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Ministério da Educação / INEP, 2007.
- DRABACH, N. P. **O “desvio de rota” nas políticas de educação Profissional: uma análise do processo de construção e da oferta pública e provada do Pronatec**. 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 139-154, 2002.
- DUBET, F. Que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004.

- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**: um caso na periferia de São Paulo. São Paulo: CENPEC, nov. 2011. (Informe de Pesquisa, n. 3)
- FERIGATO, S. H.; CARVALHO, S. R. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 663-676, jul./set. 2011.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Eds.). **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. v.1. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.
- FERNANDES, M. M. **Medindo os efeitos do professor na sala de aula**: Evidências a partir de promoção para professores em São Paulo. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.
- FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019. 93p.
- FERNANDES, J. P. M.; ARAÚJO, A. F.; DUJO, Á. G. del. Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e169625, 2018.
- FERREIRA, F.; CRUZ, G. B. da. Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 21, n. 71, nov. 2021. ISSN 1981-416X.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADOTTI, M. A escola cidadã frente ao “escola sem partido”. In: SOUZA, A. L. S. et al. **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- GALTER, M. I.; FAVORETO, A. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020.
- GARRISON, J. **Dewey and Eros**: wisdom and desire in the art of teaching. Charlotte: IAP, 2010.

- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. v1. Brasília, DF: Editora Plano, 2012. 96p.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 175p.
- GOLDHABER, D. D.; BREWER, D. J. Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. **Journal of Human Resources**, 505–523, 1997.
- GOMES, C. A.; JESUS, W. F. de; SOUSA, C. A. M.; CAPANEMA, C. de F. O presente e o passado dos planos: a necessidade de aprendizagem com o compasso da/na história. **Rev. Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 158-166, maio-ago, 2014.
- GOMES, C. A.; LIRA, A. Cartografias dos espaços da escola. In: SOUSA, C. A. M.; PAIXÃO, D. L. L.; SOARES, L. H.; MARIZ, R. S. (org.) **Cartografias e educação: múltiplos olhares**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Editora Pathos, 2021, p. 117-142. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/cartografias-e-educacao-multiplos-olhares/> Acesso em: 10 nov. 2022.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramento e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.
- GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio-ago. 2011.
- GOULART, I. do C. V.; DIAS, M. A.; LELIS, D. O. O espaço físico das bibliotecas públicas escolares: entre o legal e o real. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 2, maio/ago., 2019. |
- HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre factabilidade e validade**. v.02. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- HARARI, Y. N. **Homo deus – uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HARTMAN, J. E. Accountability, Testing, and Politics. **Profession**, New York, p. 125–136, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25595678>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasil, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasil, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 15 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília, DF 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/. Acesso em: 15 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica 020/2014**: Indicador de adequação da formação do docente na educação básica. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/bR5uVJ>. Acesso em: 15 jan. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados**: Censo Escolar 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 29 maio 2022.

ISTE. International Society for Technology In Education. **Computer Science**. 2018. Disponível em: <https://www.iste.org/explore/category/computer-science>. Acesso em: 02 abr. 2023.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002.

KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2010, n. 86, pp. 93-103. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KNESTING-LUND, K.; REESE, D.; BOODY, R. Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. **Journal of Studies in Education**, v. 3, no. 4: 57-70, 2013.

KOP, R; HILL, A. Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 3, 2008.

LANGOÛET, G. A Escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 20, n. Especial, p. 85-106, 2002.

LIMA, M.; MERCÊS, T. das. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 21, n. 71, nov. 2021.

- LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. **Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education**. London: Pearson, 2016.
- LYOTARD, J.-F. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MACHADO-SOARES, T. et al. A gestão escolar e o IDEB da escola. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 1, n. 1, p. 45-68, 2011.
- MALDONADO, E. Produtos midiáticos, estratégias, recepção. A perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9. p. 1-23, 2002.
- MANFIO, J. N. M. **Zygmunt Bauman: uma biobibliografia e possíveis diálogos com a educação**. 2017.246f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2016. 297p.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1994.
- MAZZEO, A. C. **Estado e Burguesia no Brasil: Origens da autocracia burguesa**. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MONK, D. H. Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. **Economics of Education Review**, v. 13, n. 2, p. 125–145, 1994.
- MORAES, C. S. V. (Org.). **Educação de trabalhadores por trabalhadores: educação de jovens e adultos e formação profissional**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013.
- MORAES, C. S. V. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.
- MORAES, G. H. et al. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MORIN, E. **Cultura de massa no século XX**. O espírito do tempo 1: neurose. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NEGRI, M. A. E. Apropriações do Pensamento de Zygmunt Bauman para Análise da Criação Publicitária Contemporânea. **Revista Tessituras & Criação**, n. 3, set. 2012.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 152 p. il. (Coleção Educadores)

OCDE. **Visão geral da educação 2019**: Indicadores da OCDE, 2019.

OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators. **OECD Publishing**, Paris. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

OLIVA, B. T.; RIBEIRO, F. G.; SOUZA, A. P. **O Retorno da educação profissional no mercado de trabalho**: evidências a partir de dados longitudinais. 2015. Disponível em: https://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/arquivos/WP_3_2015.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, V. S. de. **Ser Bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil**: Uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012.

OSZLAK, O. El rol del Estado: micro, meso, macro. In: CONGRESO DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESTUDIOS DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y LA ASOCIACIÓN DE ADMINISTRADORES GUBERNAMENTALES, 6., 2011, Resistencia, Chaco (Argentina). **Anais** [...] Resistencia, Chaco (Argentina), 7 de julho de 2011.

PADILHA, F. et al. As regularidades e exceções no desempenho do Ideb dos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PÁTARO, R. F. **Entre educar e ensinar**: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

POPKEWITZ, T. S. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98 set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 18 out. 2019.

POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de las reformas educativas**: el poder/saber em la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. 3.ed. A Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, 2000.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. **Contestação nova fórmula de ensino**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. RJ: Expressão e Cultura, 1972.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

RAMOS, M. **Educação Profissional**: história e legislação. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

ROCHA, S. Alguns consensos sobre a pobreza no Brasil. In: DOWBOR, L.; KILSZTAJN, S. (org.). **Economia Social no Brasil**. São Paulo: Ed. Senac-SP, 2001. p. 71-88.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágio, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de caso. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006. 308p.

ROHM, R. H. D.; LOPES, N. F. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR** [online]. 2015, v.13, n.2, p. 332-345.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Org.). **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores)

- RUMBERGER, R. W.; PALARDY, G. J. Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. **American educational research journal**, v. 42, n. 1, p. 3-42, 2005.
- SACILOTTO, J. V. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- SANDER, B. Administração da educação e relevância cultural. **Gestão da Educação na América Latina**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.
- SANTAELLA, L. Cultura das Mídias. In: MILL, D. (Ed.), **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018. p. 136-139.
- SCHWARTZMAN, S. **Ciência & tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global**. São Paulo, FGV/Eaes, 1993 (Série Ciência e Tecnologia no Brasil).
- SCHWARTZMAN, S. **A educação média e profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./ jun. 2012.
- SILVA, L. L.; VIEIRA, L. B.; GUIMARÃES, S.; MELO JÚNIOR, J. A. C. de C. Sobre as Relações de Trabalho na Modernidade Líquida: Reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Rev. Brasileira de Educação e Cultura**, n. XVI, jul-dez 2017.
- SILVA, L. A. M. da. Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. (org.). **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SILVA, R. B.; MENDES, J. P. S.; ALVES, R. dos S. L. O conceito de líquido em Zygmunt Bauman: contemporaneidade e produção de subjetividade. Athenea Digital. **Revista de Pensamento e Investigación Social**, v. 15, n. 2, jul. 2015, p. 249-264.
- SILVA FILHO, G. A. Efeito da formação docente sobre proficiência no início do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Economia**, v. 73, n. 3, p. 385-411, 2019.
- SIMMEL, G. El extranjero. In: SABIDO RAMOS, Olga (org.). **El extranjero: Sociología del extraño**. Madri: Sequitur, 2012. p. 21-26
- SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Rev Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 2, n. 2, 2004.

SOARES, J. F. **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Segrac, 2002.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, J. F. Qualidade da educação: qualidade das escolas. In: OLIVEIRA, M. A. T. et al. (org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 75-96

SOUSA, C. A. M. **Juventudes e Tecnologias**: Sociabilidades e Aprendizagens. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2015. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/juventudes-e-tecnologias-site.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

SOUSA, C. A. M.; SOARES, L. H.; MARIZ, R. S. Utopias e distopias em um cenário prospectivo entre educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **SISYPHUS Journal of Education**. v.7, n. 03, 2019, p. 10-29. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisypus/article/view/18212>. Acesso em: 02 maio 2023.

SOUSA, C. A. M.; PAIXÃO, D. L. L.; SOARES, L. H.; MARIZ, R. S. (org.) **Cartografias e educação**: múltiplos olhares. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/cartografias-e-educacao-multiplos-olhares/> Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, C. Políticas Públicas uma revisão da Literatura. **Sociologias**, n. 16, jun./dez., 2006.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Prefácio). In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 8.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

TEIXEIRA, A. **A inteligência no conceito educacional**. Rio de Janeiro, datado entre 1928 e 1935. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. (Artigo).

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 25, n. 62, p. 3-16, 1956.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**. 5.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, A. **Texto que discute as contribuições da filosofia de John Dewey para a pesquisa científica**. Rio de Janeiro, datado entre 1952 e 1964. Arquivo Anísio Teixeira. FGV – CPDOC. (Artigo).

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: v. 23, n. 1-2, p. 1-14, 1997.

- TRINDADE, C. C. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- TUPPY, M. I. N. A educação Profissional. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição e na LDB**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 107-121.
- UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Paris: UNESCO, 2013.
- UNESCO. **Semana da Aprendizagem Móvel 2019: Decifrando o impacto da Inteligência Artificial na educação**. Paris: UNESCO, 2019.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em administração**. 15.ed. São Paulo: Atlas, 2014. 94p.
- VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- VIEIRA, S. L. **Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2009.
- VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- WEINSTEIN, B. **(Re)Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez; CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.
- WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- XAVIER, F. P.; OLIVEIRA, V. C. de. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), p. 76-103, 2020.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.
- ZARUR, A. P.; CAMPOS, J. L. de. A juventude como valor na modernidade líquida. **Rev. Temática**, v. XI, n. 01, jan. 2015, NAMID/UFPB.

SOBRE OS AUTORES

Murillo Alencar Bezerra

muri.alencar@gmail.com

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília, na linha de Política, Gestão e Avaliação da Educação. Mestre em Educação pela mesma universidade, com foco em avaliação de projetos socioeducacionais. Atua há 15 anos no campo educacional, com sólida experiência no reposicionamento de serviços e produtos educacionais e no aprimoramento de processos numa cultura de integridade e sustentabilidade organizacional. Temas principais de atuação: Educação Profissional e Tecnológica; Formação docente; Regulação; Produtos e Serviços Educacionais. Participou da Pesquisa Cartografia dos territórios da aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente e gestores para o ensino básico” (CNPq – UCB – 2017-2021). Responde atualmente pela Gerência Educacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac em Minas Gerais.

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

carlosangelos@yahoo.com.br

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) com estudos na Universidade de Bonn (Alemanha) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, ambos da Universidade Católica de Brasília. Juntamente com o Prof. Ricardo Mariz, coordenou a Pesquisa “Cartografia dos territórios da aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente e gestores para o ensino básico” (CNPq – UCB – 2017-2021). Atualmente coordena, juntamente com o Prof. Candido Alberto Gomes a pesquisa internacional “Perspectivas Educativas Pós-Crises Pandêmicas - Peppan” envolvendo pesquisadores(as) do Brasil, México, Portugal e Rússia.

Leonardo Humberto Soares

leonardo.humberto.soares@gmail.com

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente, ocupa simultaneamente os cargos de Secretário Executivo da União Marista do Brasil (UMBRASIL) e Secretário Executivo da Região América Sul (Marista), onde é responsável por projetos interprovinciais, ações de sinergia operacional, movimentos de negociações conjuntas e busca de melhores práticas para as Frentes de Missão Maristas no Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Chile, Bolívia e Peru. Concomitantemente, é sócio fundador da empresa “Esquina do Pensamento” que atua com produções na área de consultoria educacional, análise de dados e cenários regionais e produções de mídias de influência. Atuou na docência do Ensino Superior por 15 anos no Centro Universitário de Brasília. Participou da pesquisa “Cartografia dos territórios da aprendizagem como estratégia de reconstrução do trabalho docente e gestores para o ensino básico” (CNPq – UCB – 2017-2021).



ÍNDICE REMISSIVO

Anísio Teixeira 12, 40, 53, 119, 127, 135, 138, 138, 139, 141, 143.

Aprendizagem 13, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 30, 34, 35, 37, 63, 77, 84, 92, 99, 102, 113, 114, 119, 123, 124, 129, 144, 144, 145, 146.

Cartografia 7, 8, 13, 16, 49, 50, 51, 52, 134, 136, 137, 140, 141, 143, 145, 146.

Censo Escolar 7, 8, 12, 16, 20, 40, 41, 42, 44, 47, 50, 51, 53, 54, 59, 61, 63, 71, 77, 88, 92, 94, 103, 109, 128, 138, 138.

Cidadania 14, 20, 24, 36, 39, 96, 99, 104, 108, 114, 131.

Democracia 7, 8, 11, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 53, 102, 106, 110, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 123, 129, 134, 135, 136, 137, 144.

Desigualdade 15, 21, 31, 43, 44, 45, 65, 66, 95, 98, 101, 102, 123, 126, 127, 129, 131, 141.

Educação Básica 7, 12, 16, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 50, 51, 53, 54, 60, 63, 67, 69, 71, 73, 77, 81, 84, 88, 92, 97, 109, 127, 128, 132, 133, 134, 136, 138.

Educação Profissional 7, 8, 9, 12, 16, 20, 21, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 107, 108, 109, 110, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 145.

Efeito docente 7, 8, 11, 13, 14, 27, 53, 54, 66, 92, 102, 128.

Efeito escola 65, 99, 100, 106, 113, 128.

Ensino 7, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81,

83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 115, 123, 124, 126, 127, 128, 133, 134, 136, 140, 142, 144, 145.

Experiência 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 38, 46, 48, 50, 51, 53, 95, 97, 98, 99, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 135, 145.

Filosofia da Educação 23, 105, 114, 135, 143.

Indicadores educacionais 20, 43, 59, 68, 69, 74, 78, 82, 85, 89, 97, 101, 109, 120, 131.

John Dewey 8, 11, 12, 19, 24, 114, 115, 119, 134, 136, 141, 143, 144.

Mercado 21, 29, 31, 33, 37, 38, 41, 66, 97, 98, 116, 132, 140, 142.

Microdados 8, 12, 40, 47, 50, 53, 54, 57, 58, 63, 92, 138.

Modernidade 15, 16, 20, 25, 28, 29, 38, 98, 105, 111, 116, 125, 131, 141, 142, 144.

Política de responsabilização 8, 14, 39, 43, 44, 60, 65, 66, 106, 109, 113, 125.

Política Pública 21, 30, 32, 36.

Rendimento escolar 8, 43, 44, 54, 60, 101, 108.

Tecnologia 20, 21, 26, 33, 36, 38, 124, 131, 142, 143.

Trabalho 8, 11, 16, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 51, 53, 59, 60, 64, 66, 72, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 118, 124, 128, 131, 131, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 146.

Variáveis 8, 12, 16, 44, 50, 52, 54, 59, 60, 61, 64, 71, 91, 92, 94, 95, 98, 99, 101, 103, 104, 109, 114, 120, 124, 128.

Zigmun Baum 20, 25, 26, 27, 28, 29, 98, 116, 131, 132, 139, 141, 142.

[...] a obra “Cartografias da Educação Profissional: efeito docente e horizontes da democracia” realiza uma investigação relevante na esfera da pesquisa educacional pela sua atualidade metodológica e temática. [...] Uma importante contribuição, de caráter inédito, apresentada por esta obra refere-se ao seu próprio objeto de pesquisa – a demonstração do efeito da atuação dos docentes sobre os resultados do desempenho dos alunos da educação profissional técnica integrada ao nível médio.

Ao longo de suas páginas, esta obra conduz os seus leitores, de forma clara e consistente, na identificação das variáveis do Censo Escolar a respeito da dimensão docente com potencial efeito nos resultados dos alunos do ensino médio integrado à educação profissional e na análise da recorrência de variáveis a respeito da dimensão docente com os resultados de desempenho e de rendimento escolar em municípios com PIB e IDH próximos.

[...] Portanto, sem sombra de dúvida, esta é uma obra que deve ser lida com muita atenção e entusiasmo, não somente por pesquisadores e estudiosos dos temas tratados, mas por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento da experiência democrática na esfera educacional, sem “deixar ninguém para trás”.

Anna Beatriz Waehneltd

Diretora de Educação Profissional do Senac Nacional



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

editora
PATHOS

ISBN 978-65-85696-01-2



9 786585 696012