



**CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E A DISTÂNCIA**

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal



GDF

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DISTÂNCIA

Governador do Distrito Federal

Agnelo Queiroz

Vice-Governador do Distrito Federal

Tadeu Filippelli

Secretário de Estado de Educação

Marcelo Aguiar

Secretário Adjunto de Estado de Educação

Jacy Braga Rodrigues

Subsecretária de Educação Básica

Edileuza Fernandes da Silva

Diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Francisco José da Silva

Coordenadora da Educação Profissional

Márcia Castilho de Sales

Colaboradores

Ana Maria Pires, Antônio Adriano Teixeira, Antônio Biancho Filho, Ariomar da Luz Nogueira Filho, Ataíde de Mattos, Carla Ramirez Lopes Cabaleiro, Edileusa Costa Silva, Eldom Soares dos Santos, Giovanna Amaral da Silveira, Graziela Murrieta Costa, Guidborgongne Carneiro Nunes, Hélio Queiroz Caixeta, Iedes Soares Braga, Jane Poerner Vivas, João Kerginaldo Firmino do Nascimento, Joubert Almada Correia, Lidiane Alice da Rocha Mendes, Lucia Helena Carneiro, Márcia Castilho de Sales, Maria Alice Fernandes de Souza, Mariana Queiroz de Almeida, Maricelia Brochado Arakawa, Marrison Dantas de Oliveira, Newton Carmo Oliveira, Ozânia Vieira de Freitas, Paulo Cesar Ramos de Araujo, Pedro Jackson Guthier Cruz Filho, Raniere Roberth Silva de Aguiar, Thélia Theophilo Bezerra, Valéria Cristina de Castro Gabriel, Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares, Viviane de Andrade Cavalcanti, Waldek Batista dos Santos.

Coordenadora da fase inicial de elaboração do currículo

Sandra Zita Silva Tiné

Revisão de Conteúdo

Edileuza Fernandes da Silva

Erisevelton Lima Silva

Diagramação

Eduardo Silva Ferreira

Filipe Jonathan Santos de Carvalho

Capa

Eduardo Silva Ferreira

Thiago Luiz Ferreira Lima

Layout dos cadernos

Márcia Castilho de Sales

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	7
INTRODUÇÃO	7
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
2. PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	14
3. ITINERÁRIOS FORMATIVOS	17
4. FORMAS DE OFERTAS	21
4.1 NO ENSINO MÉDIO	24
4.1.1 TÉCNICO SUBSEQUENTE OU CONCOMITANTE	26
4.1.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO	27
4.1.2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES	30
4.1.2.2 ESTRUTURA CURRICULAR	32
4.1.2.3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	36
4.1.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	36
5. PERFIL DO PROFESSOR	44
6. PERFIL DO ESTUDANTE	45
6. 1. ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	45
7. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL IMPLANTADAS NO DF	46
7.1 O DF PROFISSIONALIZADO	46
7.2 CURSO INTERNACIONAL DE VERÃO DE BRASÍLIA	50
7.3 PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO –PRONATEC	51
7.3.1 BOLSA-FORMAÇÃO ESTUDANTE	52
7.3.2 PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO	52
7.3.3 PROGRAMA REDE E-TEC BRASIL	52
8. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	55
REFERÊNCIAS	57

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

O cenário mundial do mundo do trabalho apresenta mudanças e propostas arrojadas para a profissionalização da sociedade brasileira e por isso convoca todas as instituições e instituintes para o desafio de promover uma Educação Profissional de qualidade. O engajamento de vários fóruns internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) orienta sua atividade na consolidação do trabalho decente. A OIT disponibiliza pautas e referenciais para a melhoria de uma educação para o trabalho no Brasil e no mundo. A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE) define a formação profissional como um instrumento imprescindível para a melhor qualificação dos trabalhadores e os desdobramentos de melhoria nos níveis de empregabilidade, competitividade das empresas e dos sistemas produtivos. No Brasil o poder público, as organizações não governamentais e a sociedade civil buscam alternativas no sentido de promover a Educação Profissional para jovens e adultos e possibilitar a empregabilidade e renda por meio da Educação Profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, é preciso planejar e executar propostas pautadas no direito constitucional que elege o trabalho como um dos princípios da dignidade humana e do direito à educação. O compromisso da Educação Profissional pauta-se nesse direito e na qualidade alicerçada nos pilares da cidadania, constituindo o trabalho como princípio educativo, conforme Parecer da Câmara de Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

O trabalho em sua etimologia e em seu percurso histórico e social sofreu transformações culturais, econômicas e educacionais. O termo trabalho como assim conhecemos começou a ser utilizado no século XVII e sofreu mundialmente mudanças e interferências segundo Lautier (1999, p.11): “atividade produtiva era designada por palavras que dependiam do estatuto daquele que o realizou: o artista ‘cria’, o camponês ‘lavra’ (dualidade de palavras que encontramos em inglês – work e labor – em alemão – werk e arbeit)”. Por isso, quando pensamos a educação para o trabalho e a cidadania, é preciso dar sentido e significado ao trabalho como uma dimensão multifacetada, por estar em constante transformação. Na lógica do capital vale o alerta sobre o papel da Educação Profissional, como afirma Demo (1999, p.124), a ideia clássica de “pleno emprego” está fora de

cogitação. A Educação Profissional é imprescindível como mecanismo de competição, mas no fundo não garante além de possível preparação, e isto desde que seja efetivamente educação e não só treinamento.

Delinear os desafios da atividade produtiva e sua formação é buscar romper com modelo de Educação Profissional pautado pelo imediatismo de uma determinada atividade laboral. Como fazer diferente e romper com uma postura mecanicista arraigada na prática da preparação para o trabalho? A escolha por um determinado caminho não se faz aleatoriamente. As exigências sociais e econômicas determinam o caminho a ser tomado; entretanto, a ação é decisão e escolha. Diante dos condicionantes históricos, sociais e econômicos, é preciso uma escola pública como espaço de saberes e fazeres postos no contexto da mundialização, cujo fenômeno educativo esteja na via de um processo de emancipação do sujeito.

No Brasil a Educação Profissional foi instituída pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices do Brasil. Desde a sua criação a Educação Profissional foi desenhada de acordo com as demandas e embates políticos, que definiram caminhos muitas vezes equivocados para as políticas de formação e Educação Profissional adotadas para a sociedade Brasileira. O elevado grau de analfabetismo é uma realidade desde a criação da primeira escola de Educação Profissional. Segundo Frigotto (2010, p.26) “a educação básica superior e profissional se definem no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória”. Nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) apontam perspectivas curriculares e metodológicas para pensar a escola e o mundo do trabalho.

A concepção de formação profissional no Brasil, nas últimas décadas, norteou-se pelas mudanças operadas no mundo do trabalho, que passaram a exigir um trabalhador com formação multirreferencial, articulada com o conhecimento científico e o saber fazer. Portanto, o indivíduo deve ser capaz de atuar prática e intelectualmente no trabalho, dominando ainda as tarefas específicas, as formas de organização e a gestão do trabalho.

As DCNEB (2013) rompem com o modelo da mera ação de executar tarefas explicitadas na divisão social do trabalho. A perspectiva é a formação integral do cidadão trabalhador comprometido com o pensar, dirigir, planejar, controlar a sua atividade profissional. O documento declara outra dimensão da Educação Profissional que “requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a

apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho". O compromisso reside em uma Educação Profissional mais ampla e politécnica.

A compreensão das DCNEB indica no planejamento ações concretas, no sentido de reconhecerem como direito público fundamental para todos os cidadãos a formação para o trabalho. Segundo as DCNEB (2013). O objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional.

No Brasil e em especial no Distrito Federal foram criadas políticas com foco na elevação de escolaridade e na preparação para o trabalho, com o objetivo de atender jovens e adultos que por motivos diversos estão fora da escola. A Recomendação nº 195/2004, enfatiza que a Educação Básica deve ser garantida de forma integrada, ou seja, formação geral integrada com a qualificação profissional.

A Resolução CNE/CEB 2/2012, no Art. 4º, considera como uma das finalidades do Ensino Médio "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". Assim, no Ensino Médio, a profissionalização pode ser articulada com a educação básica, na forma integrada ou concomitante - numa mesma instituição - e na forma subsequente, atendendo a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. A preparação do jovem para o mundo do trabalho de forma simultânea com a educação básica atende um público específico que deseja a profissionalização seja para seu exercício, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. O Ensino Médio Integrado (EMI) tem compromisso com os jovens trabalhadores que precisam obter em nível médio uma profissão qualificada.

O Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006) estabeleceu no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e situa nesse mesmo decreto as suas diretrizes.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, concretiza a aproximação entre a EJA - Ensino Médio - e a Educação Profissional.

A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral (BRASIL, 2013, p.159).

O Programa propõe a partir desse Decreto e dos Documentos-Base, a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação.

A expansão da oferta de formação profissional procura adequar-se aos diversos públicos atendidos e a educação a distância se apresenta como alternativa para oferecer àqueles que não podem desenvolver formação presencial a qualificação profissional, oferecida atualmente no Programa e-Tec Brasil.

No Distrito Federal, desde 2009 são ofertados para a comunidade, através dos Centros de Educação Profissional, cursos técnicos a distância, tanto na forma concomitante e subsequente, como na forma integrada com a EJA - PROEJA.

Propõe-se, assim, uma Educação Profissional que atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, estarão construindo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Educação e o Trabalho, em sua relação dual, apontam as convergências para a formação para o mundo do trabalho. Segundo Pistrak (2000), o trabalho tem duas concepções: a escola dos reformistas burgueses na Europa e na América, forjadas na lógica taylorista e fordista, e a Escola do Trabalho defendida por Pistrak, organizada a partir do papel cultural da escola e do trabalho e as relações existentes entre ciência e trabalho. Tais prerrogativas apontam para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois, ao submeter o homem à educação social, é necessário oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”. Nesse sentido, é importante situar a organização do trabalho pedagógico na Educação Profissional dentro dessa perspectiva.

A construção das diretrizes, além de respaldar a prática educativa, pretende propiciar sua aproximação dos novos paradigmas e dos novos eixos tecnológicos nacionais, considerando as experiências inovadoras no âmbito da educação básica, formação profissional e mundo do trabalho. Isso porque, até 2010 as políticas públicas voltadas à Educação Profissional na rede pública do DF encontravam-se pouco articuladas às políticas públicas nacionais.

O mundo contemporâneo, em constante processo de transformação e de inovação tecnológica e suas conseqüentes alterações no âmbito do mundo do trabalho, demanda a construção de um projeto de Educação Profissional que supere a dualidade entre o ensino geral, propedêutico, e o ensino técnico, de forma a deslocar o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para o do desenvolvimento humano, tendo como dimensões indissociáveis a aprendizagem, a cidadania, o trabalho, as comunicações, a ciência e a tecnologia, entre outras.

Portanto, o indivíduo deve ser capaz de atuar prática e intelectualmente no trabalho, dominando ainda as tarefas específicas, as formas de organização e a gestão do trabalho e compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade, na qual exerce as funções de produtor e de cidadão.

Assim, para que se avance ainda mais na área de relevante peso no cenário desenvolvimentista em que o Brasil se encontra, é imprescindível a consolidação das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional em consonância com o Currículo da Educação Básica, à luz das Diretrizes e Orientações da SEDF, sob a égide das DCNEPT de Nível Médio, instituídas pela Resolução nº 06/2012, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica – CNE/CEB e da Resolução nº 01/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF.

Nesse sentido, é necessário destacar que o presente documento não tem como objetivo delimitar um currículo único para a Educação Profissional, mas estabelecer em linhas gerais diretrizes curriculares para o desenvolvimento da Educação Profissional da rede pública de ensino do Distrito Federal, que deve, em sua essência, observar os eixos transversais.

Como documento norteador, as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional da rede pública de ensino do Distrito Federal deverão efetivar-se no âmbito das unidades escolares ofertantes de Educação Profissional, levando em consideração as diversas especificidades das áreas de atuação/ eixos tecnológicos dessas instituições educacionais e respectivas regiões de abrangência.

Estas Diretrizes devem subsidiar essas unidades escolares quanto à

concepção, conceitos e princípios que perpassam essa modalidade de ensino e que devem ser privilegiados na construção de projetos político pedagógicos personalizados e propostas curriculares integradas. Esses documentos devem ter como eixos transversais a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, a educação para a sustentabilidade, com vistas ao desenvolvimento humano voltado para a transformação social.

A intenção da proposta é preparar gerações capazes de realizar apropriações relativas a vários conhecimentos necessários ao exercício da cidadania crítica, criativa, ética, responsável, somados aos conhecimentos inerentes ao lastro comum da Educação Básica e aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Esses elementos devem convergir para a compreensão do mundo social e do mundo do trabalho a fim de propiciar aos estudantes a internalização, de fato, da condição de interferir no processo de transformação do meio produtivo e da sociedade, mediante configurações e tendências gerais e específicas a cada área.

As Matrizes Curriculares dos cursos de Educação Profissional, independentemente do seu eixo tecnológico, devem pautar-se, portanto, pela formação integral dos estudantes, de forma a promover-lhes condições de apropriação dos fundamentos sociais, científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional. A partir disso, a consubstanciação do currículo em sala de aula deverá contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender o sentido do que produz de forma reflexiva, autônoma, crítica, criativa e comprometida com a indução de novas demandas orientadas à melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais, sem perder de vista o contexto global do desenvolvimento.

Corroborar com essa visão a tendência apontada em estudos recentes de que atualmente, no Brasil, a relação educação, emprego e cidadania e as inovações tecnológicas possibilitam a viabilidade de um pacto entre atores sociais brasileiros rumo a uma educação que desenvolva não só o ser humano produtivo, mas o ser humano integral, coletivo, inteligente, flexível, solidário, ou seja, um ser humano consciente e capaz de exercer sua cidadania com responsabilidade e competência.

Dessa forma, as DCEPT, nos contextos da educação básica e de formação profissional ofertadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, apresentam como foco principal o desenvolvimento das aprendizagens, com o pressuposto de que a sociedade brasileira da atualidade e o mundo do trabalho devem caminhar de forma conjunta, sob princípios constitucionais democráticos, humanísticos e em busca de tecnologias e por um sistema de ensino alicerçado na concepção de que a educação integral, com foco nas

múltiplas dimensões do ser humano, deve constituir a base do processo de ensino-aprendizagem.

Baseado no entendimento de que a aprendizagem acontece ao longo da vida, num lócus social em contínua e rápida mutação, os sistemas de educação se defrontam com novos e complexos problemas. Por essa razão, deve-se promover uma educação permanente e, como tal, destinada a acompanhar o indivíduo durante toda a vida. Por isso, a aprendizagem ao longo da vida é um conceito de caráter evolutivo que se estende aos meios de ensino formais e não formais. Essa situação, conseqüentemente, implica novas atitudes dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, e a necessidade de se redefinirem papéis, responsabilidades dos sujeitos e de criar atitudes positivas tanto nos indivíduos, como na sociedade em geral.

Além disso, a promoção da aprendizagem preconizada para ocorrer no âmbito das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, ofertantes de Educação Profissional deve trabalhar com aspectos tecnológicos como fenômenos associados às variáveis sociais, como um conjunto ou sistema de forças interagindo reciprocamente no espaço das escolas a partir de subsídios afirmativos de um currículo entendido, não como algo feito, mas como algo que se faz ativamente em sala de aula e ao longo do tempo.

A aprendizagem deve ser vista como um processo socialmente construído por meio da participação intensa da comunidade escolar, do diálogo, da troca de experiências e significados e da colaboração entre as pessoas e que deve resultar em envolvimento ativo e multidirecional do estudante. Isso porque o estudante deve ser percebido não apenas como simples sujeito do processo ensino-aprendizagem, visto que passa a agir sobre as mensagens/informações recebidas, transformando-as ativamente para integrá-las, na medida do possível, aos próprios conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida e que traz consigo para a sala de aula e, portanto, necessitam ser valorizados.

Estas Diretrizes Curriculares, concebidas com o objetivo de promover as aprendizagens, sinalizam que o currículo a ser trabalhado nas unidades escolares que ofertam a Educação Profissional deve enfatizar o processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão no contexto dos órgãos centrais, intermediários e locais de educação e da comunidade escolar.

O resultado desse processo é o currículo formal que, na escola/sala de aula, se transforma em currículo real, ou seja, aquilo que de fato é ensinado/aprendido, mediante as interações com professores e colegas e o diálogo com o currículo informal – correspondente às experiências pessoais

e aos conhecimentos do cotidiano de todos os sujeitos envolvidos. Além disso, o currículo real, que se concretiza no cotidiano da escola e ao longo do tempo, pode sofrer interferência do currículo oculto – aquele ensinado e aprendido, sem ser explicitado ou planejado, ao vivenciar a cultura da escola – e do currículo oculto – aquele calado, omitido intencionalmente, ou não, no processo de ensino-aprendizagem.

Todos esses elementos podem influir no currículo formal e, em particular, no real, com possibilidades de serem gerados preconceitos e discriminações que devem ser explicitados e superados, tendo em vista que a presente proposta enfatiza os fundamentos teóricos concernentes aos diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a diversidade da sociedade contemporânea.

Nesse contexto é necessário situar as concepções norteadoras da Educação Profissional para que cada instituição educacional ofertante desta modalidade de ensino na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possa estruturar e desenvolver as propostas curriculares de cada curso de Educação Profissional, pautadas pela compreensão de suas peculiaridades, sem perder de vista as características de “rede” que possui esta unidade federativa. Essas concepções para a Educação Profissional foram construídas coletivamente pelo Grupo de Trabalho composto por representantes dos 04 (quatro) Centros de Educação Profissional: CEP Ceilândia, CEP Escola de Música de Brasília, CEP Saúde de Planaltina, CEP Escola Técnica de Brasília, e do Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, e pela Coordenação de Educação Profissional.

2. PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A Educação Profissional na atividade educativa pauta o Currículo em Movimento que enfatiza a formação humana do cidadão como busca de emancipação, o sujeito que pensa sua atividade profissional e domina os pressupostos científicos e tecnológicos do seu fazer profissional. Vale alertar sobre um planejamento articulado que atenda o proposto no artigo 36-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre uma Educação Profissional para além do treinamento e do mero assistencialismo. Avaliar tais práticas implica uma organização comprometida com um novo paradigma. Segundo Nunes (1999) “a organização da escola e da educação, quando se dedica a constituir instrumentos de democratização, muitas vezes tem sofrido de um mal: o de criar instituições meramente “cartoriais”. Por isso essa organização deve evidenciar de forma substancial a formação profissional cidadã.

Segundo as Diretrizes da Educação Profissional (2013), deve haver flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e atualização permanente de seus cursos, currículos e programas, garantindo, porém, identidade, utilidade e clareza na identificação dos perfis profissionais de conclusão de seus cursos, programas e organizações curriculares. O compromisso com uma formação profissional implica que as instituições educacionais a adotem em todas as modalidades.

A concepção de integração apresentada no extrato do Documento do PROEJA do Currículo Referência (2011), acima apresentado, não pretende desenhar uma proposta de matriz organizada a partir das disciplinas, mas formas organizativas de um determinado campo, mas que já ensaia a integração curricular e formação básica e profissional. Santomé (1998) afirma que a construção do conhecimento disciplinar se realiza baseada em modelos ou paradigmas que organizam o pensamento científico vigente. Destaca que não existe interdisciplinaridade sem disciplinas. As ações interdisciplinares adotadas na escola são o resultado do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas, de forma positiva e ampliada.

Esses desenhos buscam a integração por meio de mecanismos como a criação de eixos integradores¹ do curso para viabilizar a integração de formação básica com a formação profissional, mediante as áreas do conhecimento, dimensões articuladoras e sua funcionalidade na integração entre as áreas, suas abordagens metodológicas (ensino-aprendizagem) e avaliação, visando atender efetivamente um perfil social e laboral.

No contexto atual, o movimento pedagógico do currículo integrado busca novas estratégias de organização, procurando melhorar o desempenho dos estudantes, reunidos em torno de objetivos, formato e corpo docente. Santomé (1998) apresenta várias formas de integrar o currículo articulando temas, conceitos, áreas, períodos, e outros. Trata-se de procurar garantir o compromisso entre a qualidade de ensino e a aprendizagem das novas gerações, apontando para uma reflexão significativa da sociedade.

Ramos (2009, p. 77) situa as contribuições de Bernstein (1995) sobre os processos de compartimentação dos saberes em sua classificação e enquadramento. Para esses autores, tal classificação trata da manutenção das fronteiras entre os saberes. Já o enquadramento se refere à força dessas fronteiras na relação pedagógica. Uma organização pedagógica com grande grau de classificação de compartimentação é denominada de currículo código coleção. Aquela organização em que se busca reduzir esse nível de classificação é denominada código integrado.

1 - O Eixo Integrador tem a função de articular o perfil formador e as áreas de conhecimento.

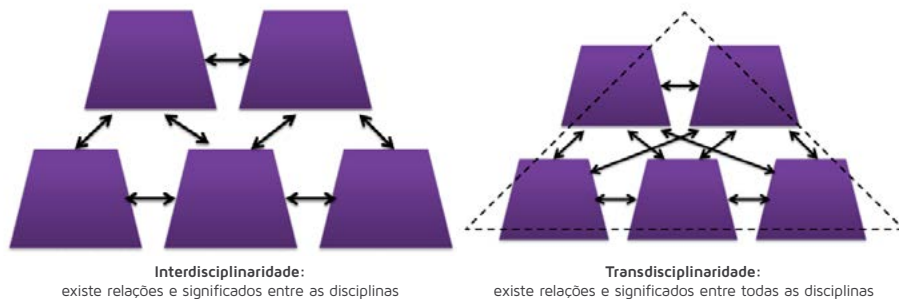
Ao situar disciplinas e curso isolados em uma abordagem relacional, amenizando os enquadramentos e classificações, abrem-se maiores possibilidades para que os estudantes entendam sua aprendizagem e saberes. Sacristán (1998) nos indica que a ordenação de componentes do currículo dentro de uma área e a relação entre elas é uma constante na didática, promovida pela intenção de que a seleção de peças - que é todo o currículo - tenha coerência para quem as deve assimilar. Ao pensarmos a questão do currículo, é primordial estabelecer relações interdisciplinares. Zabala (1998) situa três graus de relações entre as disciplinas a saber:

- **Multidisciplinar:** é a mais tradicional, não aparecem explícitas as relações que podem existir entre as disciplinas. É uma organização somativa.

- **Interdisciplinar:** há intencionalidade de interação entre duas ou mais disciplinas. Desde a comunicação de ideais até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da realidade.

- **Transdisciplinar:** é o grau máximo de relações entre as disciplinas. Constitui uma interação mais global e favorece uma unidade interpretativa com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. Determina certas relações de conteúdos com pretensões integradoras. Segundo Zabala, essa relação transdisciplinar se estabelece muito mais como desejo do que efetivamente uma prática concreta.

Figura 1: Relações interdisciplinares e transdisciplinares



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa (2013).

É importante deixar claro que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas nem supõe para o professor uma “pluriespecialização” bem difícil de imaginar, com o risco do sincretismo e da superficialidade. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos, torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho de equipe realmente pluridisciplinar. O professor, na condição de superespecializado, fenômeno da modernidade segundo Morin (2001), corre o risco do sincretismo e da superficialidade. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos, torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem.

A postura interdisciplinar implica mudança de paradigmas, no sentido de dialogar com os saberes e estabelecer uma relação com o conhecimento socialmente produzido. Como pressuposto para esse trabalho, a construção de um relacionamento ativo e crítico de professores, estudantes, conhecimento e “transdisciplinaridade” adota um fluxo sem direções, sem hierarquias, mas aplicado ao paradigma “rizomático” do saber. Nicolescu (1999) A transdisciplinaridade acontece quando se aborda o conhecimento a partir das dimensões da realidade. A transversalidade significa, segundo Fonseca (2005), “transitar pelos territórios dos saberes”, vislumbrando a possibilidade da totalidade do ato de conhecer. Tais olhares metodológicos consolidam a prática educativa na Educação Profissional.

3. ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O itinerário formativo constitui a trajetória do itinerário profissional dentro de cada área. Por meio dos itinerários formativos, os estudantes podem escolher diversas possibilidades disponíveis na Educação Profissional numa perspectiva de formação continuada. E desta, construir em etapas um perfil profissional alinhado com as reais e atuais demandas da área de seu conhecimento profissional, o que promove o acesso qualificado ao mundo do trabalho.

No sistema modular, o módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas, trazendo em sua raiz a interdisciplinaridade, buscando formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes

campos. O módulo propõe a ruptura com a segmentação e fragmentação das disciplinas, formando o indivíduo para uma atuação integrada e articulando o conhecimento de forma associada, complementada, ampliada e contrastada. Ramos (2009) indica recorte de conteúdos a partir das exigências de formação do perfil profissional em sintonia com os eixos integradores importantes para o desenvolvimento do itinerário formativo que caracteriza um conjunto de etapas para a organização da Educação Profissional no eixo, articulando aproveitamento de estudos na formação básica profissional. A maneira de enfrentar essa questão se relaciona com a concepção de qualificação que embasa os parâmetros definidores dos títulos profissionais e dos "itinerários formativos".

Esses parâmetros podem ser restritos às ocupações e características dos postos de trabalho ou configurados com base em uma compreensão da qualificação como unidade integrada de conhecimentos científicos e técnicos que possibilitem ao trabalhador atuar em processos produtivos complexos, com suas variações tecnológicas e procedimentais, associados a uma formação política que permita uma inserção profissional não subordinada e alienada na divisão social do trabalho.

O PROEJA atende sujeitos que não tiveram o direito garantido à universalização da escolarização básica. Ao procurarem a Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA, não buscam apenas processos de formação continuada e profissionalização, mas integração dessas duas finalidades: formação básica e profissional. Na perspectiva dos itinerários formativos, é preciso garantir aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores seguir de forma flexível um itinerário formativo com possibilidades de realização de cursos, etapas ou módulos, para culminar em qualificação ou habilitação profissional. Tais itinerários podem ser desenvolvidos em uma ou mais instituições, contanto que a organicidade do programa ou das ações a serem desenvolvidas seja assegurada em uma política integrada com um sistema de certificação democrático, construído em bases de participação, autonomia, responsabilidade como resposta às demandas sociais de Educação Profissional, empregabilidade e renda.

A aprendizagem na Educação Profissional perpassa uma organização curricular na lógica dos itinerários formativos, ao garantir flexibilidade do currículo, aprendizagem e desenvolvimento contínuo do estudante, fortalecendo-o como protagonista de sua trajetória profissional e capaz de reinventar seu estilo de vida.

A figura abaixo materializa o itinerário formativo na Educação Profissional:



Figura 1: Itinerário formativo na Educação Profissional. CEPROF, 2013.

Os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro do mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior. Para facilitar a visualização desse percurso pedagógico, a matriz que segue apresenta um exemplo de formação técnica subsequente. Nessa proposta, os módulos são divididos em etapas. Cada etapa é uma qualificação profissional de 200h, constituindo um curso básico ou de Formação Inicial e ou Continuada (FIC). Assim, o estudante pode fazer seu itinerário formativo, conforme consiga organizar seu tempo para os estudos, sabendo que a soma de cada formação equivale a certificações parciais. Como o modelo atende também a formação técnica concomitante, a matriz com cargas horárias fechadas em etapas e somando os módulos permite que o estudante visualize seu percurso formativo, em um tempo que possa gerir e retomar, mesmo estando em outra escola.

Tabela 1: Exemplo de matriz curricular de curso técnico subsequente ou concomitante

Instituição Educacional: Centro de Educação Profissional - _____ Curso: TÉCNICO EM LOGÍSTICA Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios Forma/Regime de Oferta: Subsequente ao Ensino Médio, presencial, modular bimestral. Turnos: Matutino, Vespertino e Noturno.			
MÓDULOS	COMPONENTES CURRICULARES		HORAS
I	1ª ETAPA	Comportamento e Ética Profissional	30
		Fundamentos da Administração	60
		Logística	65
		Responsabilidade Social e Ambiental	45
		<i>Carga Horária da Etapa</i>	200
	<i>1ª ETAPA = Auxiliar Administrativo</i>		
	2ª ETAPA	Gestão de Pessoas	50
		Gestão da Qualidade	30
		Sistemas de Informação Logística	60
		Gestão de Estoque (e Movimentação)	60
		<i>Carga Horária da Etapa</i>	200
<i>1ª ETAPA + 2ª ETAPA = Assistente de Operações Logísticas</i>			
II	3ª ETAPA	Transporte e Distribuição	45
		Processamento de Pedidos e Serviços aos Clientes	45
		Custos Logísticos	65
		Gerenciamento de Projetos (OM)	45
		<i>Carga Horária da Etapa</i>	200
	<i>1ª + 2ª + 3ª ETAPA = Encarregado de Operações Logísticas</i>		
	4ª ETAPA	Gestão da Produção	70
		Logística Reversa	50
		Logística Internacional e Aduaneira	50
		Metodologia de Pesquisa Técnica e Científica	30
		Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60
<i>Carga Horária do Módulo</i>	260		
<i>1ª + 2ª + 3ª + 4ª ETAPA / Módulos I+II = TÉCNICO EM LOGÍSTICA</i>			
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO		860	

4. FORMAS DE OFERTAS

Os cursos podem ser oferecidos pelas escolas de Educação Profissional do Distrito Federal e ou polos ou unidades remotas, conforme arranjos produtivos locais.

Tabela 2: Formas de Oferta da Educação Profissional

FORMA	OFERTA	HORAS ²
ARTICULADA INTEGRADA	Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no mesmo estabelecimento de ensino.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescida de mais 1.200 horas destinadas à parte da formação geral, totalizando mínimos de 2.000, ou 2.200, ou 2.400 horas para a escola e para o estudante. Para jovens e adultos maiores de 18 anos e que não tenham concluído o Ensino Médio.
	Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em estabelecimentos de ensino diferentes, mas com uma Proposta Pedagógica unificada.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescidas demais 1.200 horas para a formação geral, devendo sempre totalizar 2.400 horas, para a escola e para o estudante. Para jovens e adultos maiores de 18 anos e que não tenham concluído o Ensino Médio.
	Cursos FIC Integrados ao Ensino Médio no âmbito do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006).	Cursos de tempo variável, sendo que a carga horária mínima é de 160h e a máxima de 800h. Para jovens e adultos maiores de 18 anos e que não tenham concluído o Ensino Médio.
	Cursos FIC Integrados aos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006).	Cursos de tempo variável, sendo que a carga horária mínima é de 160h e a máxima de 800h. Para jovens e adultos maiores de 15 anos e que tenham concluído o ensino fundamental.
	Cursos FIC Integrados aos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006).	Cursos de tempo variável, sendo que a carga horária mínima é de 160h e a máxima de 800h. O itinerário formativo do curso deve prever o aproveitamento de estudos para a formação técnica. Para jovens e adultos maiores de 15 anos e que não tenham concluído o ensino fundamental.

2 - De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pelo MEC.

Tabela 2: Formas de Oferta da Educação Profissional

FORMA	OFERTA	HORAS
ARTICULADA CONCOMITANTE	Curso Técnico concomitante com o Ensino Médio regular, na idade própria, em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade.	Mínimos de 3.000, ou 3.100 ou 3.200 horas, para as escolas e para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada, similar à oferta na forma articulada integrada.
	Curso Técnico concomitante com o Ensino Médio regular, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescida de mais 2.400 horas na unidade escolar de Ensino Médio, totalizando os mínimos de 3.200, ou 3.400 ou 3.600 horas para o estudante. Para jovens e adultos maiores de 18 anos e que não tenham concluído o Ensino Médio.
	Cursos Técnicos concomitantes com o Ensino Médio na modalidade de EJA, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescidas demais 1.200 horas na unidade escolar de Ensino Médio na modalidade de EJA, totalizando 2.000, 2.200 ou 2.400 horas para o estudante. Para jovens e adultos maiores de 18 anos e que não tenham concluído o Ensino Médio
	Cursos FICs concomitantes aos anos finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, oferecendo em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis. (PROEJA FIC).	Cursos de tempo variável, sendo que a carga horária mínima é de 160h e a máxima de 800h. Para jovens e adultos maiores de 15 anos e que tenham concluído os anos iniciais no ensino fundamental.
	Cursos FICs concomitantes aos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, oferecendo em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis (PROEJA FIC).	Cursos de tempo variável, sendo que a carga horária mínima é de 160h e a máxima de 800h. Para jovens e adultos maiores de 15 anos e que não tenham concluído o ensino fundamental.
SUBSEQUENTE	Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecida após a conclusão do Ensino Médio regular ou na modalidade de EJA.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas para o estudante, conforme habilitação profissional oferecida na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

Procurando atender as várias possibilidades de formação para o público da EJA no Distrito Federal, a formação profissional em rede se faz emergente. A partir dos cursos aprovados e já oferecidos pelos Centros de Educação Profissional (CEP-Saúde, CEP-Escola de Música, CEP- Escola Técnica da Ceilândia, CEP-Escola Técnica de Brasília e Centro de Ensino Médio Integrado - CEMI), a flexibilização da oferta pode ser feita em forma de polos e ou unidades avançadas, configurando-se na rede de formação profissional do DF.

Essa rede teria como princípio a promoção do acesso aos estudantes de qualquer escola do DF, onde seriam ofertados cursos técnicos ou de formação inicial e continuada (FIC), de forma descentralizada. Os Centros de Educação Profissional se constituiriam certificadores, oferecendo aos estudantes os diplomas e certificados da formação específica. Vide abaixo o desenho dessa rede de formação profissional no DF:



Figura 2: Os CEPs atendendo a Unidades Escolares no DF. UR = Unidade Remota (escola).

Essa proposta de expansão da oferta da EPT surge da necessidade de flexibilizar tempos e espaços para os jovens e adultos que não têm acesso à qualificação profissional na sua cidade.

A escola organizada na perspectiva da integração será coordenada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, bem como pela Coordenação de Educação Profissional para definir a qualificação profissional adequada à comunidade, às condições de infraestrutura da escola e de acordo com um itinerário formativo que promova entre os estudantes o aproveitamento sucessivo e articulado de estudos na área.



O itinerário formativo é a sequência de uma qualificação profissional dentro de um eixo tecnológico. Portanto, para o estudante obter o certificado de Técnico em Administração, deverá ter concluído o Ensino Médio, mas até sua conclusão, mesmo ainda no Ensino Fundamental no Segundo Segmento, poderá fazer cursos na área, de forma sequencial e gradativa, alcançando as competências básicas desejadas para esse perfil, até concluir todas as etapas necessárias, perfazendo o total de horas previstas.

A partir desse mapeamento de ofertas na rede e das condições primordiais para se garantir uma oferta com qualidade, os cursos podem ser desenvolvidos de forma integrada com a formação geral, a partir de um planejamento coletivo e integrado entre os docentes da escola da EJA e os docentes da EPT.

Procura-se, assim, garantir o princípio da preparação geral para o trabalho, articulada à formação básica.

4.1 No Ensino Médio

Historicamente, em função do modelo de desenvolvimento econômico adotado no país, a educação básica e a Educação Profissional são marcadas pela dualidade, separando o trabalho manual do intelectual. Nessa perspectiva, a Educação Profissional foi ajustando-se às necessidades de reorganização para atendimento à lógica do mercado de trabalho, bem como para atendimento dos setores educacionais vinculados ao âmbito dos sindicatos e pesquisadores da esfera do trabalho e educação.

Em 2004, retorna a discussão da educação politécnica, garantindo ao estudante a formação profissional a partir dos 18 anos ou mais, oferecendo uma educação universal e unitária, superando a dimensão dominante da técnica na formação. A partir dessas reflexões, ressurgiu o entendimento da necessidade de se oferecer um Ensino Médio integral, ou seja, capaz de reunir os conhecimentos acumulados historicamente pela ciência e integrar a eles a dimensão da formação profissional. Assim, o Decreto nº 5.154/2004 tem

o mérito de oferecer novamente a integração no Ensino Médio da formação profissional, só que agora em uma perspectiva diferente, pois a educação deve ser vanguarda das inovações para dar cabo dos desafios apresentados pela contemporaneidade.

Os números sobre o desempenho do Ensino Médio são alarmantes:

- Em 2008, dados do INEP indicavam que pouco mais de 51% da população entre 15 a 17 anos se encontrava matriculada no Ensino Médio.
- Em 2009, segundo a PNAD, na faixa de 18 anos, idade em que já deveriam ter concluído o Ensino Médio, somente 37% conseguem completar esta etapa.
- Estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) “Os Determinantes do Fluxo Escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil” (2010), mostra que 70% dos jovens matriculados no Ensino Médio provêm de famílias com renda familiar per capita de até um salário mínimo.

Em termos de progressão, o estudo da FGV indica que

- 83% dos jovens concluintes do Ensino Fundamental se matriculam no primeiro ano do Ensino Médio, na idade considerada “correta” ou adequada;
- 65% no segundo ano;
- 55% no terceiro ano. Os demais o fazem com distorção idade-série.
- Observem-se os números do IDEB do Ensino Médio:

Tabela 1: IDEB do Ensino Médio do Brasil

Brasil	IDEB Observado				Metas Projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7

Fonte: Inep

No Distrito Federal o IDEB do Ensino Médio suscita um alerta para a efetivação de políticas educacionais voltadas para essa etapa, pois a meta de 2011 não foi alcançada pelo sistema, de acordo com a Tabela abaixo.

Tabela 2: IDEB do Ensino Médio do DF

Brasil	IDEB Observado				Metas Projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
	3.0	3.2	3.2	3.1	3.0	3.1	3.3

Fonte: Inep

A falta de sentido/identidade do Ensino Médio se encontra tanto na sua concepção quanto na ausência de investimento público, promovendo a sua falta de qualidade e aumentando o número de adolescentes excluídos na faixa etária denominada de própria ou regular (dentro da faixa etária do estudante). Essa formação irregular não contribui efetivamente para o ingresso digno no mundo do trabalho, nem para o prosseguimento dos estudos na educação superior.

A Resolução CNE/CEB 2/2012, no Art. 4º, considera como uma das finalidades do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Assim, no Ensino Médio, a Educação Profissional pode ser articulada com a educação básica, na forma integrada ou concomitante - numa mesma instituição - e na forma subsequente, atendendo a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata.

A ideia é fomentar uma educação básica realizada em tempo mais prolongado, associada à proposta de uma Educação Profissional mais abrangente e que ultrapasse o adestramento nas técnicas de trabalho, numa proposta curricular, em que pese o desenvolvimento de competências científicas e profissionais que atendam o novo perfil produtivo e tecnológico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, afirma o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta de Ensino Médio, na qualidade de um direito do cidadão. Nos artigos 39 a 42, a Educação Profissional é concebida como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]”, de modo a conduzir “[...] ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Ou seja, no que se refere à organização curricular, a LDB traça diretrizes para que as ofertas educacionais estejam em consonância com o mundo do trabalho.

A preparação do jovem para o mundo do trabalho de forma simultânea com a educação básica atende um público específico que almeja a profissionalização, seja para seu exercício, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. O Ensino Médio Integrado (EMI) tem compromisso com os jovens trabalhadores que precisam obter em nível médio uma profissão qualificada.

4.1.1 Técnico subsequente ou concomitante

A função social da educação geral e profissional na perspectiva do

processo formativo precisa configurar-se por meio de um processo didático-pedagógico articulado à construção plena da cidadania. O desafio de organizar e sistematizar formas para garantir acesso e permanência na Educação Profissional constitui uma necessidade para a sociedade brasileira, na medida em que o capital cultural e a escolarização da população são necessidades a serem prioritariamente atendidas nas redes públicas de ensino.

Os trabalhadores, grupos etários, ou seja, todos os excluídos das oportunidades educacionais que não tiveram acesso à educação em idade regular são os estudantes potenciais da Educação Profissional. Na perspectiva de uma formação profissional integral à classe trabalhadora, duas formas de acesso podem atender esses grupos:

a) A Educação Profissional Técnica, com oferta subsequente ao Ensino Médio, destinada a estudantes concluintes do Ensino Médio, obedecidas todas as normas e leis que regulam e orientam a oferta. O Ensino Médio é pré-requisito para a matrícula, na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos.

Vários arranjos podem ser organizados para atender a oferta subsequente, o que permite uma flexibilidade na administração e otimização desse tempo, atendendo aos vários segmentos estudantis. É possível ainda planejar um curso com parte de sua carga horária presencial e outra a distância, com toda estrutura para atendimento, como seja suporte tecnológico e docentes/tutores.

A certificação em nível médio é cumprida quando da conclusão das etapas ou módulos previstos na qualificação profissional de um determinado itinerário formativo.

b) A forma de oferta concomitante com o Ensino Médio, na mesma instituição ou instituição distinta. A complementaridade da Educação Profissional e Ensino Médio é organizada e realizada pelo próprio aluno. Embora tenha concluído o ensino fundamental, poderá ser matriculado em etapas iniciais da qualificação profissional, respeitado o itinerário formativo de técnicos de nível médio. O ensino técnico concomitante pode ser ofertado no Ensino Médio regular e ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.1.2 Ensino Médio Integrado

Uma das formas de construir um sentido no Ensino Médio perpassa a integração da educação básica com a profissional. Ela é prevista como alternativa concomitante e subsequente, caracterizando-se por uma

matrícula única no Ensino Médio e na habilitação profissional. Trata-se de um único curso, com Projeto Político Pedagógico único e com proposta curricular única, visto que, segundo a legislação, a Educação Profissional tem autonomia para organizar os currículos de suas ofertas de cursos técnicos, desde que tenha como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais e os respectivos projetos pedagógicos das escolas e as peculiaridades regionais.

É preciso programar projetos e propostas pedagógicas criando a articulação entre o fazer, o pensar e o sentir, promovendo o despertar do olhar crítico e desenvolvendo o talento para solucionar problemas e dilemas vividos em sociedade, favorecendo a configuração do sujeito social de personalidade transformadora.

O trabalho, como princípio educativo, e a pesquisa, como princípio pedagógico, são eixos norteadores essenciais no currículo. Esses princípios devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial, na forma de oferta e organização do EMI e da Educação Profissional e Técnica (EPT).

O Parecer CNE/CEB nº5/2001, das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, coloca esses princípios na sua adequada compreensão:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho em seu duplo sentido – ontológico e histórico.

A pesquisa como princípio pedagógico é efetivada por meio de elementos didáticos que concretizem o novo paradigma educacional, no qual os professores deixam de ser transmissores do conhecimento para ser mediadores e facilitadores da aquisição dos mesmos. Como intelectuais que são, todos os profissionais da educação precisam comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. A comunidade escolar precisa situar-se frente a problemas econômicos, sociopolíticos,

culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem fronteiras entre nações ou entre classes sociais [...] (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31-43). A pesquisa estimula o jovem no sentido de perceber o mundo que o cerca com curiosidade, possibilitando sua aquisição de autonomia na busca de informações e saberes que superem o senso comum.

Machado (2010) afirma que a construção de currículos integrados para ter êxito precisa ser desenvolvida num percurso formativo desenvolvendo a educação básica e profissional em comum, promovendo aproximações cada vez mais amplas e uma organização do trabalho pedagógico dinâmico e articulado.

Como a reorganização curricular é um processo dinâmico, aberto e formativo, deve ser executada garantindo a participação do coletivo da escola, procurando assegurar o alcance dos objetivos de aprendizagem e ser efetivada pelo projeto político-pedagógico da unidade escolar.

O Currículo, como construção social, possibilita o acesso do estudante a diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Nele, os conteúdos são organizados em torno de uma determinada ideia ou eixos integradores, que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e estudantes. Esses eixos são definidos conforme os interesses e especificidades dos ciclos/etapas/modalidades da Educação Básica, articulados a eixos transversais: educação para a cidadania, educação para a diversidade e educação para e em direitos humanos.

As dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia são categorias articuladoras das atividades de diagnóstico (pesquisa) e das atividades de transformação (trabalho). Segundo documento da UNESCO³ sobre o EMI, “no diagnóstico, elas são as categorias que organizarão questões, problemas ou variáveis de investigação que se originam dos objetivos das áreas e têm como contexto o projeto anual do núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais. Nas atividades de transformação, darão origem a grupos de trabalho que serão responsáveis por elas dentro dos projetos do núcleo”.

Com base nesse processo formativo de construção, o desenho curricular do Ensino Médio integrado (EMI) no Distrito Federal apresenta os princípios norteadores a fim de possibilitar às unidades de ensino a discussão e definição sobre a melhor trajetória para o alcance eficiente das aprendizagens dos

3 - Os protótipos curriculares para o Ensino Médio e o Ensino Médio integrado à Educação Profissional são uma matriz referencial produzida pela UNESCO, com o apoio do Ministério da Educação, com o objetivo de que o currículo dessa etapa da educação cumpra com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

estudantes, atendendo os princípios da formação integral, a preparação para a vida, o exercício da cidadania e o trabalho como demandas do jovem e finalidades do EMI.

4.1.2.1 Princípios Norteadores

Conforme o Parecer CNE/CEB nº5/2001, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio fundamentam-se no Trabalho como princípio educativo e na Pesquisa como princípio pedagógico. Isso quer dizer que toda a aprendizagem terá origem ou fundamento em atividades desenvolvidas pelos estudantes, com o objetivo de promover uma intervenção transformadora na sua realidade. O desenvolvimento de uma postura protagonista em relação à cultura do trabalho e às práticas sociais pode propiciar aos jovens o exercício da sua autonomia, a formulação e concretização de projetos de vida e de sociedade. Para isso, o desenho curricular do EMI tem como mecanismos de integração o núcleo articulador dos princípios, as áreas de conhecimento, as dimensões articuladoras, a estruturação e organização do currículo, a metodologia e a avaliação. A seguir, os princípios estruturantes desse desenho curricular.

• Eixos estruturantes e integradores como alternativa para a concretização de um currículo reflexivo

Os eixos do currículo devem ser atendidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico, perpassando pelas diversas disciplinas e sendo contemplados nos objetivos expressos das atividades integradoras, como feiras culturais, circuitos, exposições, projetos, construção de produtos, entre outros.

• Trabalho interdisciplinar

A interligação e a superação da fragmentação do conhecimento das disciplinas no desenho curricular proposto podem concretizar-se por meio de um planejamento de execução curricular integrado, no qual são observadas as afinidades e os elos conceituais de ligação de contato entre os componentes curriculares. Tais contatos são concretizados em eventos integradores, como realizações de estudos e pesquisas compartilhadas, entrevistas, exposições, feiras, seminários e ou projetos integradores. A busca permanente por desenvolver esses mecanismos de integração, passa pela formalização de rotinas e regras capazes de garantir a sistematização de conteúdos mediante solução de problemas e de processos de investigação.

• Trabalho em rede

A lógica da integração exige uma mudança de postura pedagógica de docentes e de estudantes, rompendo com a hierarquização dos conteúdos e

responsabilizando o estudante por sua aprendizagem. No caso dos docentes, é preciso disposição verdadeira para se contrapor à fragmentação de conteúdos e, no caso dos estudantes, para se perceberem como protagonistas de sua aprendizagem. A gestão cooperativa na escola busca desenvolver ações pedagógicas em parcerias, construindo grupos de trabalho que se desdobram em ações permanentes e temporárias, conforme cronograma construído por todos. Assim, todos são responsáveis pela condução das estratégias construídas pelo grupo da escola, promovendo avaliação permanente no sentido de ressignificar práticas e qualificar diretrizes.

- **Conhecimento trabalhado de forma integral**

A educação básica exerce um papel fundamental na concepção científica da vida e contribui para desenvolver faculdades cognitivas e capacidades do indivíduo. A Educação Profissional tem seu foco em conhecimentos tecnológicos. Seu ensino é orientado predominantemente para a atividade de trabalho. No processo de ensino-aprendizagem, devem ser consideradas as diversas dimensões da vida dos estudantes e suas práticas sociais, promovendo a transformação do sujeito crítico. A habilidade de integrar, diz respeito a um conjunto de ações e não a uma disciplina única nem a um conteúdo determinado. Por isso, é fundamental que selecionemos conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências dos sujeitos, reafirmando suas histórias como protagonistas da cultura.

- **Criação de projetos integrados para intervenção**

O Projeto Integrador origina-se em eixos integradores do curso e obedece a uma sequência ou a etapas definidas pelo corpo docente. Parte de uma situação potencialmente factível de ser vivenciada de forma contextualizada para a simulação/ressignificação e construção em ambientes da instituição articulada ao mundo do trabalho. As etapas básicas para o desenvolvimento do projeto são: planejamento, execução e avaliação.

- **A pesquisa como promotora de conhecimento**

O processo investigativo nasce de forma organizada e estruturada, estabelecendo conexões entre informações com a prática vivenciada e com os conhecimentos científicos. Portanto, nasce da investigação sistematizada, do desenvolvimento da criticidade e da ampliação do campo de atuação.

- **Produção de conhecimento**

Um processo de aprendizagem é pautado na consolidação do conhecimento por meio de produções científicas, em que o estudante é desafiado a apresentar e elaborar produtos (equipamentos, rotinas tecnológicas, aplicativos, entre outros) para desenvolver ações de base proativa atendendo a função social da escola.

• Trabalho como princípio educativo

O conceito de trabalho como princípio educativo não pode ser confundido com a lógica do aprender fazendo ou aprender a aprender, mas assume a perspectiva apontada por Frigotto (1980, p. 2) de que o trabalho é uma forma histórica do homem em sociedade, pois, humaniza-se, cria-se, expande-se e se aperfeiçoa na ação sobre a natureza. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Segundo Saviani (2003, p. 3), o trabalho como princípio educativo tem três sentidos: a) determina o modo de ser da educação em seu conjunto, conforme a evolução dos modos de produção da sociedade; b) define exigências específicas segundo as especificidades laborais vigentes; c) determina a educação como uma modalidade específica e diferente de trabalho: o trabalho pedagógico.

O contexto contemporâneo da sociedade tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reorganização produtiva provocou uma série de mudanças significativas no mundo do trabalho, tais como as perdas de direitos sociais, ameaça a trabalhadores com o desemprego, automação da produção e de serviços e novos paradigmas de gestão, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, entre outros, contribuindo com a necessidade da educação continuada durante toda a vida. Portanto, o projeto de Educação de Jovens e Adultos deve atender os sujeitos sociais e cidadãos trabalhadores e reconhecer o trabalho como princípio educativo, “[...] primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, em sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento de instabilidades do mundo contemporâneo” (FRIGOTTO, p.5).

Propõe-se, assim, uma escola de Ensino Médio que atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, estarão construindo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade.

4.1.2.2 Estrutura Curricular

Os protótipos propostos pela UNESCO (2013) sugerem mais dois modelos de Ensino Médio que ofereçam aos jovens uma ampliação nas possibilidades de adequação às suas necessidades. Esses modelos são

pautados na Pedagogia de Projetos e visam atender a demanda de jovens trabalhadores que precisam ingressar no mercado de trabalho e não querem abrir mão da continuidade de estudos. No primeiro modelo, Habilitação Profissional, a carga horária do Ensino Médio é ampliada em um ano, visando à profissionalização desse estudante simultaneamente à conclusão do Ensino Médio regular com vistas ao ingresso na universidade.

Isso se torna possível a partir da Pedagogia de Projetos que articula o aprendizado das disciplinas do núcleo básico com as disciplinas específicas do curso técnico escolhido, garantindo o número de horas necessárias para a conclusão exitosa dos objetivos propostos.

Já no segundo modelo, Habilitação para o Trabalho, o objetivo é atender a necessidade do estudante que, devido a condições heterogêneas, não se adapta à ampliação de carga horária. A estratégia é fornecer a esse estudante, além do núcleo básico para o ingresso na universidade, conhecimentos referentes à entrada e à permanência no mercado de trabalho, partindo da contextualização e conceituação social, econômica e individual do trabalhador do novo milênio.

Centralizada na Pedagogia dos Projetos, encontra na ideia de fomento, as chamadas incubadoras de talentos, o estímulo à pesquisa, ação social e autonomia intelectual. Vale enfatizar a importância do trabalho como princípio educativo. As DCNEB(2013) definem como "currículo integrado" a organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de tal maneira que conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação a objetos do saber.

É importante, por meio de uma ação planejada, oferecer uma Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de uma formação de trabalhadores capazes de atuar profissionalmente numa perspectiva cidadã.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO – HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

EIXOS INTEGRADORES: TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

EIXOS INTEGRADORES	ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	EVENTOS INTEGRADORES	ÁREAS	EIXOS INTEGRADORES	EIXOS INTEGRADORES	EIXOS INTEGRADORES
				1o ano	2o ano	3o ano
<p>Constituem-se na interseção entre diversas áreas de conhecimento que se relacionam num mesmo semestre ou período letivo considerado. Cabe a eles estabelecerem a interface entre disciplinas, promovendo a articulação no módulo ou período escolar</p>	<p>Procuram integrar duas ou mais disciplinas constituindo uma possibilidade de repensar a sociedade e a escola de maneira mais articulada e contextualizada</p>	<p>Envolvem toda a escola e favorecem a interdisciplinaridade e a culminância de projetos e ações estratégicas. Exemplos: Feiras, workshops e festivais.</p>	Linguagens, códigos e suas tecnologias	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>
			Matemática e suas tecnologias			
<p>PROJETO INTEGRADOR: Visa problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articular a interdisciplinaridade, indo em direção à "transdisciplinaridade". (Pode ser pensado como ações desenvolvidas em cada ano, terminando com uma culminância).</p> <p>Total de horas: 2.400</p>			Ciências Naturais e suas tecnologias			
			Ciências Humanas e suas tecnologias			

ENSINO MÉDIO INTEGRADO – PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

EIXOS INTEGRADORES: TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

EIXOS INTEGRADORES	ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	EVENTOS INTEGRADORES	ÁREAS	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3	Projeto 4
				1º ano	2º ano	3º ano	3º ano
<p>Constituem-se na interseção entre diversas áreas de conhecimento que se relacionam em um mesmo semestre ou período letivo considerado. Cabe a eles estabelecerem a interface entre as disciplinas, promovendo a articulação no módulo ou período escolar.</p>	<p>Procuram integrar duas ou mais disciplinas constituindo uma possibilidade de repensar a sociedade e a escola de maneira mais articulada e contextualizada.</p>	<p>Envolvem toda a escola e favorecem a interdisciplinaridade e a culminância de projetos e ações estratégicas. Exemplos: Feiras, workshops e festivais.</p>	<p>Linguagens, códigos e suas tecnologias</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>
			<p>Matemática e suas tecnologias</p>				
<p>PROJETO INTEGRADOR: Visa problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articular a interdisciplinaridade, indo em direção à "transdisciplinaridade". (Pode ser pensado como ações desenvolvidas em cada ano, terminando com uma culminância).</p> <p>Total de horas: 3.200</p>			<p>Ciências Naturais e suas tecnologias</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>	<p>CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS: Elencar conteúdos que tenham sintonia/relação entre: EIXOS INTEGRADORES + PROJETO INTEGRADOR</p>
			<p>Ciências Humanas e suas tecnologias</p>				

No desenho curricular anterior, os dois primeiros anos têm como foco a preparação básica para o trabalho, continuada por meio do Projeto Integrador, relacionando a comunidade e a sociedade no terceiro e quarto anos. Os projetos do terceiro e do quarto anos articulam respectivamente formação tecnológica e formação técnica. Esses desenhos podem ser configurados tanto para o EMI em tempo regular, como em tempo integral. O total das cargas horárias propostas é o tempo mínimo do curso, podendo ser ampliado, conforme justificativa da instituição.

4.1.2.3 Abordagens metodológicas

A organização curricular e metodológica possibilita diferentes abordagens e perspectivas para a proposição e objetivação de integração curricular, uma vez que o currículo necessita de um tratamento metodológico e didático em sua seleção e organização dos componentes curriculares. Essa organização pode ser expressa por meio de disciplinas, módulos, projetos e outras configurações sem ferir a natureza das áreas do conhecimento. Para promover maior aproximação da realidade, a integração é uma possibilidade orientada e planejada do currículo.

Os conhecimentos escolares precisam ser tratados de forma planejada e articulados com um projeto de sociedade. Os saberes implicam inventar, construir, buscar, descobrir, reinventar, difundir, pensar e agir. Essa dinâmica é construída por caminhos metodológicos. O método dialoga com o conteúdo, disciplinas e ou módulos. É um diálogo necessário para identificar a melhor forma de contemplar um currículo a serviço do contexto histórico e da formação humana.

A natureza do curso, disciplina ou módulo em sua organização curricular e metodológica são elementos de análise constante de outros paradigmas organizacionais, pois a dinâmica do currículo precisa acompanhar a dinâmica do mundo do trabalho. E por isso, outros paradigmas organizacionais no espaço da Educação Profissional são importantes para a formação técnico-científica dos professores e estudantes. Os reflexos dessa formação no cotidiano da sala de aula e da escola visam a uma formação profissional de qualidade.

4.1.3 Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade no ensino fundamental e médio, tem sido marcada pela descontinuidade

das políticas públicas, o que dificulta atender a demanda potencial e o cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. No entanto, as políticas de EJA necessitam acompanhar o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no Ensino Médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna.

As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematização de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância de governos, entre outros aspectos.

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas nessa esfera. Tais políticas devem se pautar pelo desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Um agravante na situação brasileira refere-se à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não permanência e insucesso no fluxo natural de escolarização. Além disso, a sociedade brasileira ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e famílias são obrigadas a buscar no trabalho dos estudantes uma alternativa para a composição de renda mínima, reduzindo seu tempo na escola. Mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Apesar de as questões da EJA não estarem completamente resolvidas no ensino fundamental, entende-se ser impossível ficar imóvel diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre atendidos pelo sistema público de Educação Profissional. É, portanto, fundamental que uma política pública voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com

profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Originário do Decreto n.º. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio.

O programa teve inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto n.º 5.478/2005, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de Educação Profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos.

Assim, essas experiências, juntamente com os pressupostos referenciais do programa, indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Em resposta a alguns desses questionamentos, a revogação do Decreto n.º 5.478/2005, pela promulgação do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, a inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, a admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais, e de entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No art. 40 da LDB, a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, tanto oferecendo formação a jovens em idade própria, como ser organizado para jovens e adultos, oferecendo preparação geral para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais expressam essas aproximações:

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, concretiza a aproximação entre a EJA – Ensino Médio – e a Educação Profissional. A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral (BRASIL, 2013, p.159).

Como política inédita, as reflexões e discussões sobre o que foi realizado até agora no Brasil revela-se como um desafio constante na busca de materialização dessa articulação. Esse Programa propõe a partir do Decreto nº 5.840/2006 e dos Documentos Base a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação.

Assim, a articulação entre Educação Profissional e educação de jovens e adultos pode ser concretizada, conforme o Decreto nº 5.840/2006:

- 1. Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.
- 2. Cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.
- 3. Cursos FIC integrados ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.
- 4. Cursos FIC concomitantes ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.
- 5. Cursos FIC integrados aos anos iniciais do Ensino Fundamental:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que tenham o Ensino Fundamental.
- 6. Cursos FIC concomitantes aos anos iniciais do Ensino Fundamental:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que tenham o Ensino Fundamental.

7. Cursos FIC integrados aos anos finais do Ensino Fundamental: oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que não tenham concluído os anos finais do Ensino Fundamental.

8. Cursos FIC concomitantes aos anos finais do Ensino Fundamental: oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que não tenham concluído os anos finais do Ensino Fundamental.

• Desenho curricular

O desenho curricular poderá concretizar a integração entre essas modalidades, favorecendo a articulação e promovendo o diálogo entre todos os envolvidos.

Para uma organização curricular em diferentes sistemas temporais dos cursos, a equipe pedagógica deverá organizar-se para atender o perfil profissional que se pretende alcançar e a terminalidade⁴ profissional no curso (formação vertical), os eixos integradores e as áreas do conhecimento (formação horizontal). E, a partir deles, identificar/integrar os campos do conhecimento relevantes nos componentes curriculares para contribuir na execução de uma formação integrada.

Em diferentes sistemas de organização do tempo, devem definir uma disciplina que possa promover e monitorar a concretização da integração. Podemos encontrá-la em práticas pedagógicas com vários nomes: Projeto Integrador, de Intervenção, Vivencial, etc. O importante é possibilitar que o conhecimento seja trabalhado em suas múltiplas dimensões, garantindo ao estudante uma formação integral. Desse modo, os Projetos Integrados de Intervenção são compreendidos como uma estratégia pedagógica, de caráter interdisciplinar, constituída de etapas e fases e como um eixo articulador do currículo (disciplinas ou temas), no percurso formativo do estudante (SANTOS E BARRA, 2012).

A noção de integração e intervenção traz a ideia de que, ao olhar o real das relações da vida e do mundo do trabalho, o que importa realmente não é a crítica pela crítica ou o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere, modifique a realidade

4 - A etapa com terminalidade é a saída intermediária de cursos técnicos de nível médio ou de cursos de graduação tecnológica que caracteriza uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria, integrante de correspondente itinerário formativo. As etapas podem ser instituídas em regime modular, desde que não promovam a fragmentação do currículo e atendam, para aquele contexto local e perfil social do estudante do PROEJA, uma necessidade mais flexível de certificação. Disponível em: <<http://emi.blog.br/?wpdmact=process&did=MS5ob3RsaW5r%E2%80%8E>> Acesso em: 02/02/2012.

(FRIGOTO, 1989). Esse autor ainda sustenta a ideia de que o conhecimento acontece verdadeiramente na junção da teoria e da ação. A esse movimento o autor nomeia como práxis, a unidade indissolúvel de dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria, a ação e a reflexão teórica para a transformação (FRIGOTO, 1989). Nesse desenho curricular, os Projetos Integrados de Intervenção passam a ser uma ferramenta de articulação que pode contribuir para a integração curricular e melhor compreensão de conteúdos vivenciados pelo educando.

Projetos Integrados, segundo Santos e Barra (2012) objetivam o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, quer seja individual ou coletiva (relação interpessoal), tomadas de decisão e planejamento, estímulo à oralidade, administração de conflitos e tempo e desenvolvimento de senso crítico; todas essas capacidades aliadas à teoria e prática.

O Projeto Integrador nasce dos eixos integradores do curso e obedece a seqüências ou etapas, definidas pelo corpo docente. O Projeto Integrador parte de uma situação potencialmente factível de ser vivenciada no ambiente de trabalho para a simulação/ressignificação e construção em ambientes da instituição e, sempre que possível, articuladas com o mundo do trabalho. As etapas básicas para o desenvolvimento do projeto são: planejamento, execução e avaliação.

A seguir, apresentamos o modelo de matriz curricular que atende qualquer habilitação profissional integrada à EJA. Será referência tanto para configurar o PROEJA na forma presencial como na forma a distância.

Tabela 3: Proposta de organização de matrizes curriculares para o PROEJA

PROEJA - Técnico em _____ Eixo transversal que deve articular a organização curricular: _____ (formação específica).				
BASES CONCEITUAIS E TECNOLÓGICAS				
EIXOS INTEGRADORES para a proposição de temáticas, eixos conceituais, módulos e ou problemas que viabilizem a integração horizontal	Áreas do conhecimento integradas ao eixo específico integrador que viabilizam a integração vertical			
1. Temáticas, projetos, eixos conceituais, e ou problemas que viabilizem a integração horizontal	Língua Portuguesa	Matemática	Projetos Integrados de Intervenção na área profissional	Componentes curriculares afins e suas respectivas cargashorárias
2. Temáticas, projetos, eixos conceituais, e ou problemas que viabilizem a integração horizontal				Componentes curriculares afins e suas respectivas cargashorárias
3. Temáticas, projetos, eixos conceituais, e ou problemas que viabilizem a integração horizontal				Componentes curriculares afins e suas respectivas cargashorárias
4. Temáticas, projetos, eixos conceituais, e ou problemas que viabilizem a integração horizontal				Componentes curriculares afins e suas respectivas cargashorárias

Fonte: Relatório de Pesquisa desenvolvido pelo Subgrupo de Pesquisa PROEJA - UFSC, 2013.

O currículo de cada curso e instituição deve apresentar temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, construídos na relação participativa de pesquisas, reflexões, debates e produções tecnológicas (relação teoria e prática).

A estrutura curricular, portanto, sustenta-se numa perspectiva não disciplinar, construída a partir de áreas/disciplinas. Cada módulo, trimestre, semestre ou ano reúne conhecimentos inerentes à etapa de saída e às dimensões formativas articuladas por eixo integrador. Esses conhecimentos

e dimensões são agrupados/integrados por temas, questões conceituais e da realidade e assuntos relevantes obedecendo à formação vertical (dimensões formativas) e horizontal (eixos integradores e etapas) do curso.

Ressaltamos que o processo de composição das Unidades Didáticas ou de Eixos Conceituais e ou problemas, parte da definição de saberes, temas e assuntos inter-relacionados e integrados com dimensões formativas, eixos e etapas de terminalidade. A etapa com terminalidade é opcional no período escolar. Tais elementos precisam ser considerados na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, conforme o curso técnico definido e o perfil profissional desejado.

• Orientações para a organização nos cursos integrados ou concomitantes

Na organização dos cursos FICs integrados ao Ensino Médio e à EJA, deve-se garantir o atendimento aos seguintes princípios:

- Planejamento coletivo de mecanismos de integração a curto, médio e longo prazos, envolvendo docentes da formação geral como da formação profissional e estudantes.
- Os cursos devem ser ofertados em turnos e dias compatíveis com o sujeito da EJA, considerando especificidades de tempo e espaço do jovem e adulto trabalhador.
- Os cursos técnicos na forma integrada na modalidade EJA, oferecidos na mesma instituição de ensino, devem ter uma única matrícula e a formação profissional deve atender itinerário formativo previsto no curso.
- Os cursos técnicos na forma concomitante na modalidade EJA, oferecidos em instituições distintas, devem ter matrículas desiguais e a formação profissional deve atender itinerário formativo previsto no curso.
- Os cursos FICs articulados com a EJA podem ser feitos em uma única instituição ou em instituições distintas, respeitando o mínimo de 200h de carga horária.
- A oferta do curso FIC deve atender o perfil do estudante a que se destina a oferta e proporcionar a (re)inserção no mundo do trabalho e as possibilidades de continuidade de estudos.

É essencial que a seleção desses cursos tenha como foco a formação integral do estudante, numa educação articulada com procedimentos, instrumentos específicos, facilitadora do processo de construção de aprendizagem que realmente promova a participação ativa e construtiva da sociedade.

5. PERFIL DO PROFESSOR

As DCEB (2013) identifica o professor da Educação Profissional como o sujeito que está apto a preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber para trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. O perfil do docente para a Educação Profissional é apontado pelo Ministério da Educação (MEC) - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - (SETEC) como um sujeito de reflexão e de pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa. Doprofessor que atuará no Ensino Médio Integrado, quanto do professor que atuará no PROEJA, será exigido o domínio de saberes pedagógicos na condução das aprendizagens para as competências profissionais e domínio de saberes de seu campo específico de formação, devendo fazer escolhas relevantes de conteúdos que serão ensinados e apreendidos, permitindo que o estudante tenha condições de responder de forma original e criativa a desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Em função das especificidades da Educação Profissional e seus sujeitos, a atuação docente precisa considerar alguns princípios básicos.

1. Participar da construção curricular e da organização pedagógica do curso durante todo seu desenvolvimento, por meio de avaliações institucionais e pontuais.

2. Desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a emancipação do estudante, promovendo sua participação na construção do percurso de seu componente curricular, elaborando coletivamente o contrato didático, permitindo que o estudante opine, a partir de questões e objetivos estabelecidos sobre prazos, avaliações, procedimentos e rotinas básicas.

3. Desenvolver um processo de avaliação formativo, garantindo que o estudante identifique suas dificuldades para superá-las, por meio de feedback e de automonitoramento promovido pelo professor.

4. Incorporar o trabalho, categoria central que torna possível estabelecer a mediação entre o saber experiencial e o conhecimento científico. A organização curricular e a metodológica devem privilegiar uma abordagem de reflexão crítica sobre problemas e desafios do mundo do trabalho.

A formação de docentes e educadores da Educação Profissional deve ser fundamentada em concepções emancipatórias e filosóficas, considerando entre outros aspectos a diversidade regional/local e cultural, e do mundo do trabalho.

Ainda, a formação continuada docente para atuação no PROEJA precisa considerar o "perfil dos sujeitos de EJA e seus espaços de atendimento, para que se possam viabilizar ações formativas que contemplem as particularidades

da área, as pesquisas, as práticas pedagógicas e as demandas dos movimentos sociais” (LAFFIN,2012, p. 15).

Para a formação de professores que atuam no Ensino Médio Integrado, devem ser selecionados aqueles que sejam conscientes e atuantes no processo de mudança educacional e num contexto intercultural. Pesquisa realizada pela UNESCO (2009) apresenta modelo de competências docentes que precisa ser desenvolvido de maneira integral e integrada:

1. Avaliador do processo de aprendizagem do aluno e responsável pela melhoria contínua de seu curso.
2. Construtor de cenários, processos e experiências de aprendizagens significativas.
3. Professor consciente e ativo no processo constante de mudanças em educação e no contexto intercultural.
4. Facilitador e orientador do processo de aprendizagem focado no desenvolvimento integral do aluno.
5. Especialista nos conteúdos de sua disciplina.

6. PERFIL DO ESTUDANTE

O processo de aprendizagem do estudante será significativo se forem considerados seus conhecimentos prévios, construindo e reconstruindo seus saberes e significados, por isso mesmo podendo reinventá-los. O estudante deverá ser capaz de compreender tais saberes, situações vivenciais concretas ou de realizar a “leitura do mundo” em condições de compreendê-lo e promover mudanças qualitativas em seu espaço de convivência. Todos têm direito à profissionalização – jovens, adultos, pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades. No atendimento aos estudantes da Educação Especial na Educação Profissional, é preciso análise das normatizações da Educação Especial.

Na perspectiva do direito à educação, incluem-se: Educação Profissional indígena; Educação Profissional das comunidades quilombolas rurais e urbanas, Educação Profissional para o campo. A Educação Profissional deve ser estendida a todos como direito à educação e ao trabalho para a condição de plena cidadania.

6.1 Estágio em Educação Profissional

O estágio constitui prática de saberes no ambiente de atuação do estudante, com o objetivo de imersão no real mundo do trabalho, bem como

estabelecer relações conceituais e consolidação das práticas pertinentes a atividades profissionais observadas as questões jurídicas e legais.

O estágio é obrigatório, conforme a natureza da área de conhecimento do curso, definida em projeto pedagógico ou plano de curso aprovado e no itinerário formativo construído em sua área de conhecimento profissional.

No entanto, o dispositivo não inviabiliza a parceria com instituições públicas e ou privadas com o objetivo de promover saberes e fazeres do estudante da Educação Profissional. Devem ser observadas orientações específicas para cursos do Currículo Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos no âmbito do PROEJA. A carga horária prevista para o estágio profissional supervisionado deve ser acrescentada à carga horária do referido curso e um termo de compromisso deve ser firmado conforme define a lei, bem como a observância de questões de integridade física e jurídica, por meio de apólices ou outros instrumentos que garantam o desenvolvimento pleno do estágio profissional supervisionado.

7. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL IMPLANTADAS NO DF

7.1 O DF Profissionalizado

Constituído pelo Decreto nº 34.617, de 29 de agosto de 2013, e publicado no Diário Oficial nº 181, de 30 de agosto de 2013, página 03, o Plano Estratégico de Ações Integradas do DF Profissionalizado tem a finalidade de oferecer suporte à expansão da oferta de Educação Profissional, de qualificação profissional e de inserção no mundo do trabalho, voltada à juventude e ao trabalhador do Distrito Federal e Região Metropolitana, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações federais e distritais.

Consiste em uma articulação entre as instâncias envolvidas no Plano Estratégico de Ações Integradas (PEAI), como ofertantes ou demandantes de qualificação e Educação Profissional. Trata-se de um Plano integrado à política estratégica de desenvolvimento no Distrito Federal e Região Metropolitana que visa ampliar o potencial de oferta, o acesso à formação profissional e a inclusão socioproductiva da população do DF.

O processo congrega a sinergia entre os parceiros e procura otimizar recursos e potenciais individuais, dando uma nova dimensão coletiva e compartilhada à capacidade dos participantes .

A proposta visa à integração de ações de pesquisa, ao desenvolvimento

de metodologias, ao planejamento estratégico compartilhado, bem como à intermediação de recursos para atender o objetivo do plano.

Dentro desse conceito, os parceiros, pactuantes do PEAI – DF Profissionalizado comprometem-se a participar, dispondo-se a garantir a efetividade das proposições aprovadas no coletivo e promover os objetivos estabelecidos, a partir de suas possibilidades.

O PEAI – DF Profissionalizado é gerido pelo Comitê de Governança composto por representantes da Secretaria de Educação, Secretaria do Trabalho, Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Secretaria da Criança, sendo presidido pela primeira.

São diretrizes do PEAI – DF Profissionalizado:

- I – Subsídios à ampliação com qualidade, à adequação e ao aumento da capilaridade da oferta de qualificação e Educação Profissional.
- II – Articulação de ações entre as instâncias envolvidas no PEAI – DF Profissionalizado.
- III – Gestão participativa das ações e programas.
- IV – Garantia ao cidadão do acesso às informações sobre formação profissional e inclusão no mundo do trabalho.

São objetivos do PEAI – DF Profissionalizado:

- I – Constituir uma política de Estado no Distrito Federal e na Região Metropolitana para a Educação Profissional, a fim de integrar os diversos setores envolvidos com formação profissional e mundo do trabalho.
- II – Associar a formação profissional à política social, à economia solidária, ao empreendedorismo, entre outros segmentos relacionados ao campo de atuação do PEAI – DF Profissionalizado, no Distrito Federal e na Região Metropolitana, consoante o Plano de Desenvolvimento Regional.
- III – Garantir o acesso, com permanência e êxito, à Educação Profissional associada à elevação de escolaridade e à inclusão social, por meio de um processo continuado de construção de itinerários formativos.
- IV – Promover a ampliação da oferta com qualidade de qualificação e Educação Profissional por meio da sinergia de saberes e de recursos

das instâncias envolvidas no PEAI – DF Profissionalizado.

V – Desenvolver pesquisas destinadas a orientar a organização de eixos tecnológicos de formação profissional, conforme identificação das necessidades efetivas do mundo do trabalho, no que se refere à empregabilidade, ao empreendedorismo, à economia solidária, à economia criativa, à economia verde, à inovação, entre outras.

VI – Desenvolver metodologias, construídas a partir do compartilhamento de experiências e pesquisas, que permitam maior eficácia política, estrutural e pedagógica para elaboração de Planos de Cursos de qualificação e Educação Profissional.

VII – Integrar sistemas de planejamento e de governança, por meio de inovação tecnológica e de gestão de inteligência, de forma a contemplar uma abordagem sistêmica de estratégias e de ações de qualificação e de Educação Profissional no Distrito Federal e na Região Metropolitana.

VIII – Planejar, de forma conjunta, a estratégia e o processo de oferta, de estruturação e de manutenção de cursos de qualificação e de Educação Profissional, a fim de ampliar e aumentar a capilaridade da oferta de formação profissional e, conseqüentemente, garantir o acesso, com permanência e êxito, à juventude e aos adultos trabalhadores.

IX – Viabilizar ao estudante acesso às instâncias de inserção no mercado de trabalho, nos espaços de suporte ao empreendedor e de suporte à inclusão socioprodutiva.

São eixos de atuação do PEAI - DF Profissionalizado:

I. **Portal DF Profissionalizado** – Portal virtual de entrada da sociedade para o acesso às ações geridas pelas políticas públicas no âmbito da Educação Profissional. O Projeto integra diversos agentes ofertantes e demandantes e permite a segmentos sociais interessados (sejam estudantes procurando aperfeiçoar-se para o mercado de trabalho ou para o empreendedorismo ou empreendedores que necessitem de mão de obra capacitada) maior acessibilidade às informações sobre a temática.

II. **Gestão Integrada de demanda e oferta de Educação Profissional** – Integração entre ofertantes e demandantes de Educação Profissional, na perspectiva de alinhamento de ofertas e demandas do PEAI com

vistas a garantir que os cursos estejam alinhados em perspectivas de mercado e de oportunidades empreendedoras.

III. Descentralização de oferta de Educação Profissional – O Projeto promove expansão e descentralização da oferta de cursos nas comunidades, o que deverá garantir maior acessibilidade, abrangência e integração local por meio das ações:

a) Implantação de Comitês Regionais de Educação Profissional e Inclusão Socioprodutiva e Trabalho.

b) Constituição de polos locais de Educação Profissional nas cidades do DF e Região Metropolitana.

c) Expansão da rede de oferta de curso através da construção de escolas técnicas (médio e superior) e Ensino Médio integrado e transformação de escolas regulares em Ensino Médio integrado.

IV. Inclusão e elevação de escolaridade – Integração da formação profissional às ações de inclusão educacional e elevação de escolaridade no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o propósito de incentivar o acesso e garantir a continuidade de estudos na perspectiva do desenvolvimento social.

V. Projetos de Políticas de Formação por Segmentos – Organização dos setores ofertantes e demandantes, por segmentos produtivos ou atendimento especial, qualificando a formação e a inclusão socioprodutiva, para consolidação de políticas de formação profissional.

VI. Núcleo de Inclusão Socioprodutiva e Trabalho – Composto por agentes públicos e sociais, como: Secretaria de Trabalho, SEBRAE, Secretaria de Micro e Pequena Empresa e Economia Solidária, Incubadora a Distância, entre outros, com a função de integrar e consolidar ações de inclusão socioprodutiva e trabalho voltadas para estudantes oriundos da Educação Profissional.

VII. Criação da Rede Integrada de Tecnologia e Inteligência – Formada por um conjunto de sistemas de Tecnologia da Informação e metodologias de inteligência de gestão. Utilizar a tecnologia para, em rede, integrar informações e gerir ações relativas:

- à análise de potencialidade de mercado e necessidade de formação;
- a debates em tempo real entre empreendedores e trabalhadores;
- à relação de demanda e gestão de oferta de cursos;
- à gestão de estudantes e seus conhecimentos na perspectiva de inclusão socioprodutiva;

- ao sistema integrado de elaboração de currículo unificado.

VIII. Núcleo de Estudo e Formação Pós-técnico e Pós-superior – Constituído por representantes da área de desenvolvimento econômico e ofertantes de cursos de nível médio e superior. Analisar demandas por formação avançada de profissionais estratégicos para empresas instaladas, ou que venham a se instalar no DF e Região Metropolitana, bem como potenciais oportunidades existentes nas regiões para oferta de cursos de pós-técnico e pós-superior, voltados para formação de excelência técnica, que atendam às necessidades de demanda econômica e produtiva.

IX. Núcleo de Articulação de Planos de Cursos da Educação Profissional e Tecnológica – Composto pelos parceiros ofertantes, tem a função de manter um processo constante de análise, aperfeiçoamento e integração de planos de curso, tendo por objetivo a redução da evasão, o atendimento à diversidade do mercado e de oportunidades empreendedoras, a melhoria na qualidade formativa e a viabilidade do trânsito de estudantes entre instituições da rede ofertante local e em nível nacional.

X. Pesquisa Continuada – Ação continuada de pesquisa com vistas a subsidiar o PEAI – DF Profissionalizado quanto ao objetivo de garantir a visão estratégica de suas ações e a linha de coerência entre os objetivos ediretrizes.

XI. Diálogos – Ação continuada de diálogos entre os diversos interlocutores do Estado e da sociedade, integrando conhecimentos e experiências que enriqueçam o PEAI – DF Profissionalizado e ações de formação profissional e inclusão socioprodutiva.

XII. Regulamentação de marcos legal – Processo permanente de atualização de marcos legais e normativos referentes à Educação Profissional e inclusão socioprodutiva e trabalho.

7.2 Curso Internacional de Verão de Brasília – CIVEBRA

O Curso Internacional de Verão de Brasília, da Secretaria de Educação do DF, surgiu em janeiro de 1975, a partir de uma ideia do Maestro Levino Alcântara. O objetivo era qualificar professores de música de Brasília. Cerca de dez professores reuniram-se e ministraram cursos de música a aproximadamente 30 estudantes. Assim, o CIVEBRA consolidou-se e passou a preencher o vazio cultural e artístico do Distrito Federal, em período de

férias. Hoje, participam do Curso entre 800 a 1000 estudantes provenientes de vários estados brasileiros e de inúmeros países. São selecionados, também, de 70 a 90 profissionais para ministrarem oficinas e regências de diversos grupos musicais.

O CIVEBRA oferece estudos de todos os instrumentos de orquestra, matérias culturais, prática instrumental em solo, conjunto popular e música vocal, visando recitais, óperas e apresentações populares. Fora os numerosos conjuntos de câmara, o curso tem conseguido formar quatro grandes grupos: Orquestra Sinfônica, Banda Sinfônica, Big Band e Coro Sinfônico. Paralelamente e decorrente do curso, há um festival de recitais e de concertos em que se apresentam professores e estudantes.

O alto padrão de ensino que se alcança no CIVEBRA dá-se primordialmente devido à escolha de seletos grupos de professores representantes de várias tendências do moderno mundo musical, residentes na Europa, América e provenientes das principais Universidades e Escolas de Música do Brasil e do exterior. É uma realização do Governo do Distrito Federal, executado pela Secretaria de Estado de Educação, por meio de sua Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB/Coordenação de Educação Profissional – CEPROF, com coordenação pedagógica do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – EMB.

7.3 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal em 2011, a partir da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e oferece cursos de Educação Profissional e tecnológica em diversas regiões do Brasil.

O PRONATEC envolve um conjunto de iniciativas que visam aumentar as oportunidades educacionais a estudantes de Ensino Médio, estudantes da Educação de Jovens e Adultos e trabalhadores, por meio da oferta de cursos de Educação Profissional. Entre as iniciativas do PRONATEC destacam-se as implantadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Bolsa-Formação Estudante, Programa Brasil Profissionalizado e Programa Rede e-Tec Brasil.

7.3.1 Bolsa-Formação Estudante

A Bolsa-Formação Estudante é uma ação voltada à oferta gratuita de cursos de Educação Profissional a estudantes de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Os cursos ofertados são previamente pactuados entre a Secretaria de Estado de Educação - que sinaliza a demanda de acordo com necessidades do mundo do trabalho na região do Distrito Federal, perfil dos beneficiários e parceiros ofertantes: Sistema S (SENAC, SENAI, SENAR, SENAT), Instituto Federal de Educação de Brasília (IFB) e Universidade de Brasília.

7.3.2 Programa Brasil Profissionalizado

O Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, visa fortalecer a Educação Profissional por meio de incentivo à modernização e à expansão de redes públicas que ofertam Educação Profissional.

Trata-se de um programa de financiamento e de assistência técnica, destinado a ampliar a oferta de Educação Profissional visando à valorização da educação científica e humanística por meio de articulação entre formação geral e Educação Profissional, no contexto de arranjos produtivos e de vocações locais e regionais.

Em 2011, o Programa Brasil Profissionalizado foi abrangido pelo PRONATEC considerando seu caráter voltado a fomento da Educação Profissional por meio de incentivo à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das Instituições.

O Programa financia obras, sejam construções, reformas ou ampliações de Instituições de Educação Profissional e aquisição de equipamentos específicos para o ensino de Educação Profissional.

7.3.3 Programa Rede e-Tec Brasil

A oferta de formação em EaD pela iniciativa governamental tomou impulso a partir de 1998, com a instituição de Programas como a UAB - Universidade Aberta do Brasil, Mídias na Educação, ProInfantil, ProInfo Integrado, ProLetramento, ProLicenciatura, ProFuncionário, Programa e-Tec Brasil e Plataforma Freire. Todos têm como princípio o estudo mediado pelas tecnologias e utilizam meio eletrônico de fluxo de trabalho e informações: e-Proinfo.

A Rede e-Tec Brasil é uma Ação do Programa Nacional de Acesso

ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituída pelo Decreto nº 6.301/2007, revogado pelo Decreto nº 7.589/2011, com a finalidade de desenvolver Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância (EaD).

A oferta de cursos na Rede e-Tec Brasil está alinhada às políticas públicas de Educação Profissional do Ministério da Educação, de modo a proporcionar qualificação e inclusão de jovens brasileiros no mundo do trabalho, fortalecendo possibilidades de permanência e continuidade nos estudos.

A Rede e-Tec Brasil contribui para a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio a distância, público e gratuito, especialmente para o interior do país e para a periferia de áreas metropolitanas e de grandes centros urbanos, incentivando jovens a concluírem o Ensino Médio e possibilitando sua inclusão em processos de qualificação profissional nesse nível de ensino, visando à inserção no mercado de trabalho.

A SEDF oferece por meio da Rede e-Tec Brasil os seguintes cursos técnicos de nível médio:

- PROFUNCIÓNÁRIO - Programa de Formação Inicial em serviço dos Profissionais da Educação Básica de Sistemas de Ensino (PROFUNCIÓNÁRIO/Técnico em Secretaria Escolar, PROFUNCIÓNÁRIO/Técnico em Múltiplos Meios Didáticos, PROFUNCIÓNÁRIO/Técnico em Alimentação Escolar e PROFUNCIÓNÁRIO/Técnico em Infraestrutura Escolar).
- PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA/Técnico em Administração e PROEJA/Técnico em Informática).
- Cursos Técnicos em Informática e Técnico em Telecomunicações: são oferecidos no CEP-Escola Técnica de Brasília para estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

Tabela 4: CURSOS OFERTADOS PELA REDE e-TEC BRASIL NO DF

INSTITUIÇÃO	CURSOS OFERECIDOS	
CEP-Escola Técnica de Brasília	Técnico em Informática	
	Técnico em Telecomunicações	
CEP-Escola Técnica de Ceilândia	PROEJA	Técnico em Administração
		Técnico em Informática
	PROFUNCIONÁRIO	
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE	PROFUNCIONÁRIO	

Tabela 5: ESTUDANTES MATRICULADOS

ANO DE OFERTA	NÚMERO DE ESTUDANTES		
	TÉCNICO E PROEJA TÉCNICO	PROFUNCIONÁRIO	TOTAL
2011	371	-	371
2012	778	1784	2562
2013	1689	745	2434

A ampliação de polos e unidades avançadas de atendimento da Rede e-Tec é nossa prioridade no sentido de fortalecer a rede de formação profissional do DF.

8. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como exposto anteriormente, a Educação Básica pressupõe um currículo formal que, por sua vez, compreende o conhecimento escolar a ocorrer em processo de construção coletiva, com participação ativa da escola, da família, do Estado, da sociedade como um todo, tendo em vista o objetivo maior que é o avanço do estudante no processo de escolarização, de forma a desenvolver suas aptidões cognitivas e sócio-afetivas, que lhe possibilitem o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a Educação Básica lança olhar sobre o currículo informal que, embora em outros tempos tenha corroborado com o processo de não escolarização, inegavelmente contribui para atender o inciso XI do artigo 2º da LDB, sobre a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, bem como para reafirmar e justificar o inciso X do referido artigo: valorização da experiência extraescolar.

Dessa forma, a Educação Profissional materializa-se no diálogo entre o currículo formal e o currículo informal, a partir dos quais é consubstanciado na escola o currículo real. Este deve levar em consideração saberes formais apresentados pelas instituições de ensino e saberes informais, trazidos pelos estudantes. É importante lembrar que o saber informal não significa saber inferior ao formal; são saberes diferentes, cada um em seu tempo e lugar, importantes na construção da cultura humana.

Ao considerar o processo de profissionalização no âmbito da Educação Básica, compreende-se a necessidade de o estudante avançar no saber fazer, para que possa desenvolver com perícia ações profissionais. No entanto, esse saber fazer deve diferenciar-se de práticas exercidas por pessoas que as executam apenas mecanicamente, sem refletir sobre a importância do próprio trabalho e das implicações sociais que se fazem inerentes.

Para tanto, espera-se que o estudante avance não apenas no processo de profissionalização, mas também em sua escolarização no Ensino Fundamental e Médio, seja pela oferta na modalidade regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Vale ressaltar que os resultados pedagógicos poderão ser alcançados por meio da modalidade presencial, na qual estudantes compartilham o mesmo espaço/tempo com profissionais formadores, ou na modalidade Educação a Distância - EAD, na qual estudantes podem efetuar seus estudos com profissionais formadores sem que tenham de compartilhar necessariamente os mesmos espaços/tempos. No caso da EAD, conforme as exigências do exercício profissional, o currículo pode contemplar aulas

presenciais, segundo percentuais estabelecidos pelo Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF.

Nesse sentido, a Educação Profissional deve desenvolver-se mediante constante processo de avaliação a ocorrer de forma intencional, sistemática, processual e contínua, tendo como foco a formação integral do estudante com oportuna continuidade de estudos. E ainda, sem perder de vista o respeito ao ser humano em sua diversidade, o direito dos estudantes ao exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B.A. *Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1996.
- _____, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 01 out. 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil – Versão preliminar – fev.2013*.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. v.1, n.1, Brasília: MEC, SETEC, 2008.
- _____, *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da Educação Profissional de nível técnico/Ministério da Educação*. – Brasília: MEC, 2000.
- _____, Ministério da Educação. *Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 01 out. 2013.
- _____, *PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento-Base. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf> Acesso em: 12 ago. 2010.
- _____. Decreto nº 5.840, de 13/07/2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12 ago.2010.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e tecnológica: legislação básica – Técnico de Nível Médio / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, - 7. ed. – Brasília: MEC, SETEC, 2008*.
- CATAPAN, A. H., KASSICK, C. N., OTERO, IRIONDO, W. R. (org). *Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2011. 470 p. <<http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/cr/index.htm>>.

DEMO, P. Educação Profissional – Mito e Realidade. In: *SER SOCIAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social de Departamento de Serviço Social da UnB.* (org.) Márcia de Melo Martins Kuyumjian. n. 5. Brasília: UnB, 1999.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAFFIN, M. H. L. F. Perspectivas Interdisciplinares do Currículo no Ensino Fundamental. In: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. (Org.). *Conversas de Escola.* 1º ed. Florianópolis: NUP/CED, 2006, v. 1, p. 105-128.

LAUTIER, B. Trabalho ou Labor? Dimensões Históricas e Culturais. In: *SER SOCIAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social de Dep. de Serviço Social da UnB.* (org.) Márcia de Melo Martins Kuyumjian. N° 5. Brasília: UnB, 1999.

MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Conhecimento e cultura.* Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 4ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade.* Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIDM, 1999, p. 133.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, a CIÊNCIA e a CULTURA. Metas Educativas 2012; A educação que queremos para a geração dos bicentenários.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho.* Trad. Daniel Aarão Reis Filho. Editora Expressão Popular, São Paulo – SP, 2000.

REGATTIERI, M e CASTRO, J. M. (Orgs.). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.* Brasília: UNESCO, 2013.

RAMOS, M. N. *Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional.* Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n.1 2010.

_____, M. N. Itinerários Formativos. In: Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde.* 2ªed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009a, v. 1, p. 269-274. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

_____, M. N. *Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional.* Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n.1, 2010.

RESOLUÇÃO Nº 1/2009 DO CEDF SOBRE EAD DISTRITO FEDERAL. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/resolucoes/resolucoes/Resolucoes2009/Resolucao_1-2009-CEDF_%20ALT%20pela%201_2010_publicada_31-12-2010.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

ROCHA, S. (org.) – *Caderno Pedagógico n° 9: Ciclos de Formação Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre; SMED; 1999. Disponível em: <http://www.atempa.com.br/bancoimg/c100726101156cp9completo.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

SALES, M. C. *Integrar a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional: Construindo o currículo Integrado*. Fórum Regional de Pesquisas e Experiências PROEJA da região Centro-Oeste: interseções e interfaces, Brasília, 2009.

_____, M.C., PEREIRA, J., LAFFIN, M. H. *Dimensões curriculares para implantação de Cursos do PROEJA na Rede e-Tec BRASIL*. UFSC, 2013.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, M. C. C. & BARRA, S. R. *O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de engenharia e tecnologia*. XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Belém do Pará, 2012. Disponível em: <<http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=1297264>>. Acesso em: outubro de 2013.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, jan.-abr. 2007.

SILVA, A. M. C. *Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos*. Educar em Revista, n. 29, 2007.

VILAS BOAS, B. *Avaliação Formativa e Formação de Professores: Ainda um desafio*. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

ZABALA, A. *A prática educativa – Como ensinar*, Artmed. Profissão. Professor, Lisboa, Don Quixote. 2002.

ZANOTTO, M. A. do C. & DE ROSE, T. M. S. *Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua*. Educ. Pesquisa, 29(1): 45-54, jan.- jun., 2003.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	61
INTRODUÇÃO	61
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS LEGAIS	62
1.1 MODALIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	65
2. AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM	71
3. PERFIL DO PROFESSOR	72
4. PERFIL DO ALUNO	73
5. REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	75
5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	76
5.2 PLANEJAMENTO	76
5.3 MATERIAL DIDÁTICO	77
5.4 SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO	78
5.5 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	78
5.6 INFRAESTRUTURA DE APOIO	80
5.6.1 POLO DE APOIO PRESENCIAL	80
5.7 INFRAESTRUTURA TÉCNICA	80
6. AVALIAÇÃO	81
7. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	84
REFERÊNCIAS	85

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em Educação a Distância (EaD) atualmente, conseguimos identificar o grande avanço que ela evidencia em sua evolução. Os avanços tecnológicos obtidos nas últimas décadas possibilitaram o desenvolvimento de uma série de processos massificadores de ensino, impostos por novas demandas educativas e promovendo soluções diversificadas, se considerarmos as condições de cada um dos países inseridos no processo. Questiona-se inclusive a pertinência ou não do termo a distância, uma vez que não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Com a utilização de novas tecnologias comunicacionais, muitas fronteiras foram ultrapassadas. Segundo Alonso (2000), "é a partir destas novas fronteiras que a EaD vem se configurando e rompendo com o formalismo acadêmico que marca nossas instituições de ensino".

As tecnologias exigem que se modifiquem as formas de pensar e utilizar os conteúdos das diversas disciplinas escolares. Da mesma forma, conduzem a uma mudança radical nas metodologias de ensino e até mesmo na organização da sala de aula.

Para garantir qualidade nos processos de Educação a Distância no sistema público de ensino, é preciso definir conceitos, modelos e ofertas em EaD, procurando coibir sua precariedade quando oferecida de forma indiscriminada e sem garantia das condições básicas para o desenvolvimento de cursos.

O momento é esse, para consolidar e assegurar cada vez mais o crescimento em qualidade e quantidade de pessoas envolvidas nessa oferta, surgindo assim a necessidade de definir princípios básicos no ensino a distância no Sistema Público de Ensino, em consonância com as bases legais e as Diretrizes Pedagógicas da SEDF, definindo a concepção teórico-metodológica da Educação a Distância e a organização de sistemas de EaD.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS

A Educação a Distância é conceituada em diversos cenários ao longo da história, levando em consideração o contexto tecnológico vigente e dando menos ou mais ênfase às características muito especiais nesse processo. Alguns autores enfatizam o uso de diferentes tecnologias, outros a mediação pedagógica e outros ainda, as diversidades de formas de estudo. A conceituação de Chaves (1999) evidencia a separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação e é uma das mais contemporâneas ao afirmar que o ensino ocorre quando o ensinante e o “aprendente” estão separados (no tempo ou no espaço). Enfatiza que a expressão Educação a Distância assume hoje o sentido no espaço e propõe que seja contornado através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo) convergindo para o computador.

Muitos foram os acontecimentos importantes para a consolidação da Educação a Distância no mundo e no Brasil, em busca de sua implantação e consolidação. Atualmente, mais de 80 países nos cinco continentes adotam a Educação a Distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo milhões de estudantes (GOLVÊA & OLIVEIRA, 2006).

No Brasil, a Educação a Distância busca uma identidade própria em função da origem da educação brasileira ter caráter elitista. A Educação a Distância tem em sua base a ideia de democratização e acesso à escola, mas a consolidação dessa modalidade se confundiu com iniciativas governamentais acentuadas no controle ideológico para a manutenção do regime militar brasileiro e na difusão de modelos tecnológicos tão em voga na mesma época. Em 1972, com a reforma educacional e para justificar a ampliação da oferta educacional, organizou-se um sistema com formação mínima voltada para o mercado de trabalho, visando atender o mundo da rápida profissionalização (PRETTI, 1996). O resultado são os programas de EaD destinados à formação geral – Projeto Minerva, Instituto de Rádio Difusão do Estado da Bahia (IRDEB), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro Educacional de Niterói (CEN) – todos utilizando a oferta de cursos via rádio e por correspondência.

Nesse contexto, também foram ofertados programas para a formação de professores – IDERB, Projeto LOGOS, Projeto FUNTEVÊ, Projeto Crescer (CEN) – almejando a atualização e o aperfeiçoamento de professores, através de materiais impressos e correspondências. Os programas de

formação profissional foram pensados para um período aligeirado de tempo em função de necessidades das empresas – CETEB, SENAR, Projeto Acesso, Sistema Aberto de Educação a Distância (SAED) – carecendo muitas vezes da legalização dos cursos oferecidos.

A formação superior a distância também surge com o Serviço de Ensino a Distância (SED) e depois denominado CEAD, em 1981, destinando cursos à comunidade em geral e ampliando a oferta para todo o país, em função da enorme demanda. A intenção era estabelecer bases sólidas para a EaD e estender a um maior número de pessoas o acesso a processos educativos.

A partir de 1986, houve uma indicação positiva por parte do Conselho Federal de Educação para o estabelecimento de um sistema de EaD e da Universidade Aberta do Brasil. São muitos os cursos oferecidos na modalidade em EaD desde então – Telecursos através da Fundação Padre Anchieta; as TVs Educativas dos Estados; Um Salto para o Futuro, pela Fundação Roquete Pinto e MEC; TV ESCOLA, ofertado pelo MEC – promovendo atualização de professores e formação básica em todo o país através de aparatos televisivos.

A oferta de formação em EaD pela iniciativa governamental tomou impulso a partir de 1998, com a instituição de Programas como a UAB - Universidade Aberta do Brasil, Mídias em Educação, ProInfantil, ProInfo Integrado, ProLetramento, ProLicenciatura, ProFuncionário, Programa e-Tec Brasil e Plataforma Freire. Todos têm como princípio o estudo mediado por tecnologias e utilizam o meio eletrônico de fluxo de trabalho e informações: e-Proinfo.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza--se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Essa definição de Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, onde é ressaltado que deve ter obrigatoriamente momentos presenciais:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais

deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I – avaliações de estudantes;
- II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente
- IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

No Distrito Federal, a Resolução nº 1/2012-CEDF, estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir dela orienta-se a implantação da oferta de ensino a distância na rede pública de ensino.

A instituição educacional que deseja ofertar ensino a distância deverá cumprir o que dizem os artigos 79 e 98 dessa Resolução:

Art. 79. O credenciamento de instituições para oferta de educação a distância - EAD no Distrito Federal é de responsabilidade do Sistema de Ensino do Distrito Federal por delegação de competência do Poder Público Federal, após deliberação do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Art. 98. Para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância - EAD, a instituição educacional deve estar credenciada e comprovar a oferta de curso na modalidade presencial por, no mínimo, 2 (dois) anos.

A instituição educacional interessada deverá apresentar em sua Proposta Pedagógica a discriminação de como será a oferta de ensino a distância pela instituição, bem como configurar tempos e espaços adequados ao atendimento da modalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em aspectos relativos à duração de cursos e idade mínima para ingresso em cursos de EJA; idade mínima e certificação em exames de EJA; Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio de Educação a Distância. Legisla sobre procedimentos legais para cursos implantados na EJA, na modalidade a distância.

Assim, embora a modalidade a distância tenha características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica,

acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, a modalidade de educação a distância é oferecida para:

- Formação continuada de Professores e Técnicos: através de cursos de curta e longa duração oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAPE), sendo a responsável pela execução de Programas do MEC em todo o Distrito Federal.
- Estudos e complementação para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): a oferta de estudos e complementações para alunos da EJA do Segundo Segmento – séries finais – e Terceiro Segmento, oferecidos pelo Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul – CESAS.
- Formação Profissional: Cursos pelo Programa e-Tec Brasil, objetivando profissionalização técnica e integrada – PROEJA, oferecidos pelo CEP-Escola Técnica de Ceilândia.

Cada instituição encontrou, em sua trajetória e com recursos humanos e de infraestrutura, caminhos possíveis na oferta de ensino a distância. A discussão interna provocou rupturas à lógica tradicional de estudo e avançou na ampliação e expansão de atendimento. Criou-se, então, o ciclo de necessidade de formação: a necessidade de ensinar a distância gerava a necessidade de formar professores para desenvolver a mediação pedagógica adequada, bem como a necessidade de criar ambientes virtuais, materiais didáticos e recursos audiovisuais que atendessem com qualidade essas especificidades.

1.1 MODALIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A fim de esclarecer e refletir sobre as novas modalidades de formação, vamos apresentar e conceituar as mais desenvolvidas atualmente pelos centros de formação de vários países.

“Formação a Distância” se apresenta claramente como uma analogia à autoformação e às situações de aprendizagem confundindo-se com autoaprendizagem.

Apoiando-se em certas tarefas e experiências de Charpille&Council (2002), os objetivos de uma formação a distância devem apoiar-se em múltiplos dispositivos articulados dentro de propostas variadas de tempos de trabalho a distância e de tempos de trabalho presencial a fim de se adaptar a conteúdos, formas, formadores e aproximação pedagógica observadas

dentro de uma diversidade de apreensões do aluno em formação a distância. Conforme os autores citados, existem seis grandes tipos de situações de formação integrantes da modalidade a distância:

1. *Formação com autoaprendizagem e tutoria sincronizada*: esse tipo de formação articula o trabalho a distância a um determinado momento de trabalho e um trabalho presencial. O dispositivo alia a autoaprendizagem a distância (uma ferramenta e seus conceitos, por exemplo) a uma reformulação em comum e uma apropriação presencial. A autoaprendizagem surge sobre diferentes atividades que se apoiam em documentos de naturezas diferentes (leitura, manual e exercícios) descritos dentro de uma ficha-guia estandardizada para acompanhar a formação e a disponibilidade em conexão com a Internet a partir do site de formação. A autoaprendizagem desenrola-se sobre uma jornada identificada dentro de estratégias de tempos e contatos obrigatórios com seus formadores por meio de envio de documentos, resposta a questionários ou a produções. Os formadores tutores podem estar próximos durante certo período e de diferentes maneiras (telefone, e-mail e outros.) para resolver dificuldades.

2. *Formação com autoaprendizagem e tutoria dessincronizada*: essa formação se desenvolve de acordo com os princípios do tipo precedente. A diferença reside na falta de sincronização virtual ou a distância. Em certos casos, o trabalho se faz a distância desenvolvendo-se dentro de um lapso de tempo solicitado e com data determinada para terminar o trabalho presencial.

3. *Autoformação*: esse dispositivo se apoia em instrumentos integrantes como desenrolar da aprendizagem, no início da avaliação, sem recorrer ao atendimento presencial. Ele é necessariamente dessincronizado e os recursos para o tutor são limitados, pois as ferramentas devem guiar para melhorar a formação.

4. *Produção cooperativa*: a formação a distância tem a característica de individualizar os formandos e isolá-los ao mesmo tempo. Portanto, o trabalho em grupo cooperativo adota um dispositivo de aprendizagem que deve perdurar dentro do quadro de novas modalidades. A aplicação, por exemplo, de produções cooperativas para desenvolver tarefas específicas gera diálogo e confrontação entre diferentes membros de um grupo, restituindo, assim, a interatividade entre eles. Os formadores, em seguida, avançam nas tarefas e observam a evolução da produção e a reação de alunos sobre elas. Essa modalidade necessita provavelmente de maior inventividade por parte de formadores.


5. *Formação com apoio de tutoria*: a utilização de instrumentos de comunicação a distância permite instaurar uma aprendizagem por ação,

apoiando-seem orientação da tutoria. A proposta de formação é organizada em um programa de trabalho e o aluno se apoia sobre seus aportes teóricos presenciais ou virtuais e o uso de um diário de bordo eletrônico. Assim, cada aluno com seu formador-tutor referencia sua evolução através desse diário e da entrega de produções elaboradas.

6. *Trabalho autônomo*: a noção de autonomia esteve bem presente em diferentes tipos de situações enumeradas anteriormente. Entretanto, ele é possível de se identificar em formas de trabalho que não requerem a presença de alunos durante a formação.

De acordo com Filatro (2004), a educação *on-line* pode implicar maior ou menor separação espacial e temporal, maior ou menor interação face a face e maior ou menor conexão em rede, concretizando-se em modalidades: presencial, semipresencial (híbrida) ou a distância. A tabela a seguir mostra diferentes níveis de utilização das TIC em educação *on-line* e as respectivas ênfases educacionais possíveis.

Tabela 6: Padrões de utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação *on-line*

PADRÃO	INFORMACIONAL	SUPLEMENTAR	ESSENCIAL	COLABORATIVO	IMERSIVO
DESCRIÇÃO	Fornecer informações relativamente estáveis, com propósitos de consulta, como ementa do curso, agenda e informações de contato. As informações podem ser inseridas pelo pessoal administrativo. Requer pouca manutenção, espaço mínimo de memória e baixa largura de banda.	Fornecer algum conteúdo, como anotações e tarefas, que devem ser publicadas pelo professor. A experiência maior ocorre em sala de aula. Requer algumas competências tecnológicas do professor, manutenção diária ou semanal e baixo espaço em disco e largura de banda.	O aluno não consegue participar do curso sem acessar regularmente a Internet, mas ainda ocorrem aulas presenciais. A maior parte do conteúdo é obtida na Internet. Requer competências tecnológicas de professores para alimentação constante do suporte virtual do curso. Requer do aluno uma postura proativa em garantir a própria aprendizagem.	As aulas são tanto presenciais como <i>on-line</i> . O conteúdo é fornecido nos dois ambientes. Os alunos geram parte do conteúdo por meio de ferramentas de colaboração (correio eletrônico, fóruns, <i>chats</i>). Requer competências tecnológicas, tanto de professor como de alunos. Exige maior largura de banda e maior espaço em disco, assim como manutenção constante.	Todo o conteúdo do curso se encontra na Internet e todas as interações ocorrem <i>on-line</i> . Em geral corresponde a um complexo ambiente virtual construtivista, centrado no aluno e em comunidades de aprendizagem. Professor e alunos devem ter um alto nível de competência tecnológica e participar de sofisticadas estratégias de aprendizagem.
ÊNFASES					

Quadro de padrões de utilização de TICS em educação *on-line*. Fonte: Filatro(2004:50).

A autora afirma que, em termos ideais, a “melhor educação *on-line* é a que faz uso das potencialidades da Internet, seguindo a lógica de redes hipertextuais e interativas: livre da exploração de recursos, conexão umaum, umamuitos, muitoamuitos, metamorfose dinâmica e descentralização de inteligência e de recursos” (Filatro, 2004:52). Essa percepção mostra que o conceito principal de educação *on-line* é de uma educação distribuída, que valoriza o processo e não uma educação feita a distância, que valoriza extremos de produção e de consumo.

A aprendizagem colaborativa pode definir-se como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), onde cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem, quer pela aprendizagem de elementos restantes.

A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto de alunos como de professores. O conhecimento é visto como um construtor social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem interação, colaboração e avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo.

Tabela 7: Quadro comparativo entre a aprendizagem tradicional e a colaborativa

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor - autoridade	Professor orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - "Uma garrafa a encher"	Aluno - "Uma lâmpada a iluminar"
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Fonte: <<http://www.minerva.uevora.pt/cscl/>>

Os projetos colaborativos podem ser desenvolvidos em torno de várias temáticas e através da integração em projetos já existentes ou da criação de um projeto próprio. Envolvendo alunos de várias escolas e regiões/países, pode-se ir construindo pouco a pouco uma comunidade virtual de aprendizagem. Para alunos, oferece grandes possibilidades de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, de valores (em consequência de contato com outras culturas) e ainda de competências em utilização das TIC. Para docentes, esse tipo de experiência é normalmente muito enriquecedor não só para seu desenvolvimento pessoal como profissional, pois lhes permite

partilhar e trocar ideias, práticas e experiências com seus pares, muitas vezes pertencentes a outras realidades sociais e culturais.

Uma das questões que ganharam importância no ensino e na aprendizagem, desde o final do Século XX diz respeito à utilização de tecnologias digitais em sala de aula, Tecnologias de Informação e de Comunicação - TICs. Os alunos, em seu meio social, já estão utilizando equipamentos e aplicativos, tais como: celulares, *tablets*, *podcasts*, projetores, câmeras, redes sociais, internet, blogs, entre outros recursos, que também podem ser utilizados como ferramenta pedagógica com a finalidade de tornar mais atraentes e lúdicos os conteúdos curriculares de cada disciplina e ampliar a visibilidade e comunicação entre instituições educacionais.

As redes sociais englobam mídias sociais, pois além da capacidade comunicativa da televisão, rádio e jornais considerados, permitem que o usuário armazene informações e produza conhecimento. As redes sociais estão cada vez mais difundidas em sociedade e na educação. Um dos debates atuais a respeito desse tema passa por formação continuada de docentes, objetivando incluí-las em seus planejamentos metodológicos.

Os primeiros ambientes virtuais utilizados para ensino e aprendizagem, tais como o MOODLE, ainda copiavam/simulavam o modelo de escola tradicional centrada na figura do professor. Contudo, as mais recentes pesquisas nessa área apontam que é preciso que a escola passe a adotar a cultura digital.

Observa-se atualmente que muitos professores e projetos, tais como o STOA da USP <<http://social.stoa.usp.br>>, que utilizavam a plataforma MOODLE, já estão migrando para redes sociais livres, como a plataforma livre para redes sociais e de economia solidária NOOSFERO <<http://noosfero.org/>>, pois além de tradicionais recursos do MOODLE, essa rede social, com foco na produção e compartilhamento de conteúdo, pode apoiar disciplinas tradicionais com uma organização mais horizontal e focada no aluno. Assim, professor e aprendiz passam a ser colaboradores e coautores do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, além do professor, o aluno tem seu espaço personalizado na mesma plataforma que permite a personalização de *layout* de seu perfil, *blog*, *e-Portfolios*, ou seja, permite gerenciamento, produção e armazenamento de conteúdo em rede, rumo a uma educação cibernética, em rede.

2. AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao considerarmos a evolução da Educação a Distância, utilizando a internet como forma de comunicação, os ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) são os mais utilizados e os que mais desenvolveram mecanismos de comunicação, interação e compartilhamento de dados.

Surgem da adaptação do termo em inglês LMS (Learning Management System) e são imprescindíveis quando o objetivo é reunir alunos para desenvolver uma formação virtual. Além disso, servem como apoio ao ensino presencial, sendo uma extensão da sala de aula. São características desse ambiente:

- O aluno precisa de um login para acessar o conteúdo de seu curso e atividades.
- Há funções e papéis distintos para cada participante do curso: professor, tutor, autor, administrador.
- Dentro do AVA há espaços diferentes, como salas e cursos.
- Existem várias ferramentas e funcionalidades para serem utilizadas por professores, procurando realizar a mediação pedagógica.
- O professor pode controlar o número de acessos de alunos, de participações, de realização de tarefas, de resultados de avaliações e exercícios e outros.

Os programas de código aberto estão cada vez mais sendo utilizados, deixando de lado o preconceito no mercado. São programas que, por terem código aberto, estão sempre sendo atualizados e alguns se destacam de similares pagos. O MOODLE é um sistema de gerenciamento de conteúdo significando que é livre para carregar, usar, modificar e até mesmo distribuir, sendo autorizado para isso. Pode ser instalado em qualquer sistema operacional e, sendo muito bem avaliado, é utilizado em vários países e por várias entidades de ensino, incluindo universidades.

No DF esse ambiente é utilizado pelas instituições que oferecem Ensino a Distância: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, CEP-Escola Técnica de Brasília e CEP-Escola Técnica de Ceilândia. Outras unidades escolares podem utilizar recursos virtuais como apoio à aprendizagem e repositórios de conteúdos, dentro de inúmeras possibilidades oferecidas pela internet atualmente.

É importante que o AVEA apresente:

- Um padrão visual no ambiente, ou seja, identidade visual da instituição em cada sala virtual.
- Guias de orientação para navegação no ambiente.

- Manual do aluno, com cronogramas de atendimento de aulas presenciais, avaliações presenciais, atendimento na secretaria e apoio à aprendizagem presencial.
- Cronograma do semestre da matriz curricular do curso, apresentando disciplinas e suas cargas horárias.

3. PERFIL DO PROFESSOR

Encaramos este século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. Isto significa que se espera muito dos professores, que lhes será exigido muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização dessa aspiração. A contribuição de professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira determinada e responsável.

Estudar, compreender e acompanhar essas transformações provocadas pela tecnologia e pela informação é tarefa que se impõe a profissionais de educação, que se situam hoje como formadores de opinião e alvos de novos paradigmas.

Diante de problemas sociais que a sociedade atual está vivendo, temas como pobreza, fome, violência e droga entram em qualquer estabelecimento de ensino. Espera-se que professores sejam capazes, não só de enfrentar esses problemas e esclarecer alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes.

Competência, profissionalismo e devotamento que exigimos de professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. No passado, alunos eram geralmente obrigados a aceitar o que a escola lhes oferecia, quer se tratasse da língua, do conteúdo ou da organização do ensino. Hoje, é cada vez mais importante para as pessoas terem uma palavra a dizer em decisões relativas à organização escolar. Estas decisões têm influência direta nas condições de trabalho de professores e no que deles se exige, e estão na origem de outra contradição interna da prática pedagógica moderna.

Podemos testemunhar na educação *on-line*, uma pluralidade de

multiplicidade teórica e prática instrucional capaz de acomodar múltiplas teorias e estratégias de instrução, não dispensando o trabalho artesanal do professor, pois depende dele o sucesso de interações pessoais e a contextualização de propostas de formação. Assim, ao reconhecer que o professor pode e deve controlar o processo de instrução, ele também precisa reconhecer que o controle da aprendizagem deve ser exercido por alunos, por meio de estratégias cognitivas que lhes permitam contextualizar a aprendizagem.

Segundo Filatro (2004), ferramentas e recursos de ensino a distância projetados para a situação didática devem ser amigáveis o bastante para permitir o atendimento de expectativas de usuários finais (alunos e professores) e sua máxima exploração. Com um suporte tecnológico inteligente e dinâmico, a contextualização é possível, porque as atividades podem ser substituídas, antecipadas, reorganizadas ou descartadas com base na anuência do grupo e no apoio técnico de um educador – seja ele um professor, um tutor, um monitor, um mentor, um mestre – sem prejuízo da espinha dorsal de formação.

No modelo anterior que ainda temos em mente, em que cabia apenas ao mestre ensinar, como ser um bom professor *on-line*? Se não há comunicação entre alunos, como mediar de fato a aprendizagem *on-line*? Sendo a motivação uma força intrínseca que se traduz em comprometimento e trabalho colaborativo, somente uma metodologia baseada em interação e em colaboração coloca o aluno no centro do processo, e o professor como mediador do ensino e orientador de estudos.

4. PERFIL DO ALUNO

Há necessidade de pesquisas que identifiquem as expectativas de estudantes relacionadas a seu respectivo itinerário formativo.

A partir de pesquisas distritais por amostra de domicílio da CODEPLAN, é necessário mapear as “castas sociais” no DF, o que nos leva à situação de ser a Unidade da Federação com mais escolaridade e de 1/3 (um terço) de trabalhadores do DF com baixa escolaridade ou primeiro grau incompleto ou menos de sete anos de escolaridade. Nesse contexto, o DF é a unidade mais conectada; encontramos estudantes na EJA que não têm habilidade para utilizar o mouse.

A satisfação do aluno com o estudo *on-line* é diretamente proporcional à qualidade oferecida nos cursos. A inadimplência, desistência (segundo pesquisas recentes, quanto menor o atendimento presencial, maior a tendência

de evasão) e a baixa efetividade e eficiência da aprendizagem revelam cursos que não alcançaram seus objetivos e funções. A solução, portanto, é mais da capacidade de ENSINAGEM do projeto pedagógico e da docência do que da APRENDIZAGEM de alunos. No curso *on-line*, o aluno tem de participar mais do que em um curso presencial. No início da expansão da educação a distância, muita gente ia atrás de flexibilidade e facilidade. Hoje já ficou claro que não é bem assim. É preciso ter tempo para fazer o curso, disciplina para seguir o planejamento e autonomia para ser proativo.

A evasão média em cursos virtuais é de 20%, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Muitas vezes, a evasão ocorre logo no começo do curso, sem mesmo iniciar o estudo, sendo uma série de fatores pessoais que interfere nessa decisão. Com a facilidade atual de aquisição de equipamentos como celulares, computadores, *tablets* com acesso a internet, a expansão da oferta de ensino a distância se multiplicou no país, na última década.

Birch (2002) afirma que “novas tecnologias nem sempre exigem novas competências”, o que é bastante diverso quando se trata de propor uma formação profissional que deixa de ser presencial e trabalha a distância. O autor aponta três competências bastante pertinentes que podem ser adequadas à compreensão do que está em foco quando se fala em aluno a distância.

1. **COMPETÊNCIAS DE AUTO-ORIENTAÇÃO:** é definida pela relação entre o estudante e o ambiente virtual de aprendizagem. Ele se responsabiliza por planejar, executar e avaliar seus esforços. Isso significa consciência de sua responsabilidade por seu aprendizado.

2. **COMPETÊNCIAS METACOGNITIVAS:** define a relação entre estudante e conteúdo. A metacognição refere-se a um estado avançado de pensamento que envolve o controle ativo de processos cognitivos relacionados ao virtual. Assim, estruturam seu estudo conforme o conhecimento que possuem de como aprendem. Se o estudante aprende melhor lendo e fazendo revisão, terá a competência de organizar seu estudo fazendo leituras e apontamentos sobre o assunto. Da mesma forma: se aprender melhor ouvindo, irá estudar a partir de vídeos ou de aulas gravadas.

3. **COMPETÊNCIAS DE COLABORAÇÃO:** define a relação entre aluno e tutor, colaborador a distância ou orientador de aprendizagem. As competências de colaboração são aquelas necessárias quando se participa de uma atividade *on-line* síncrona (forma que permite a comunicação entre pessoas em tempo real, ou seja, o emissor envia mensagem para o receptor e este a recebe quase que instantaneamente, como numa

conversa por telefone. São exemplos desse tipo de comunicação o *chat* e a videoconferência) ou assíncrona (forma que dispensa a participação simultânea de pessoas, ou seja, o emissor envia uma mensagem ao receptor, que poderá ler e responder em outro momento. São exemplos desse tipo de comunicação: sessões de *chat*, troca de e-mails, fóruns de discussão, mensagens instantâneas e classes virtuais).

O aluno deve atuar como “buscador” do autodesenvolvimento, tomando para si a responsabilidade por cumprir a agenda de estudos e atividades. Isso não reduz a importância do professor, mas altera o foco de sua atuação.

Apesar de não terem destreza com a informática, seria desejável que estudantes não enfrentassem dificuldades no manejo da ferramenta tecnológica. Isso não significa uma barreira para quem não domina completamente essa linguagem. É preciso criar condições que permitam a alunos superar possíveis lacunas e incentivar o florescimento de habilidades desejadas. Atender estudantes que não possuem acesso tecnológico e a ferramentas de estudo (computador e ou material didático) é prioridade do sistema público de ensino do DF.

5. REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA⁵

Em função da expansão da oferta de Educação a Distância em nível superior em todo o Brasil e procurando qualificar essa modalidade, iniciou-se um debate nacional acerca dos princípios e concepções que devem proporcionar o alinhamento e ordenamento da mesma em sistemas de ensino. Assim, em 2007, foi lançado o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”. Esse documento traduz o anseio para criar um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

Com a ampliação da oferta da modalidade no sistema público do DF, cria-se também a necessidade de definir critérios de qualidade para a oferta dessa modalidade. Assim, após consultas entre vários atores de nosso sistema de ensino, propomos nossos referenciais de qualidade.

5 - A construção desses referenciais está ancorada no documento do MEC: REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA – 2007.

5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

O Projeto Político-Pedagógico da instituição (PPP) deve expressar a superação da fragmentação de conhecimentos e estruturar o currículo por meio da interdisciplinaridade e contextualização. A abordagem pedagógica deve ser escolhida a partir da leitura da realidade e deve ser compreendida e trabalhada em suas múltiplas dimensões. Como o objetivo principal é o alcance da aprendizagem pelos alunos, deve-se apresentar a forma de monitoramento e acompanhamento desse processo, com mecanismos de recuperação a alunos de diferentes ritmos de estudo.

5.2 Planejamento

Os planejamentos educacionais na Educação a Distância obedecem a uma lógica de uso da tecnologia e de aprendizado eletrônico. Como os modelos são variados, busca-se aqui apresentar uma proposta que comungue com a necessidade de realizar um planejamento estratégico e a adoção de um método básico que permita a visualização de níveis de interação do estudante com os conteúdos. A seguir, apresentamos a matriz instrucional de uma unidade de ensino em ambiente virtual:

Nº	UNIDADES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO E PERÍODO	FERRAMENTAS	CONTEÚDOS	AVALIAÇÃO
1	Discriminar unidades didáticas elementares que serão trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem	Discriminar todos os objetivos que devem ser atingidos após o estudo da unidade pelo estudante.	Discriminar a ação do estudante: fazer uma leitura, ver um filme, visitar um link etc.	Definir o tempo para realização do estudo da unidade	Discriminar ferramentas (serviços) que serão utilizadas no AVEA: fórum, enquete, questionário, livro, hipertextos etc.	Discriminar todos os conteúdos, URLs e arquivos externos que serão trabalhados na unidade.	Discriminar mecanismos e critérios para verificar se os objetivos estão sendo alcançados em momentos de avaliação no AVEA.

Fonte: <<http://www.minerva.uevora.pt/cscl/>>

A partir dessa matriz, o educador poderá fazer uma análise do ponto de vista global, procurando identificar, através de atividades realizadas, aquelas que não ficaram claras, que precisam ser desaceleradas, se o fluxo de aprendizagem está em sintonia com objetivos propostos etc. Essa matriz oferece ao Desenhista Instrucional, dados necessários para a organização da sala de aula virtual, em ambiente de aprendizagem.

5.3 Material didático

O material pedagógico do curso deve estar em consonância com o projeto pedagógico e desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

A produção de - material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros - para uso a distância atende diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir tais objetivos, é necessário que docentes responsáveis pela produção de conteúdos trabalhem na perspectiva de desenvolvimento do desenho instrucional do curso, primando pela qualidade em diagramação, ilustração e linguagem dialógica.

É importante que na Proposta de Curso estejam contemplados os seguintes aspectos sobre o material didático:

- Orientar o aluno sobre a importância de gerenciamento do tempo na EaD;
- Apresentar a organização geral do curso: desenho curricular, ementas e cronogramas;
- Orientar o estudante quanto ao acesso de bibliografias básicas, materiais de apoio e textos complementares;
- Apresentar ao estudante um manual geral informando sobre a estrutura e funcionamento do curso e polos, sobre o atendimento a alunos durante todo o curso.
- O Ministério da Educação oferece orientações para a construção de Material Didático, visando garantir unidade entre disciplinas trabalhadas e interação entre diferentes sujeitos. Discriminamos a seguir esses elementos:
 - Desenvolver o conteúdo da disciplina em consonância com o Currículo de Educação Básica do DF;
 - Utilizar linguagem dialógica para promover o automonitoramento do aluno no controle de seus estudos;
 - Escrever módulo introdutório que apresente ao estudante um mapa geral de desenvolvimento do curso, apresentando etapas e conhecimentos necessários para que ele possa elaborar seu planejamento inicial;
 - Apresentar as disciplinas, informando ementas e objetivos a serem alcançados e sites pesquisados.

Todo material didático construído deve passar pelo critério da testagem prévia, objetivando ajustá-lo e redefini-lo previamente, antes de sua implantação definitiva no curso.

5.4 Sistemas de Comunicação

No curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e um ambiente virtual, voltado para o atendimento a necessidades do estudante. Para proporcionar a cooperação entre alunos, a interação deve propiciar a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

De acordo com o curso ofertado, o Projeto Político-Pedagógico da escola deverá:

- Descrever como será o modelo de tutoria.
- Definir o número de atendimentos por professor, em ambiente virtual e em encontros presenciais.
- Discriminar o cronograma de encontros presenciais ao longo do curso e a metodologia que será desenvolvida.
- Informar a relação de alunos e seu contato pessoal para a mediação de professores e tutores.
- Informar o cronograma de avaliações no curso: presenciais e virtuais.
- Informar a alunos a forma de atendimento no apoio à aprendizagem.
- Informar a alunos o contato de orientação educacional para atender necessidades de flexibilização de encontros presenciais.
- Descrever o atendimento que será oferecido nos polos.
- Dispor de atendimento ou apoio a alunos por meio de telefone e ou fax.

Esses elementos discriminados no PPP visam assegurar a efetiva comunicação e diálogo entre todos os atores da modalidade.

5.5 Equipe multidisciplinar

A equipe multidisciplinar na instituição educacional deve ser composta por profissionais que desenvolvam planejamento, acompanhamento, mediação e gestão – docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo - que devem primar pela qualidade do curso.

- **Professores:** são responsáveis pela escrituração do material didático. Devem relacionar o material articulado a procedimentos, atividades e avaliações; definir bibliografia básica e fazer a gestão pedagógica do processo de aprendizagem de estudantes em sua disciplina.

• **Tutores:** devem ser compreendidos como sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica. Podem ser:

- o **Tutores Presenciais:** são responsáveis pelo acompanhamento de estudantes em encontros presenciais de disciplinas do curso.
- o **Tutores a Distância:** promovem a mediação pedagógica do conhecimento disciplinar e de estudantes, oferecido por meio de ambiente virtual e ou material impresso.

Como atribuições para o desenvolvimento da tutoria, podemos listar:

i. Manter contatos telefônicos com alunos. Ainda que o curso seja via internet, tanto o professor quanto o tutor ligam para seus alunos, para motivá-los ou incentivar alguma atividade em atraso, bem como orientam e tiram dúvidas de alunos por telefone.

ii. Responder a mensagens em ambiente virtual. O professor responde a várias dúvidas, inquietações e demais mensagens enviadas por alunos pela plataforma ou por e-mail.

iii. Mediação dos fóruns. Também diariamente o professor acessa fóruns, mediando discussões, reorientando trabalhos, centralizando o debate no tema e tirando dúvidas.

iv. Acompanhamento de desempenho (acesso, realização de atividades): o professor/tutor verifica que alunos estão acessando a plataforma e enviando atividades; e traça estratégias para manter os alunos produzindo.

v. Estabelecimento de estratégias de motivação: Por suas características, a EaD pode provocar alguma dispersão e desestímulo do aluno que se sente solitário. Assim, o professor/tutor manda mensagens de incentivo e traça estratégias de motivação.

• **Pessoal técnico-administrativo:** eles dão apoio necessário para a plena realização de cursos ofertados, nos âmbitos técnico e administrativo:

- o **Tecnológica:** (i) pessoal que oferece suporte técnico a laboratórios, ambientes virtuais e softwares específicos; (ii) desenvolvem identidade gráfica do curso em todos os ambientes virtuais e ou material impresso; (iii) desenvolvem o desenho instrucional do curso, criando um padrão estabelecido como roteiro para disciplinas.
- o **Administrativa:** (i) pessoal de acolhimento de alunos em instituição e polos; (ii) serviços de apoio de limpeza e zeladoria; (iii) atendimento a professores e alunos no apoio ao acesso a salas, laboratórios e recursos didáticos; (iv) serviços de secretaria acadêmica; (vi) apresentação de novas tecnologias educacionais à equipe de professores e tutores.

5.6 Infraestrutura de apoio

Como característica da modalidade a distância, encontros presenciais entre tutores, professores e alunos devem ocorrer segundo o percentual mínimo descrito no plano de curso oferecido. Para viabilizar esses momentos, exige-se que os espaços ofereçam condições adequadas para contemplar os objetivos de mediação pedagógica desejada pelos professores das disciplinas. Para isso, recursos devem ser oferecidos segundo o número de alunos, equipamentos audiovisuais em pleno funcionamento e proporcionais ao número de espaços atendidos, bem como bibliotecas para estudos, tanto na instituição, como nos polos definidos.

O número de alunos atendidos deve ser compatível ao espaço e objetivos da aula, procurando garantir interação, estudo, concentração e pesquisa.

5.6.1 Polo de Apoio Presencial

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas a cursos e programas ofertados a distância”. As atividades presenciais realizadas nessas unidades estão previstas em Lei, tais como avaliações de estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente – além de orientação a estudantes por tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização de laboratório de informática, de biblioteca, entre outras.

Para a educação a distância, esta unidade é fundamental. Deve ser escolhida tendo uma infraestrutura adequada, com espaços de atendimento a alunos, laboratórios, biblioteca e salas de tutoria.

5.7 Infraestrutura técnica

A oferta da Educação a Distância exige uma infraestrutura técnica mínima de conexão com a internet, elaboração de aulas em vídeo, elaboração de material didático, criação de desenho gráfico e sala de educação a distância para trabalho pedagógico de tutoria presencial e a distância. É imprescindível que a escola receba suporte necessário para implantação desses itens que são fundamentais e pré-requisitos de toda implantação de

cursos a distância.

A infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico a atividades escolares, deve também garantir acesso de estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão e à internet aberta às possibilidades de convergência digital.

Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Básica (2013, p.250), a qualidade de cursos técnicos a distância residetambém em suas especificidades, tais como: supervisão presencial e a distância, sistemas de comunicação e informação eficientes, material didático e ambientes específicos de aprendizagem com linguagem própria e infraestrutura física de apoio presencial.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação na modalidade a distância deve comportar um processo contínuo, para verificar o progresso e estudantes de forma continuada e estimulá-los a serem ativos na construção de conhecimento. Para tanto, deve-se criar mecanismos de monitoramento permanente do processo de desenvolvimento da aprendizagem de estudantes, procurando identificar o problema e intervir pedagogicamente para a solução do mesmo.

Os documentos legais estabelecem a obrigatoriedade e prevalência de avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Nesse âmbito legal, o planejamento de momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido em manual do aluno.

A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas por professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico (BLACK; DYLAN, 1998, p. 7). Para esses autores, o feedback é um elemento-chave de avaliação formativa, pois possibilita a informação ao aluno sobre seu desempenho no processo formativo, proporcionando a reflexão sobre recursos que poderá utilizar para melhorar sua atuação.

Segundo Vilas Boas (2006), *feedback* é a informação entre o nível atual e o nível de referência, ou seja, o professor deverá informar o aluno que recursos e situações ele precisará lançar mão para alcançar os objetivos, promovendo a diminuição dessa distância. Portanto, o feedback tem a função de promover o avanço e não de melhorar a nota ou menção. É necessário que o aluno: a) conheça o que se espera dele (objetivos de aprendizagem); b) seja capaz de comparar seu nível atual de desempenho com o esperado;

c) seengaje em ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis (VILAS BOAS, 2006:81).

Outro aspecto importante que devemos considerar na avaliação do PROEJA é o automonitoramento. É resultado do exercício contínuo do feedback pelo professor, fazendo com que o aluno gere informações necessárias ao prosseguimento de sua aprendizagem, promovendo sua autonomia intelectual.

Segundo Vilas Boas (2006),

A transição do *feedback* professor-aluno para o automonitoramento pelo aluno não acontece automaticamente. O desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho faz parte das aprendizagens a serem adquiridas. A vivência de práticas avaliativas assim concebidas é condição necessária para desenvolvimento da capacidade avaliativa e, conseqüentemente, para o automonitoramento inteligente. É insuficiente para o aluno restringir-se ao julgamento do professor.

Portanto, é a partir dessa interação entre professor e aluno, dessa troca de informações e do reconhecimento de aspectos relevantes à aprendizagem que ocorrerá de fato o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com isso que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa.

No processo de avaliação, o Conselho de Classe tem papel importante. Deve ocorrer de forma participativa, possibilitando ao aluno o papel de protagonista de seu crescimento pessoal. Desse modo, a avaliação poderá ser um espaço em que aqueles sujeitos que não tiveram voz e vez se tornem cidadãos conscientes de que podem e devem fazer parte da história, intervindo e modificando o que não está de acordo com o que acreditam. Os alunos tornam-se sujeitos não só do ensino e da aprendizagem, mas também de sua vida, de sua própria história, passando a acreditar em si próprios e em suas condições como cidadãos. Tal avaliação equalizadora permite a equidade no mundo do trabalho, na vida social enos canais de participação, assim como a função reparadora que traz em seu bojo o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano;e qualificadora, permitindo que o sujeito possa ter uma vida com qualidade social que é inerente ao ser humano.

O quadro a seguir explicita a organização da avaliação do aluno no módulo e concretiza a determinação legal na estrutura do curso:

Tabela 8: AVALIAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

	O que é?	Para que?	Quando avaliar?	Quem avalia?
Componente curricular - AVA	Conteúdos significativos e selecionados que atendam saberes estabelecidos pelo módulo ou temporalidade.	Para contribuir com a formação propedêutica do aluno, visando sua inserção crítica no mundo do trabalho.	Por objetivos e finalidades, durante o processo de aprendizagem, definido previamente e não acumulativo.	Professor(s)/ Tutor
Autoavaliação	Instrumento elaborado para o aluno refletir sobre seu processo de aprendizagem.	Para o aluno refletir e intervir em seu processo de aprendizagem.	Em processo. O resultado dessa análise possibilita replanejar o percurso formativo.	Alunos
Atividades presenciais	Atividades presenciais que objetivam ao final do módulo/temporalidade para avaliar aprendizagens relativas a estudo de componentes curriculares.	Para promover a consolidação de conhecimentos por alunos no(s) componente (s).	Durante o estudo do módulo/temporalidade.	Professor(s)/ Tutor
Exame/ prova presencial	Verificação da aprendizagem de componente curricular. Pode ser feita de forma interdisciplinar, envolvendo duas ou mais disciplinas.	Para verificar de maneira geral o aproveitamento do aluno no(s) componente (s).	O exame/prova não deve conter tudo que foi trabalhado no módulo e sim, o que é relevante e significativo.	Professor(s)/ Tutor

Fonte: SALES (2007).

A avaliação de ambientes virtuais de aprendizagens deve contemplar dimensões técnicas e pedagógicas. Nas dimensões pedagógicas, podem ser avaliados aspectos de adequação do ambiente virtual existência de recursos motivacionais, sobrecarga cognitiva, apresentação de informações, autonomia do aluno, possibilidades do trabalho colaborativo, entre outros. É essencial não apenas para o aluno, mas também para o educador e a equipe multidisciplinar. Isso porque permite verificar se os objetivos foram alcançados e identificar recursos (textos, vídeos, imagens e outros) que precisam ser modificados. O percurso didático também pode ser avaliado, analisando os vários elementos de planejamento. Para alunos que não alcançaram as aprendizagens, podem ser oferecidas atividades complementares, como apresentações de conteúdo em formatos alternativos e atividades práticas diversificadas.

É importante efetivar a cultura da avaliação em todos os níveis: estudante, professor e ambiente virtual, em aspectos de acessibilidade, estabilidade e atualização de banco de dados.

7. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pedagogia dos livros não irá desaparecer, mas deverá abrir espaço para novos dispositivos de formação por meio dos quais se poderá efetuar a análise de questões sob o ponto de vista da prática e da ética, dentro de uma dimensão universal, integrando a formação científica à formação literária, artística e política ou mesmo econômica, a fim de que o cidadão do século XXI considere a ciência, antes de tudo, uma aliada dentro de empreendimentos que se farão pelo bem do país, da civilização ou apenas dentro da comunidade.

O papel da Educação a Distância consiste em ampliar o acesso e as oportunidades de prosseguimento nos estudos de sujeitos que, por algum motivo, procuram essa modalidade para desenvolver sua formação geral ou profissional. Nesse cenário, o DF já alcança, de forma tímida, uma parte dessa população. Há ainda muitos avanços a serem implantados e expandidos no sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. *A história da EAD no Brasil*. 2º Capítulo do livro: Educação a Distância - o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs.). São Paulo: Pearson Education, 2009.

BRASIL. *Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BIRCH, D. *Competências necessárias para um aluno bem-sucedido no ambiente de e-Learning*. Disponível em: <http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/rh/artigos/281102-elearning_daniel_ibm.shtm> Acesso em: 12/10/2013.

CHAVES, E. *Tecnologia e Educação: O Futuro da Escola na Sociedade da Informação*. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao_proinfo/livro20_futuro_escola.pdf> Acesso em: 02/02/2012.

DISTRITO FEDERAL. *Resolução nº 1/2012-CEDF*. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996-LDB. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/resolucoes/resolucoes/>> Acesso em: 03/09/2012.

FILATRO, A.C. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: SENAC; 2004.

_____. *Design Instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 4ªed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

PALLOFF, RM & PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem*

no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. *O Aluno Virtual. Um Guia para Trabalhar com Estudantes On-line.* Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PRETI, O. *Educação a Distância – inícios e indícios de um percurso.* NEAD/IE – UFMT. Cuiabá:UFMT,1996.

SALES, M. C. *Formação continuada de professores à distância – processos colaborativos e suas tendências atuais.* Tese de mestrado. Programa EUROMIME. julho, 2007.

VILAS BOAS, B. *Avaliação Formativa e Formação de Professores: Ainda um desafio.* Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal

