

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETOS INTEGRADORES NO SENAC SÃO  
PAULO: O TRABALHO DOCENTE COM OS  
TEMAS GERADORES**

**MÁRCIA CRISTINA FRAGELLI**

**Piracicaba, SP  
2023**

# **PROJETOS INTEGRADORES NO SENAC SÃO PAULO: O TRABALHO DOCENTE COM OS TEMAS GERADORES**

**MÁRCIA CRISTINA FRAGELLI**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da UNIMEP, como exigência parcial para a  
obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Helena Pin  
Pucci.**

**Piracicaba, SP  
2023**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Michelle Cristina de Oliveira - CRB-8/10810.

F811p	<p>Fragelli, Márcia Cristina</p> <p>Projetos Integradores no Senac São Paulo: O Trabalho Docente com os Temas Geradores / Márcia Cristina Fragelli - 2024. 159 f.; 30 cm.</p> <p>Orientador (a): Prof. Dra. Renata Helena Pin Pucci. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2024.</p> <p>1. Tema Gerador. 2. Prática docente. 3. Senac. 4. Educação Profissional 5. Projeto integrador I. Fragelli, Márcia Cristina. II. Título.</p> <p>CDD – 370.7</p>
-------	--

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Helena Pin Pucci  
(Orientadora)

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kedma Madalena Gonçalves Garcez  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia da Silva Santana  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ordália Alves de Almeida  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

*Aos amores daqui à eternidade:  
Aloire (Toco), Rodolpho, Samuel;  
e às “estrelindas”: Lua, Beluga e Brisa: PRESENTES!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, por conceder-me a oportunidade de realizar este sonho. Agradeço, também, à minha família, que sempre me apoiou e incentivou em todas as etapas da minha vida.

Aos meus amores, Aloire (Toco), Rodolpho e Samuel, e minhas “estrelindas”<sup>1</sup>, Lua, Beluga e Brisa, obrigado por todo diálogo e carinho que recebi de vocês, seja por meio de um beijo, de um abraço, de um carinho, seja de uma lambidela acolhedora de minhas meninas; vocês sempre estiveram ao meu lado, mesmo nas horas em que eu pensei que não iria conseguir. Seus sorrisos, suas palavras, suas lambidas de apoio e amor incondicional me deram forças para seguir em frente. Vocês são os meus pilares, a minha base, e eu não sei o que seria da minha vida sem vocês. **AMO VOCÊS!**

Aos meus pais, Ângelo e Zurma, agradeço eternamente pelo amor, pela dedicação e pelo carinho que sempre me deram. Vocês são meus maiores exemplos e pilares e me inspiram todos os dias a não desistir dos meus sonhos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Helena Pin Pucci, meu sincero agradecimento pela orientação, pela amizade, pelo acolhimento, pela paciência, pelo profissionalismo e pela dedicação. Sua orientação, seu diálogo e sua presença foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha formação como SER HUMANO.

Às queridas Professoras Ordália Alves de Almeida, Kedma Madalena Gonçalves Garcez, Andreza Barbosa, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Claudia da Silva Santana, agradeço de todo o coração pela disponibilidade e pelo valioso *feedback* que vocês me deram durante a banca examinadora. As palavras de incentivo, as reflexões e as orientações foram muito importantes para mim e me ajudaram a crescer profissionalmente.

Aos colegas de Doutorado, obrigada pela amizade, pelas trocas e pelo companheirismo. Foi uma honra dividir esse momento com vocês.

Aos professores e aos funcionários da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), agradeço a atenção, a formação e o apoio.

---

<sup>1</sup> “Estrelindas”: maneira carinhosa como me refiro às minhas filhas de quatro patas que viraram estrelas durante o meu processo de Doutorado.

Ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Unimep Piracicaba, que hoje se encontra de portas fechadas, mas que, por mais de 50 anos, abriu as janelas do mundo para inúmeros pesquisadores, professores e profissionais que por aqui passaram. Minha gratidão por fazer parte dessa história que conta com mais de 800 dissertações de Mestrado e 270 teses de Doutorado finalizadas.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Carlos, no estado de São Paulo (SP), por sua gestão e por seus docentes, os quais mantiveram acesa a “chama da pesquisa” e a construção do meu caminhar na qualidade de pesquisadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por oferecer-me apoio financeiro e fomentar parte das condições materiais para que esta pesquisa acontecesse.

Aos queridos que, durante meu Doutorado, passaram e se tornaram passarinhos: Dario e Kallenus...

Ao Zuko, pelas mordiscadas e arranhões durante as fases mais decisivas da elaboração da tese. Te amo meu neto felino e irreverente!

E, por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

*Onde não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas.*  
*Mikhail Bakhtin*

*O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.*  
*Mikhail Bakhtin*

## RESUMO

FRAGELLI, Márcia Cristina. **Projetos integradores no Senac São Paulo: o trabalho docente com os Temas Geradores**. 2024. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2024.

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como os docentes dos cursos técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac São Paulo) desenvolveram os projetos partindo de Temas Geradores no contexto da pandemia da covid-19. Os Temas Geradores, a partir dos quais os projetos integradores são desenvolvidos na proposta do Senac São Paulo, são abordados na perspectiva de Paulo Freire. Parte-se do princípio de que alunos e docentes se influenciam e se constituem nas relações estabelecidas, a partir das concepções da teoria histórico-cultural (Vigotski) e do dialogismo apresentado por Bakhtin. A metodologia utilizada para atingir o objetivo deste estudo foi a pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso e estabelecida diante do uso de entrevistas dialógicas, por meio das quais foram entrevistados 11 docentes de Educação Profissional do Senac São Paulo, a maioria atuante na unidade do Senac São Carlos, em diferentes cursos técnicos do Senac São Paulo. Nas entrevistas, dialogou-se sobre como os monitores (docentes) apresentam e/ou constroem os Temas Geradores que dão início aos projetos integradores de suas respectivas turmas. Os resultados baseados na análise dos documentos norteadores da instituição, da contextualização histórica da educação e da Educação Profissional e nas entrevistas dialógicas estabelecidas com os monitores de Educação Profissional revelam a mudança nas relações professor-aluno e ensino-aprendizagem estabelecidas nos últimos anos, principalmente depois da implantação do Modelo Pedagógico do Senac, em 2015, pautado no desenvolvimento de projetos integradores, partindo de Temas Geradores. Foi possível observar que, mesmo que tais documentos apresentem temas como “sugestões” nos respectivos planos de cursos, a maioria dos docentes validam os respectivos temas e legitimam o discurso presente nos documentos, por meio da necessidade do cumprimento do perfil de conclusão de cada curso. Enquanto alguns docentes validam o tema sugerido, mas sem aprofundar o motivo da respectiva escolha, outros docentes buscam construir um novo tema atrelado ao perfil de conclusão de curso ou por intermédio da fusão de temas existentes e sugeridos, visando a articulação com as demandas da realidade dos alunos. Há, ainda, docentes que constroem novos temas, partindo do diálogo com os alunos, contextualizando-os de forma crítica com a realidade e com o campo de atuação do respectivo profissional.

**Palavras-chave:** Tema Gerador; Prática docente; Senac; Educação Profissional; Projeto integrador.

## ABSTRACT

FRAGELLI, Márcia Cristina. **Integrative projects at SENAC São Paulo: teaching work with generating themes.** 2024. 158 p. Dissertation (PhD in Education) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2024.

The main objective of this research was to analyze how teachers of technical courses at the São Paulo National Service for Commercial Learning (SENAC São Paulo) developed projects based on Generating Themes in the context of the COVID-19 pandemic. The Generating Themes, based on which the integrative projects are developed in the SENAC São Paulo proposal, are addressed from Paulo Freire's perspective. It is assumed that students and teachers influence each other and constitute themselves in established relationships, based on the concepts of the historical-cultural theory (Vygotsky) and the dialogism presented by Bakhtin. The methodology used to achieve the objective of this study was the qualitative research, based on a case study and established through the use of dialogic interviews, through which 11 Professional Education teachers at SENAC São Paulo were interviewed, the majority working in the SENAC São Carlos unit, in different technical courses at SENAC São Paulo. In the interviews, there was a discussion about how the monitors (teachers) present and/or construct the Generating Themes that initiate the integrative projects of their respective classes. The results based on the analysis of the institution's guiding documents, the historical contextualization of education and Professional Education and the dialogical interviews established with Professional Education monitors reveal the change in teacher-student and teaching-learning relationships established in recent years, especially after the implementation of the SENAC Pedagogical Model, in 2015, based on the development of integrative projects, starting from Generating Themes. It was possible to observe that, even though such documents present themes as "suggestions" in the respective course plans, the majority of teachers validate the respective themes and legitimize the discourse present in the documents, through the need to comply with the completion profile of each course. While some teachers validate the suggested topic, but without delving into the reason for their choice, other teachers seek to construct a new theme linked to the course completion profile or through the fusion of existing and suggested themes, aiming to articulate them with the demands of the students' reality. There are also teachers who construct new themes, starting from a dialogue with students, contextualizing them critically with reality and the respective professional's field of activity.

**Keywords:** Generating Theme; Teaching practice; SENAC; Professional Education; Integrative project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma Senac São Paulo .....	65
Figura 2 – Distribuição das unidades do Senac São Paulo em 2021 .....	65
Figura 3 – Tempo de atuação na Educação Profissional .....	117
Figura 4 – Cursos onde foram desenvolvidos os projetos integradores .....	117
Figura 5 – Número de alunos de cada curso da amostra.....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Profissional: 1809-2022 .....	35
Quadro 2 – Dados relevantes de São Carlos – 2010/2021 .....	82
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	109
Quadro 4 – Docente, curso e Tema Gerador .....	116
Quadro 5 – Blocos temáticos, cursos e docentes .....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico – BDTD e Capes (2015-2021) .....	27
Tabela 2 – Evolução populacional – 1991/2010.....	83
Tabela 3 – Número de Empresas em São Carlos, 2016 .....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIAT	Centro de Informática e Atualização Tecnológica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMED	Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
MEP	Monitor de Educação Profissional
MPS	Modelo Pedagógico Nacional do Senac
NCI	Núcleo de Comunicação e Informação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PI	Projeto Integrador
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sistec	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCs	Unidades Curriculares
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicep	Centro Universitário Central Paulista
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: ENTRE AS MEMÓRIAS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA E O NASCIMENTO DA TEMÁTICA DA PESQUISA</b> .....	17
<b>1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, PRODUÇÕES DE PESQUISAS E ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO</b> .....	25
<b>1.1 Ensino técnico na realidade educacional brasileira: breve retrospectiva histórica</b> .....	26
<b>1.2 Relação trabalho e educação: o princípio educativo das práticas pedagógicas</b> .....	36
<b>1.3 Ensino e aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos: a busca pela ruptura com a escola tradicional</b> .....	45
<b>1.4 Prática pedagógica no ensino técnico: afinal quem são os seus docentes?</b> .....	56
<b>2 UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÕES: O ENSINO TÉCNICO NA REDE SENAC DE 1946 A 2022</b> .....	59
<b>2.1 Caminhando pelos documentos legais e institucionais</b> .....	59
2.1.1 Trabalhadores da empresa e estrutura organizacional.....	64
2.1.2 Organização do trabalho docente.....	66
<b>2.2 Implantação do trabalho por projetos a partir de Temas Geradores nos cursos técnicos do Senac São Paulo: uma análise documental</b> .....	67
<b>2.3 Realidade do ensino técnico no Senac São Carlos: uma análise histórica e social</b> .....	71
2.3.1 São Carlos – aspectos sociais.....	72
2.3.2 Educação em São Carlos: 1857 a 1930 .....	74
2.3.3 Surgimento do Senac São Carlos.....	78
2.3.4 Instalações .....	78
2.3.5 Da máquina de escrever ao computador .....	80
2.3.6 Localizando o Senac São Carlos.....	81
2.3.7 Entorno do Senac São Carlos .....	83
2.3.8 Uma análise das práticas educativas do Senac São Carlos no contexto da pandemia da covid-19: desafios e possibilidades .....	84
<b>2.4 Transformação do Senac São Paulo: um estudo da autora</b> .....	88

<b>3</b>	<b>TEMAS GERADORES NOS CURSOS TÉCNICOS DO SENAC SÃO PAULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS</b> .....	91
3.1	O sujeito que aprende e ensina .....	91
3.2	Somos constituídos com e pelos outros .....	95
3.2.1	A palavra do outro e o outro na palavra.....	96
3.3	Temas Geradores na educação dialógica: a perspectiva freiriana.....	99
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA: UM PERCURSO PARA O ALCANCE DO OBJETIVO</b> .....	103
4.1	Objetivação da pesquisa: um desafio para o pesquisador .....	103
4.1.1	Estudo de caso e entrevista dialógica: um olhar para o real .....	104
4.2	Delimitação do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa: um processo de construção .....	107
4.2.1	Entrevistas dialógicas: um diálogo com os sujeitos da pesquisa.....	108
4.3	Construção dos dados: “um discurso se constrói com base em outro discurso” .....	109
<b>5</b>	<b>ANÁLISES: UM OLHAR PARA OS DISCURSOS</b> .....	112
5.1	Sujeitos da pesquisa.....	112
5.1.1	O que os diálogos revelam .....	116
5.2	Perspectivas de professores sobre Temas Geradores: um olhar discursivo.....	119
5.2.1	Bloco 1: Execução dos Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo.....	120
5.2.1.1	<i>Docente 1: Katara</i> .....	120
5.2.1.2	<i>Docente 2: Bolin</i> .....	121
5.2.2	Bloco 2: Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo e sua relação com o perfil de conclusão dos cursos técnicos: a validação das palavras alheias .....	123
5.2.2.1	<i>Docente 3: Korra</i> .....	123
5.2.2.2	<i>Docente 4: Suyin</i> .....	124
5.2.2.3	<i>Docente 5: Tenzin</i> .....	125
5.2.2.4	<i>Docente 6: Kuvira</i> .....	127
5.2.3	Bloco 3: Construção do Tema Gerador: um processo de diálogo e encontro entre o professor, o aluno e o mundo.....	129

5.2.3.1	<i>Docente 7: Kya</i> .....	129
5.2.4	Bloco 4: Construção de um novo Tema Gerador, partindo do diálogo entre docentes e alunos, buscando significados diante da contextualização local, profissional e temporal: o sujeito que se torna consciente na interação com o outro e com o meio.....	131
5.2.4.1	<i>Docente 8: Azula</i> .....	132
5.2.4.2	<i>Docente 9: Toph</i> .....	134
5.2.4.3	<i>Docente 10: Jinora</i> .....	136
5.2.4.4	<i>Docente 11: Zuko</i> .....	138
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	140
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144
	<b>APÊNDICES</b> .....	153

## INTRODUÇÃO: ENTRE AS MEMÓRIAS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA E O NASCIMENTO DA TEMÁTICA DA PESQUISA

Refletir sobre minha construção pessoal e profissional implica resgatar fatos vividos em meu caminho e evidenciar como tais marcas influenciaram minha construção pessoal e profissional, tendo como premissa que cada sujeito histórico tem um lugar único, diante do qual ele pensa, percebe, sente e age e que tudo “[...] o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]” (Bakhtin, 2010, p. 96).

Nasci em São Carlos, no estado de São Paulo (SP), no ano de 1968. Meu pai e minha mãe, Ângelo e Zurma, eram filhos de imigrantes italianos que vieram para a região para trabalhar na cafeicultura e, posteriormente, na indústria nascente. Meu pai era operário de uma empresa que fabricava geladeiras e fogões e, apesar de ter apenas o 4º ano do ensino primário (terminalidade do ensino básico inicial no início da década de 1940), era autodidata na área de Engenharia de Produção. Por esse motivo, mas sem muito reconhecimento financeiro, era responsável pela formação de “engenheiros” em serviço. Minha mãe tem também apenas o 4º ano primário (mesma década e estrutura educacional cursada pelo meu pai), mas, embora a pouca escolaridade, é uma leitora do mundo e dos livros. Até os dias atuais e a despeito de contar com mais de 87 anos de idade, ela está ainda em seu processo contínuo de aprendizagem.

Sou a quarta dos cinco filhos dessa relação e, ainda que tenhamos vindo de uma classe social e econômica média, meus pais sempre nos disseram que “*a única riqueza que ninguém nos tiraria seria o estudo e a educação*”. Assim sendo, eles zelariam pela nossa formação escolar. Os cinco filhos tiveram a oportunidade de estudar, mas nem todos chegaram a cursar uma universidade. Eu e minha irmã caçula cursamos a universidade e conseguimos avançar para o Mestrado e o Doutorado. Um irmão formou-se em Engenharia, e dois finalizaram a formação técnica.

Cursei toda minha formação básica em escola pública e aprendi com meus pais e irmãos a não desistir dos meus sonhos e lutar por eles, mesmo quando alguém dizia: “Você não vai conseguir!”.

Meu interesse pela educação e pela formação em Pedagogia foi influenciada pela minha trajetória de aluna de inclusão na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, pois, aos seis anos de idade, tive meningite meningocócica e fui desenganada pelos médicos, mas, como desistir da vida não estava nos meus planos, aqui estou.

Por causa da meningite tive algumas sequelas auditivas no início do processo de alfabetização. Tive de contar muito com o auxílio dos meus pais e dos meus irmãos, principalmente quando não compreendia o que a professora, que sabia de tudo, mandava fazer, visto que “[...] na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1980, p. 67).

O fato de aprender com muitas dificuldades e de muitas vezes ter de contar com o auxílio de meus familiares para compreender aquela escola que era um mundo muito diferente para mim lançou-me a refletir de que forma poderia contribuir para uma escola, na qualidade de professora, que realmente fosse, segundo Nidelcoff (1982), uma escola do povo, a partir do povo. Segundo a autora,

[...] “professor-povo” é aquele que quer contribuir através do seu trabalho para a criação de homens novos e para a edificação de uma sociedade também nova, onde se dê primazia aos despossuídos e onde o povo se torne protagonista. Ele será um professor para modificar, não para conservar (Nidelcoff, 1982, p. 20).

Essa vontade de contribuir com uma escola diferente daquela que tive na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental lançou-me a inúmeras reflexões e caminhos, sempre diante da constatação de que “[...] viver é se posicionar axiologicamente em cada momento, é posicionar-se em relação a valores” (Bakhtin, 2010, p. 178).

Diante das minhas inquietações e buscas por um novo caminho, no ano de 1988, iniciei minha formação em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). De lá para cá, estou a me constituir como sujeito, aluna, professora, pesquisadora, coordenadora, diretora. Diante do fato de que os homens,

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 1980, p. 105).

Sendo um sujeito histórico e em permanente construção, nos anos seguintes à graduação, fiz o Mestrado em Educação, também na UFSCar. Iniciei minha trajetória

como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como professora polivalente e sempre em busca de uma prática inclusiva, para todos e para cada um. Já nos anos iniciais da minha trajetória profissional, comecei a desenvolver práticas pedagógicas baseadas na metodologia de projetos.

Como sempre, assumi turmas com alunos de inclusão. No início dos anos 2000, realizei especializações em Psicopedagogia e Educação Especial, visando aprender mais sobre os alunos da realidade onde atuava, tanto nas escolas públicas como na escola privada. Conjuntamente às atividades de docente da Educação Básica, na primeira década do ano 2000, mais especificamente de 2000 a 2011, também fui docente na graduação e na pós-graduação, com ênfase em formação docente e trabalho com projetos, no Centro Universitário Central Paulista (Unicep).

A partir do ano de 2009, ao passar no concurso do Estado de São Paulo para diretora de escola, iniciei uma nova relação com a escola, pautada na gestão e na formação de profissionais em serviço. Nesse mesmo ano, assumi uma escola em São Paulo (capital), com 1.700 alunos e com 183 funcionários. Essa escola de Educação Básica, pública, atendia a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Permaneci nessa escola até o ano de 2011, quando passei no concurso para Supervisora de Ensino do Estado de São Paulo, também na capital, mas, apesar de ter me preparado por oito anos para esse concurso, ao assumir, comecei a me questionar sobre a forma como o profissional supervisor estabelecia sua prática. Passei, assim, a olhar para minha pessoa com estranheza e tristeza, pois não me via naquele papel tão burocrático. Finalizar um “sonho” foi um momento difícil. Foi preciso pedir exoneração de um concurso público para me manter viva, com a chama acesa e sonhando e trabalhando por uma escola que eu acreditava ser possível existir. Finalizei, dessa maneira, minhas atividades no Estado ao pedir minha exoneração e voltei para casa, para São Carlos, em busca de novos espaços, novos contextos e novas possibilidades na área educacional.

Durante essa minha trajetória, após o Mestrado, casei-me, tornei-me mãe de dois garotos e aprendi a conviver com o contexto escolar diante da perspectiva de mãe e percebi como a escola dos meus filhos era diferente da escola que eu havia cursado. Uma escola em transformação, porém, sem dúvida nenhuma, mais colaborativa, mais contextualizada, mais significativa e articulada com a realidade.

Diante desse “olhar” para outras possibilidades de escola, passei a entrar em contato com alunos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), de diferentes cursos e que apresentavam, por meio de suas narrativas, um tipo de escola que eu gostaria de conhecer, inclusive para entender o processo de transformação da educação e da educação técnica.

Em 2011, ao sair do Estado, comecei a prestar os processos seletivos do Senac para a função de “Técnica Educacional” ou “Técnica de Negócios Educacionais”, que se referiam às funções de coordenação de áreas de negócio e coordenação educacional.

Em meados de 2011, passei no processo seletivo do Senac para atuar na cidade de São Carlos como coordenadora educacional. Assim sendo, há 12 anos acompanho as inúmeras mudanças ocorridas diante da estruturação e oferta dos seus cursos, mais especificamente dos cursos técnicos do Senac São Paulo durante esse período. Contudo, a partir de 2015, houve uma grande mudança na rede devido à implementação do Modelo Pedagógico do Senac em todos os seus cursos no Brasil. Dessa maneira, iniciou-se um processo de estruturação das unidades curriculares (UCs), todas elas perpassadas pelo desenvolvimento de um projeto integrador que tem como origem um Tema Gerador.

Essas mudanças vêm acontecendo na Rede Senac de forma processual e acompanhadas do processo de formação em serviço dos seus diferentes colaboradores, principalmente dos docentes, chamados de “Monitores de Educação Profissional” (MEPs)<sup>2</sup>. Assumi, nessa realidade, um papel de formadora, em serviço, desses MEPs e do restante da equipe, aproximadamente 180 pessoas.

Por perceber-me sujeito inacabado e visando compreender ainda mais o universo educacional onde desenvolvo minha prática, no ano de 2020, ingressei no Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Após um mês das aulas em caráter presencial, eis que entramos em um contexto pandêmico, diante do vírus SARS-CoV-2, causador da covid-19. Do dia para noite, e até 2022, estabelecemos nossas relações como sujeitos em construção por meio de atividades remotas e mediadas por diferentes plataformas. Entretanto, em momento algum, perdemos o contato com os colegas, com os

---

<sup>2</sup> MEP é a sigla de Monitor de Educação Profissional, nomenclatura dos docentes que atuam nos cursos técnicos do Senac e que são geralmente especialistas de mercado, com bacharelado e não necessariamente apresentam licenciatura para a área de atuação profissional.

docentes e com as diferentes atividades formativas que desenvolvemos durante todo o programa de Doutorado em Educação.

Diante dessa nova realidade remota e diante das minhas inúmeras indagações, inquietações e necessidade de me manter conectada com o mundo – mundo este sem paredes a partir das possibilidades e dos desafios estabelecidos com a pandemia –, busquei manter viva e acesa minhas relações e inquietações educacionais. Então, no ano de 2020, convidei alguns colegas educadores de diferentes contextos, realidades, países e perspectivas, para juntos discutirmos o processo de metamorfose da escola. Esse movimento deu origem ao 1º Fórum Internacional de Educadores do Senac São Paulo, no ano de 2020 – um evento remoto, transmitido pelo *YouTube*, que abriu uma possibilidade à instituição e seus profissionais da Educação Profissional que não existia antes. Essa possibilidade tornou-se importante e foi configurada, nos anos seguintes, como um evento institucional, o qual já está na sua 4ª edição. Nesse Fórum Internacional, constituímos um espaço de diálogo sobre as questões educacionais, diante de diferentes perspectivas e contextos, com diferentes convidados, tais como: António Nóvoa, Ailton Krenak, David Rodrigues, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Gabriela Pimentel, Renato Janine, Ricardo Henriques, entre outros.

Principiei o Doutorado em um contexto de muitas incertezas, principalmente diante da necessidade de pensarmos juntos os futuros da escola e das práticas educativas. Nessa conjuntura, minha pesquisa, diante das diferentes disciplinas do PPGE da Unimep, foi se tornando mais salutar. Passei a tomar consciência da necessidade em analisar as práticas pedagógicas do Senac, principalmente no contexto pandêmico no qual vivíamos, as quais são configuradas a partir dos Temas Geradores que dão origem aos projetos integradores dos diferentes cursos da instituição.

Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais” e mostra-se relevante por abordar uma temática pouco estudada e que carece de estudos na área. O objetivo da pesquisa foi **analisar como os docentes dos cursos técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac São Paulo) desenvolveram os projetos partindo de Temas Geradores no contexto da pandemia da covid-19**. Os Temas Geradores, a partir dos quais os projetos integradores são desenvolvidos na proposta do Senac São Paulo, são abordados na perspectiva de Paulo Freire.

O desdobramento desse objetivo partiu do princípio de que, durante o processo de apresentação e construção dos Temas Geradores, docentes e alunos se influenciam e se constituem nas relações estabelecidas a partir das concepções da teoria histórico-cultural (Vigotski) e do dialogismo apresentado por Bakhtin.

A experiência com a implantação do Modelo Pedagógico do Senac, a partir de 2015, com as equipes e os alunos possibilitou-me entrar em contato com um universo novo, tanto para docentes quanto para alunos que iniciam o percurso formativo, no qual ambos vão se constituindo diante desse modelo. Os documentos norteadores dos planos dos cursos técnicos do Senac São Paulo, apesar das especificidades e das particularidades de cada curso, seguem orientações educacionais e estruturam-se por UCs que são articuladas entre si por meio do desenvolvimento de um projeto integrador. No caso do estado de São Paulo, além de seguir as orientações norteadoras do Modelo Pedagógico do Senac (Nacional), existe uma Proposta Pedagógica, da instituição, que apresenta como centralidade o trabalho com projetos propondo vivências, experimentações e estímulo ao trabalho em equipe para a construção do conhecimento, pautado no aprender fazendo, ou seja, no aprender a aprender, que é estabelecido em um momento inicial por intermédio da escolha e da validação de um Tema Gerador.

Esse Modelo Pedagógico do Senac tem influência dos quatro pilares para a Educação do século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2000). No entanto, há críticas de pesquisadores da educação em relação a esse modelo, os quais o aproximam de uma perspectiva neoliberal de educação, conforme veremos adiante.

Assim sendo, a questão de pesquisa que se estabelece neste estudo parte da seguinte interrogação: Como são apresentados, construídos, constituídos, reformulados, flexionados os Temas Geradores diante das práticas pedagógicas do Senac e que dão origem aos projetos integradores dos diferentes cursos técnicos?

Visando compreendermos como os Temas Geradores são apresentados e/ou construídos nos respectivos cursos, sem perder de vista onde eles historicamente são elaborados, apresentamos, a seguir, como estruturamos este trabalho, realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso e utilizando entrevistas dialógicas.

**No Capítulo 1**, realizamos a revisão da literatura, contextualizamos e problematizamos o cenário no qual a pesquisa se insere. Apresentamos uma breve retrospectiva do ensino técnico na realidade educacional brasileira. Na sequência, abordamos a relação trabalho e educação como princípio educativo das práticas pedagógicas. Contextualizamos o ensino e a aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos e a busca pela ruptura com a escola tradicional e refletimos sobre a prática pedagógica no ensino técnico e sobre quem são os seus docentes.

**No Capítulo 2**, apresentamos uma breve retrospectiva do ensino técnico na Rede Senac até os dias atuais, incluindo o período pandêmico e, na sequência, realizamos uma breve retrospectiva do ensino e do ensino técnico no Senac São Carlos.

**No Capítulo 3**, evidenciamos nosso aporte teórico, visando construir um olhar para os Temas Geradores apresentados e/ou sugeridos nos cursos técnicos do Senac São Paulo. Apresentamos os referenciais assumidos e o caminhar entre Lev Semionovitch Vigotski, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire; salientamos, também, o objetivo da pesquisa, partindo das concepções de quem é o sujeito que aprende e ensina (Vigotski), de que forma somos constituídos com e pelos outros (Bakhtin), de que maneira somos influenciados diante da palavra do outro e o outro na palavra (Bakhtin). Ademais, verificamos como a educação se faz na relação do docente com o aluno e não na relação do docente para o aluno: a importância da forma como são apresentados e/ou construídos os Temas Geradores (Freire).

**No Capítulo 4**, situamos nosso objetivo e percurso metodológico, assumindo como método: a entrevista dialógica e o estudo de caso, delimitamos o campo empírico e os sujeitos da pesquisa e apresentamos a construção dos dados, valendo-nos de que “[...] um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso” (Fiorin, 2010, p. 35).

**No Capítulo 5**, realizamos nossas análises, evidenciando a execução dos Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo. Apresentamos esses temas e sua relação com o perfil de conclusão dos cursos técnicos: a validação das palavras alheias. Demonstramos a construção do Tema Gerador por meio de um processo de diálogo e encontro entre o professor, o aluno e o mundo. Por fim, trazemos a construção de novos Temas Geradores, partindo do diálogo entre docentes e alunos, em busca de significados diante da contextualização

local, profissional e temporal: o sujeito que se torna consciente na interação com o outro e com o meio.

Encerramos esta tese com nossas considerações finais, que configuram as contribuições desta pesquisa para a área de formação de docentes e de pesquisadores. Segundo Yin (2015, p. 4), “[...] o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Para Bakhtin (2014, p. 86):

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo com seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto.

Assim sendo, visamos, com este estudo, possibilitar a ampliação de diálogos e reflexões sobre projetos integradores e o trabalho docente com Temas Geradores na Educação Profissional.

## **1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, PRODUÇÕES DE PESQUISAS E ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Este capítulo apresenta uma retrospectiva histórica da Educação Profissional no Brasil, desde 1809 até 2022, assim como um levantamento bibliográfico das produções de pesquisas sobre a temática no período de 2015 a 2021. Esse período foi selecionado por corresponder ao mercado na Rede Senac do Brasil como o de implantação do Modelo Pedagógico do Senac, no qual os projetos integradores começam a ser desenvolvidos. O objetivo da análise foi compreendermos como essas pesquisas contemplam as temáticas dos cursos técnicos, trabalho por projetos e Tema Gerador.

O capítulo também apresenta uma análise da relação entre trabalho e educação na Educação Profissional. Para isso, discutimos os diferentes conceitos de trabalho e educação, bem como as diferentes formas como essa relação é concebida na literatura. Por fim, neste capítulo, analisamos o que a literatura evidencia sobre ensino e aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos, bem como os benefícios e os desafios desse tipo de abordagem educacional.

Assim sendo, os objetivos deste capítulo são:

- apresentar uma retrospectiva histórica da Educação Profissional no Brasil;
- realizar um levantamento bibliográfico das produções de pesquisas sobre Educação Profissional no período de 2015 a 2021;
- analisar a relação entre trabalho e educação na Educação Profissional;
- analisar o que a literatura evidencia sobre ensino e aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos.

A metodologia utilizada neste capítulo foi a revisão bibliográfica. Foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses publicados no período de 2015 a 2021. Os critérios de seleção foram:

- estar disponível na íntegra e gratuitamente;
- ser publicado em um periódico ou instituição de ensino reconhecida;
- ter como tema principal a Educação Profissional, no período de 2015 a 2021, momento de implantação do Modelo Pedagógico do Senac, rede Brasil.

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Foram identificados os principais temas abordados nos textos bem como as principais convergências e divergências entre eles.

O capítulo está estruturado em quatro partes:

- Parte 1.1: O ensino técnico na realidade educacional brasileira: breve retrospectiva histórica.
- Parte 1.2: A relação trabalho e educação: o princípio educativo das práticas pedagógicas.
- Parte 1.3: Ensino e aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos: a busca pela ruptura com a escola tradicional.
- Parte 1.4: A prática pedagógica no Ensino Técnico: afinal quem são os seus docentes?

### **1.1 Ensino técnico na realidade educacional brasileira: breve retrospectiva histórica**

A prática pedagógica estabelecida em cursos técnicos, configurada a partir de projetos integradores norteados por Temas Geradores, traduz reflexões históricas da Educação Profissional no contexto da realidade brasileira. Assim, para compreendermos o desenvolvimento dos projetos integradores partindo de Temas Geradores em contextos de diferentes cursos técnicos, realizamos uma breve retrospectiva histórica do ensino técnico nessa realidade, diante da análise de documentos oficiais e de estudos que abordam a temática. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico em livros, jornais, periódicos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nesse levantamento nas respectivas plataformas, consideramos o período de 2015 a 2021, momento de implantação do Modelo Pedagógico do Senac em todo Brasil e a estruturação dos trabalhos por projetos, partindo de Temas Geradores em todos os planos de cursos técnicos da rede. Os resultados desse levantamento se encontram na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico – BDTD e Capes (2015-2021)

<b>BDTD</b>			
Descritores	Produções científicas		
	Encontrados	Selecionados para análise	
		Teses	Dissertações
“trabalhos por/com projetos” + “cursos técnicos”	787	1	18
“Tema Gerador” + “Modelo Pedagógico Senac”	0	0	0
“Ensino Técnico” + “Modelo Pedagógico Senac”	16	0	2
“Tema Gerador” + “trabalho por/com projeto” + “curso técnico”	6	0	0
<b>Capes</b>			
Descritores			
“trabalhos por/com projetos” AND “cursos técnicos”	332	3	14
“Tema Gerador” AND “Modelo Pedagógico Senac”	203	0	0
“Ensino Técnico” AND “Modelo Pedagógico Senac”	676	0	7
“Tema Gerador” AND “trabalho por/com projeto” AND “curso técnico”	3	0	0
TOTAL	2.023	4	41

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao examinarmos a literatura que historiciza o ensino técnico no Brasil, a partir de Fabio Bezerra (2015), Katiana Silva (2018), Marcos Andrighetto (2019), Rosa Vasconcelos (2014), Gaudêncio Frigotto (1989), Dermeval Saviani (1997), Thanise Ramos (2019), entre outros, verificamos que as primeiras escolas técnicas surgiram no Brasil a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), compreendendo até 2022, um percurso histórico de 113 anos. Segundo Bezerra (2015, p. 26):

Tal Decreto preocupava-se em prover a classe proletária de mecanismos que garantissem a sua sobrevivência amparando os desvalidos e “desfavorecidos da fortuna”, afastando-os dos maus hábitos e vícios que poderiam comprometer a construção de uma

nação. Destinava-se, basicamente, à formação de força de trabalho para atender às demandas locais. As primeiras escolas foram construídas nas capitais, prioritariamente, mas cidades interioranas consideradas centros econômicos locais, também receberam tal investimento.

Andrighetto (2019) salienta que, por meio do Decreto nº 7.566/1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas ao ensino primário e oferecidas de forma gratuita. Essas escolas ficaram sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, e cada capital dos Estados da República recebeu uma dessas escolas, que eram custeadas pelo Governo Federal e destinadas aos filhos dos operários e desvalidos. No contexto referido por Bezerra (2015), a força de trabalho que vinha de outros países, como Itália, Espanha e Alemanha, apresentava conhecimentos técnicos e experiências que eram aproveitados pelos capitalistas brasileiros para a formação de aprendizes operários na realidade das indústrias brasileiras. Segundo o autor,

[...] somente no final da década de 1930 e, principalmente, no início da década de 1940, durante a IIª Guerra Mundial, é que o Estado destina uma atenção especial à educação profissional, elevando esse modelo de ensino à condição de suporte para a dinamização do parque industrial brasileiro, atendendo, dessa forma, às exigências dos interesses do capital industrial, de acordo com as perspectivas do novo modelo de desenvolvimento econômico, que exigiam, ao mesmo tempo, a ampliação e a requalificação da mão de obra operária brasileira, sob um novo molde produtivista e uma nova forma de organização do trabalho, baseados principalmente no modelo Fordista/Taylorista (Bezerra, 2015, p. 26).

Observou-se, durante o Governo Vargas, o processo de mudanças no modelo educacional brasileiro, iniciando na gestão do ministro Francisco Campos e com o aprofundamento na gestão de Gustavo Capanema (Brasil, 2009). Segundo documento em comemoração ao centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Com a criação, em 14 de novembro de **1930**, do **Ministério da Educação e Saúde Pública** foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma **política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes** (Brasil, 2009, p. 4).

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a especificamente tratar o ensino técnico, profissional e industrial (Brasil, 1937). Seu art. 129 estabelece:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937).

Andrighetto (2019) pontua as profundas mudanças na Educação Profissional no ano de 1942, constituídas a partir da “Reforma Capanema”, que, além de estruturar o ensino em dois ciclos, passou a considerar o Ensino Profissional como Ensino Médio e que, para tal, os alunos que se interessassem por ele teriam de realizar um exame de aptidão.

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro (Brasil, 1942a), criou o Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (Senai), e o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro do mesmo ano, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, equivalente ao secundário (Brasil, 1942b).

De acordo com Bezerra (2015) e Andrighetto (2019), a criação do Senai, em 1942, e do Senac, por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro (Brasil, 1946), dando origem ao “Sistema S”<sup>3</sup>, inaugurou, no Brasil, a primeira experiência público-privada, a qual recebe recursos públicos, mas apresenta um Conselho Administrativo privado e independente do governo, ligado aos interesses do capital, que atuam na área educacional ofertando vagas voltadas à formação de mão de obra qualificada e baseadas em um modelo tipicamente tecnicista.

Segundo Frigotto (1989), essa perspectiva tecnicista e baseada na teoria do capital humano se encontrava em pleno desenvolvimento na década de 1950. Esse movimento teve início durante o chamado Estado Novo (1937-1945), em um contexto de desenvolvimento, de diversificação e de inúmeros investimentos nas atividades

---

<sup>3</sup> Denominação que se refere ao conjunto de instituições (Serviço Social da Indústria – Sesi; Senai; Senac; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat, Serviço Social do Comércio – Sesc, entre outras, todas iniciadas com S) que recebem recursos da tributação de empresas de diversos setores e, assim, prestam serviços de educação, assistência social, cultural, entre outros.

industriais no Brasil. A intervenção estatal na vida social ficou evidente, mas notadamente se observa uma atenção especial à Educação Profissional que deixou de ser oferecida apenas aos “desvalidos da sorte” e se tornou um instrumento fundamental para a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento, principalmente das indústrias emergentes e em fase de pleno desenvolvimento. Segundo Frigotto (1989, p. 119):

O Estado intervencionista, em suma, vai-se caracterizar como o patamar por onde passam os interesses intercapitalistas, e cumpre a um tempo e de modo Inter-relacionado: uma função econômica, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais-valia ou garantindo, por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica enquanto se apresenta como um mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes.

Bezerra (2015) e Katiana Silva (2018) salientam que, nas décadas de 1930 e 1940, no mundo todo, foram observados fortes movimentos de industrialização e que, no caso do Brasil:

Esse surto de desenvolvimento capitalista na economia brasileira, iniciado no governo Getúlio, ampliado no período JK, encontra, nos anos iniciais da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), uma nova etapa do chamado modelo desenvolvimentista brasileiro, que mantém o foco na educação profissional como um dos eixos de suporte para atender às demandas de mão de obra qualificada frente à expansão econômica do início dos anos 70, em diversos setores (Bezerra, 2015, p. 30).

Ainda no contexto da década de 1960, torna-se necessário evidenciarmos os impactos da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil 1961), a qual, conforme apresentado por Andrighetto (2019) e Vasconcelos (2014), trouxe mudanças significativas ao Ensino Industrial ao torná-lo equivalente ao Ensino Secundário de segundo ciclo, possibilitando aos seus egressos o acesso ao Ensino Superior.

Vasconcelos (2014), Bezerra (2015), Frigotto (1989) e Katiana Silva (2018) enfatizam que, ao iniciar a década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), ao tornar compulsório o ensino técnico-profissional em todos os currículos do segundo grau ao mesmo tempo em que ampliou a oferta de cursos profissionalizantes nas diferentes regiões do país, agravou ainda mais a

desqualificação do trabalho escolar e reestabeleceu a antiga dualidade existente. Segundo Frigotto (1989, p. 172-173):

A forma pela qual tem sido introduzida a profissionalização não profissionaliza. Pelo contrário, passa uma ideia deformada do que seja o processo produtivo hoje e desvia a escola de sua função precípua-fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista); e, ao mesmo tempo, mantém inabalável a divisão social do trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho. O fracasso da escola neste particular e no âmbito da própria alfabetização certamente não é uma característica necessária e inerente à escola; trata-se, entretanto, de uma determinação histórica que condiciona a escola a esse fracasso.

Consoante Vasconcelos (2014), a profissionalização compulsória no Ensino Médio persistiu até a década de 1980, e, apesar de, no Brasil, ela ser marcada por uma profunda crise econômica e consequente redução de investimentos públicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim como na evidente estagnação do processo de ampliação de vagas, iniciamos, nessa década, um processo de redemocratização das instituições sociais, inclusive com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” (Brasil, 1988). De acordo com Bezerra (2015, p. 31-32):

A partir do início dos anos 1990, principalmente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o Estado promove políticas econômicas e sociais pautadas pelo ideário de administração neoliberal. Tal modelo de administração do Estado promove o sucateamento e posterior privatização ou terceirização de diversos serviços públicos e de setores estratégicos da economia. A Educação Profissional e Tecnológica também é alvo desse processo, com evidentes ações que procuravam reduzir os investimentos públicos e o custeio nas escolas já existentes, causando, assim, o sucateamento e a promoção do ensino privado como forma de atender à demanda sempre crescente.

Para Vinícius Silva (2018), a Educação Profissional passou por inúmeras transformações e, na década de 1990, a mudança de paradigmas no mundo produtivo e a fragilização do capital afetaram a organização social e a Educação Profissional entendida como possibilidade de formação de mão de obra que se configura pautada no individualismo, no conservadorismo e na competitividade. Segundo Andrighetto (2019, p. 55), na década de 1990, “[...] o destaque foi a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, a qual transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) [...]”.

Ainda caminhando na década de 1990, em novembro de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, a nova LDB. Em seu Capítulo III, arts. 39, 40, 41 e 42, podemos observar a separação da Educação Profissional da Educação Básica, além da ambiguidade da articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art.40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art.42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

Além da Lei nº 9.394/1996, em 1997, o Governo Federal instituiu o Decreto nº 2.208, de 17 de abril (Brasil, 1997a), que criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e regulamentou o art. 36 e os arts. 39 a 42 da nova LDB. Esse Decreto ficou conhecido como a “Reforma da Educação Profissional”, tornando evidente a diferenciação entre Ensino Médio e Ensino Profissional. Ademais, observa-se a presença de recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiando o respectivo projeto e conseqüentemente ratificando a transferência desse ensino à iniciativa privada.

Em 2004, após a revogação do Decreto nº 2.208/1997, verifica-se com a aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho, a integração da Educação Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio (Brasil, 2004). De acordo com Bezerra (2015, p. 33), observa-se

[...] uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” [...], sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Nos anos seguintes, principalmente nos dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), conforme abordado por Andrighetto (2019), Bezerra (2015) e Vinícius Silva (2018), observa-se um cenário de valorização e retomada de investimentos na EPT, principalmente por meio do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e da publicação do texto *Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica*<sup>4</sup>. Estes serviram como elementos estruturantes para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e para o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), visando a construção de um país menos desigual regionalmente.

Podemos verificar, nesse período, que o objetivo do Governo Federal era de colocar em prática um projeto de desenvolvimento do país, comprometido com a justiça social, amplamente dialogado com diferentes setores interessados, visando efetivar a democracia social e educacional no país. O intuito era romper com cenários de desigualdades e injustiças historicamente determinadas. Para Bezerra (2015, p. 57):

A educação profissional deve ser entendida na dimensão de política pública que contribua para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e comércio, buscando assim um papel estratégico para o desenvolvimento socioeconômico.

Todas essas questões aconteceram em cenários de tensões entre distintos projetos, conforme apontamentos de Vinícius Silva (2018). O autor salienta que, apesar de esses fatos terem ficado mais explícitos durante o Governo Lula (2003-2011), isso persiste até os dias atuais. Segundo o pesquisador, é

[...] possível dizer que, especialmente nos últimos anos, o neoliberalismo se entranhou mais significativamente no debate educacional, assim como é possível dizer que o conservadorismo tem se mostrado de modo mais invasivo em termos de disputas pela agenda educacional. Estudiosos das políticas educacionais, como Stephen Ball, têm evidenciado a existência de interconexões globais que impactam a educação e sobre como os estados-nação vêm sendo pressionados por uma agenda político-econômica transnacional cada vez mais voraz, que se instala no campo através das práticas de consumo, via interesses diversos e das mais diversas organizações. Nesse jogo de interesses, as políticas educacionais apresentam-se

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

como uma oportunidade de lucro para o “edu-business” global (Silva, V. B. da, 2018, p. 59)

Importante salientarmos que essas redes de políticas e atores privados não apenas participam dos debates das reformas educacionais, como também apresentam novas formas de gerir, articular e participar da gestão governamental, com ênfase no discurso da qualidade da educação, baseada no controle e na centralização curricular para a Educação Básica e diante de um terreno de grandes oportunidades comerciais, conforme análise de Vinícius Silva (2018).

Embora a educação seja nitidamente um território de disputas, não podemos deixar de enfatizar que, no Governo Lula, primeira e segunda gestão (2003-2011), tivemos medidas importantes para proporcionar a autonomia para a criação e a implantação de cursos em todos os níveis da EPT.

A partir de 2014 até 2022, com as mudanças introduzidas por suas respectivas legislações, podemos observar a ampliação da oferta de Ensino Profissional integrado à Educação Básica, a inclusão da Educação Profissional como uma das finalidades da Educação Básica e a criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), que visa coordenar e articular as ações dos entes federados na oferta da EPT. Todas essas mudanças são importantes para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil e visam ampliar a oferta de cursos profissionalizantes, melhorando a qualidade da formação e visando garantir o acesso a essa modalidade de ensino para todos os brasileiros.

Não obstante todas essas mudanças a partir de 2014, não podemos deixar de considerar que, apesar da intencionalidade da legislação, inúmeros problemas ainda incidem sobre essa modalidade de ensino no Brasil, tais como: a falta de recursos para a implementação das respectivas mudanças, como, por exemplo, o próprio Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); a falta de articulação entre as diferentes redes de ensino no Brasil, o que inviabiliza ao Sistec coordenar e articular de forma efetiva as ações dos entes federais; e a falta de atenção às demandas do mundo do trabalho, pois inúmeros cursos profissionalizantes oferecidos no Brasil não estão devidamente alinhados às necessidades do mundo do trabalho.

Na sequência e com base nos estudos realizados, apresentamos, no Quadro 1, um breve histórico sobre a Educação Profissional no Brasil, desde o ano de 1809 até o ano de 2022.

Quadro 1 – Educação Profissional: 1809-2022

1809	Colégio das Fábricas.
1816	Escola de Belas Artes.
1840	Construção de dez Casas de Educandos e Artífices.
1854	Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.
1858	Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.
1861	Instituto Comercial do Rio de Janeiro.
1909	Decreto nº 7.566 – Criação das Escolas de Aprendizes Artífices.
1927	Projeto de Fidélis Reis: oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.
1937	Promulgação da nova Constituição Brasileira. Lei nº 378 que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais.
1941	Reforma Capanema.
1942	Decreto-Lei nº 4.127 – que transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas.
1942	Decreto-Lei nº 4.048 – criação do Senai.
1946	Decreto-Lei nº 8.621 – Criação do Senac.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais.
1961	Promulgação da Lei nº 4.024 – a primeira LDB.
1971	Lei nº 5.692 – a Reforma do Ensino.
1988	Constituição Federal de 1988.
1994	Lei nº 8.948 – Criação dos primeiros CEFETs.
1996	Lei nº 9.394 – a segunda LDB. Seu Capítulo III apresenta artigos específicos referentes à Educação Profissional.
1997	Decreto nº 2.208 – criação do Proep.
2004	Decreto nº 5.154, permite a integração do ensino técnico ao ensino médio.
2005	Lei nº 11.195 – expansão da oferta da educação profissional preferencialmente em parceria com Estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais.
2005	Lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal – 60 novas unidades de ensino.
2007	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas que orientam a EPT, como política pública de desenvolvimento regional e ordenação territorial.

(Continua)

(Conclusão)

2007	Lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal: até 2010 seriam 354 unidades.
2007	Decreto nº 6.302 – instituiu o Programa Brasil Profissionalizado.
2008	Criação do 1º Catálogo Nacional de Cursos técnicos.
2008	Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2009	Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2011	Lei nº 12.513 – Criação do Pronatec e de cursos de formação inicial e continuada.
2012	Resolução nº 6 – Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2014	O Brasil contava com 562 unidades de Educação Profissional e Tecnológica na rede Federal.
2014	Lei nº 13.005 – que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece entre suas metas a de “[...] oferecer, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada a educação profissional” (Brasil, 2014).
2017	Lei nº 13.415 – que alterou a Lei nº 9.314. A alteração incluiu, entre as finalidades da educação profissional técnica de nível médio, a de “[...] formar para o trabalho e para a cidadania” (Brasil, 2017a).
2017	Decreto nº 9.057 – que instituiu o Sistec, cujo objetivo é “[...] coordenar, articular e integrar as ações dos entes Federados na oferta de educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2017b).
2021	Lei nº 14.238 – alterou a Lei nº 9.394 e o Decreto nº 9.057 que instituiu o Sistec.
2022	Lei nº 14.417 – que alterou a lei que criou o Pronatec (Lei nº 12.513, de 2011).

Fonte: Adaptado pela autora de Bezerra (2015), Moura (2007), Oliveira *et al.* (2018) e Ramos (2019).

## 1.2 Relação trabalho e educação: o princípio educativo das práticas pedagógicas

A história da educação brasileira, mais especificamente da Educação Profissional é marcada por inúmeras transformações, dualidades e disputas de interesses, na qual se percebe o ser humano em uma divisão social do trabalho. Interessa-nos, nesse contexto, analisar a relação trabalho e educação que vai se constituindo ao longo desse processo, visto que trabalho e educação são, conforme afirma Saviani (2018), atividades notadamente humanas. Essa relação revela que os homens se educam pelo trabalho. Sobre o assunto, Saviani (2018, p. 63) aponta:

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Além de Saviani (2018), Bezerra (2015), Katiana Silva (2018) e Vasconcelos (2014) evidenciam que o trabalho pedagógico diante de seu princípio educativo deve superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, visando uma formação integrada do ser humano e possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades, pois a separação (prática e intelectual) do próprio fazer é o que Karl Marx chamou de “alienação”, sendo o princípio da não alienação trabalhar não somente com o cérebro, mas também com as mãos.

Outro aspecto importante apresentado por Marx (1983, p. 149) refere-se ao fato de que

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao codificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho, para Marx, é visto como um processo entre o homem e a natureza, visto que ele não é uma entidade separada dela, mas está intimamente ligado a ela e que, diante da mediação, regulação e controle do metabolismo com a natureza é capaz de transformar a matéria natural de uma forma que atenda às suas necessidades. Assim sendo, no processo de trabalho, o homem usa suas próprias forças naturais para transformar a matéria natural, colocando em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, utilizando seu corpo, seus músculos e sua mente para transformar a matéria natural e satisfazer suas necessidades. Diante desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao alterá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Isso significa que o homem se desenvolve e se transforma por meio do trabalho.

Dessa afirmativa, verifica-se que a produção das condições materiais não ocorre de forma individual, mas, sim, de maneira coletiva, pois os homens se organizam para atingir os fins desejados revelando a importância da coexistência social. Para Lukács (2012, p. 7):

O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios. Vimos que o desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas; disso resulta que, ao se constituir, o trabalho chama à vida os produtos sociais de ordem mais elevada. Talvez a mais importante dessas diferenciações seja a crescente autonomização das atividades preparatórias, ou seja, a separação – sempre relativa – que, no próprio trabalho concreto, tem lugar entre o conhecimento, por um lado, e, por outro, as finalidades e os meios.

Nessa relação consciente do homem-mundo, Almeida (2000, p. 66), referindo-se à teoria de Vygotsky, salienta que esta

[...] tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismos de mediação. As relações homens-mundo não ocorrem diretamente, são mediadas por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura.

Diante das considerações de Bezerra (2015) e Katiana Silva (2018), a formação profissionalizante precisaria proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas, diante de seus dilemas e de suas contradições. Os autores enfatizam que o trabalho como princípio educativo deveria manter a unidade entre ensino propedêutico e ensino técnico, visando o rompimento com a dualidade estrutural que acirra as condições históricas que determinam o atraso e a pobreza e a formação da classe trabalhadora no sentido de sua autonomia e emancipação. Frigotto (1989, p.189) salienta a importância da escola politécnica,

cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e “o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida” – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Saviani (1989), ao falar sobre a importância da educação politécnica ou educação tecnológica, estabelece

[...] que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. [...]. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da

realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho (Saviani, 1989, p. 15).

Pereira (2017) ratifica essa afirmação apresentada por Saviani ao salientar que essa divisão implica também a divisão entre aqueles que concebem o processo, os que pensam, aqueles que o controlam e aqueles que o executam. Pereira (2017, p. 24) assegura que “[...] é na contramão dessa concepção que está a ideia de politécnica, postulando que o processo de trabalho desenvolva inseparavelmente os aspectos manuais e intelectuais”.

O conceito de politecnia não é algo recente e foi inicialmente esboçado por Karl Marx em meados do século XIX. Para Frigotto (1989, p. 189):

A escola Politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissolubilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e “o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida” indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Saviani (2003, p. 13), ao conceituar o trabalho educativo, salienta que ele é “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa perspectiva é apresentada pela pedagogia Histórico-crítica, significando, em cada indivíduo, produzir a humanidade que vem sendo produzida historicamente e que o ensino é estabelecido na contradição de uma prática social (situação concreta) e não puramente por meio de uma situação teórica.

Machado (1994, p. 19), ao tratar do conceito de politécnica, salienta que ele

[...] representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Kuenzer (2002, p. 89), ao abordar a mesma temática, argumenta que: “A politecnia supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos [...]”. A

autora diferencia o conceito de **polivalência** e **politécnica**. Segundo Kuenzer (2002, p. 88), entende-se por **polivalência**

[...] a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A este comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a interrelação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, a uma “juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de interrelações; ou ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho.

A autora sugere ainda que esse conceito seja ampliado no âmbito escolar, para uma concepção de totalidade, portanto de **politecnia**, que, segundo ela,

[...] significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer, 2002, p. 89).

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2003, p. 138) enfatiza que a ideia de politecnia contrapõe-se ao ensino profissional destinado àqueles que devem executar, e o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que concebem e controlam o processo. Para o autor, a politecnia postula que o processo de trabalho deve desenvolver-se em uma unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais, pois todo trabalho humano envolve a concomitância manual e intelectual.

Para Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Machado (1994) e Saviani (1989, 2003), a politécnica apresenta uma concepção de escola que possibilitaria às classes trabalhadoras novas relações sociais de produção diante da articulação da escola e do trabalho, o qual se constituiria no princípio educativo fundamental, fato não observado principalmente a partir de 1990, como, por exemplo, na Lei nº 9.394/1996.

Na década de 1990, no Brasil, especificamente com a nova Lei nº 9.394/1996, Ramos (2002) aponta para a observância de uma mudança na construção dos currículos, os quais, antes, eram estruturados por disciplinas e começaram a basear-se em competências. Segundo a autora,

[...] um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (Ramos, 2002, p. 404).

Na perspectiva de Araujo e Frigotto (2015, p. 68):

A Pedagogia das Competências, que assumiu centralidade, nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos. Assim, os desenhos curriculares organizados com base nesse critério recorriam os saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não deveria ser incorporado nos currículos.

A pedagogia das competências tem como um de seus principais representantes Philippe Perrenoud (1999, 2000). Para o autor, competência é compreendida como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. “Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p. 7).

Perrenoud (1999) vê a pedagogia das competências como uma possibilidade em relação à crise da escola, pautada na transmissão de conhecimentos que não são mobilizados na vida do sujeito, pois, segundo o autor, esses saberes são descontextualizados e sem aplicabilidade prática cotidiana, cujas aprendizagens são pouco significativas. De acordo com Perrenoud (1999), a pedagogia das competências é uma abordagem pensada para os pobres, visando à articulação entre

escola e sociedade, diante de um ensino flexível, por meio da valorização de habilidades e da capacidade de adaptação dos sujeitos a contextos de mudanças. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 11), “[...] agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais”.

Para Perrenoud (1999), as competências demandam conhecimentos que são mobilizados nos contextos no qual a problemática se desenrola. Consoante o autor,

[...] tal abordagem convida-os [os docentes] a considerar os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações problema, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir projetos com seus alunos, a adotar um planejamento flexível e indicativo, a improvisar, a implementar e explicitar um novo contrato didático, a praticar uma avaliação formadora, em uma situação de trabalho, a alcançar uma compartimentação disciplinar menor (Perrenoud, 1999, p. 17).

A pedagogia das competências pressupõe um ambiente ativo e flexivo, no qual aluno e professor assumem novos papéis, sendo o aluno um sujeito ativo do processo, e o docente aquele que organiza as aprendizagens, incentiva os projetos, o gestor da heterogeneidade e o regulador de percursos formativos. Desse modo, a pedagogia das competências enfatiza o “aprender a aprender”. Segundo Ramos (2001, 2003, 2006), os conhecimentos são limitados a um recorte afastando-se de uma formação mais ampla, pois estão atrelados a “[...] tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Ramos, 2003, p. 98).

Ramos (2006) salienta que, tanto no ensino geral quanto no profissionalizante, as noções de saber, saber-fazer e objetivos, diante do currículo estruturado em competências, se materializam em atividades de caráter prático e aplicáveis na produção de bens e serviços e que, diferentemente dessa realidade, em um currículo integrado, é possível o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo que os conceitos sejam aprendidos na sua totalidade e de forma interdisciplinar, pois, nessa concepção, o currículo é uma relação entre as partes e o todo. Ele organiza o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como um sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta e no qual as disciplinas escolares permitem que os alunos apreendam os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica.

Duarte (2001, 2021), Ramos (2001, 2003, 2006) e Saviani (2008a) estabelecem críticas a essa pedagogia, salientando que o conhecimento acaba se tornando uma ferramenta para a resolução de problemas. Nessa perspectiva, essa pedagogia acaba contribuindo para a constituição da escola como ferramenta social que colabora para o adestramento dos alunos e não para a sua formação crítica e humana.

De acordo com Duarte (2021), a pedagogia das competências compõe o grupo das denominadas “pedagogias do aprender a aprender”, que tem origem no movimento escolanovista e, atualmente, se expressa em pedagogias como: construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, das competências e multiculturalista. Para Saviani (2008a, p. 437):

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Duarte (2001, 2021), Ramos (2003) e Saviani (2008a), dentre outros autores, criticam a pedagogia das competências, pois ela evidencia a desvalorização do conhecimento científico, artístico e filosófico, havendo foco excessivo nas habilidades e nas competências em detrimento do conhecimento, visando à adaptação do sujeito ao mercado de trabalho e não sendo claro de que maneira é estabelecida a definição das respectivas competências.

Ratificamos que há falta de consenso sobre a noção de competência e seus diferentes usos, mas há um relativo consenso na literatura em torno das dimensões para que se configure a competência envolvendo o trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber ser”. Essa ideia de pedagogia das competências tem

[...] surgido em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores. Isso não é uma coincidência, apesar de não poder ser considerado, também, como uma marca inexorável (Araujo, 2004 p. 512).

Nesse aspecto, as promessas da pedagogia das competências são baseadas em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmática, pois a formação profissional deve estar comprometida com a construção de uma sociedade

emancipada, privilegiando a intervenção crítica dos indivíduos na realidade. No entanto, a pedagogia das competências “[...] restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das capacidades humanas aos ambientes onde os indivíduos estão inseridos” (Araujo, 2004, p. 513). A pedagogia da competências, diferentemente do que ela anuncia,

[...] não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores, por exemplo, ao se colocar circunscrita apenas àquilo que as empresas definem como necessário, e não serve como mediação para a diminuição das desigualdades e para a construção da justiça social, pois se põe como mero recurso reprodutor da concepção liberal-meritocrática (Araujo, 2004, p. 513).

Assim, por essa evidência, a pedagogia das competências é muito criticada pela pedagogia histórico-crítica, apresentada por Dermeval Saviani.

Na década de 1990, as pedagogias consideradas contra-hegemônicas começaram a enfraquecer, passando a predominar as pautadas no lema “aprender a aprender”. Nesse sentido, a educação tem o compromisso de preparar mão de obra qualificada para o mercado capitalista em ascensão e enfatiza-se o desenvolvimento das capacidades humanas e de trabalho, reconhecendo-se a imprescindibilidade do conhecimento teórico e prático. Segundo Saviani (2008a, p. 473), a educação nesse período era estabelecida com bases pragmáticas, cujo “[...] objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

No período de 1991 a 1996, predominaram o neoconstrutivismo, o neotecnicismo e o neoescolanovismo, e a pedagogia das competências se manifestava com muita força nas políticas educacionais. Contudo, segundo Saviani (2008a), a ideia de construção de competências como objetivo pedagógico surgiu na década de 1960 nas formulações de Benjamin Bloom e seus colaboradores, em 1956. No entanto, nessa época, a noção de competência não tinha a relação com o conjunto de habilidades como se configura atualmente.

O neotecnicismo propõe a mesma racionalidade técnica presente na educação brasileira da década de 1970, assegurada pela Lei nº 5.692/1971, para garantir a eficiência e a produtividade da escola. O neotecnicismo estrutura o processo

educativo em uma perspectiva operacional, assumindo um papel de aparelho ideológico de controle do Estado.

A partir da década de 1990, de maneira reconfigurada por meio da Lei nº 9.394/1996 (Brasil,1996), em seu Capítulo III e nos artigos referentes à Educação Profissional, a pedagogia do aprender a aprender começou a orientar as práticas educativas, sendo salientada a necessidade de continuar aprendendo sempre.

### **1.3 Ensino e aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos: a busca pela ruptura com a escola tradicional**

A realidade educacional brasileira, evidenciada ao longo deste percurso histórico de mais de 100 anos, revela contradições, dualidades, disputas de poderes e interesses, assim como mudanças estruturais nos currículos e nas práticas pedagógicas. Estas vão sendo alteradas, não somente na estruturação interna dos currículos, os quais vão deixando de trabalhar apenas com disciplinas, alternando-se para o desenvolvimento de competências e, também, revelando a importância dos trabalhos interdisciplinares, mas também por meio das mudanças que caracterizam a escola tradicional, para um espaço de relações diferenciadas entre ensino e aprendizagem. Esse ensino é pautado na participação diferenciada de alunos e de docentes, ratificando a necessidade de uma maior articulação entre escola e sociedade, com uma participação ativa e colaborativa dos sujeitos. Assim, na escola, os estudantes podem explorar, refletir sobre os problemas e os desafios do mundo real e construir seus conhecimentos e suas práticas a partir dessas interações.

Nesse contexto em transformação, observa-se que as práticas pedagógicas configuradas a partir do desenvolvimento de projetos se apresentam como propostas que buscam novas relações para o desenvolvimento do processo de aprender de forma colaborativa, atrelado ao contexto em que o sujeito aprendente se insere.

A metodologia de projetos, nas práticas pedagógicas, é apresentada por inúmeros autores e pesquisas, dentre alguns estão presentes: Carvalho (2018), Dewey (1979), Freire (1980), Hernández (1998), Kowalski (2018), Laan (2020), Moran (2015), Silva Filho (2017), entre outros. Essa metodologia surgiu com a contribuição de John Dewey e William Kilpatrick, como um movimento de renovação do ensino em fins do século XIX, com a necessidade de novos princípios e métodos que se contrapunham à escola tradicional. Kowalski (2018) salienta que essa metodologia

possibilita aos estudantes explorarem os problemas e os desafios do mundo real, pois a metodologia parte de um problema ou questão desafiadora, por meio do qual, de forma crítica, ativa, dinâmica e colaborativa, os alunos vão aprofundando os conteúdos e os assuntos trabalhados em sala de aula e reconstruindo os seus próprios conhecimentos, de maneira diferenciada da passividade do aluno presente na escola tradicional.

Gadotti (1993) afirma que o movimento da Escola Nova marcou o início do método dos projetos, ideia que surgiu em oposição à educação tradicional. Dewey e Kilpatrick são os precursores da prática pedagógica por meio de projetos e, no contexto educacional, são verificadas por meio de práticas estruturadas, visando à resolução de problemas de questões encontradas na vida e na sociedade.

Dewey (1959) evidencia que o fundamento da pedagogia de projetos está pautado na visão de conhecimento pragmático aliado à ideia de aprender fazendo. Para ele, a teoria do método de conhecer pode ser denominada “pragmática”.

Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber (Dewey, 1959, p. 167).

Dewey (1979) salienta a importância da qualidade da experiência, tanto em seus aspectos imediatos quanto nos aspectos mediatos, pois nenhuma experiência vive ou morre para si. De acordo com o autor, “[...] não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeita às provas do desenvolvimento e direção inteligentes” (Dewey, 1979, p. 96). Para o autor, o conhecimento é, portanto, construído a partir da interação entre o sujeito e o ambiente, por meio de ações que visam resolver problemas e atender necessidades, sendo importante a manipulação e a articulação de recursos intelectuais e materiais, bem como a comunicação entre as pessoas, para a produção de um conhecimento significativo.

William Kilpatrick, por sua vez, baseando-se nas ideias de Dewey, desenvolveu o Método de Projeto, em 1918, cuja metodologia resulta da experiência e tem como ponto de partida problemas reais do cotidiano do aluno. Kilpatrick (1918) acreditava

que os alunos precisavam conduzir suas próprias aprendizagens, diante de seus interesses e baseando-se em suas experimentações.

Essa primeira proposta antagônica ao ensino tradicional ficou conhecida como o movimento da Escola Nova. Segundo Kowalski (2018, p. 27-28),

[...] é um movimento de educadores europeus, organizado em fins do século XIX, tendo como representantes como Montessori, Dewey, Piaget, Freinet que questionavam a passividade da criança na escola tradicional. A Escola Nova apresenta-se como uma escola significativa, onde o educando tem um papel central, não sendo apenas receptivo e passivo e na qual o professor assume um papel de “facilitador de aprendizagem” do educando e cuja metodologia baseia-se nas experiências elaboradas entre educandos e professores e cuja avaliação privilegia muitas pessoas possibilitando que o aprendiz seja criativo, reflexivo e questionador.

Dewey (1979, p. 5-6) apresenta que a educação tradicional se baseia em um

[...] esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, e as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. E isto é o que se dá, mesmo quando bons professores fazem uso de artifícios para mascarar a imposição e deste modo diminuir-lhe os aspectos obviamente brutais.

No Brasil, os pensamentos escolanovistas foram introduzidos por Rui Barbosa e John Dewey, no século XX, especialmente após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, tendo como alguns de seus principais representantes Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira.

Na década de 1930, no Brasil, vivenciávamos um cenário de inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais, atrelado a um rápido processo de urbanização e de industrialização, que, ao mesmo tempo em que impulsionava o desenvolvimento, necessitava de mão de obra qualificada. De acordo com Kowalski (2018, p. 29),

[...] o escolanovismo acredita que a educação é elemento significativo para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, capaz de se inserir na sociedade.

Segundo Carvalho (2018), a metodologia de projetos chegou ao Brasil com o movimento da Escola Nova. Diante dessa perspectiva, conforme apresentado por

Kowalski (2018), a aprendizagem acontece partindo dos interesses e das necessidades do aluno, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia, o convívio social e a articulação e o desenvolvimento de conhecimentos diante de uma postura crítica e reflexiva, preparando-o para suas funções na sociedade. Segundo Laan (2020), rompe-se, assim, com o ensino fragmentado em que se separam os conteúdos e as disciplinas.

Vigotski (2001) salienta que a aprendizagem colaborativa tem como base a interação social, pois a aprendizagem

[...] é uma experiência social medida pela interação entre a linguagem e a ação. A interação social é o ponto de partida para socialização de crianças, e a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do educando ocorre pela interação social (Vigotski, 2001, p. 90).

Para o autor, a aprendizagem é um processo social mediado pela linguagem e pela ação. A linguagem é um instrumento que permite a comunicação e a construção de significados, enquanto a ação é um meio de explorar o mundo e construir conhecimento. A interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio dela que os sujeitos aprendem a usar a linguagem de forma significativa e a desenvolver novas habilidades cognitivas. Nessa perspectiva, a interação social necessita da colaboração entre os alunos e entre os alunos e os docentes, para, assim, acontecer o desenvolvimento por meio dessa interdependência.

Na realidade brasileira da educação, Paulo Freire (1980) também enfatiza a necessidade de rompimento com a educação vista como um ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, caracterizada como uma “educação bancária” e que apresenta como características:

[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;  
o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;  
o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;  
o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;  
o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;  
o educador é o que opta e prescreve sua ação; os educandos os que seguem a prescrição;  
o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;  
o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1980, p. 67-68).

Para Freire (1980), Kowalski (2018) e Laan (2020), o aprendizado somente é efetivo quando estudantes e docentes participam ativamente do processo, pois “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, 1980, p. 66).

Na metodologia de projeto e nas atividades colaborativas, tanto os docentes quanto os estudantes precisam rever seus papéis e suas responsabilidades diante do processo ensino-aprendizagem, que favorece as relações interpessoais, o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da autoestima, indo além das características da sala de aula tecnicista e tradicional, na qual o professor deposita os conhecimentos e o aluno é o depositário deles. Para Kowalski (2018, p. 37):

O estudante, nessa metodologia, por sua vez, discute, colabora e experimenta juntamente com os colegas para chegar ao melhor resultado. Precisa atuar como moderador das discussões, facilitando, relatando e reportando os acontecimentos. Outra característica importante do educando é auxiliar na gestão do tempo, assegurando o cumprimento do cronograma e de monitoria, auxiliando o professor na distribuição de tarefas e materiais.

Ao trabalhar por projetos, o professor apresenta situações-problema relacionando-as aos conteúdos trabalhados e à realidade dos estudantes, favorecendo o estabelecimento de um espaço de cooperação, planejamento, análises, sínteses, discussões, colaboração e reflexões de ideias, tornando a interação por meio do trabalho por projetos um espaço de enriquecimento mútuo, conforme apresentado por Carvalho (2018). Essa metodologia requer um planejamento intencional, com um plano de ação, visando que o aluno construa seu conhecimento sem buscar respostas absolutas, mas que seja estabelecido por etapas “[...] que podem ser resumidas em delimitação do tema, problematização, desenvolvimento e avaliações. Cada uma dessas etapas apresenta fases com detalhamentos das tarefas e serem desenvolvidas” (Kowalski, 2018, p. 49).

Em relação ao plano de ação, ele precisa refletir as informações necessárias para que cada integrante dos diferentes grupos saiba como agir. Uma ferramenta

bastante utilizada para isso baseia-se no “5W1H”, que, segundo Portazio (2017 p. 11), utiliza as iniciais de seis palavras-chave do inglês:

1. What: o que será feito? (objetivo principal do projeto).
2. Why: por que será feito? (justificativa para o desenvolvimento do projeto).
3. Where: onde será feito? (local de realização do projeto).
4. When: quando será feito? (tempo de execução do projeto).
5. Who: por quem será feito? (quem ou qual área será o responsável).
6. How: como será feito? (como será feito, quais atividades serão realizadas).

A Metodologia de Projeto, na educação, é estabelecida diante de situações-problema e, por meio de palavras-chave, são desenvolvidas respectivas etapas que permitem a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da autonomia, a participação ativa de alunos e docentes, o desenvolvimento da criticidade e da criatividade e da flexibilidade para aprender juntos e com os outros nos mais diferentes contextos. Segundo Silva (2017), o projeto apresenta duas características fundamentais, sendo a primeira a referência ao futuro, por meio da ação projetada, e a segunda característica é a abertura para o novo. Isso, segundo Laan (2020, p. 17), em consonância com as ideias de Bauman (2001), “[...] reflete bem a imprevisibilidade do conhecimento, a necessidade da flexibilização no ensino, pois o que se conhece hoje pode não garantir o sucesso amanhã”.

Apesar de o movimento escolanovista ser introduzido, no Brasil, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a efetivação legal da interdisciplinaridade começou a ser abordada, segundo Laan (2020, p. 19), “[...] a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 5.692/71, e tem se sedimentado com a nova LDB nº 9.394/96, que foi denominada também de Lei Darcy Ribeiro [...]”.

Estudiosos como Hernández e Ventura (1998) ressignificam a proposta de Dewey e Kilpatrick ao proporem o trabalho com projetos na educação. Hernandez e Ventura (1998) enfatizam que os projetos de trabalho são uma estratégia de ensino-aprendizagem que visa promover a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes, pois são caracterizados pela investigação de uma temática complexa e interdisciplinar, que envolve a participação ativa dos alunos e dos professores. Para os autores, no contexto da educação globalizada e relacional, os projetos de trabalho assumem um papel ainda mais importante, sendo os estudantes provocados a desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea,

como a capacidade de resolver problemas complexos, de trabalhar colaborativamente e de se comunicar de forma eficaz.

Nessa perspectiva, a escolha do tema do projeto é um passo fundamental para o seu sucesso. O tema deve ser escolhido de forma coletiva, por alunos e docentes. A escolha coletiva permite que o projeto seja significativo para todos os envolvidos e que atenda aos interesses e às necessidades dos estudantes.

Após a escolha do tema, é importante estabelecer a relação entre ele e os conteúdos a serem estudados. Essa relação deve ser mediada pelos docentes, que devem orientar os estudantes na identificação dos conceitos e das habilidades que serão desenvolvidas no projeto. Partindo das definições dos conceitos, os estudantes e docentes devem buscar as informações necessárias para a realização do projeto. Essa busca pode ser realizada por meio de diferentes fontes, como livros, artigos, *sites*, entrevistas e observações.

Portanto, para Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho são uma estratégia de ensino-aprendizagem que pode contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes. No contexto da educação globalizada e relacional, eles assumem um papel ainda mais importante, pois permitem que os estudantes desenvolvam competências para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Na escola brasileira, principalmente a partir da década de 1990, Fernando Hernández tem sido utilizado como referencial teórico e prático referente ao trabalho com projetos. Para o autor, o trabalho com projetos pode permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levantar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (Hernández, 1998, p. 61).

A prática educativa na perspectiva da Pedagogia de Projetos pode ser uma possibilidade para o estudante desenvolver-se de forma ativa, tanto na escola como

no contexto social. No entanto, segundo Libâneo (2014), os conteúdos trabalhados visando a resolução de problemas demonstra a relevância em aprender a aprender, sendo mais importante o processo de aquisição do conhecimento do que o conhecimento propriamente dito.

Apesar das críticas, além de Delors, Tonet (2005, p. 235) salienta que “[...] a tarefa educativa é muito mais ampla do que a produção e difusão do saber. Ela também envolve a formação de concepções de mundo, valores, atitudes, comportamentos etc., para a qual todo educador contribui”. Assim sendo, não podemos desconsiderar que o lema “aprender a aprender”, desdobrado no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Unesco, 2010), ao apresentar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser, abancam-se na defesa de uma concepção de educação como um processo permanente. Segundo Delors (2000, p. 19):

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender.

Todavia, Duarte (2021, p. 61), ao analisar o respectivo relatório, estabelece algumas interrogações:

[...] ao defender esses quatro pilares para a educação, o relatório não estaria apontando para uma descaracterização a importância da escola como uma instituição especificamente voltada para a educação? Não estaria dissolvendo as diferenças entre educação escolar e educação no cotidiano? Não estaria secundarizando o papel do professor, da transmissão do saber socialmente produzido e valorado?

Essas interrogações de Duarte (2021) são fundamentais para ampliarmos as reflexões no contexto da mundialização do capitalismo, em que o lema “aprender a aprender” é um instrumento importante para a adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades desse processo. Isso ocorre porque o lema está

intrinsecamente ligado à categoria de adaptação, que é central tanto no discurso neoliberal quanto nas teorias construtivistas.

Para Duarte (2021), a escola deve promover o domínio do saber objetivo, que é universal e essencial para a compreensão da realidade. Dessa forma, o autor apresenta o seu posicionamento, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos, contra uma educação voltada à satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos. Consoante Duarte (2021), devemos lutar por uma educação que produza nos alunos necessidades de nível superior, as quais apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo, contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra “verdade”. Segundo o autor, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal. Dessa forma, tornaram-se mediadores imprescindíveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o ser humano.

Nessa perspectiva, Duarte (2021) destaca que o primeiro requisito para uma prática educativa emancipatória é a clareza sobre seu objetivo, que é a emancipação humana. Essa clareza deve ser construída a partir da compreensão do contexto histórico atual e do papel que os sujeitos históricos podem desempenhar nele. Nesse sentido, é importante lembrarmos que os homens fazem a história, embora não em circunstâncias por eles escolhidas.

Por um lado, as teorias críticas da educação criticam o lema “aprender a aprender” apresentado pelo relatório Jacques Delors (2000), por ser uma forma de adequar a educação às necessidades do capitalismo neoliberal. Para essas teorias, a educação deve ser um processo emancipatório, que permita aos indivíduos desenvolverem sua autonomia e capacidade crítica. O lema “aprender a aprender”, por outro lado, estaria voltado para a adaptação dos indivíduos às mudanças constantes do mercado de trabalho, o que seria uma forma de controle social.

Essas teorias argumentam ainda que o capitalismo neoliberal exige indivíduos flexíveis e adaptáveis às mudanças constantes do mercado de trabalho. O lema “aprender a aprender” estaria, assim, voltado ao desenvolvimento dessas habilidades,

o que seria uma forma de adequar a educação às necessidades do sistema capitalista. Além disso, as teorias críticas argumentam que o lema “aprender a aprender” é uma forma de promover a ideologia neoliberal, que prega o individualismo e a competição. O lema estaria voltado ao desenvolvimento de indivíduos capazes de se adaptar às mudanças do mercado de trabalho e de competir por empregos, o que seria, também, uma forma de controle social.

Por fim, as teorias críticas argumentam que o lema “aprender a aprender” valoriza a capacidade de aprender, mas não o conhecimento em si. O lema estaria voltado ao desenvolvimento de indivíduos capazes de aprender novas habilidades, mas não para o desenvolvimento de indivíduos capazes de compreender o mundo de forma crítica. É importante ressaltarmos, porém, que essas críticas não são unânimes. Alguns autores defendem que o lema “aprender a aprender” pode ser interpretado de forma emancipatória, se for associado a uma prática educativa que promova a autonomia e a capacidade de crítica dos indivíduos.

No entanto, Duarte (2001) critica a pedagogia do aprender a aprender por:

- esvaziar o processo educacional, pois transfere a responsabilidade do educar do professor para o aluno;
- reproduzir as desigualdades, pois favorece os alunos das classes dominantes, que têm mais condições de aprender por conta própria.

Nessa acepção, a pedagogia histórico-crítica é proposta como uma alternativa à pedagogia do aprender a aprender. Segundo Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender surgiu como uma resposta às mudanças rápidas da sociedade capitalista. No entanto, ela foi criticada por esvaziar o processo educacional e reproduzir as desigualdades. A pedagogia histórico-crítica é uma alternativa que promove a mediação do saber por intermédio do professor e devolve à escola a responsabilidade de socializar o conhecimento objetivo historicamente construído.

Para Saviani (2008a), a retomada do lema “aprender a aprender”, na década de 1990, ocorreu no contexto de hegemonia das políticas neoliberais, sendo uma estratégia do capital para manter a escola atrelada aos interesses produtivo-capitalistas, presentes em dois documentos: no relatório Jacques Delors (2000) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério de Educação (MEC) em 1997. Delors (2000, p. 19) nos diz que

[...] o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção

tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender.

Já os PCN (Brasil, 1997b) colocam para as escolas exigências de capacitar as pessoas para adquirirem novas competências e saberes. Segundo os PCN, “[...] as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca ‘aprender a aprender’ num contínuo processo de educação permanente” (Brasil, 1997b, p. 34).

Apesar das críticas de diferentes autores à pedagogia do aprender a aprender, Laan (2020) salienta que o ensino tradicional tem sido lentamente deixado de lado para dar lugar ao ensino pautado na interdisciplinaridade, no qual docentes e alunos estabelecem uma dialogicidade na construção do conhecimento. Nesse contexto, os docentes têm o papel de preparar os alunos para continuarem aprendendo sempre, e essa aprendizagem permanente deve contemplar as exigências do modo de produção capitalista, tais como: trabalhar em equipe; flexibilidade; cooperação; saber solucionar problemas; além de inúmeras habilidades e competências consideradas fundamentais para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, segundo Laan (2020), alunos e docentes trabalham juntos na construção do conhecimento, compartilhando ideias e experiências, pois,

[...] para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (Freire, 1980, p. 98).

Pesquisas contemporâneas, como a de Laan (2020), apresentam que o projeto integrador pode proporcionar a maior integração entre as diferentes áreas do saber, docentes e alunos e favorecer o desenvolvimento de competências.

No entanto, ao se pesquisar sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, poucas produções foram encontradas no período de 2014 a 2019 que versavam sobre a aplicação de projeto integrador no contexto da educação (Laan, 2020, p. 36).

A ausência de pesquisas sobre a temática nos últimos anos assim como as críticas à pedagogia das competências são elementos dinamizadores deste estudo, frente às possíveis contribuições para a respectiva área educacional e para as práticas pedagógicas na atualidade da Educação Profissional no Brasil.

#### **1.4 Prática pedagógica no ensino técnico: afinal quem são os seus docentes?**

Por meio da análise histórica das práticas pedagógicas no contexto da educação brasileira, pudemos perceber que somente a partir da LDB de 1996 – Lei nº 9.394, que a Educação Profissional, em seu Capítulo III, com os arts. 39, 40, 41 e 42, passou a ter um capítulo reservado especificamente a ela, sem, no entanto, no título VI: Dos Profissionais da Educação, em seus respectivos arts. 61 ao 67, ser mencionado como se dará essa formação. Ademais, não aparecem respectivas orientações, no Título IX, referentes às disposições transitórias.

Somente no ano de 2012, portanto 16 anos após a publicação da LDB, por meio da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, art. 40, intitulado “Formação Docente”, é que observamos a preocupação com a respectiva formação desses profissionais que atuam nessa modalidade:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I – Excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II – Excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III – na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º

deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (Brasil, 2012, p. 22).

Pesquisas recentes sobre a temática, dentre algumas Cunha (2010), Ramos (2019), Tardif (2002) e Vasconcelos (2014), contextualizam que muitos professores da Educação Profissional não apresentam formação específica para essa modalidade. Segundo Ramos (2019, p. 25), “[...] alguns possuem somente a formação no bacharelado em suas disciplinas específicas, portanto ficam desprovidos de um desenvolvimento crítico-reflexivo sobre as possibilidades que uma educação integral pode promover nos sujeitos [...]”. O autor salienta, também, que, mesmo aqueles que apresentam respectivas formações em licenciaturas, também exibem uma formação que demanda atenção, visto que, nas universidades, não há uma preocupação centrada na formação pedagógica dos professores, mas, sim, nas pesquisas referentes às áreas específicas do conhecimento. A construção dos saberes docentes para sua atuação não se reduz a uma apropriação visando à transmissão de conhecimentos já estabelecidos, pois sua prática

[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2002, p. 36).

Os docentes podem adquirir os saberes disciplinares em suas respectivas formações, mas, ainda segundo Tardif (2002, p. 54),

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

A formação docente demanda inúmeros saberes, evidenciando a importância de a prática reflexiva ser estabelecida diante de uma formação múltipla. Como apresentado por Cunha (2010, p. 21), há necessidade de diferentes saberes, dentre eles:

I) os relacionados com a ambivalência da aprendizagem: neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino; II) os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, considerado pela autora como ponto chave para a construção da cidadania; III) os saberes relacionados com o planejamento das atividades; IV) com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, favorecendo uma aprendizagem significativa; e, por fim, V) os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Todos esses saberes compõem a dimensão pedagógica da docência e se articulam entre si, evidenciando a sua complexidade. Segundo Cunha (2010, p. 34), a formação do professor é “[...] realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu ‘não lugar’, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes”.

Para Vasconcelos (2014), há poucos estudos sobre a prática docente dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Neste trabalho, ratificamos essa carência de investigações sobre as práticas pedagógicas desses professores, assim como salientamos que essa preocupação formativa, em seu caráter legal, somente teve início em 2012, há, portanto, dez anos. Assim sendo, ainda vivenciamos o contexto em que os sistemas de ensino estão viabilizando as respectivas formações a seus profissionais.

Buscamos, neste estudo, estabelecer uma retrospectiva histórica e legal da Educação Profissional no Brasil. Compreendemos o trabalho educativo dentro desse contexto e observamos a alternância vagarosa da escola tradicional, para contextos pautados no trabalho colaborativo e no desenvolvimento de projetos. Diante da caracterização de quem são e como se formam os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, evidenciamos que há poucos estudos sobre a prática desses profissionais na Educação Profissional brasileira.

## **2 UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÕES: O ENSINO TÉCNICO NA REDE SENAC DE 1946 A 2022**

Neste capítulo, temos como objetivo analisar a evolução histórica e educacional do Senac São Paulo, desde sua criação, em 1946, até 2022. Para tanto, analisamos documentos internos e legais da instituição, tais como: legislação, estatutos, regimentos, relatórios de gestão, organograma, Modelo Pedagógico do Senac, Proposta Pedagógica do estado de São Paulo, planos de cursos, planos de orientação para oferta dos cursos e projetos pedagógicos.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com base na análise documental. Os documentos foram analisados a partir de uma perspectiva histórica e educacional, com foco nos seguintes aspectos:

- transformações e crescimento da rede em âmbito estadual e federal;
- visão sobre educação, pessoal, responsabilidade social, internacionalização e organização e gestão;
- áreas de atuação do Senac São Paulo;
- profissionais e trabalhadores da empresa que trabalham diretamente na área educacional;
- prática docente estabelecida a partir de 2013.

### **2.1 Caminhando pelos documentos legais e institucionais**

Com base na análise dos documentos internos da instituição, contextualizamos que o Senac foi criado pelo Governo Federal em meio a grandes transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a década de 1940, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946). Surgiu da necessidade de preparar pessoas para as atividades de comércio de bens e serviços, com o compromisso de organizar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial, preparando menores, entre 14 e 18 anos, para o trabalho e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades de aperfeiçoamento para adultos.

Durante as décadas de 1950 e 1960, o Senac ampliou sua atuação. Em 1955, iniciou a oferta do Ginásio Comercial para aprendizes, comerciários e dependentes de comerciários e, a partir de 1959, os Cursos Técnicos regulares de Contabilidade, Administração e Secretariado.

A década de 1970 foi um período de rápido desenvolvimento econômico e empresarial. Marcantes mudanças na legislação afetaram a Educação Profissional. A Lei nº 5.692/1971 generalizou a profissionalização no nível do Ensino Médio regular, então 2º Grau, com isso propiciando ao Senac concentrar-se na profissionalização independente do ensino regular. Substituiu os cursos técnicos regulares pela correspondente e expressiva oferta de diversificados cursos de qualificação profissional, inclusive os que conduziam à habilitação técnica.

Nesse contexto, o Senac diversificou seus serviços, transformando suas então denominadas Escolas em Centros de Formação Profissional e, posteriormente, em Centros de Desenvolvimento Profissional, e acrescentou, ainda, o atendimento às empresas em geral e à própria comunidade. A ampliação significativa de atendimentos deveu-se, igualmente, ao aumento da oferta de cursos de qualificação inicial e de aperfeiçoamento e atualização para adultos, à implantação de empresas-pedagógicas de várias áreas, consolidando o primeiro Hotel-Escola em Águas de São Pedro, no estado de São Paulo, e à criação de unidades diferenciadas para atendimento, por equipes móveis, em cidades do estado não atendidas pelos respectivos Centros. Unidades específicas ofereciam cursos e programas por correspondência, e os voltados para empresas, favorecidos pela Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975, permitia incentivo fiscal àquelas que investissem em capacitação de seus funcionários (Brasil, 1975).

A crise econômica que caracterizou a década de 1980 provocou grandes transformações no mercado de trabalho e alterações no perfil das ocupações dos diferentes setores da economia. Em decorrência disso, a programação do Senac São Paulo foi reavaliada e modificada e novas formas de financiamento das atividades aceleraram o desenvolvimento institucional. Foram instituídas Unidades Especializadas, responsáveis pelo desenvolvimento de produtos e da programação das respectivas áreas. Iniciou-se expressiva expansão da rede física, que prosseguiu na década seguinte, com a implantação de unidades em bairros da capital e em cidades do Interior do estado, inclusive o segundo Hotel-Escola, em Campos do Jordão.

Com a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, a partir de 1989, a instituição ingressou na Educação Superior, o que veio a propiciar a criação das Faculdades Senac, atualmente integradas ao Centro Universitário.

Os anos de 1990 trouxeram mudanças ainda mais rápidas e profundas para o setor de comércio de bens e serviços. Para orientar sua atuação, o Senac São Paulo construiu, com ampla participação, a Proposta Estratégica para a década, considerando a sua história e o conhecimento e experiências acumulados, antecipando desafios e oportunidades e projetando uma visão de futuro.

Novos métodos de gestão empresarial foram incorporados à organização. Enfatizaram-se o estabelecimento de parcerias, o *marketing*, a ampliação da rede física de unidades, o investimento em equipamentos, a ampliação do trabalho de educação sociocomunitária, os programas de internacionalização, a orientação para público-cliente. Investiu-se no desenvolvimento de pessoas e nas mudanças estruturais. Foram criadas as Unidades Regionais, com função de operacionalização dos programas desenvolvidos pelas Unidades Especializadas e responsáveis pela coordenação da ação das Unidades Operacionais a elas vinculadas. Outras formas de atuação se agregaram, como a Editora Senac São Paulo e a Rede Sesc Senac de Televisão, projetos de Educação a Distância (EaD), ações de responsabilidade social, pesquisas aplicadas, atividades de extensão e serviços de consultoria, entre outros.

No início do ano 2000, a instituição mobilizou-se para a construção da nova Proposta Estratégica para a década 2001-2010<sup>5</sup>. A exemplo da anterior, buscou-se a participação coletiva, bem como a consolidação das estratégias e das realizações dos anos anteriores, incorporando prospecções e análises do cenário nacional e internacional. Nessa Proposta Estratégica, o Senac São Paulo assim define a sua missão: *“Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”* (Senac São Paulo, 2005, p. 7).

Já na visão de futuro, o conceito de “organização do terceiro setor” expressa o desejo institucional de consolidar sua imagem associada a uma forte presença na sociedade como uma organização de interesse público, embora com gestão privada, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e das comunidades nas quais atua.

Para o cumprimento de sua missão e a concretização de sua visão de futuro, foram estabelecidas sete macroestratégias, ou grandes rumos, que indicam os focos prioritários, nos quais a organização concentra seus esforços na década 2001-2010:

---

<sup>5</sup> Documento institucional interno.

1. *Educação*: ênfase na aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. A educação é sua razão de ser e negócio central, incluindo, além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor e de iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia.
2. *Pessoas*: é a essência da instituição, tendo a convicção de que o diferencial competitivo das organizações decorre da qualidade de suas pessoas. Para isso, mantém o desenvolvimento de equipes competentes, motivadas e com alta capacidade de agregação de valor à instituição e aos seus clientes,
3. *Responsabilidade Social*: educação para a inclusão social, com ênfase na cidadania e na inserção produtiva, como sua vocação e seu compromisso básico. A instituição pratica uma gestão socialmente responsável, exercendo uma ação comunitária relevante que constitua exemplo para a sociedade e outras instituições.
4. *Internacionalização*: reciprocidade, sintonia e inserção seletiva no mercado internacional, aproximando-se de instituições internacionalmente reconhecidas e, até mesmo, prestando serviços no exterior, no campo da educação profissional, em suas áreas de excelência.
5. *Tecnologia da Informação*: desenvolvimento e consolidação de sua dimensão digital, tendo como opção estratégica prioritária inserir e manter a instituição no novo ambiente social, tecnológico e produtivo, permeado pela tecnologia da informação
6. *Auto-Sustentabilidade Operacional*: assegura o crescimento e o desenvolvimento auto-sustentados. O desafio da auto-sustentabilidade significa realizar uma receita composta pela venda de produtos e serviços mais os recursos advindos de parcerias e projetos com governos, empresas e instituições, equivalente ao somatório das despesas de custeio das operações. A geração de receitas alternativas, a melhoria da qualidade dos gastos e o gerenciamento de custos são, também, elementos deste desafio.
7. *Organização e Gestão*: desenvolve e consolida um modelo dinâmico, flexível e empreendedor, assegurando que seu modelo de organização e gestão seja um dos suportes fundamentais para o êxito da estratégia e para a eficácia operacional da instituição (Senac São Paulo, 2005, p. 8).

As Gerências de Desenvolvimento agrupam áreas afins de conhecimento e de atuação profissional e são responsáveis pelo desenvolvimento e pela atualização de cursos, programas, produtos e serviços educacionais nas diferentes áreas de negócios. Mais especificamente, sua função é pesquisar demandas de Educação Profissional a partir de dados e tendências emitidas pelo mercado, elaborar produtos e serviços que correspondam a isso e promover sua implantação na rede.

As Gerências Operacionais são responsáveis pela rede de Unidades Educacionais do Senac São Paulo e têm a função primordial de articular e monitorar a distribuição de serviços e produtos educacionais pela rede de Unidades.

O Senac São Paulo busca ser uma referência nacional de qualidade em Educação Profissional, procurando exercer, em relação às diversas instituições educativas, às diferentes comunidades de trabalho e aos diferentes setores da sociedade, um papel integrador na tarefa de produção, disseminação e aplicação do conhecimento em comércio de bens e serviços, procurando atingir um padrão internacional de qualidade, por meio da contínua incorporação de modelos e referências mundialmente reconhecidos.

O Senac São Paulo atua em todo o estado e nas seguintes áreas de negócios:

- *Comunicação e Artes, Design, Moda, e Idiomas* – com foco em públicos com afinidade em criação, expressão e senso estético.
- *Administração e Negócios, Informática e Tecnologia aplicada à educação a distância* – com foco em públicos que buscam ferramentas e processos administrativos e de gestão.
- *Turismo, Hotelaria, Gastronomia e Lazer* – com foco em públicos que prestam serviços para o setor de hospitalidade e entretenimento.
- *Saúde, Meio-ambiente, Educação e Desenvolvimento social* – com foco em públicos que buscam o desenvolvimento sustentável das comunidades e o bem-estar pessoal e coletivo (Senac São Paulo, 2005, p. 10).

O Senac oferece, ainda, Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. No nível da Educação Superior, segundo o Senac São Paulo (2005, p. 10), “[...] além dos cursos e programas de Graduação – Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura – oferece os programas de Pós-Graduação – *lato* e *stricto sensu* e programas de Extensão, abrangendo diferentes Áreas de Conhecimento”.

Em se tratando da EaD, o Senac “[...] apresenta grande crescimento nos últimos anos, inclusive no Senac São Paulo, em face do avanço e das possibilidades de uso das novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino/aprendizagem” (Senac São Paulo, 2005, p. 10).

Dados do Relatório de Gestão 2021 – versão sintética (Senac São Paulo, 2022) apresentam que, naquele ano, a instituição concedeu à população do estado de São Paulo 91.168 bolsas de estudos, sendo 79.388 pelo Programa Senac de Gratuidade e 10.338 pelo Programa de Responsabilidade Social e no Ensino Superior foram concedidas 1.442 bolsas.

Para o período de 2020-2023, o Senac instituiu: como **missão**: educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo; como **visão**: ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em Educação Profissional, reconhecida pelas empresas; e como **valores**: transparência; inclusão social; excelência; inovação; atitude empreendedora; educação para autonomia e desenvolvimento sustentável (Senac São Paulo, 2022).

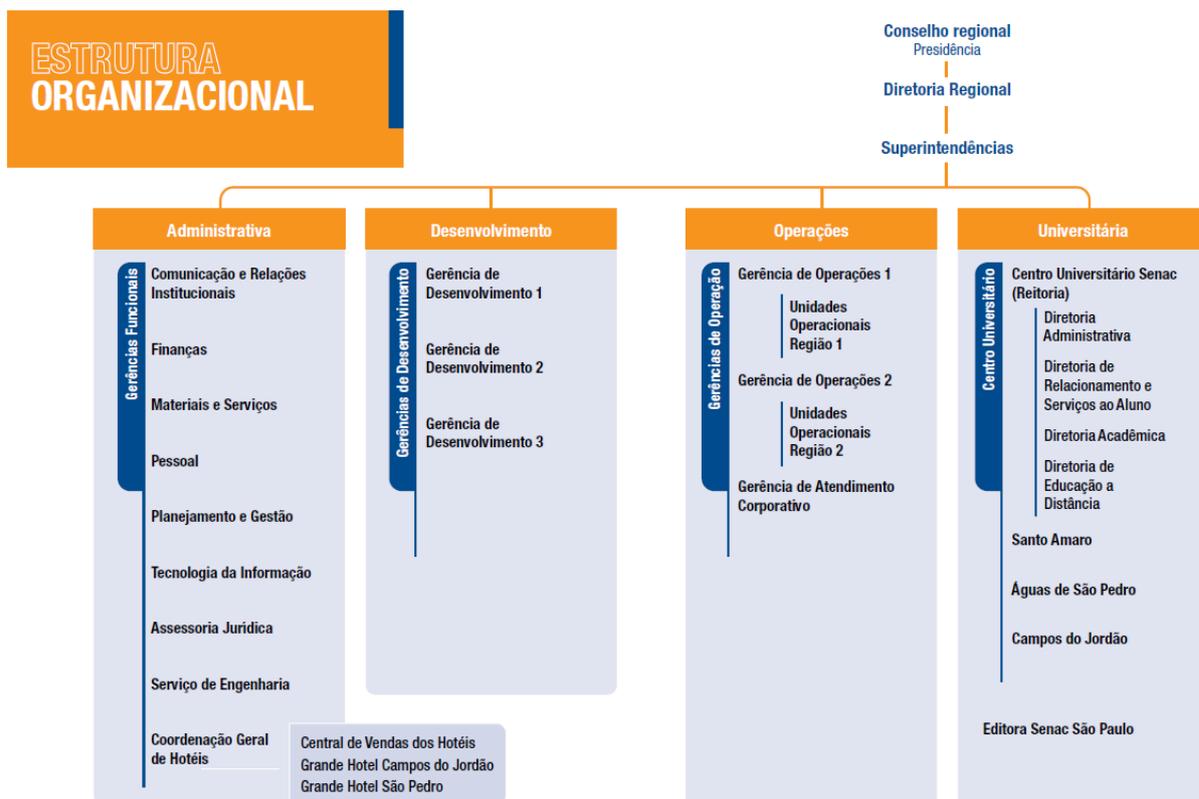
### 2.1.1 Trabalhadores da empresa e estrutura organizacional

De acordo com os dados do Relatório de Gestão 2021 – versão sintética do Senac São Paulo (2022), a instituição conta com 8.595 funcionários, sendo 3.427 do gênero masculino e 5.168 do gênero feminino. Nos cargos de liderança, há 43 lideranças masculinas e 35 femininas. A escolaridade dos funcionários apresenta-se da seguinte maneira:

- Ensino Fundamental completo: 533 funcionários.
- Ensino Médio ou Técnico completo: 1.800 funcionários.
- Graduação completa: 2.988 funcionários.
- Pós-Graduação completa: 2.391 funcionários.
- Mestrado/Doutorado: 883 funcionários.

A Figura 1, a seguir, apresenta o organograma do Senac São Paulo, e a Figura 2, como estavam distribuídas as unidades do Senac São Paulo em 2021.

Figura 1 – Organograma Senac São Paulo



Fonte: Imagem extraída de Senac São Paulo (2022, p. 9).

Figura 2 – Distribuição das unidades do Senac São Paulo em 2021



Fonte: Imagem fornecida pela Intranet Senac São Paulo.

Em 2021, o Senac São Paulo contava com 64 unidades educacionais, sendo 17 na capital, oito na grande São Paulo e litoral e 36 no interior. Há três *campi* do Centro Universitário Senac (Santo Amaro, Campos do Jordão e Águas de São Pedro), dois hotéis-escola (Campos do Jordão e Águas de São Pedro) e a Editora Senac São Paulo.

### 2.1.2 Organização do trabalho docente

Os monitores de ensino, os MEPs, do Senac São Paulo desenvolvem inúmeras atividades sob suas responsabilidades; dentre elas, podemos destacar: ministrar aulas; elaborar e ser responsável pelo plano de aula de acordo com o plano de curso; realizar o acompanhamento pedagógico, do desempenho, da frequência e da recuperação dos alunos; realizar os registros sistematizados e qualificados nos diários; realizar reuniões com seus pares, superiores, alunos e familiares; orientar e acompanhar todas as etapas dos projetos integradores das suas respectivas turmas; solicitar materiais didáticos, *softwares* e equipamentos necessários; agendar horários e equipamentos para utilização de laboratórios; agendar e acompanhar visitas e atividades externas; participar do conselho de classe e escolar; realizar atividades de plantões, para esclarecimento de dúvidas com os alunos; participar de curso da Educação Corporativa; participar de ações sociais; participar da reelaboração de materiais didáticos utilizados nos cursos; participar de atividades com a comunidade; participar da elaboração e do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades; acompanhar estágios, entre outras atividades específicas de cada área.

Além dessas atividades, os MEPs participam de encontros pedagógicos, oficinas ferramentais, congressos, fóruns, seminários, palestras, feiras, grupos de pesquisas, consultorias, cursos da Educação Corporativa e outras que venham a contribuir para sua formação e atuação profissional.

A maior parte dos MEPs da instituição possuem formação superior e idade média entre 25 e 60 anos, sendo a maior concentração em torno dos 30 anos. As principais atividades formativas, em serviço, dos colaboradores são oferecidas pela Educação Corporativa e tem em média entre 8 até 16 horas.

## **2.2 Implantação do trabalho por projetos a partir de Temas Geradores nos cursos técnicos do Senac São Paulo: uma análise documental**

A partir do ano de 2013, as unidades do Senac do Brasil começaram a compor a Rede Senac Nacional. Por isso, diante dos inúmeros desafios no contexto educacional, o Departamento Nacional elaborou o Modelo Pedagógico Nacional do Senac (MPS), por meio do qual foram envolvidos grupos de trabalho de representatividade do Sistema, com o objetivo de expandir e qualificar a oferta educacional da instituição em todos os segmentos e todas as modalidades da Educação Profissional. A construção e a validação do MPS envolveram encontros, discussões e grupos representativos de diferentes Diretórios Regionais e especialistas em educação.

Em 2014, a instituição vivenciou a 1ª, 2ª e 3ª ondas de desenvolvimento dos planos de cursos nacionais. Em dezembro daquele ano, foi realizada, no estado de São Paulo, a capacitação dos multiplicadores do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), com o intuito de orientá-los em relação à nova estrutura dos planos para a formação, em serviço, dos diferentes docentes e respectivas equipes. O objetivo é que estes atuassem com os novos planos e também com os antigos, diante do processo de transição e estabelecimento de novas práticas educacionais, principalmente estruturadas por projetos.

Em janeiro de 2015, no estado de São Paulo, teve início a oferta dos cursos de PDE, considerando a convivência de dois modelos de planos de cursos (o antigo, estruturado de forma modular; e os novos, estruturados por UCs e perpassadas por projetos integradores). Em abril de 2015, o estado de São Paulo definiu quais títulos seriam ofertados de início pela instituição e, em agosto, o estado deu início à oferta de alguns títulos de cursos, diante do MPS.

Em janeiro de 2016, o estado de São Paulo iniciou a oferta de mais de 213 cursos alinhados ao MPS. Entretanto, a consolidação da oferta no respectivo modelo ocorreu no ano de 2019.

Diante dessa nova organização da Rede Senac, os planos de cursos foram reestruturados, seguindo o MPS, um modelo nacional e estabelecido como padrão para todas as unidades educacionais do Senac no Brasil, visando unificar todas as informações sistematizadas para orientar a ação de todos os Departamentos Regionais. O intuito era fortalecer a identidade institucional, facilitar a mobilidade dos

estudantes entre as unidades e estados e permitir a convergência entre as propostas de cursos ofertados de maneira presencial e a distância.

No caso do estado de São Paulo, além das orientações norteadoras do MPS, há uma Proposta Pedagógica que apresenta como centralidade o trabalho com projetos, baseando-se em Fernando Hernández (1998), cujos projetos de aprendizagem propõem vivências, experimentações e estímulo ao trabalho em equipe para a construção do conhecimento, pautado no aprender fazendo. Diante de tal consideração, o trabalho por projetos, na instituição, evidencia a necessidade dos saberes articulados, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e políticos de forma contextualizada e significativa.

Os projetos buscam aproximar as aprendizagens de situações reais e contextualizadas. As ações caracterizam-se pelas suas intencionalidades e pelo modo como buscam articular ao perfil de conclusão de cada curso. A proposta visa reconstruir significativamente essa realidade por meio da **ação-reflexão-ação**. Segundo a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo:

**Educar é uma ação intencional** e política. Possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de competências, fundamentado em conhecimentos científicos e tecnológicos, aprendendo a conhecer, viver, conviver, agir e transformar sua vida e sua prática social, e a participar da sua comunidade. Uma educação participativa e de qualidade deverá ser capaz de gerar ferramentas para que as pessoas possam:

- ampliar a visão crítica de mundo;
- participar da vida pública;
- defender seus direitos e ampliá-los;
- inserir-se e permanecer no mundo do trabalho, com desempenho de qualidade e com empreendedorismo;
- assumir responsabilidade social, com desempenho ético, de preservação do meio ambiente e de atenção à saúde individual e coletiva (Senac São Paulo, 2005, p. 5, grifo nosso).

Diante dessa perspectiva, é necessária uma ênfase especial ao projeto integrador,

[...] já que se trata de metodologia privilegiada para o desenvolvimento das competências de um curso. O projeto integrador dá suporte às marcas formativas e promove a articulação entre as competências, constituindo-se como fio condutor do curso. O projeto integrador deve ser desenvolvido ao longo de todo o curso, com o envolvimento e o comprometimento de todos os docentes. É necessário, já no plano de curso, definir as orientações para sua implementação, incluindo o momento em que este deve ser iniciado, além de algumas sugestões de tema para nortear a ação docente. Deverá ter sua carga horária explicitada e indicação de docente específico, de forma a viabilizar

operacionalmente a sua realização. Porém é importante notar que a carga horária explicitada na organização curricular para o projeto não se destina ao seu desenvolvimento integral. O objetivo, aqui, é assegurar o tempo para a realização de momentos de sistematização, orientação, organização, articulações, encaminhamentos etc. (Senac São Paulo, 2014, p. 13).

O desenvolvimento das ações dos projetos acontece no interior de todas as UCs, pois, segundo o documento intitulado “Projeto Integrador” (Senac São Paulo, 2016a, p. 13): “No modelo educacional do Senac, o trabalho por projetos é **integrador**, sua função é contribuir com a unicidade do curso”. Todos os planos dos cursos técnicos do Senac São Paulo, apesar das respectivas especificidades e particularidades, seguem orientações educacionais e estruturam-se por meio de UCs que são articuladas entre si por meio do desenvolvimento de um projeto integrador (PI).

No detalhamento dos planos de orientação para a oferta dos cursos da instituição, os projetos buscam aproximar as aprendizagens de situações contextualizadas. O desenvolvimento deles na realidade das unidades do Senac considera três etapas fundamentais: **problematização**, **desenvolvimento** e **síntese**, cujos alunos, ao longo do desenvolvimento das UCs e das etapas do PI, vão elaborando os respectivos portfólios.

O ponto de partida para o desenvolvimento dos projetos integradores de todos os cursos técnicos do Senac são os **Temas Geradores**, apresentados como sugestões nos planos de cursos, por meio dos quais se inicia o processo de **problematização**. Nas orientações para a prática pedagógica (Caderno: Projeto Integrador)<sup>6</sup>, é enfatizado que o **Tema Gerador** recebe esse nome com base em Paulo Freire (Senac São Paulo, 2016a), o qual salienta que “[...] qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Freire, 1980, p. 110).

Segundo as orientações do Caderno, o PI também deve contribuir para o desenvolvimento das UCs de cada curso (Senac São Paulo, 2016a). Para tanto, ele deve ser validado diante de alguns critérios:

---

<sup>6</sup> O Caderno “Projeto Integrador” faz parte de documentos internos da instituição denominados: Série Orientações para Prática Pedagógica, que são utilizados na formação dos docentes em serviço.

- Ser significativo para os alunos;
- Ser desafiador, estimular a pesquisa e a investigação;
- Estar contextualizado com a realidade local;
- Mobilizar todas as competências (unidades curriculares) (Senac São Paulo, 2016b, p. 24)

No entanto, caso o **Tema Gerador** não atenda aos critérios estabelecidos, os docentes de forma coletiva, inclusive com a participação dos alunos, podem sugerir outros Temas para o desenvolvimento do PI.

Todos os **Projetos Integradores** apresentam fases para o seu desenvolvimento ao longo do curso, os quais têm início na fase de **Problematização**. Os alunos, com a mediação dos docentes, aprofundam e validam os **Temas Geradores**, os quais são geralmente propostos pelos docentes e que, muitas vezes, são os mesmos presentes como sugestões nos planos dos respectivos cursos, ou, ainda, aqueles definidos diante da organização do trabalho coletivo dos professores e/ou na articulação em sala de aula com as respectivas turmas que o desenvolverão. Os desafios de aprendizagem são identificados e, a partir disso, os projetos, preferencialmente em grupos, serão desenvolvidos. Após essa fase, docentes e alunos estruturam os planos de ação que serão desenvolvidos durante o desenrolar das UCs.

Todos os planos de cursos técnicos ofertados pelo Senac São Paulo são estruturados em UCs que são perpassadas pelos **projetos integradores**. É no interior delas que se estabelece o segundo passo desse processo, denominado pela instituição de fase de **desenvolvimento**. Essa fase acontece durante cada uma das UCs e visa produzir insumos que alimentam o corpo dos projetos. Para tanto, os docentes das respectivas UCs desenvolvem situações de aprendizagens que promovem subsídios para compor o PI.

Nesse contexto, o papel do docente é fundamental e ele assume um papel de mediador, cuja “[...] mediação é vista como um ato de interação entre o mediador e um mediado” (Senac São Paulo, 2016c, p. 8), estabelecendo-se da seguinte forma:

- O Docente é o **mediador** da interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento;
- O aluno é **sujeito** ativo no processo de ensino e aprendizagem, aquele que quer aprender algo, que tem intenção de desenvolver-se;
- O **objeto** de conhecimento é o que se quer aprender e desenvolver. A relação **Sujeito-Mediador-Objeto** é cíclica. A interação se dá em todos os sentidos, impactando docentes e alunos. A mediação é

consciente, planejada, precisa. Por isso, o docente, mediador, precisa saber onde quer chegar e o aluno, sujeito ativo, precisa ser motivado a aprender. O docente tem um importante papel nesse contexto, pois deve ser capaz de motivar os alunos em suas situações de aprendizagem (Senac São Paulo, 2016c, p. 9).

Nos **projetos integradores**, desenvolvidos diante das propostas dos planos de cursos técnicos do Senac São Paulo, a etapa seguinte é a de **Síntese**, na qual é apresentada a sistematização e a avaliação dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido nas etapas anteriores. É o momento em que os alunos reveem suas convicções iniciais e substituem por outras mais complexas, verificando em que medida foram dadas respostas aos problemas inicialmente formulados.

No caso da sistematização dos registros de todas as atividades realizadas, nas UCs, especificamente nos projetos integradores desenvolvidos diante dos diferentes planos de cursos técnicos do Senac São Paulo, ela é evidenciada por meio da elaboração de portfólios, que, segundo Hernández (1998, p. 101), cada aluno “[...] seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto. Dessa maneira, estendem ao portfólio as estratégias de relação com a informação aprendidas durante a realização do projeto”.

### **2.3 Realidade do ensino técnico no Senac São Carlos: uma análise histórica e social**

O objetivo desta pesquisa foi analisar como os docentes dos cursos técnicos do Senac São Paulo desenvolveram os projetos partindo de Temas Geradores no contexto da pandemia da covid-19. Como os Temas Geradores, a partir dos quais os projetos integradores são desenvolvidos na proposta do Senac São Paulo, são abordados na perspectiva de Paulo Freire, selecionamos a unidade educacional de São Carlos para a realização de um estudo de caso e de entrevistas dialógicas.

Assim sendo, apresentamos, nesta seção, as características da cidade de São Carlos, sua contextualização histórica e educacional, incluindo a implantação do Senac na cidade e seu contexto social.

### 2.3.1 São Carlos – aspectos sociais<sup>7</sup>

São Carlos teve sua origem durante a marcha do café para a região conhecida como “Oeste cafeeiro” do estado de São Paulo (Fragelli, 1996). Em decorrência da fertilidade do solo, a região atraiu migrantes, sobretudo mineiros e aqueles procedentes de regiões de cafeicultura decadente (Vale do Paraíba), que, inicialmente, se dedicaram ao cultivo de cana-de-açúcar e, posteriormente, implantaram a cafeicultura. Em 1857, o povoado de São Carlos do Pinhal foi elevado à condição de Distrito de Paz e, em 24 de abril de 1858, ele se elevou à categoria de freguesia (Fragelli, 1996).

O progresso da Freguesia permitiu que o Governo da Província a elevasse a categoria de vila no ano de 1865, e, em 21 de abril de 1880, o conselheiro Laurindo Abelardo de Brito elevou a vila à categoria de cidade, sendo criada a Comarca de São Carlos. Foi nessa década que teve início o fluxo imigratório europeu.

De acordo com a pesquisa de Fragelli (1996), um fator que contribuiu para a expansão da cafeicultura nessa região foi a ligação ferroviária de São Carlos a Rio Claro, no ano de 1894, facilitando, dessa forma, a exportação de café. A sociedade são-carlense, nos seus primórdios, foi basicamente constituída por grandes proprietários, escravos, uma pequena parcela de população livre e um comércio nascente. Outros dois fatores que contribuíram para a alteração dessa estrutura social foram a abolição da escravidão, em 1888, e o aumento do fluxo imigratório. Por um lado, embora a economia cafeeira não tenha absorvido plenamente o negro, aqueles que foram absorvidos se tornaram mão de obra assalariada. Por outro lado, a cafeicultura não absorveu o contingente total de imigrantes.

Os imigrantes que não se incorporaram ao processo produtivo agrícola se deslocaram para a cidade e se dedicaram ao comércio e às atividades artesanais: ferreiros, carpinteiros, marceneiros, latoeiros, sapateiros etc., os quais compunham a classe média intermediária entre os fazendeiros e os colonos. Essa nova configuração social gerou conflitos entre o capital e o trabalho e, ainda, no interior do próprio trabalho: imigrantes *versus* negros e imigrantes *versus* população livre.

---

<sup>7</sup> Os dados apresentados neste item foram coletados da dissertação de Mestrado da pesquisadora intitulada *Grupo Escolar “Coronel Paulino Carlos”: sociedade e educação em São Carlos (1857-1930)* (Fragelli, 1996).

O imigrante, como substituto do trabalho escravo, era visto pelo negro como concorrente na oferta de mão de obra assalariada. O imigrante era tratado como segmento inferior pelos grupos dominantes, o que provocava, conseqüentemente, relações sociais assimétricas. Essas relações conduziam a frequentes conflitos entre brasileiros e imigrantes, sobretudo italianos. Segundo o estudo de Fragelli (1996), o jornal “Correio de São Carlos”, do ano de 1908, noticiou fatos em que os imigrantes, não aceitando tal submissão, recorriam com frequência ao Consulado italiano solicitando providências que lhes assegurassem um lugar na sociedade.

As novas relações sociais refletiam-se na organização do espaço urbano, que, embora subsidiário do setor agrário, até o fim da Primeira República (1930), começou a apresentar sinais de desenvolvimento para atender às necessidades políticas dos fazendeiros.

O crescimento urbano que se iniciou em fins da década de 1880 e se concretizou na década de 1890 inseriu São Carlos na nova ordem econômica. Isso pode ser observado, segundo Fragelli (1996), pela implantação dos seguintes benefícios:

- instalação do primeiro telefone em 1889;
- fundação da Casa Bancária do Conde do Pinhal e constituição da empresa de Luz Elétrica em 1890;
- fundação do Banco de São Carlos, presidido pelo Coronel Paulino Carlos e fundação do Banco União, presidido pelo Coronel Joaquim José de Abreu Sampaio em 1891;
- inauguração da Usina Elétrica do Monjolinho em 1893;
- implantação do primeiro sistema de transporte urbano, de tração animal em 1895;
- inauguração do serviço de águas e da Santa Casa de Misericórdia em 1899.

A decadência na agricultura provocou um enorme êxodo rural, passando boa parte desse contingente populacional a ser absorvido pela cidade na atividade industrial e terciária.

A zona urbana de São Carlos apresentou, até 1930, um comércio diversificado, muitas vezes exercido por imigrantes. Ela dispunha de duas serrarias: A Serraria Giongo, fundada em 1897; e a Serraria Santa Rosa, fundada em 1911. Possuía, ainda, a fábrica de macarrão e a de tecidos “Magdalena”, fundada também em 1911. Em

1926, foi fundada, em São Carlos, a Fábrica de Lápis H. Fehr, que, em 1930, foi incorporada pela Johann Faber.

O desenvolvimento industrial e terciário nesse período da Primeira República estava intimamente ligado à atividade da cafeicultura na região de São Carlos e serviu de suporte no momento da crise da economia cafeeira decorrente do *crash* da bolsa de Nova Iorque em 1929.

A transferência do homem do campo para a zona urbana foi muito acentuada, o que acabou por desenvolver zonas periféricas. Segundo Oswaldo Truzzi (1986), de 1935 a 1950, houve um êxodo rural de 51% da população na região de São Carlos. Apesar de o desenvolvimento econômico local ter tido como âncora a cafeicultura até a década de 1930, surgiu, nesse período, a diversificação do setor terciário, assim como foi possível o desenvolvimento de uma estrutura industrial.

### 2.3.2 Educação em São Carlos: 1857 a 1930<sup>8</sup>

A cidade de São Carlos, quando foi elevada à categoria de freguesia, foi dotada de uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino, por meio da Lei de 9 de março de 1858 (Fragelli, 1996). Quatro anos depois, com a Lei de 5 de abril de 1862, foi criada uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino. Surgiram, nesse período, além das cadeiras acima citadas, estabelecimentos de ensino particular: o “Collegio Abreu”, em 1887, e o “Collegio São José”, em 1889, além de algumas escolas isoladas.

Com a Abolição da Escravatura e com a Proclamação da República, o número de escolas em São Carlos cresceu. Esse fato deve-se ao aumento da população livre, devido à abolição e à imigração acentuada para essa região. Esse novo contingente demandou educação; por esse motivo, foram criados inúmeros estabelecimentos para atender à procura por educação.

Segundo dados do “Almanach de São Carlos”, de 1928 até 1905 (Fragelli, 1996), existiam na cidade apenas oito escolas públicas isoladas. Nesse mesmo ano, foi criado o primeiro Grupo Escolar urbano, que, em 1906, recebeu a denominação de Grupo Escolar “Coronel Paulino Carlos”. Segundo o levantamento feito pelo professor

---

<sup>8</sup> Os dados apresentados neste item também foram coletados de Fragelli (1996).

Julien Fauvel no Almanach de 1928 (Fragelli, 1996), no período de 1887 a 1928, foram criados, na cidade de São Carlos, os seguintes cursos particulares:

- 1887 – Collegio Abreu
- 1889 – Collegio São José
- 1890 – Escola de João Baptista de Arruda Penteado
- 1894 – Escola de Francisco Angelo Accely e Escola de Felipe Beltrame
- 1889 – Collegio Progresso de Dona Anna Malesgewka
- 1895 – Escola de Dona Antonia de Padua Amaral Barros
- 1896 – Escola de Anastacio Lopes Torres e Sociedade Espanhola
- 1899 – Collegio Azevedo de Thomaz Azevedo
- 1902 – Escola de Dona Helena Kruszinski; Escola Dante Alighieri e Gymnasio Santos
- 1904 – Escola de Dona Brasilia Siqueira
- 1905 – Externato Brunhild e Collegio São Carlos
- 1907 – Instituto de Amadeu Amaral
- 1911 – Collegio Nobrega
- 1912 – Instituto Pestalozzi
- 1913 – Instituto Dom Pedro II
- 1915 – Gymnasio Sancarlense, do Doutor Frederico Spicacci
- 1919 – Gymnasio Sancarlense, do Doutor Audiberti
- 1923 – Gymnasio Municipal
- 1924 – Externato Lyceu Paulista e Externato Ruy Barbosa
- 1928 – Escola da Professora Jacy de Oliveira Penteado; Escola do Professor José Juliano Netto (cursos preparatórios); Jardim da Infância, fundado pelo Professor José Ferraz de Sampaio Penteado; Escola Mixta da Vila Prado; Curso Particular de Gabriel Pupo Nogueira; Escola do Comércio.

Além dessas instituições, São Carlos contou, nessa época, com uma Escola Normal Secundária, criada pelo Decreto nº 1998, de 4 de fevereiro de 1911 (Fragelli, 1996). O Decreto de 26 de fevereiro de 1919 criou o segundo Grupo escolar da cidade, tendo em vista o recenseamento da população urbana, o qual apurou que existiam, na cidade, muitas crianças em idade escolar sem escolas, conforme estudo de Fragelli (1996).

Até 1930, na cidade e no município<sup>9</sup>, existiam as seguintes escolas reunidas e isoladas: Na **cidade**: Escola Centenário, criada em 1922, regida pelas professoras Anna Stella e Benedicta Stahl, havendo dois cursos noturnos, regidos pelos professores Homero Santo Forte e Jeronymo Terra. No **município**: 17 escolas isoladas rurais, localizadas em bairros, estações e fazendas; **Ibaté**: Escolas reunidas com seis classes e 155 alunos; **Santa Eudóxia**: Escolas reunidas com quatro classes e 117 alunas (Fragelli, 1996).

Apesar da criação de inúmeros estabelecimentos de ensino ao longo desses anos, os problemas não foram superados, visto que eles refletiam a situação escolar brasileira. Na medida em que o Estado não assumiu a educação, ele solicitou que a sociedade amenizasse a precária situação em que se encontrava a instrução pública nos municípios. É notório que tais solicitações visavam resolver problemas de natureza orçamentária, como, por exemplo: doação de prédio e mobiliário para a atuação dos professores.

Em São Carlos, o Presidente do Conselho Municipal de Educação, em artigo publicado no jornal “Diário de São Carlos”, cujo tema era “Escola Pública”, disse:

Ao Conselho da Instrução desta cidade, não falta boa vontade: prover as escolas de todos os misteres, notadamente de livros que uniformizem o systema de ensino; crear escolas nocturnas, etc.; fazem, emfim, desse ramo de serviço público uma verdade – são objetos que a preocupam. Mas, como ha de fazer o Conselho quando lhe faltam recursos? (Escola Pública, 1980).

Ao analisarmos a fala do Presidente, podemos perceber que há preocupação por parte do Conselho Municipal da Instrução em solucionar os problemas orçamentários, mas, apesar disso, não se dispõe de recursos financeiros suficientes para tanto. Além dos problemas financeiros, outros afligiam a educação local, como, por exemplo: a epidemia de febre amarela, a qual comprometia o calendário escolar de 1896 (Fragelli, 1996).

Nesse ano, muitos alunos foram impedidos de frequentarem as escolas, refugiando-se com seus familiares em lugares isolados para não contraírem a doença. Todos os problemas acima citados faziam-se presentes na situação da escola pública e na da particular, pois o que diferenciava as duas instituições era a clientela de cada uma.

---

<sup>9</sup> Naquela época a cidade era a parte urbana, e o município era composto pela parte urbana, pela rural e pelos distritos.

A instrução feminina também era cobrada pela sociedade; no entanto, para a mulher, reclamava-se um tipo de educação semelhante à do lar. Um exemplo notório sobre esse fato foi noticiado pelo jornal “Tribuna Popular” com o tema: **Escola de Pharmacia**. Esse artigo discute a instalação da Escola Livre de Pharmacia no estado de São Paulo. Segundo o artigo, o Doutor Amâncio de Carvalho “[...] demonstrou a necessidade de serem as mulheres admitidas a cursar as aulas de Pharmacia, visto que ninguém mais do que elas, pelo seu carinho, saber melhor manipular um preparado farmacêutico” (Escola de Pharmacia, 1898).

É possível verificar, nesse período, as constantes reclamações com relação ao oferecimento de uma boa instrução para o povo, mas sem recursos financeiros suficientes para a consecução desse objetivo por parte do governo. No período republicano, as diversas reformas propunham soluções para tais problemas, porém elas estavam subordinadas às decisões e às prioridades econômicas do grupo dominante. É interessante notar que, em 1917, 28 anos após a Proclamação da República, os problemas educacionais básicos continuavam os mesmos, como é possível percebermos no excerto que segue:

E nós senhores edis San Carlenses, nós os brasileiros que fazemos pela formação de nossa nacionalidade? Preparamo-nos pela nossa indiferença, para não dizer pela nossa inépcia, para ser tutelados de qualquer, povo grande que deseje um bom mercado para consumir o seu produto industrial e provê-lo vantajosamente daquilo que suas terras não produzam. Ha Estados, neste paiz em que mais de noventa por cento da população não sabe ler. É evidente que o civismo ahi não pode existir; e não é lícito que nossos mais altos dirigentes cruzem seus braços diante de tal situação (Pelo ensino, 1917).

Esse trecho revela a necessidade de que não somente os governantes, mas cada brasileiro se preocupe com sua educação para que eles não se tornem dirigidos e manipulados por outras nações.

A partir de 1930, São Carlos vivenciou inúmeras mudanças oriundas do crescimento urbano-industrial. Algo que favoreceu o desenvolvimento da indústria estava atrelado à instalação das escolas técnicas em São Carlos, como suporte de mão de obra qualificada para a indústria emergente, à princípio vinculado aos desdobramentos da cafeicultura, mas que, com o tempo, foi se diversificando diante de outros segmentos.

### 2.3.3 Surgimento do Senac São Carlos

Diante dos dados evidenciados, principalmente no PPP do Senac São Carlos (2016), a unidade escolar do Senac São Carlos “Samuel Augusto de Toledo” começou a funcionar em 1951 no centro da cidade. A escolha do empresário Samuel Augusto de Toledo para nomear o Centro de Formação Profissional nessa unidade do interior foi em homenagem a um dos grandes empresários do início século XX. Ele foi fundador da Fábrica de Tecidos Labor, sócio-fundador do Banco Comercial do Estado de São Paulo e presidente da Associação Comercial de São Paulo.

O primeiro diretor da Unidade São Carlos foi Fábio Louzada, que permaneceu no cargo até 1963. Outros nomes também responderam pela Unidade: Nelson Colombero, José de Oliveira Rangel, João Paulo Antunes de Oliveira Souza, José Antônio Bacchin, Antônio Fernando dos Prazeres, Francisco de Moraes e Antônio Morales Evangelista de Camargo.

Na década de 1990, segundo o PPP (Senac São Carlos, 2016), assumiram a Unidade Reginaldo Oscar Pereira e Leopoldo Siebert. Em 2001, uma mulher apareceu à frente da Unidade São Carlos: Lucia Helena Reis Siqueira, que assumiu a gerência por quatro anos. De 2005 a 2014, Jurandir Santos assumiu a Unidade, e de 2014 a 2017, o SENAC São Carlos teve outra liderança feminina, sob a gestão de Josiane Serrano. Nos anos de 2017 a 2020, Josiane Serrano foi sucedida por outra gestão feminina representada pela senhora Maria Julia Valdo Mascaro.

No contexto pandêmico, em meados de 2020, Maria Julia aposentou-se e a unidade recebeu um novo gestor, Leandro Nassif D’Arco, que ficou à frente da unidade, mas foi substituído, a partir de 2 de janeiro de 2023, por Fábria Maria Silva Lins dos Santos.

### 2.3.4 Instalações

Conforme o PPP do Senac São Carlos (2016), a Escola do Senac São Carlos “Samuel Augusto de Toledo” começou a funcionar em 1951, em um prédio alugado, localizado na Rua Conde do Pinhal. Em 1955, em novas instalações, o Senac passou para a Rua Treze de maio, no prédio onde funcionava a faculdade de Direito e parte da Faculdade de Engenharia da Universidade de São Paulo (USP). Nessa época, a Escola Senac também mudou de identidade e passou a ser conhecida como **Escola**

**Comercial** Samuel Augusto de Toledo, ampliando ofertas de cursos na área de cabeleireiro e manicure.

O ano de 1971 foi marcado pela solenidade de doação ao Senac de um terreno de 10 mil metros quadrados pela Prefeitura de São Carlos, localizado à Rua Episcopal 700. O projeto para as novas instalações ficou sob a responsabilidade do arquiteto Leon Diksztejn. O novo prédio passou a funcionar em 1976. Naquele momento, o envolvimento com as questões e preocupações ambientais já estava presente; assim sendo, foi destinado 50% do terreno para uma extensa área verde. Sua estrutura era composta por dez salas polivalentes, três laboratórios de informática, dois laboratórios de redes, um de *hardware*, um estúdio de rádio, uma sala ambiente de saúde, uma sala ambiente de estética, um auditório, o Núcleo de Comunicação e Informação (NCI) e duas quadras poliesportivas.

A Programação do Senac São Carlos na região era intensa e diversificada, com cursos de aperfeiçoamento, reciclagem, qualificação e habilitação técnica, envolvendo as cidades de Itirapina, Ibaté, Ribeirão Bonito, Descalvado, Porto Ferreira, Santa Rita do Passa Quatro, Tambaú, Santa Cruz das Palmeiras, Pirassununga, Leme e Casa Branca. Nessas cidades, o Senac contava com as parcerias das prefeituras, sindicatos e associações comerciais, além de desenvolver cursos em “*in company*” para as principais empresas da região.

Com o aumento na demanda em 1998, a instituição passou a oferecer cursos técnicos em Porto Ferreira, em salas cedidas pela Prefeitura, localizadas no Prédio da Escola Municipal Noraide Mariano. Em 2008, atuou no Centro Educacional João Paulo Magnani, atual Colégio Objetivo. Itirapina também recebeu a extensão do Senac São Carlos, que passou a funcionar em 2009, ofertando cursos técnicos e qualificação profissional.

Em 2015, a Unidade São Carlos, ainda na Rua Episcopal, foi reinaugurada com ampliação da área construída para 5.029,05 m<sup>2</sup> e instalações que equilibraram estruturas de concreto, paisagismo e reaproveitamento da luz natural, em um novo conceito de sustentabilidade.

O portfólio de cursos ganhou novas ofertas e, atualmente, ultrapassou 60 títulos em 14 áreas distintas entre cursos de qualificação e técnicos e o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMED).

### 2.3.5 Da máquina de escrever ao computador<sup>10</sup>

Em 1951, o carro-chefe dos cursos profissionalizantes foi o de datilografia. Outros cursos de destaque foram os de aspirante ao comércio e de praticantes do comércio. Em 1955, em novas instalações, o Senac, denominado como escola comercial, passou a oferecer cursos na área de cabeleireiro e manicure.

A década de 1960 foi marcada pela implantação de uma Loja Modelo com práticas de comércio e iniciação às técnicas comerciais. A partir daí, novos conceitos pedagógicos apareceram junto às novas tecnologias da época com a implantação de computadores e cursos de informática, gestão de negócios, *marketing* e vendas.

Em 1994, sem um espaço apropriado e destinado à leitura e informação, surgiu na unidade o Núcleo de Comunicação e Informação & Centro de Informática e Atualização Tecnológica (NCI & CIAT). O espaço inédito foi o primeiro do interior de São Paulo, que, posteriormente, se atualizou à biblioteca atual.

O Senac São Carlos, nesse período, tinha um grande salão de cabeleireiro e beleza e cursos de datilografia. Nos mesmos espaços, também eram realizadas provas para concursos públicos. A unidade contava com uma média de 20 funcionários, com poucos docentes contratados, pois a maioria era prestador de serviço – pessoa física e pessoa jurídica. A divulgação dos cursos, além dos tradicionais folhetos, contava com a fixação de faixas em pontos estratégicos da cidade, e as aulas eram realizadas com recursos de TV, vídeo cassete, retroprojeter e projetores de *slides*, que eram as tecnologias da época.

O setor de atendimento, ao realizar as inscrições, era responsável ainda pelo registro em caixa e controle financeiro. A unidade contava com uma cantina terceirizada que era frequentada pela população da cidade.

Em 2015, após a reinauguração, a unidade passou a ter 19 ambientes educacionais climatizados, distribuídos entre 17 salas de aula, 12 laboratórios sendo quatro de informática, um de enfermagem, um de farmácia e meio ambiente, um de rádio, uma sala de bem-estar, um de moda e uma cozinha pedagógica altamente tecnológica.

A biblioteca possuía, além de um vasto acervo digital, um acervo composto por mais de 5.500 itens, entre exemplares de livros, CDs e DVDs educacionais e de

---

<sup>10</sup> Dados obtidos no acervo histórico interno da instituição e no PPP do Senac São Carlos (2016).

entretenimento, livros em Braille e falados, e projetos desenvolvidos por alunos, além de revistas, jornais, jogos e instrumentos musicais. As novas instalações ainda contavam com um espaço cultural para exposições e atividades culturais e um auditório com capacidade para 106 pessoas. No ano de 2022, o Senac São Carlos contou com 176 funcionários, além dos prestadores de serviços.

Eram oferecidos cursos técnicos, especialização técnica nas mais diversas áreas do conhecimento, entre *design* de interiores, segurança do trabalho, enfermagem, estética, moda, gestão empresarial, hotelaria, informática, logística, massoterapia, meio ambiente, podologia, radialismo, computação gráfica, administração, gastronomia, nutrição e dietética, publicidade, entre outros. Além disso, o Senac São Carlos oferecia uma ampla gama de cursos livres e, desde 2020, oferece também o Ensino Médio Integrado ao Técnico.

### 2.3.6 Localizando o Senac São Carlos

O Senac São Carlos localiza-se no centro da cidade e recebe alunos da comunidade local e atende a diversas cidades da região, a saber: Descalvado, Ibaté, Ribeirão Bonito, Santa Rita do Passa Quatro e Dourado (Senac São Carlos, 2016). Porto Ferreira e Itirapina são extensões da Unidade, com espaço físico para atendimento local, diante das parcerias firmadas com as respectivas prefeituras municipais. Fora de sua área de cobertura, a unidade de São Carlos atende ainda Araraquara, Analândia, Brotas, Matão, Piracicaba, Rio Claro e Torrinha. Segundo levantamento da Fundação Seade e dados do IBGE, esses municípios são considerados mais populosos e a economia local mescla pequenas e grandes indústrias, nacionais e estrangeiras no setor de serviços e de agropecuária (Senac São Carlos, 2016).

A vocação da região é voltada ao turismo, à decoração, à cerâmica e às pesquisas. Com seu perfil de polo de desenvolvimento científico e tecnológico, São Carlos recebeu, em 2011, o título de Capital Nacional da Tecnologia. A USP e a UFSCar contribuem na capacitação de milhares de alunos e no desenvolvimento de pesquisas científicas com ensino gratuito e de qualidade. A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e a Fundação ParqTec são responsáveis pela difusão dos avanços tecnológicos nos centros agropecuários e industriais. Volkswagen (motores), Tecumseh (compressores), Faber Castell (lápis), Eletrolux

(geladeiras e fogões) são algumas das empresas presentes na região com as de menor porte na área têxtil, de embalagens, máquinas, lavadoras, tintas, entre outras. No setor agropecuário, destacam-se as produções de leite, laranja, milho, cana, frango e carne bovina. Itirapina, Descalvado e Analândia apresentam vocação natural para o turismo ambiental e de aventura. Porto Ferreira é destaque em cerâmica artística, pisos, móveis, artefatos e artigos de decoração. Em Ibaté, que antes era forte na cultura cafeeira, adotou a cana-de-açúcar e abriga a unidade Serra da Cosan, grupo de negócios na área de energia, logística e gestão de propriedades agrícolas (Senac São Carlos, 2016).

No Quadro 2, apresentamos alguns dados importantes de São Carlos; e nas Tabelas 2 e 3, trazemos, respectivamente, a evolução populacional de 1991 a 2010, e o número de empresas em São Carlos em 2016.

Quadro 2 – Dados relevantes de São Carlos – 2010/2021

Área da unidade territorial	1.136,907 km <sup>2</sup>
Estabelecimentos de Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS)	42 estabelecimentos
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 2010	0,805
Matrícula - Ensino Fundamental - 2021	27.923 matrículas
Matrícula - Ensino Médio - 2021	8.251 matrículas
Número de unidades locais	11.826 unidades
Pessoal ocupado – total	91.742 pessoas
Produto Interno Bruto (PIB) per capita a preços correntes – 2019	46.832,89 reais
População residente	221.950 pessoas
População residente – Homens	108.914 pessoas
População residente – Mulheres	113.036 pessoas
População residente alfabetizada	198.599 pessoas
População residente que frequentava creche ou escola	60.849 pessoas
População residente, religião católica apostólica romana	145.519 pessoas
População residente, religião espírita	8.269 pessoas
População residente, religião evangélicas	46.941 pessoas
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Rural	750,00 reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Urbana	754,00 reais

(Continua)

(Conclusão)

Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Rural	4.008,35 reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Urbana	3.324,61 reais

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos dados de Senac São Carlos (2016).

Tabela 2 – Evolução populacional – 1991/2010

<b>Evolução Populacional</b>			
<b>Ano</b>	<b>São Carlos</b>	<b>São Paulo</b>	<b>Brasil</b>
<b>1991</b>	158.221	31.588.925	146.825.475
<b>1996</b>	174.433	33.844.339	156.032.944
<b>2000</b>	192.998	37.032.403	169.799.170
<b>2007</b>	212.956	39.827.570	183.987.291
<b>2010</b>	221.950	41.262.199	190.755.799

Fonte: Elaborada pela autora com bases nos dados de Senac São Carlos (2016).

Tabela 3 – Número de Empresas em São Carlos, 2016

Número de empresas ativas	27.231
Número de micro e pequenas empresas <sup>1</sup>	25.098 (92,2%)

Fonte: Elaborada pela autora com bases nos dados de Senac São Carlos (2016).

### 2.3.7 Entorno do Senac São Carlos

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o estado de São Paulo concentra 1.232 estabelecimentos de Educação Profissional, o equivalente a 28,7% do total nacional. Dessa forma, o mercado de trabalho paulista caracteriza-se pela qualificação e pelo preparo de sua mão de obra. A rede de formação profissional existente em São Paulo potencializa vocações econômicas regionais, garantindo competitividade às empresas e promovendo o desenvolvimento econômico, novos investimentos e inclusão social. Nessa perspectiva, verifica-se a demanda de alunos de outras localidades que buscam uma oportunidade de estudo, seja para suprir uma demanda do mercado, seja para ingressar no mercado profissional ou porque se identificam com a programação oferecida.

O Senac São Carlos está localizado no centro da cidade, onde predomina o comércio de bens e serviços. Atendendo às necessidades locais e, em certos

aspectos, regionais, há uma rede de comércio e serviços distribuída em lojas de rua, postos de conveniência, escolas e supermercados. Ao redor da unidade, estão presentes as unidades da Faber Castell (desativada), residências, restaurantes, estabelecimentos comerciais e, bem próximos, o mercado municipal da cidade. A região central de São Carlos é a que está mais densamente urbanizada, sendo bastante verticalizada e possuindo a maior concentração de estabelecimentos comerciais, médicos e de serviços. Nela, há vários prédios e residências de alto poder aquisitivo, assim como regiões degradadas e com alguns imóveis abandonados.

Considera-se centro da cidade tudo o que está dentro das seguintes distâncias, tendo como marco central da cidade a Catedral de São Carlos: de 600 metros para Leste e Oeste, de 800 metros para Norte e 700 metros para Sul – dessa forma, o que está dentro dessa área é centro da cidade.

#### 2.3.8 Uma análise das práticas educativas do Senac São Carlos no contexto da pandemia da covid-19: desafios e possibilidades

Todas as unidades do Senac São Paulo, incluindo a unidade do Senac São Carlos, a partir do dia 17 de março de 2020, devido à pandemia estabelecida pelo vírus que causa a covid-19, todas as atividades presenciais foram suspensas e iniciou-se um novo e incerto processo de ensino-aprendizagem desenvolvido de modo remoto, conforme as determinações da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020), e que se estenderam, desse modo, até meados de 2021, quando teve início o processo gradativo e alternado de retomada às atividades presenciais. No entanto, até os dias atuais, apesar do retorno oficial das atividades presenciais no início de 2022, ainda se percebe o quanto esse contexto é incerto e passível de mudanças.

Diante dessa nova configuração, as práticas nos cursos técnicos do Senac São Carlos foram sendo estabelecidas em presença de inúmeros desafios. Os projetos que estavam sendo realizados nos diferentes cursos de forma presencial tiveram de ser novamente problematizados e as atividades práticas repensadas, ponderando sobre as possibilidades de desenvolvimento no contexto remoto. Inúmeros cursos tiveram de inverter UCs, de modo a privilegiar os aspectos teóricos em detrimento da prática. Assim sendo, a elaboração de projetos com base em situações práticas e vivências contextualizadas com a rotina do profissional tiveram de encontrar outras

formas de desenvolvimento. Nessa nova realidade, a problematização dos projetos teve de ser reestabelecida no contexto dos novos protocolos decorrentes das medidas e das orientações de segurança para o estabelecimento desse fazer profissional.

Os projetos integradores dos cursos técnicos sofreram não somente uma reestruturação de formato para o remoto, mas também a sua articulação com o contexto real, mediante a construção de novos planos de trabalho, levando-se em consideração uma nova dinâmica, que passou a ser promovida de modo digital.

O novo contexto exigiu dos docentes muita criatividade para agir na urgência e reinventarem-se no contexto. Todos tiveram de desenvolver uma postura proativa de aprendizes de novos protocolos de segurança e ferramentas tecnológicas. Considerando a proposta do Senac, o desafio passou a ser a construção de novas articulações para as situações de aprendizagens significativas e contextualizadas de profissionais que tiveram de se reinventar diante do seu processo de formação.

Para ampliar o repertório do “fazer docente” nesse período, foi necessário criar espaços de capacitações em que se pudessem discutir questões metodológicas, dentre as quais o trabalho com metodologias ativas e o uso de ferramentas tecnológicas na educação. Tendo isso em vista, o Senac São Carlos em parceria com a sede do Senac São Paulo promoveu o 1º Fórum Internacional de Educadores, a fim de compartilhar experiências e desafios sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas remotamente. O Fórum foi desenvolvido no início do mês de agosto de 2020 e contou com cerca de 11 mil pessoas inscritas, oriundas de mais de 39 países. O Fórum constituiu-se de seis *lives*, com duração de aproximadamente duas horas cada uma. Cada *live* foi feita em um dia da semana, no horário das 15 às 17 horas. As *lives* foram disponibilizadas pelo *YouTube*. Os títulos das *lives* de 2020 foram:

- I) A realidade educacional durante a pandemia: Brasil e Moçambique.
- II) A realidade educacional antes, durante e pós pandemia: Brasil e Finlândia.
- III) A pandemia e o uso de novos métodos e tecnologias diante dos desafios da educação.
- IV) Compreendendo o papel da educação a distância x ensino remoto: a metamorfose do trabalho docente.
- V) Políticas públicas educacionais: desafios e dilemas num contexto pandêmico.
- VI) O diálogo entre família e escola e a sensibilidade do não visível.

O Fórum apresentou-se como uma experiência exitosa, constituindo-se como uma possibilidade de refletir sobre a educação desenvolvida de modo remoto com outros países, tais como Moçambique e Finlândia. Nessa edição, discutiu-se a educação na Escola Técnica da Finlândia e no contexto do Senac São Paulo. Questões sobre o trabalho por projetos, a autonomia dos sujeitos, o uso de metodologias ativas e diferentes ferramentas tecnológicas foram problematizadas e consideradas nos debates. Além disso, o Fórum permitiu abordar a diferença entre o ensino a distância e o ensino remoto, enfatizando o papel e as tensões relacionadas à valorização dos docentes com uso das ferramentas digitais. Ademais, enfatizou-se a importância de políticas públicas que levem em consideração a metamorfose da escola, a valorização docente e o acesso digital, dentre outros aspectos.

O Fórum tornou-se um espaço importante de diálogo, que, embora tenha surgido de uma demanda da unidade de São Carlos, configurou-se, nos anos seguintes, um evento institucional e, em 2022, em sua 3ª edição, já atingiu mais de 40 países e mais de 50 mil pessoas que participaram gratuitamente e de forma remota das discussões e mesas estabelecidas, com convidados de diferentes países e abordando os dilemas e desafios da educação no mundo contemporâneo.

Além do Fórum Internacional de Educadores, outras ações institucionais foram estabelecidas, visando minimizar as desistências, as reprovações e os abandonos de cursos. Inclusive atividades que exigiam práticas foram adiadas com previsão das aulas serem repostas. Em cada turma dos cursos técnicos, foi necessário desenvolver ações de relacionamento, considerando o interesse e a necessidade dos alunos e o nível de andamento dos cursos. Daí que as ações não foram uniformes, destacando-se a existência de cursos que foram mantidos, postergados e encerrados. Realizaram-se atividades de recuperação, buscando proporcionar oportunidade de aprendizagem aos alunos, por meio de planos de ação individuais e/ou coletivos.

As contradições relacionadas ao acesso e ao uso das ferramentas tecnológicas tornaram-se mais nítidas no novo contexto e, em um mundo onde representação social, tanto dos docentes assim como dos alunos, faz-se mediante as ferramentas tecnológicas, as desigualdades de acesso aos meios tecnológicos é um grande problema. Cabe mencionarmos, que a realidade dos alunos do Senac São Paulo expressa o cenário de desigualdade social do Brasil. Nesse sentido, o Senac possui um papel importante na medida em que busca oferecer capacitações e formações em serviço aos seus docentes para ampliar o repertório de utilização das diferentes

ferramentas, assim como oferecer atividades de relacionamento aos alunos, inclusive com formações gratuitas em diferentes ferramentas e necessidades.

Em relação aos projetos nos cursos técnicos do Senac São Carlos, conforme mencionamos anteriormente, quase todos tiveram de vivenciar novamente a apresentação/construção do Tema Gerador e etapa de problematização. Sendo os cursos articulados à realidade em que os alunos estavam inseridos, fez-se necessária a compreensão das demandas, das necessidades, dos protocolos e das variáveis da nova situação, para repensar, de forma coletiva, o plano de ação que anteriormente havia sido estabelecido e as mudanças necessárias diante desse novo contexto.

Apesar das contradições e das dificuldades enfrentadas com o ensino remoto, a experiência provocou o desenvolvimento de novas habilidades que, até então, não haviam sido pensadas e planejadas. Assim sendo, os profissionais tiveram a oportunidade de se formarem dentro de situações e necessidades reais. Como exemplos da nova dinâmica, no curso **Técnico em estética**, os docentes e os alunos estavam, antes da pandemia, realizando atendimentos e palestras de orientação ao público adolescente sobre acne. Como não foi possível o desenvolvimento das atividades, os alunos criaram um *folder* com as orientações ao público que foram divulgados aos alunos do Ensino Médio integrado ao ensino Técnico em Informática do Senac. No caso do curso de **Qualificação em Pedicure e Manicure**, os alunos realizaram projetos para a articulação de um novo modelo de Salão de beleza que atendiam às necessidades e às especificações dos protocolos de funcionamento e de segurança. No curso **Técnico em Farmácia**, a turma foi dividida em vários grupos de acordo com os Temas Geradores escolhidos por eles próprios e desenvolveram ações importantes, tais como: desenvolvimento de aplicativos destinados à transmissão de informações sobre medicamentos com foco em doenças crônicas; e o uso correto de medicamentos; e o uso correto e descarte de medicamentos com abordagem que envolvia dramatização e apresentação com *slides*.

Especificamente, em relação às condições de trabalho dos docentes, a experiência impôs pensar na complexidade do trabalho dos docentes, considerando que a noção de tempo foi ampliada para além da jornada de trabalho, e o espaço invadiu o ambiente privado e doméstico. Observou-se que o uso de plataformas digitais nos cursos técnicos gerou tarefas para além das que os docentes já cumpriam em suas atividades. Além disso, houve o reconhecimento de que as inovações

tecnológicas na educação exigiram dos docentes novas habilidades e atividades, que, em geral, eles não dispunham.

Os desafios relacionaram-se ainda às questões de espaço e tempo, de limites em relação ao uso de recursos tecnológicos e ao acesso a eles, tanto por parte de docentes quanto de alunos dos cursos técnicos. Ficou evidente, pela experiência com os discentes dos cursos técnicos do Senac, a grande desigualdade social e os limites relacionados ao acesso às benesses da sociedade, como a educação, a informação, a cultura, a internet e as tecnologias.

Especificamente, o contexto do trabalho remoto mostrou-se bastante favorável em relação à orientação pedagógica do Senac centrada na pedagogia do trabalho, com projetos destinados a desenvolver, nos discentes, a pró atividade e as competências e habilidades que são requeridas pelo mundo de trabalho.

## **2.4 Transformação do Senac São Paulo: um estudo da autora**

A análise dos documentos do Senac revelou que a instituição passou por profundas transformações ao longo de sua história. Em seus primeiros anos, a instituição concentrava-se na oferta de cursos profissionalizantes para trabalhadores das atividades de comércio de bens e serviços. No entanto, a partir das décadas de 1950, 1960 e 1970, o Senac passou a oferecer uma gama mais ampla de cursos, incluindo os técnicos, as qualificações profissionais e as habilitações técnicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, a instituição iniciou a expressiva expansão de sua rede física, na cidade de São Paulo e nas cidades do interior do estado, além da ampliação da oferta de cursos também na Educação Superior. No ano de 2022, o Senac São Paulo apresentava mais de 60 unidades educacionais espalhadas por todo o estado, além dos polos presenciais e a distância de cursos de Educação Superior e pós-graduação e de *campi* de Ensino Superior e pós-graduação presenciais.

A expansão da instituição não foi apenas estrutural e do portfólio de cursos, mas também do número de alunos atendidos, principalmente por meio do seu programa de bolsas e de gratuidade de cursos. Verifica-se que a instituição é uma referência no ensino profissionalizante no Brasil, passando por profundas transformações ao longo de sua história, expandindo-se para atender a uma demanda crescente por Educação Profissional.

Apesar das inúmeras transformações durante os 76 anos de história do Senac, a partir da visão, da missão e dos valores declarados, em sua Proposta Estratégica para a década de 2001-2010 e de suas macroestratégias específicas, assim como do que foi definido para o período de 2020-2023, observamos que a instituição, diante de sua proposta pedagógica, estabelece o fazer docente diante do que Duarte (2021) denomina de “pedagogia do aprender a aprender”. Segundo o autor, há uma ênfase excessiva nas habilidades e nas competências, visando a adaptação do sujeito ao mercado de trabalho.

Saviani (2008a) considera que o neotecnicismo, baseado na mesma racionalidade técnica presente na educação brasileira da década de 1970 e assegurada pela Lei nº 5.692/1971, nos dias atuais, é estabelecido como forma de gestão pedagógica pautada na pedagogia das competências, a qual apresenta a intencionalidade de moldar os indivíduos para viver em uma sociedade que passa por reformulações no processo produtivo, visando a formação do trabalhador eficiente, ao mesmo tempo que o domestica para a filosofia do mercado.

Esse neotecnicismo não colabora para a formação humana, visto que a educação está subordinada ao poder público, que tem como objetivo formar cidadãos fundamentados em valores de mercado. Isso é fortemente criticado por Saviani (2008a), que afirma que as escolas estão inseridas em um contexto de dualidade histórica e de exclusão includente e inclusão excludente, conforme apontamentos de Kuenzer (2002).

Segundo Frigotto (1989, p. 225), os sistemas de ensino, assim como a pedagogia das competências, do aprender a aprender “[...] que volta a Dewey como o caminho de resgate da escola para os interesses da classe trabalhadora, é, pelo contrário, o caminho que recompõe a escola mantenedora da discriminação e do privilégio, a escola que se articula aos interesses burgueses”. Para o autor, a escola que interessa à classe trabalhadora é a escola única, politécnica,

[...] que prepara o homem desde os primeiros anos de vida para entender e atuar na *societas rerum* e na *societas hominum* – tem como elemento de unidade do político e do técnico e do teórico e do prático as relações sociais de produção da existência historicamente determinadas. Não se trata, portanto, da escola e do trabalho, mas de uma escola cujo vetor de organização política e técnica são as próprias relações sociais de produção vividas concretamente pela classe trabalhadora e onde o trabalho se constitui no princípio educativo fundamental (Frigotto, 1989, p. 226).

O Senac, em seus documentos norteadores, enfatiza a importância do aprender a conviver (Delors, 2000), que, segundo Frigotto (1989), valoriza o desenvolvimento das competências, os conteúdos atitudinais e procedimentais, não exigindo uma formação mais sólida dos docentes que acontece de maneira cada vez mais aligeirada e frágil teoricamente. Nesse sentido, a escola acaba sendo o espaço de adaptação dos sujeitos às demandas imediatas da sociedade.

Segundo Duarte (2001, 2021), Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Machado (1994) e Saviani (1989, 2003), construir um portfólio e planos de cursos alicerçados na pedagogia do “aprender a aprender”, estabelecidos por meio do desenvolvimento de competências e no trabalho por projetos, está muito distante da proposta do trabalho pedagógico alicerçado nas características do ensino politécnico, que levariam os sujeitos à verdadeira emancipação social pela educação. Diante dessas críticas e reflexões, a instituição segue diante de suas possibilidades e desafios em contextos de transformações do mundo do trabalho em um cenário incerto e marcado por profundas e contínuas mudanças.

### 3 TEMAS GERADORES NOS CURSOS TÉCNICOS DO SENAC SÃO PAULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos por quais referenciais caminhamos para compreendermos como os docentes dos cursos técnicos do Senac São Paulo desenvolvem projetos partindo de Temas Geradores, desde a implantação do Modelo Pedagógico do Senac até os dias atuais, atravessados pelo contexto pandêmico da covid-19.

Eis aqui a nossa grande questão: **Como são apresentados, construídos, constituídos, reformulados, flexionados esses Temas Geradores, diante das práticas pedagógicas do Senac e que dão origem aos projetos integradores dos diferentes cursos técnicos?** Nesta tese, o estabelecimento dessas práticas é tratado com apoio no conceito de ser humano, experiência cultural, importância do meio e das relações dialógicas, baseados em Lev Semionovitch Vigotski, Mikhail Mikhailovic Bakhtin e Valentin Nikoláievitch Volóchinov. Os Temas Geradores e a importância do diálogo são baseados em Paulo Freire, entre outros autores.

#### 3.1 O sujeito que aprende e ensina

A análise do discurso realizada neste estudo é fundamentada no entendimento da espécie humana apresentada por Vigotski, sendo vista não apenas do plano biológico, mas também do cultural. Esse é o fio norteador da compreensão do homem diante dos seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos, pois o homem se faz no coletivo, na relação com outros homens e na relação com o contexto histórico.

Diante desse fato, não podemos analisar a transformação da espécie humana sem considerarmos a natureza semiótica da relação, visto que, nessa natureza, a palavra nomeia e classifica o mundo e revela a realidade de forma generalizada. Para Vigotski (2001), o contexto sócio-histórico é fundamental para a interação desenvolvimento-aprendizagem, destacando-se a importância do meio social e da linguagem nesse desenvolvimento.

Compreendemos o ser humano como sujeito singular e concreto. Sendo as palavras elementos da fala, elas são unidades básicas de sua consciência, dado que o processo (consciência) irá se constituindo diante de diferentes estágios. Segundo Alexander Rimanovich Luria (1979, p. 195): “Vigotski partiu da posição, perfeitamente

lógica para a filosofia marxista, de que a consciência, que é a ‘vida tornada consciente’, é sempre significativa e subjetiva em suas características”.

A experiência cultural contribui para o desenvolvimento da consciência; assim, o ser humano passa por um duplo nascimento: o biológico e o cultural. Essas duas realidades são interdependentes, mas é por meio do outro que ocorre o desenvolvimento do ser humano singular e concreto. Esse desenvolvimento é possível por meio da relação com o outro e com o universo cultural, pois nos tornamos nós mesmos por intermédio dos outros, na relação estabelecida com eles e na mediação dos signos. Tais interações sociais colaboram para as aprendizagens significativas.

O trabalho e a comunicação engendram as capacidades psíquicas superiores, levando a diferenciação do comportamento do homem e dos animais. Nesse processo, a escolarização é extremamente importante para a apropriação dos bens culturais e para o nosso desenvolvimento, o qual se desloca do plano natural para o simbólico e que é transmissível no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola pode, por meio da produção e da circulação de saberes, diminuir ou agravar o distanciamento social e cultural. O homem é, portanto, um ser histórico, em permanente transformação e em contato com a cultura, não sendo possível estudá-lo fora desse contexto.

A escola, para Luria (1979), é vista como espaço que favorece o aperfeiçoamento das funções psicológicas humanas, por meio das relações interpessoais estabelecidas. No entanto, não é o único local onde os indivíduos constroem novos conhecimentos e se apropriam do conhecimento culturalmente acumulado.

O homem é um ser biológico, histórico e social, e a interação social é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, como um processo contínuo e que acontece ao longo da vida toda. O ser humano é o produto do momento histórico da sociedade e da cultura em que está inserido. Para Vygotsky (1995), a fala humana é diferente de linguagem, visto que os animais também as têm, mas a fala é algo estritamente humano. Para o autor, por intermédio da significação dos signos, as relações sociais são convertidas em funções psíquicas. Entretanto, o autor afirma: “Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social” (Vygotsky, 1995, p. 103).

Dessa forma, podemos observar que, desde o desenvolvimento da criança, há três formas básicas do desenvolvimento da linguagem: a *Palavra* – relação com o objeto; o *Adulto* – mediador entre a palavra e o objeto; e a *Palavra* – assumindo sentido contextualizado para a criança. Toda essa relação, da criança com a linguagem, transformar-se-á em funções psíquicas que acabam sendo um conjunto de relações sociais levadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e na forma da sua estrutura, as quais revelam a relação do indivíduo com o coletivo. Vygotsky (1995) ainda salienta a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, que, ao mesmo tempo em que parte da ação, ela vai, com o tempo, planejando futuras ações na relação com os outros e mediadas pelos signos.

A relação entre homem-objeto-criança, conforme apresentada, estrutura-se em três estágios: em si; para o outro; e para si. Assim, “[...] todo el desarrollo cultural del niño pasa por tres etapas principales que, siguiendo a Hegel, podemos describir del siguiente modo” (Vygotsky, 1995, p. 102). Ainda diante dessa concepção:

Vemos, por tanto, que se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte en un medio de relación; el apresamiento se transforma en una indicación. Gracias a ello, el propio movimiento se reduce, se acorta y asume la forma de gesto indicativo que podemos definir como gesto para sí. Sin embargo, en el gesto para sí el movimiento no cambia, sigue siendo como al principio, indicación en sí, es decir, posee objetivamente todas las funciones imprescindibles para la indicación y el gesto dirigido a los demás, es decir, para ser comprendido y tomado en cuenta como indicación por la gente que le rodea (Vygotsky, 1995. p. 102).

Todas as relações são mediadas por signos, e o coletivo influencia o indivíduo, sendo este a síntese do coletivo.

A cultura é o produto da vida social que deve ser adquirido pelo sujeito, pois nos tornamos nós mesmos por meio do outro, e nossos conhecimentos devem partir daquilo que sabemos e vivenciamos nesse contato e contexto. A linguagem, para Vigotski (2001), tem um papel fundamental, uma vez que

[...] a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes, tanto do lado dos adultos, quanto do lado das crianças. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social; seria incorreto denominá-la linguagem socializada, uma vez que a esse termo se associa algo inicialmente não social, que só se tornaria social no processo de sua mudança e desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 63).

Quando a criança fala sozinha, ela pensa em voz alta, e a linguagem externa é uma linguagem interior por sua função psicológica e externa por sua natureza fisiológica. A linguagem egocêntrica é a maneira menos complexa da linguagem interior. A fala tem por função organizar o pensamento que não se realiza do indivíduo para o social, mas do social para o indivíduo. Ainda diante da complexidade da estrutura da palavra, Sacks (1998, p. 61), com base nos estudos de Vigotski, afirma:

Uma palavra não se refere a um único objeto, mas a um grupo ou classe de objetos. Cada palavra, portanto, já é uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade de um modo bem diferente do refletido pela sensação e percepção. Vygotsky prossegue discorrendo sobre o “salto dialético” entre sensação e pensamento, um salto que requer a conquista de uma “reflexão generalizada sobre a realidade, que é também a essência do significado das palavras”.

O contexto nessa perspectiva é fundamental, visto que é por meio das relações estabelecidas nele que o pensamento e a linguagem vão se desenvolver. Assim, percebe-se que a fala egocêntrica é transitória e não vai sumir, pois a criança, por meio da compreensão do todo, organiza o ato de falar, de maneira que seu interlocutor compreenda a sua intenção de forma contextualizada. Essa fala vai se tornando mais complexa, organizada, intencional, detalhada e consciente diante das inúmeras relações estabelecidas em seu contexto.

O outro assume um papel fundamental para esse desenvolvimento, visto que, por intermédio da leitura, da discussão e da escrita é possível exercitar o discurso crítico; e por intermédio da interação social, os significados vão sendo construídos. Nessa interação social, pelo diálogo, o sujeito aprende a usar a linguagem e constrói a sua cultura e a sua identidade. Segundo Vigotski (2001), esse diálogo pode ser interno ou externo, tornando-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano. Conforme Paulo Freire (1980), por meio do diálogo, nossa fala está em permanente construção e é sempre orientada pelo outro, completando-se no outro sujeito. Portanto, constituímos-nos pelo outro e com o outro.

A exposição dos sujeitos à cultura possibilita e amplia seu desenvolvimento, uma vez que: “O homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (Vigotski, 2010, p. 697).

A fala do sujeito inicialmente consiste em um meio de contato entre as pessoas diante do seu aspecto social e logo se torna um meio de raciocínio interior ao próprio sujeito. Essa relação *sujeito–meio* é extremamente complexa, analítica e mediada por emoções que propiciam o desenvolvimento, pois não há separação entre afeto e cognição que traduzem nossas vivências (*Perejivanie* = singular; ou *perejivânia* = plural).

O outro, o contexto, a escrita e as interações fazem-se muito presentes nas concepções de Vigotski. Dessa forma, podemos perceber o quanto a linguagem escrita é uma instrumento cultural e essencial para o desenvolvimento cognitivo e social humano. Quando essas “escritas” são apresentadas em documentos norteadores, elas assumem um papel muito importante de constituição do sujeito social. Tais interações que são constituídas a partir do documento escrito favorecerão ou não o desenvolvimento de um ser social crítico e consciente.

### **3.2 Somos constituídos com e pelos outros**

Assim como Vigotski, Bakhtin também evidencia a importância do meio e do contato entre as pessoas para o desenvolvimento do ser humano. De acordo com Brandão (2004, p. 62),

[...] “não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro” (apud Todorov, 1981, p. 148)<sup>11</sup>. Por isso, para ele a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo passa a ser, no quadro de suas formulações, uma condição constitutiva do sentido.

O desenvolvimento humano é todo marcado por essas diferentes vozes, suas intencionalidades e em seu contexto. Assim sendo, por meio das relações dialógicas, novos discursos são constituídos.

---

<sup>11</sup> Trata-se da obra *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, da editora Seuil.

### 3.2.1 A palavra do outro e o outro na palavra

O aporte teórico bakhtiniano e de Volóchinov revelam a importância da interação discursiva, sendo a palavra nessa interação um ato bilateral. Além disso:

A “vivência do nós” não é de modo algum uma vivência gregária primitiva: ela é diferenciada. Mais do que isso, a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social. Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo, será seu mundo interior (Volóchinov, 2018, p. 208-209).

O grupo social e as relações dialógicas contribuem significativamente para a constituição do sujeito, pois, por meio dessas múltiplas relações, ele vai se constituindo discursivamente. Nesse contexto, as vozes sociais funcionam de diferentes modos, algumas entrando como vozes de autoridade e outras como vozes internamente persuasivas, conforme descrito por Faraco (2009). Para os membros do Círculo de Bakhtin,

[...] o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser) (Faraco, 2009, p. 86-87).

Assim, Bakhtin e Vigotski consideram que o signo é o termo mediador na dialética entre a base e a superestrutura. De acordo com Ponzio (2019, p. 77), o signo verbal

[...] constitui o material de que são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, desde as relações de trabalho até as de tipo artístico-literário, que estabelecem as conexões de inter-relações entre o nível das ideologias já institucionalizadas, dominantes e o nível das ideologias não oficiais ou em formação.

A vida do sujeito é condicionada socialmente e, diante de suas interações, sempre fala por meio das palavras dos outros, pois a sua apropriação linguística é um processo que vai desde a repetição de palavras alheias até a sua reelaboração, “[...] capaz de fazê-la ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva, de fazer-lhe expressar um ponto de vista diferente. Porém, permanece semialheia, em qualquer caso. A propriedade sobre a palavra não é exclusiva e total” (Ponzio, 2019, p. 101). Dessa forma, compreendemos que a palavra se converte em palavra a duas

vozes, pois se orienta ao objeto do discurso e à palavra alheia. Nesse caso, as relações dialógicas não se realizam apenas entre enunciações.

A dialogicidade não é própria de um tipo de palavra, mas é a dimensão constituinte de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra se realiza numa relação dialógica e sente o efeito da palavra do outro; é sempre réplica de um diálogo explícito, e nunca pertence a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma outra voz, e a intenção pessoal que ele sucessivamente lhe confere encontra a palavra “já habitada” de uma intenção do outro (Ponzio, 2019, p. 245).

Stella (2020) salienta que a linguagem para Bakhtin e seu Círculo é concebida do ponto de vista histórico, cultural e social e leva em consideração a comunicação efetiva, assim como os sujeitos e os discursos nela envolvidos. Segundo o autor:

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de M. Bakhtin e seu círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Isso significa que, no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica (Stella, 2020, p. 178).

A atividade humana sendo histórica e contextualizada é estabelecida pelo emprego da língua, que se efetua a partir de enunciados orais e escritos, concretos e únicos proferidos pelos integrantes da atividade, segundo Bakhtin (2011). Dessa forma, compreendemos que

[...] essas fronteiras flutuantes passam entre minhas palavras e as palavras dos outros. A experiência verbal do homem é um processo de assimilação mais ou menos criativo das palavras dos outros e não das palavras da língua em si mesmas. Nossa fala é preenchida de palavras dos outros e nossos enunciados se caracterizam em graus variados pela alteridade ou assimilação, por um emprego idêntico ou demarcado, reformulado ou flexionado das palavras alheias [...]. Para agir no mundo, vivemos no universo das palavras dos outros e toda nossa vida consiste em nos dirigirmos a esse universo, em nos dedicarmos justamente a esse duro combate dialógico nas fronteiras flutuantes entre as palavras alheias e as palavras pessoais [...]. Mas vemos, em geral, que as fronteiras dialógicas flutuam também no interior das próprias palavras pessoais, cujo emprego é também idêntico ou demarcado, reformulado ou flexionado, segundo os momentos e as situações. Bakhtin denomina “microdiálogo” [...] esse diálogo interior que faz da palavra pessoal uma história da palavra na palavra. Este aspecto do dialogismo, pouco reconhecido, merece, contudo, muita atenção [...] (Clot, 2010, p. 177-178).

É importante salientarmos que um discurso sempre se constrói sobre outro discurso. Mesmo Bakhtin não negando a existência do sistema da língua e sua necessidade, de acordo com Fiorin (2010, p. 33), “[...] ele não explica o modo de funcionamento real da linguagem [...]. Por isso, propõe outra disciplina, a translinguística, que teria por objeto o exame das relações dialógicas entre enunciados, seu modo e constituição real [...]”.

Na perceptiva de Marchezan (2020, p. 116), o diálogo “[...] é um dado oriundo da experiência passível de servir de paradigma econômico para uma teoria que abarque dimensões mais globais”. A relação entre os homens e a realidade é sempre mediada pela linguagem, e essa relação entre os discursos é denominada dialogismo, sendo esse o modo de funcionamento da linguagem, uma vez que

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (Bakhtin, 2014, p. 86).

Percebemos, dessa forma, que todo ato de comunicação, segundo Fiorin (2018), é um jogo complexo de manipulação, com o objetivo de fazer o enunciatário crer naquilo que é transmitido o que é caracterizado em seu intuito persuasivo. Não podemos desconsiderar que todo enunciado é dialógico e que as relações dialógicas

[...] podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. A relação contratual com o enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre as vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição. O contrato se faz com uma das vozes de uma polêmica (Fiorin, 2020, p. 27).

A língua, portanto, passa a integrar a vida, por meio de enunciados concretos, os quais são elos na cadeia da comunicação discursiva e sempre endereçados a alguém. Tais enunciados são constituídos em relação a outro (dialogismo).

Nessa concepção, é necessário esclarecermos a diferença entre dialogismo e polifonia. Segundo Fiorin (2020), polifonia significa o conjunto harmônico de vozes ou instrumentos que soam ao mesmo tempo, indicando a presença de diversos pontos de vista de vozes autônomas, “[...] que não são submetidas a um centro. As vozes são equipotentes, ou seja, elas coexistem, interagem em igualdade de posição. Nenhuma delas está submetida a um centro único, que dá a palavra final sobre os fatos” (Fiorin, 2020, p. 87). É importante salientarmos que, para Fiorin (2020), um mundo polifônico seria um mundo em que a multiplicidade de ideias fosse verdadeiramente respeitada, pois todas as vozes seriam equivalentes e nenhuma voz social se valeria como última e definitiva palavra.

Dessa forma, segundo Bakhtin (2011), as palavras entram em nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias e mantêm em maior ou menor grau os tons e ecos dessas enunciações. Em síntese, podemos dizer que, tanto para Vigotski como para Bakhtin, o homem é um ser social e que a linguagem é fundamental para a sua constituição como sujeito. Para Bakhtin e Volóchinov, a constituição do sujeito acontece não em um mundo polifônico, mas em um espaço de tensão marcado pelas palavras alheias, cuja língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos. Tais enunciados são dialógicos, permeados por contradições e estabelecidos diante de um jogo complexo de manipulações.

### **3.3 Temas Geradores na educação dialógica: a perspectiva freiriana**

A educação deve priorizar o diálogo, pois, segundo Freire (1980, p. 93):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Está é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

O trabalho com projeto favorece o diálogo e colabora para romper com a educação bancária e com a concepção de ensino em que o professor se apresenta como um transmissor de conhecimento. Em relação ao papel do professor na perspectiva do trabalho com projeto, cabe destacarmos que

[...] professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e por isso é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela (Tardif; Moscoso, 2018, p. 398).

Nessa perspectiva, tanto docentes como alunos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, e ambos vão se constituindo como sujeitos sociais e de aprendizagem diante do processo e das interações estabelecidas. Nas interações estabelecidas, por meio do diálogo, educador-educando constituem-se a partir das problematizações, das inquietações que vão sendo organizadas, sistematizadas e reconstruídas pelas relações e diante da percepção da realidade. Assim, surgem os Temas Geradores.

O Tema Gerador, conforme abordado por Freire (1980), não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese que deva ser comprovada, mas “[...] é algo que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (Freire, 1980, p. 103).

Sendo os homens sujeitos únicos, inconclusivos e históricos, eles têm consciência de suas atividades e do mundo em que estão e, portanto, impregnam o mundo de sua presença intencionalmente criadora e transformadora da realidade objetiva. Nesse processo, “[...] simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1980, p. 108). Os Temas Geradores, portanto, também são temas históricos e que são constituídos nessa relação homens-mundo e “[...] se encontram em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’, enquanto as tarefas em que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites [...]’” (Freire, 1980, p. 110).

Essas situações-limites, conforme descritas por Freire (1980), implicam direta ou indiretamente a compreensão de a quem elas servem, ou daqueles a quem negam ou também de a quem estão a frear.

Os Temas Geradores “[...] se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a

possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Freire, 1980, p. 110).

Os Temas Geradores possibilitam a inserção do homem, no mundo, de forma crítica ao pensarem de forma contextualizada, histórica, que os levem a atuar diante da investigação e em um processo de tomada de consciência, diante de suas dúvidas, de seus anseios e de suas esperanças. Isso é “[...] o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (Freire, 1980, p. 117), pois o centro da investigação é a temática significativa e que será objeto de análise. Assim, todo “[...] processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (Freire, 1980, p. 117).

Para isso, é preciso organizar a escuta da população inserida na realidade a ser transformada, pois, por meio dessas falas significativas, o diálogo se estabelece diante de “temas geradores”. Se não há escuta, não há diálogo, e as ações se darão sobre ou para as falas significativas e não com ela. Conseqüentemente, não ocorrerá um processo de transformação da realidade e muito menos de libertação consciente dos envolvidos.

O ponto de partida para a educação libertadora é a realidade concreta. Segundo Gadotti (1991, p. 69), “[...] a educação problematizadora (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos”.

O ensino, por meio de Temas Geradores, possibilita um enfoque interdisciplinar, em que diferentes áreas do saber se entrelaçam na problemática estudada.

Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem “tratados”, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” de seu tema. No processo de “redução” deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma seqüência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido” (Freire, 1980, p. 133-134).

O trabalho com os Temas Geradores contempla o diálogo entre educação e realidade. Além disso, o Tema Gerador impulsiona a troca de saber pelo diálogo, cujo objetivo é a superação de uma visão de mundo ingênua para uma consciência crítica.

Enquanto na concepção 'bancária' [...] o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1980, p. 71).

Diante dessa concepção de investigador do Tema Gerador, para o desenvolvimento dos projetos integradores, docentes e alunos são, ambos, sujeitos desse processo, que envolve o pensar dos homens diante da realidade, com o intuito de transformá-la por meio de suas ações e da comunicação estabelecida. Por esse motivo, a escolha, a construção e a seleção do Tema Gerador é algo de extrema importância. Para Freire (1980, p. 119):

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

Ratificamos, dessa forma, a importância da construção colaborativa dos diferentes sujeitos, dos docentes e dos alunos, dos diferentes olhares, com vista a construir e não consumir ideias. Desse modo, a escolha do Tema Gerador essencialmente tem de ser algo que conduza a essa superação, visando uma educação que seja emancipadora das ideias e não apenas pautada no desenvolvimento de habilidades solicitadas pelo mundo do trabalho.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA: UM PERCURSO PARA O ALCANCE DO OBJETIVO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para responder à questão central da pesquisa – Como são apresentados, construídos, constituídos, reformulados, flexionados os Temas Geradores, diante das práticas pedagógicas do Senac e que dão origem aos projetos integradores dos diferentes cursos técnicos? – e de que forma estabelecemos a análise dos dados. Salientamos que a referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) em pesquisas com seres humanos, diante do Parecer Consubstanciado nº 5.498.182 de 29 de junho de 2022.

### 4.1 Objetivação da pesquisa: um desafio para o pesquisador

Esta pesquisa, como já anunciamos, teve como objetivo analisar como os docentes dos cursos técnicos do Senac São Paulo desenvolveram os projetos partindo de Temas Geradores no contexto da pandemia da covid-19.<sup>12</sup> Os Temas Geradores, a partir dos quais os projetos integradores são desenvolvidos na proposta do Senac São Paulo, são abordados na perspectiva de Paulo Freire.

O desdobramento desse objetivo partiu do princípio de que as relações estabelecidas entre docentes e alunos nesse processo se influenciam e se constituem nas relações estabelecidas com base nas concepções da teoria histórico-cultural (Vigotski) e do dialogismo apresentado por Bakhtin.

Enfatizamos que, para tanto, se tornou de fundamental importância compreendermos o papel do docente na apresentação dos **Temas Geradores** para a sequenciação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do curso e para o seu processo de **síntese**. Portanto, a análise da constituição dos discursos e as interações das quais emergem os **Temas Geradores** dos **projetos integradores** se fizeram de imprescindível importância, assim como verificar se esses **Temas Geradores** foram apresentados na íntegra, por meio de palavras alheias ou se foram desenvolvidos

---

<sup>12</sup> Todos os cursos do Senac São Paulo, a partir do dia 17 de março de 2020, iniciaram as atividades de forma remota, e assim permaneceram até meados de 2021, quando iniciaram o processo de retomada às atividades presenciais, atendendo às orientações institucionais e pautadas nos protocolos da Organização Mundial da Saúde referentes aos aspectos de segurança frente à pandemia causada pela covid-19.

diante de palavras próprias (do docente, ou dos docentes com outros docentes, ou do docente com os alunos).

#### 4.1.1 Estudo de caso e entrevista dialógica: um olhar para o real

Para respondermos à questão central apresentada nesta tese, utilizamos uma metodologia qualitativa e mais especificamente um “Estudo de Caso” de algumas turmas de cursos técnicos do Senac São Paulo em desenvolvimento no período de 2020 a 2022. Ademais, realizamos uma análise dos documentos institucionais, tendo em vista que essa metodologia possibilita uma análise em profundidade e em extensão, sem perder de vista a compreensão do fenômeno como um todo.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa que tem como função realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, dando indícios eficazes de como resolvê-los. Segundo Greenwood (1973), a metodologia de estudo de caso apresenta como características três aspectos fundamentais: intensidade, oportunismo e emprego de procedimentos heterodoxos na investigação social. Esse método tem a importância de fixar a unidade sem perder de vista a totalidade na qual se insere.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”.

Yin (2015, p. 12-13), ao caracterizar o estudo de caso, salienta:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos [...]. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (documentos, artefatos, entrevistas e observações) além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal.

No livro *Estudo de caso: planejamento e métodos*, Yin (2015, p. 4) salienta que “[...] o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso

conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. O autor ressalta ainda que a pesquisa de estudo de caso exige uma mente questionadora durante a coleta de dados e em todo o processo, e não apenas antes ou depois da atividade. Assim, a capacidade de formular e propor uma boa questão é, portanto, um pré-requisito para os pesquisadores dos estudos de caso (Yin, 2015, p. 77). De acordo com o autor:

Um bom pesquisador de estudo de caso, como qualquer outro cientista social, irá se esforçar in prol dos mais altos padrões de ética enquanto faz a pesquisa. Esses incluem ter responsabilidade quanto à produção científica, não plagiar ou falsificar informações, ser honesto, evitar enganos e aceitar a responsabilidade pelo próprio trabalho (Yin, 2015, p. 81).

Ainda segundo Yin (2015, p. 216): “Três condições levam a um número maior de variáveis em qualquer dado do estudo de caso: fazer uma investigação em profundidade, estudar condições ao longo do tempo e cobrir condições contextuais”. Além disso, o estudo de caso é uma estratégia eficiente de pesquisa qualitativa para a compreensão de um problema contemporâneo em um contexto real.

Para a coleta de dados, realizamos, também, entrevistas dialógicas<sup>13</sup> com 11 docentes das turmas selecionadas sobre os Temas Geradores disparadores dos projetos realizados durante os cursos, visando enfatizar que

[...] na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (Freitas, 2002, p. 29).

Durante as entrevistas, os enunciados, conforme apontamentos de Volóchinov (2018), vão se construindo ao longo da interação dialógica, e mesmo uma enunciação monológica requer a análise do processo ideológico que a originou.

---

<sup>13</sup> As entrevistas dialógicas realizadas utilizaram também como ferramenta o *Google Forms*, atendendo à solicitação dos docentes.

Durante a transcrição das narrativas, o pesquisador inicia a sua imersão e familiarização com os dados produzidos. O enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, possibilitando a alternância dos falantes, implicando o princípio da responsividade, pois

[...] o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (Bakhtin, 2011, p. 275).

Para Freitas (2002), a entrevista é um instrumento metodológico, constituída de maneira dialógica, revelando os lugares sociais ocupados pelo entrevistador e pelos entrevistados. Consoante a autora, a entrevista

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (Freitas, 2002, p. 29).

Segundo Antunes-Souza e Pucci (2022, p. 12),

[...] a potência da entrevista dialógica pode ser otimizada com a preparação do pesquisador nos aspectos elencados: a) conhecimento prévio do contexto de trabalho e atuação do entrevistado, das condições materiais às especificidades do trabalho; b) objetivos de pesquisa definidos; c) amplo conhecimento do tema da pesquisa (promovido pela revisão da literatura e contextualização ampla do tema de pesquisa); d) apropriação do referencial teórico metodológico da pesquisa; e) elaboração de um conjunto de perguntas abertas (não um roteiro de entrevista), flexível e adaptável, com amplo espaço para a expressão dos sujeitos e para as interrogativas e questionamentos que possam surgir no decorrer da entrevista.

Ainda segundo Antunes-Souza e Pucci (2022, p. 17), podemos “[...] por meio da entrevista dialógica voltar nossa atenção às possibilidades de interpretação, dentre outros aspectos, do que diz o sujeito, do contexto social e ideológico de sua fala, a quem se endereça, de onde (posição e papéis sociais) esse sujeito fala etc.”.

As entrevistas com docentes tiveram como ponto de partida um roteiro aberto e flexível, especificamente pautado no diálogo, visando abarcar a práxis estabelecida diante do desenvolvimento dos cursos e respectivos **projetos**, como referência para

a compreensão da interação, a constituição dos sujeitos na escolha dos **Temas Geradores** e para o desenvolvimento dos projetos, na parceria de aprendizagens estabelecida entre docentes e alunos. Por esse motivo, tornou-se extremamente importante que as entrevistas fossem analisadas diante da compreensão do aporte teórico Bakhtiniano e de Volóchinov, que revelam a importância da interação discursiva por meio da qual a palavra é verificada como um ato bilateral. Segundo Volóchinov (2018, p. 208-209):

A “vivência do nós” não é de modo algum uma vivência gregária primitiva: ela é diferenciada. Mais do que isso, a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social. Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo, será seu mundo interior.

Diante das considerações do autor, essa “vivência do nós” possibilita a observância das diferenciações individuais, da consciência social e do desenvolvimento pessoal de cada sujeito da pesquisa, diante das relações estabelecidas.

#### **4.2 Delimitação do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa: um processo de construção**

Como o universo da pesquisa apresentou-se amplo e com diversas possibilidades, o material da pesquisa, além das entrevistas dialógicas, foi abordado em um estudo de caso no qual analisamos algumas turmas de cursos Técnico do Senac São Paulo, a saber: Segurança do Trabalho; Meio Ambiente; Podologia; Administração; Informática; Estética; Publicidade; Confeitaria; Enfermagem; e Farmácia, em desenvolvimento no Senac São Paulo, a partir de março de 2020 (início da pandemia da covid-19). Dessa forma, tornou-se possível uma análise em profundidade e em extensão e a compreensão de desenvolvimento de diferentes projetos diante de suas temáticas, servindo de compreensão para a articulação com a realidade apresentada pelos diferentes cursos de Ensino Profissional, visto que os planos de cursos são nacionais e, assim, atendem à realidade das diferentes unidades existentes no estado de São Paulo.

#### 4.2.1 Entrevistas dialógicas: um diálogo com os sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa eram docentes (MEPs) dos cursos técnicos do Senac São Paulo, sendo a maioria atuantes nos cursos técnicos na unidade do Senac São Carlos, no período de março de 2020 a março de 2022.

Os dados de análise foram produzidos a partir de entrevista dialógica, envolvendo 11 docentes de diferentes cursos. Para a aplicação da entrevista, a pesquisadora encaminhou um convite para 20 docentes de diferentes cursos; desse total, 11 responderam que gostariam de participar da pesquisa.

A pesquisadora agendou um horário com cada convidado, quando apresentou a temática da pesquisa, as principais reflexões, sua relevância e a importância da participação de cada convidado de forma livre. Foi apresentado aos docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Na oportunidade, foram esclarecidas dúvidas referentes à pesquisa.

Como a atividade a ser desenvolvida pelos docentes envolvia dados de projetos integradores norteados por Temas Geradores desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento no contexto da pandemia da covid-19, a partir de 2020, os convidados, além da apresentação da intencionalidade da pesquisa, apresentada pela pesquisadora, solicitaram que ela utilizasse como instrumento o *Google Forms*, visando facilitar a participação dos pesquisados e possibilitando a apresentação dos dados desenvolvidos nos projetos integradores e constituídos primariamente a partir da definição do Tema Gerador.

O encaminhamento da entrevista e dos dados via *Google Forms* foi enviado aos participantes para ampliação do diálogo conforme respectivas disponibilidades. O Quadro 3, a seguir, apresenta informações relevantes dos participantes. Ressaltamos que, durante a tese, os docentes receberam o nome de “dobradores” que, no universo Avatar, são seres com habilidades para comandar os quatro elementos: fogo, água, terra e ar. Esses seres vão adquirindo os seus poderes ao longo de muito aprendizado e vão se constituindo como mestres. Por meio dos nomes fictícios, garantimos o anonimato dos participantes.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Monitor de Educação Profissional	Curso em que se desenvolveu o projeto integrador, partindo de Tema Gerador	Tempo de experiência na docência de curso técnico
Tenzin	Técnico em Informática	Acima de 20 anos
Suyin	Técnico em Administração	Entre 10 e 15 anos
Bolin	Técnico em Administração	Entre 5 e 10 anos
Toph	Técnico em Estética	Entre 15 e 20 anos
Katara	Técnico em Meio Ambiente	Entre 10 e 15 anos
Korra	Técnico em Podologia	Entre 10 e 15 anos
Azula	Técnico em Segurança do Trabalho	Entre 10 e 15 anos
Jinora	Técnico em Publicidade	Entre 5 e 10 anos
Zuko	Técnico em Confeitaria	Entre 5 e 10 anos
Kuvira	Técnico em Enfermagem	Entre 15 e 20 anos
Kya	Técnico em Farmácia	Entre 10 e 15 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, por meio das entrevistas, foi possível analisarmos a parceria de aprendizagem entre docentes e alunos durante o desenvolvimento dos cursos e dos respectivos **projetos** e na escolha dos **Temas Geradores**. Salientamos, conforme apontado por Bakhtin (2011), a importância do meio e do contato entre as pessoas para o desenvolvimento do ser humano.

#### 4.3 Construção dos dados: “um discurso se constrói com base em outro discurso”

Diante da perspectiva bakhtiniana, um texto ou um tema não é apenas um conjunto de palavras, pois é necessário analisar o texto diante das relações com o contexto externo, evidenciando-se que o texto apresenta uma estrutura organizada e sentido, sendo composto por procedimentos linguísticos próprios, segundo Fiorin (2010). Dessa forma, um enunciado pode ser uma palavra apenas, mas ela carrega todo o seu sentido, conforme salientado por Volóchinov (2018).

O sentido é dado pelas relações com o que está fora dele. No entanto, não temos acesso direto à realidade, porque nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. Por isso, compreendemos que o discurso sempre é construído sobre outro discurso (Fiorin, 2010).

Sendo o discurso construído com base em outro discurso, salientamos a importância da compreensão de como os enunciados são construídos e/ou constituídos na relação dos sujeitos com os documentos norteadores. Todo Tema Gerador, sendo um enunciado, assume a finalidade de todo ato de comunicação que não é apenas de informar, “[...] mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato da comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso ele é sempre persuasão” (Fiorin, 2018, p. 75).

O enunciado sempre se constitui em relação a outro e, portanto, é dialógico e nele

[...] ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso (Fiorin, 2020, p. 27).

Diante da importância da constituição do enunciado dos Temas Geradores, nas relações estabelecidas de forma consciente, em que o sujeito histórico vai se constituindo com e pelo outro, por meio de vozes de autoridade e vozes persuasivas, diante das palavras alheias e da reelaboração semialheia, em um contexto de alteridade ou assimilação entre aquilo que é idêntico ou demarcado, reformulado ou flexionado, percebe-se a comunicação como um jogo complexo de manipulação. Para compreendermos como os Temas Geradores foram sendo construídos, modificados, interpretados, estabelecemos como categorias interpretativas os seguintes blocos temáticos:

- **Bloco 1: Execução dos Temas Geradores presentes nos documentos oficiais dos cursos do Senac São Paulo:** nesse bloco, os docentes apresentam os Temas Geradores dos planos de cursos aos alunos, sem incentivar reflexões, articulações e/ou questionamentos sobre a possibilidade de outras constituições e construções; assim, apenas desenvolvem aquilo que está escrito nas orientações dos respectivos planos de cursos.

- **Bloco 2: Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo e sua relação com o perfil de conclusão dos cursos técnicos: a validação das palavras alheias:** nesse bloco, os docentes apresentam as temáticas dos Temas Geradores presentes nos planos de cursos e legitimam sua importância diante da articulação com as UCs que possibilitarão o desenvolvimento profissional do sujeito em construção para o mundo específico do trabalho em construção.
- **Bloco 3: Construção do Tema Gerador: um processo de diálogo e encontro entre o professor, o aluno e o mundo:** nesse bloco, os docentes apresentam as temáticas existentes nos planos de cursos e estabelecem articulações e aglutinações, buscando relacioná-las às inquietações dos sujeitos aprendentes diante de suas realidades e intencionalidades referentes às possibilidades do mundo do trabalho em construção.
- **Bloco 4: Construção de um novo Tema Gerador, partindo do diálogo entre docentes e alunos, buscando significados diante da contextualização local, profissional e temporal: o sujeito que se torna consciente na interação com o outro e com o meio:** nesse bloco, docentes e alunos, por meio do diálogo, constituem e constroem a temática diante da contextualização de onde o projeto é desenvolvido, das demandas pertinentes, das possibilidades de atuação, das necessidades de constituição do sujeito aprendente e das necessidades de atuação consciente no contexto com o outro, com o meio e com o mundo do trabalho.

## 5 ANÁLISES: UM OLHAR PARA OS DISCURSOS

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (Bakhtin, 2011, p. 275).

Elencamos para a nossa análise os Temas Geradores dos projetos integradores dos cursos técnicos dos 11 participantes da nossa pesquisa, os quais serão apresentados na sequência.

Salientamos que as propostas denominadas “**Proposta 1**”, “**Proposta 2**”, “**Proposta 3**”, “**Proposta 4**” são de Temas Geradores presentes nos planos de cursos das diferentes áreas e que são “sugestões” para os docentes dos respectivos cursos técnicos iniciarem os projetos integradores. Contudo, essas sugestões podem ser modificadas, alteradas, substituídas, flexionadas e/ou reconstruídas diante das práticas pedagógicas estabelecidas na relação dos docentes e dos alunos das diferentes turmas e cursos.

O item denominado “**Proposta desenvolvida com a turma**” é efetivamente o Tema Gerador escolhido para o desenvolvimento do projeto integrador da referida turma e curso.

### 5.1 Sujeitos da pesquisa

#### **Sujeito 1: Azula**

**Curso:** Técnico em Segurança do Trabalho.

**Carga horária do curso:** 1.200 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 13 (12 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Prevenção de doenças ocupacionais e acidentes do trabalho.

**Proposta 2:** A Gestão da Saúde e Segurança do Trabalho e o desempenho das empresas.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Impacto das tecnologias na saúde e segurança dos trabalhadores: em busca de sentido e propósito no trabalho.

**Sujeito 2: Katara**

**Curso:** Técnico em Meio Ambiente.

**Carga horária do curso:** 1.200 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 14 (13 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Sistemas de Gestão Integrada.

**Proposta 2:** Desenvolvimento socioambiental.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Desenvolvimento socioambiental.

**Sujeito 3: Korra**

**Curso:** Técnico em Podologia.

**Carga horária do curso:** 1.200 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 15 (14 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Patologias podológicas.

**Proposta 2:** O trabalho do podólogo no atendimento domiciliar.

**Proposta 3:** A Podologia nas onicopatias ocupacionais.

**Proposta desenvolvida com a turma:** A Podologia nas onicopatias ocupacionais.

**Sujeito 4: Suyin**

**Curso:** Técnico em Administração.

**Carga horária do curso:** 1.000 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 17 (16 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Crescimento sustentável do negócio.

**Proposta 2:** Globalização e o desenvolvimento das empresas no país.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Crescimento sustentável do negócio.

**Sujeito 5: Bolin**

**Curso:** Técnico em Administração.

**Carga horária do curso:** 1.000 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 17 (16 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Crescimento sustentável do negócio.

**Proposta 2:** Globalização e o desenvolvimento das empresas no país.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Globalização e o desenvolvimento das empresas no país.

### **Sujeito 6: Tenzin**

**Curso:** Técnico em Informática.

**Carga horária do curso:** 1.200 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 18 (15 UCs competências e três PIs).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Montagem, instalação e manutenção de computadores, cliente e servidor.

**Proposta 2:** Captação, inspeção, testes, montagem e instalação de computadores pessoais.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Montagem, instalação e manutenção de computadores, cliente e servidor.

### **Sujeito 7: Toph**

**Curso:** Técnico em Estética.

**Carga horária do curso:** 1.200 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 17 (16 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Estudo da prevalência das principais disfunções estéticas de uma comunidade.

**Proposta 2:** O impacto socioeconômico no processo de fotoenvelhecimento.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Alterações estéticas na gestação: prevenção e tratamentos.

### **Sujeito 8: Jinora**

**Curso:** Técnico em Publicidade.

**Carga horária do curso:** 800 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 12 (11 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Como a cultura pode influenciar a publicidade?

**Proposta 2:** Como divulgar a cultura por meio da publicidade?

**Proposta desenvolvida com a turma:** Museu como espaço de interação, intervenção e cultura.

**Sujeito 9: Zuko**

**Curso:** Técnico em Confeitaria.

**Carga horária do curso:** 800 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 12 (11 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Sustentabilidade no processo de produção.

**Proposta 2:** Festas temáticas.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Atividade empreendedora na confeitaria.

**Sujeito 10: Kuvira**

**Curso:** Técnico em Enfermagem.

**Carga horária do curso:** 1.800 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 19 (17 UCs competências e dois PIs).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Ações educativas em Enfermagem.

**Proposta 2:** Comunicação em Enfermagem.

**Proposta 3:** Promoção da segurança do usuário e trabalhador.

**Proposta 4:** Atendimento humanizado na assistência em Enfermagem.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Ações educativas em Enfermagem.

**Sujeito 11: Kya**

**Curso:** Técnico em Farmácia.

**Carga horária do curso:** 1.200 horas.

**Quantidade de unidades curriculares:** 14 (13 UCs competências e um PI).

**Temas Geradores sugeridos no plano de curso:**

**Proposta 1:** Melhorias nos procedimentos dos estabelecimentos do segmento farmacêutico.

**Proposta 2:** Problemas de saúde pública relacionados ao uso de medicamentos.

**Proposta desenvolvida com a turma:** Uso correto e descarte de medicamentos.

O Quadro 4 apresenta sinteticamente esses dados.

Quadro 4 – Docente, curso e Tema Gerador

<b>Docente</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema Gerador escolhido</b>
Azula	Técnico em Segurança do Trabalho	Impactos das tecnologias na saúde e segurança dos trabalhadores: em busca de sentido e propósito no trabalho.
Katara	Técnico em Meio Ambiente	Desenvolvimento socioambiental.
Korra	Técnico em Podologia	A Podologia nas onicopatias ocupacionais.
Suyin	Técnico em Administração	Crescimento sustentável do negócio.
Bolin	Técnico em Administração	Globalização e o desenvolvimento das empresas no país.
Tenzin	Técnico em Informática	Montagem, instalação e manutenção de computadores cliente e servidor.
Toph	Técnico em Estética	Alterações estéticas na gestação: prevenção e tratamentos.
Jinora	Técnico em Publicidade	Museu como espaço de interação, intervenção e cultura.
Zuko	Técnico em Confeitaria	Atividade empreendedora na Confeitaria.
Kuvira	Técnico em Enfermagem	Ações educativas em Enfermagem.
Kya	Técnico em Farmácia	Uso correto e descarte de medicamentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 5.1.1 O que os diálogos revelam

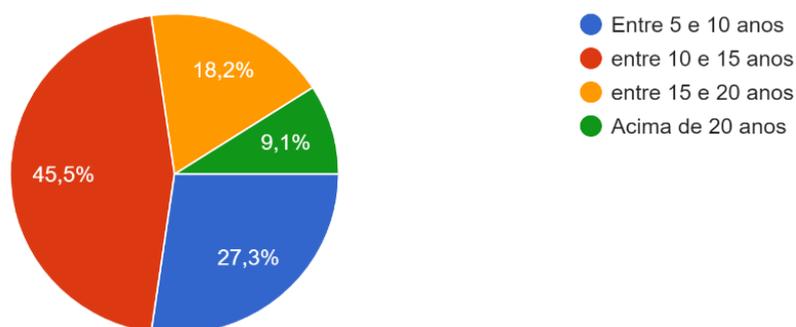
Para compreendermos como os Temas Geradores foram apresentados e/ou constituídos com as respectivas turmas, dos 11 sujeitos, realizamos entrevistas dialógicas com os docentes dos respectivos cursos desenvolvidos no Senac São Paulo, durante o contexto pandêmico da covid-19, mais especificamente durante os anos de 2020 a 2022.

A partir dos dados levantados com os 11 participantes, identificamos que 45,5% dos docentes atuam no Ensino Técnico entre 10 e 15 anos; 27,3% dos docentes atuam nessa modalidade entre 5 e 10 anos; 18,2% dos docentes estão atuando entre 15 e 20 anos; e 9,1% dos entrevistados já estão nessa modalidade de ensino há mais de 20 anos. O gráfico da Figura 3 que segue traz esses dados.

Figura 3 – Tempo de atuação na Educação Profissional

• Quanto tempo você atua em Ensino Técnico?

11 respostas



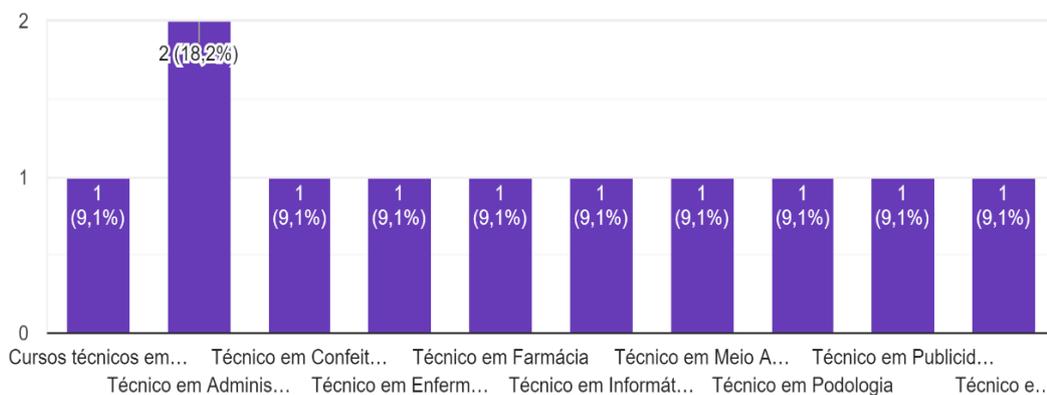
Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação aos cursos em que os projetos integradores foram desenvolvidos norteados por Temas Geradores, tivemos a configuração mostrada no gráfico da Figura 4.

Figura 4 – Cursos onde foram desenvolvidos os projetos integradores

• Em que curso você desenvolveu a atividade que você vai relatar: (Nome do curso)

11 respostas



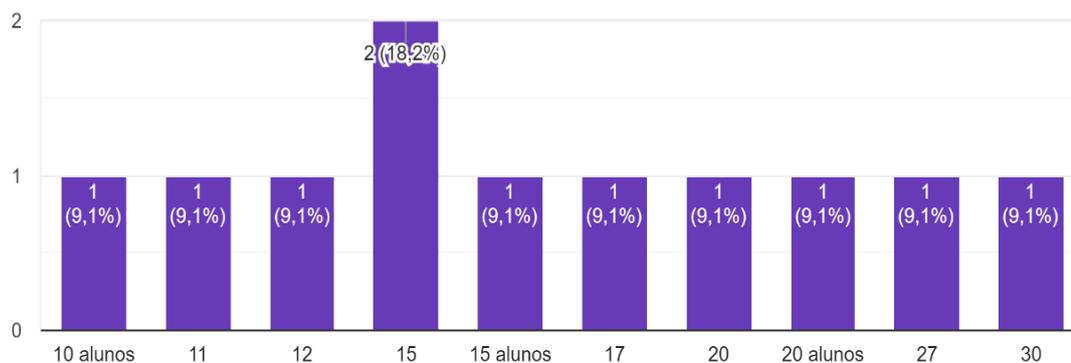
Fonte: Elaborada pela autora.

No referente ao número de alunos que participaram dos projetos integradores em cada turma, obtivemos os dados apresentados no gráfico da Figura 5.

Figura 5 – Número de alunos de cada curso da amostra

• Quantos alunos tinha nessa turma (aproximadamente)?

11 respostas



Fonte: Elaborada pela autora.

Como o objetivo da pesquisa era analisar como os docentes dos cursos técnicos do Senac São Paulo desenvolveram os projetos partindo de Temas Geradores, no contexto da pandemia da covid-19, buscamos, em seus discursos, referências em relação à concepção de sujeito social que se constitui discursivamente “em um mundo de palavras do outro”, a presença da palavra como “fenômeno ideológico por excelência” e que se realiza em uma relação dialógica, a presença das “palavras alheias” e das próprias palavras, assim como de palavras autoritárias e palavras interiormente persuasivas. Por meio da observância do enunciado como unidade real e elo na cadeia de comunicação, sendo endereçado a alguém e produto de uma interação social, verificamos como esses enunciados (Temas Geradores dos planos de cursos) foram apresentados, esperando-se “[...] uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 2011, p. 274), como apresentamos a seguir.

Observamos que os docentes, ao discorrerem sobre sua prática e mais especificamente sobre a escolha dos Temas Geradores que desencadearam todas as etapas e ações dos Projetos Integradores, na maioria dos casos, utilizaram e validaram as sugestões de temas presentes nos próprios planos de cursos e, por isso, os analisamos nos blocos temáticos apresentados a seguir.

## 5.2 Perspectivas de professores sobre Temas Geradores: um olhar discursivo

Durante a construção da tese, trabalhamos com blocos interpretativos das construções de Temas Geradores para a análise das entrevistas dialógicas com os docentes. O Quadro 5 apresenta sinteticamente essa análise.

Quadro 5 – Blocos temáticos, cursos e docentes

Blocos temáticos	Cursos	Número de cursos	Número de docentes	Docentes
1 – Execução dos Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Meio Ambiente</li> <li>• Técnico em Administração</li> </ul>	2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katara</li> <li>• Bolin</li> </ul>
2 – Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo e sua relação com o perfil de conclusão dos cursos técnicos: a validação das palavras alheias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Podologia</li> <li>• Técnico em Administração</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Técnico em Enfermagem</li> </ul>	4	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korra</li> <li>• Suyin</li> <li>• Tenzin</li> <li>• Kuvira</li> </ul>
3 – A construção do Tema Gerador: um processo de diálogo e encontro entre o professor, o aluno e o mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Farmácia</li> </ul>	1	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kya</li> </ul>
4 – Construindo um novo Tema Gerador, partindo do diálogo entre docentes e alunos, buscando significados diante da contextualização local, profissional e temporal: o sujeito que se torna consciente na interação com o outro e com o meio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Segurança do Trabalho</li> <li>• Técnico em Publicidade</li> <li>• Técnico em Confeitaria</li> </ul>	3	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Azula</li> <li>• Jinora</li> <li>• Zuko</li> <li>• Toph</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizamos as entrevistas dialógicas com 11 docentes de cursos técnicos de diferentes áreas de atuação da instituição, a saber: Meio Ambiente, Administração, Podologia, Informática, Enfermagem, Farmácia, Segurança do Trabalho, Publicidade e Confeitaria. Por meio das entrevistas, conseguimos elencar quatro blocos temáticos de categorias interpretativas para a análise de como os Temas Geradores foram apresentados, construídos, constituídos, reformulados, flexionados, diante das práticas pedagógicas do Senac São Paulo, os quais dão origem aos projetos integradores dos diferentes cursos.

### 5.2.1 Bloco 1: Execução dos Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo

Executar um tema significa colocá-lo em prática diante da sua própria constituição, sem argumentações, sem questionamentos e sem, necessariamente, outras articulações, sejam elas internas aos documentos norteadores, sejam elas externas e relacionadas ao contexto dos participantes.

Neste bloco, analisamos as narrativas de dois docentes que executaram, ou seja, colocaram em prática os Temas Geradores dos cursos, sem o estabelecimento de diálogos, reflexões ou construção colaborativa com os alunos e outros docentes sobre a respectiva temática.

#### 5.2.1.1 Docente 1: Katara

No curso **Técnico em Meio Ambiente**, as propostas de Temas Geradores apresentadas no respectivo plano eram: **Sistemas de Gestão Integrada e Desenvolvimento Socioambiental**. A docente **Katara** optou pela escolha deste segundo para trabalhar com a turma de 15 alunos.

*A escolha foi devido ao desenvolvimento socioambiental. Está diretamente relacionado com a responsabilidade que as organizações assumem com relação à sociedade e ao meio ambiente. Assim, os alunos conseguem ter um olhar desmistificado em relação as empresas, pois, quando iniciam o curso, só enxergam os males que algumas empresas causam ao meio ambiente. E quando passam a ter conhecimento técnico, é extremamente importante que tenham visão crítica e consigam discernir os empreendimentos responsáveis socioambientalmente.*

Por meio da execução do Tema, **Katara** considerou que ele era significativo para os alunos e estava contextualizado com a realidade local, sendo algo desafiador que estimulava a pesquisa, a investigação e mobilizava todas as competências do curso.

Tornou-se claro que as “palavras alheias” aqui utilizadas como Tema assumiram uma conotação de voz persuasiva, conforme descrito por Faraco (2009, p. 84): “A palavra de autoridade, em seus variados tipos, é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional”.

Observamos que, por meio da apresentação do Tema Gerador, presente no plano de curso, **Katara** o assumiu como algo inquestionável, como um discurso a ser seguido. Por intermédio dele, a docente sinalizou que pretendia levar os alunos ao entendimento da responsabilidade das empresas, diferentemente da compreensão que tinham sobre elas quando ingressaram no curso.

Segundo **Katara**, partindo desse Tema Gerador, inúmeros projetos surgiram e foram desenvolvidos. A professora relatou:

*Trabalho sobre Resíduos da Construção Civil. Os alunos foram conhecer o Aterro de Construção Civil e Demolição da cidade e puderam perceber a importância do empreendimento para destinação correta. Daí surgiu uma parceria para que os proprietários participassem da limpeza de um terreno, no bairro da Santa Felícia, que servia como área de disposição ilegal e, com essa iniciativa, conseguiram sensibilizar os moradores e revitalizar a praça ao lado do terreno.*

**Katara** afirmou ainda que cada projeto era um novo aprendizado, uma nova maneira de aplicar e replicar conhecimentos e valores, uma via de mão dupla.

*Me sinto muito bem e, realmente, privilegiada. Acho fantástico o desenvolvimento dos alunos e a possibilidade que eles têm em apresentar da maneira como julgam melhor o que proporciona o desenvolvimento da criatividade, é enriquecedor.*

Diante da narrativa da docente, observamos que ela considera importante o papel ativo, dos fazeres dos alunos durante o desenvolvimento dos projetos, mas a ênfase é no fazer, no aprender fazendo e não na compreensão do contexto amplo onde a prática está sendo desenvolvida.

#### 5.2.1.2 Docente 2: Bolin

Ainda dentro deste bloco temático, temos o docente **Bolin**, do curso de **Técnico em Administração**, que trabalhou com a proposta do plano de curso: **Globalização e o desenvolvimento das empresas no país**.

**Bolin** trabalhou com a temática sugerida no plano de curso, com uma turma de 27 alunos. O docente justificou a escolha da temática da seguinte forma:

*Por ser um tema abrangente e permitir que os alunos explorem todos os componentes trazidos pelas unidades curriculares, além de provocar o pensamento sistêmico, construções de estratégias econômicas e mercadológicas que façam frente à concorrência globalizada.*

Durante o diálogo com o docente, percebemos que o tema foi apresentado por ele e sem a participação dos alunos na sua escolha, em que ele objetivava

desenvolver os componentes curriculares presentes no plano de curso, como uma “[...] possibilidade de elaborar estratégias econômicas visando a sustentabilidade do negócio”.

Na atividade, os alunos realizaram um estudo de caso em uma empresa do ramo automotivo. O docente considerou que: “A cada unidade curricular aplicavam os conceitos da UC<sup>14</sup> buscando melhorias para o processo da empresa estudada, que futuramente fosse possível de ser colocada em prática”.

Observamos na prática pedagógica estabelecida por **Bolin**, assim como para **Katara**, a importância atribuída às competências desenvolvidas no curso, em cada unidade curricular, vinculada ao “saber fazer” e, também, sua aplicabilidade no mundo do trabalho, onde o Tema Gerador é apenas apresentado por meio de palavras alheias, de documentos norteadores. Assim sendo, o sujeito de aprendizagem é o “receptor dessas palavras”, segundo Paulo Freire (1980).

Segundo Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Machado (1994) e Saviani (1989, 2003), entre outros, esse tipo de educação leva apenas à reprodução de relações existentes e não a um modelo de educação pautada na emancipação crítica e consciente dos sujeitos.

Além das considerações dos autores acima citados, o Tema Gerador apresentado nos documentos dos planos de cursos do Senac é uma sugestão temática vinculada às UCs que serão desenvolvidas ao longo de cada curso. O tema busca uma articulação com o perfil de conclusão dos planos de curso.

Apesar de serem apresentados como “Temas Geradores”, os quais darão origem aos projetos dos alunos, eles trazem a possibilidade, conforme apontado por Freire (1980), de se desdobrarem em tantos outros temas, os quais promovem novas tarefas a serem cumpridas. Contudo, quando os Temas Geradores são apresentados, nos planos de cursos, sem questionamentos, sem uma construção reflexiva, sem a presença de uma situação existencial concreta, eles acabam, muitas vezes, não aguçando a necessidade de um posicionamento dos alunos em relação a um real desafio ao qual estes, com os docentes, tenham de responder. Assim sendo, em muitos casos, os Temas Geradores são apenas temáticas provocativas de um posicionamento de algo a fazer, de forma colaborativa, mas que não necessariamente

---

<sup>14</sup> UC significa Unidade Curricular, que é um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes e que são avaliadas através de indicadores descritos nos planos de curso, para cada unidade, visando a verificação do desenvolvimento da competência proposta na unidade curricular.

implica “[...] partir abstratamente até o concreto; que implica [uma] ida das partes ao todo e [uma] volta deste às partes, que implica [um] reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito” (Freire, 1980, p. 114).

#### 5.2.2 Bloco 2: Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo e sua relação com o perfil de conclusão dos cursos técnicos: a validação das palavras alheias

Nesta categorização, os professores validam os Temas Geradores, baseando as respectivas escolhas ao perfil de conclusão de curso, necessário à respectiva área.

##### 5.2.2.1 Docente 3: Korra

No curso **Técnico em Podologia**, os Temas Geradores apresentados no plano eram: **1) Patologias podológicas; 2) O trabalho do podólogo no atendimento domiciliar; e 3) Podologia nas onicopatias ocupacionais**. O terceiro foi o Tema Gerador escolhido para ser trabalhado com a turma de 20 alunos. Segundo **Korra**: “*Esse tema possibilita a pesquisa e proporciona uma ampla visão da ‘costura’ feita com projeto integrador e as demais UCs*”.

Na visão da docente, essa temática atendeu ao perfil de formação esperado para o profissional do curso, mas levou em consideração alguns desafios e possibilidades para trabalhar com a temática:

**Desafio:** *No início a compreensão dos alunos do que é trabalhar por projeto se torna um pouco difícil, pois eles trazem muito latente um trabalho como TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] e trabalhar a compreensão dessa diferença é, sem dúvida, um desafio. **Possibilidade:** A descoberta dos alunos de novos conhecimentos a cada pesquisa, a cada visita técnica e a cada problematização é, sem dúvida, uma possibilidade de aprendizagem com autonomia e com um real e significativo interesse. É emocionante!*

Observamos que os desafios e as possibilidades apresentados pela docente referiam-se ao trabalho por projetos e não especificamente à temática apresentada, pois ela fez a escolha da temática por meio de uma resposta de concordância, conforme descrito por Bakhtin (2011). O mesmo aconteceu por emprego idêntico de palavras alheias, mas não podemos desconsiderar que um novo discurso se construiu

sobre outro, o que evidenciou sua dialogicidade e que os diálogos são sempre um espaço de luta entre vozes sociais.

Ao falar como se sentia trabalhando com um dos projetos integradores e Temas Geradores, **Korra** afirmou:

*Sinto um grande prazer misturado com desafio! Através da metodologia por Projetos, o aluno desenvolve a sua autonomia em buscar conhecimento e despertar para um saber sem fim e é nessa educação prazerosa e eficiente que acredito. E sinto honrada em cada turma onde posso me descobrir enquanto ser humano e docente.*

Para **Korra**, a ênfase maior atribuída a ela não se refere aos Temas Geradores, mas à metodologia do trabalho por projetos. Ela salientou a mudança em relação ao TCC anteriormente desenvolvido nos cursos do Senac, antes do Modelo Pedagógico estabelecido a partir de 2015. Tornou-se também perceptível que, para ela, aprender a aprender e aprender a fazer são extremamente importantes para o desenvolvimento das competências exigidas no perfil de conclusão do curso.

#### 5.2.2.2 Docente 4: Suyin

Diante da validação das temáticas propostas nos planos, no curso **Técnico em Administração** as propostas de Temas eram: **1) Crescimento sustentável do negócio**; e **2) Globalização e desenvolvimento das empresas no país**.

Com uma turma de 12 alunos, a primeira proposta foi a escolhida para ser desenvolvida. Segundo **Suyin**, a escolha justificou-se por ser um tema abrangente, permitindo que os alunos explorassem todos os elementos trazidos pelas UCs. Segundo a docente: “*As possibilidades que se encaixam como crescimento sustentável, trazendo para o foco das empresas crescerem de maneira estruturada e não apenas ‘incharem’ de tamanho*”.

A docente, em sua narrativa, não evidenciou se os alunos participaram ou não da escolha da temática, mas salientou que observa como:

**Possibilidade:** *Aplicar as ferramentas estudadas no curso em uma empresa real para utilizá-la e vivenciá-la na prática. Desafio:* *Encontrar empresas que estejam dispostas a aceitarem que os alunos as utilizem para o trabalho.*

Na narrativa docente, outros projetos surgiram na turma, diante da apresentação do Tema Gerador, tais como:

*Um grupo usou como estudo de caso uma pessoa que vende salgados, sanduíches e doces na porta do Senac. Esse grupo fez entrevista com essa pessoa, levantou informações, fez pesquisa com clientes dessa pessoa, fez análise de concorrentes, análise de redes sociais e o grupo montou um documento com diversas sugestões de melhorias para essa pessoa.*

Na fala da docente, torna-se observável a ênfase no desenvolvimento de competências solicitadas pelo mundo do trabalho e presentes no perfil de conclusão dos cursos, pois, para ela:

*Eu achei fantástico. E o melhor foi que as sugestões feitas pelo grupo eram altamente aplicáveis, práticas, pertinentes e não necessitaria de investimentos financeiros para a pessoa do estudo de caso. Foi um projeto extremamente real, prático e voltado para o mercado.*

E salientou que:

*Eu gosto bastante, pois vejo os projetos integradores como uma maneira real, prática e mercadológica onde realmente os alunos podem aplicar aquilo que estão aprendendo. Bem diferente de um TCC convencional que é pura teoria. E a maneira como os Temas Geradores estão descritos abre possibilidades para os explorarmos.*

As falas alheias aqui assumem um papel determinante, pois evidenciam a importância do trabalho realizado para responder às reais demandas e necessidades do mercado de trabalho.

A narrativa de **Suyin** revela a importância de aprender a aprender e aprender fazendo como algo que deve ser desenvolvido pela escola, principalmente diante da concepção da pedagogia das competências. Apesar disso, Saviani (1989, 2003) estabelece críticas a essa pedagogia das competências, pautada na ênfase do desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, sem que esse trabalho educativo desenvolva a necessidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais, não possibilitando às classes trabalhadoras novas relações sociais diante da articulação da escola e do trabalho.

### 5.2.2.3 Docente 5: Tenzin

Na mesma perspectiva desse bloco temático, no curso **Técnico em Informática**, o docente **Tenzin**, em uma turma com 15 alunos, tinha a seguinte proposta temática para desenvolvimento do projeto integrador no plano de curso: **Montagem, instalação e manutenção de computadores, cliente e servidor**. Foi justamente essa a temática apresentada à turma, pois, segundo **Tenzin**, a escolha

está atrelada à “[...] abordagem das respectivas competências desenvolvidas ao longo do curso e a proposição do mesmo no plano de orientação da oferta do curso”.

**Tenzin** salientou que apresentou o Tema Gerador e a conceituação de projeto integrador em uma plenária e, na sequência, “[...] os alunos se dividem em grupos democraticamente para conversarem sobre a proposta do Tema Gerador, visando problematizarem, para posterior desenvolvimento e síntese”.

Diante da temática apresentada pelo docente, ele considera que existiram algumas possibilidades e desafios, a saber:

*Considero como **possibilidade** a aplicação das propostas em cenários reais do mercado de trabalho e da sociedade, já que muitos dos projetos apresentam características ideais para a prática dos projetos. Muitas vezes considero um **desafio** o entendimento de alunos mais jovens que possuem pouca maturidade/experiência para visualizarem a prática do projeto fora da sala de aula, tendo em vista sua atuação se limitar somente à sala de aula.*

O docente também relatou como o projeto foi desenvolvido ao longo do curso, salientando que, após a plenária para a apresentação dos conceitos, objetivos do projeto integrador e a sua relação com as Marcas Formativas<sup>15</sup> do Senac, os alunos debateram sobre o Tema Gerador e foram convidados a se dividirem em grupos, por afinidade de interesse ao tema. O desenvolvimento dos projetos aconteceu durante o desenvolvimento das UCs, quando os grupos apresentaram as discussões para refinamento e orientação docente. A apresentação dos projetos aconteceu em formato escolhido pelos alunos, diante das propostas dos projetos, e eles foram avaliados de forma continuada, desde a problematização até a apresentação final. Para **Tenzin**:

*O Tema Gerador é de suma importância para o desenvolvimento dos projetos integradores dentro dos cursos. Muitas vezes o Tema Gerador proposto para cada qualificação do curso acaba não sendo de rápido entendimento por parte da maioria dos alunos e é nesse momento que o papel docente como mediador se torna ainda mais essencial para o entendimento, desenvolvimento e sucesso do projeto.*

Diante da fala de **Tenzin**, torna-se evidente a importância da orientação da palavra (Tema Gerador), tendo como mediador o docente. Segundo Volóchinov (2018, p. 205):

Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte

---

<sup>15</sup> Marcas Formativas do Senac estão presentes em todos os planos de curso da instituição e são: atitude empreendedora, domínio técnico-científico, visão crítica, atitude sustentável e atitude colaborativa.

que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

A narrativa de **Tenzin** revela a preocupação com os cenários reais do mercado de trabalho e da importância do desenvolvimento das marcas formativas do Senac nesse contexto.

O docente salientou a importância do papel docente como mediador na apresentação do Tema Gerador. Para **Tenzin**, as palavras alheias, aquelas apresentadas pelos planos de curso, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho e justificadas por meio da observância do desenvolvimento das marcas formativas do Senac, nos respectivos projetos desenvolvidos pelos alunos.

Nessa perspectiva, o docente mediador assume o papel de propiciar a interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, em que o aluno é sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo seu objeto de conhecimento aquilo que ele quer aprender e desenvolver.

#### 5.2.2.4 Docente 6: Kuvira

Para finalizar o Bloco 2, no curso **Técnico em Enfermagem**, a docente **Kuvira** trabalhou com uma turma de 20 alunos. Ela tinha como propostas de Temas Geradores no plano de curso: **1) Ações educativas em Enfermagem; 2) Comunicação em Enfermagem; 3) Promoção da segurança do usuário e trabalhador; 4) Atendimento humanizado na assistência em Enfermagem.** O Tema Gerador escolhido pela docente foi o primeiro pelo seguinte motivo:

*O tema escolhido por ser bastante abrangente permite a interação do técnico em enfermagem com diferentes públicos e áreas, desde profissionais de saúde, até mesmo clientes, pacientes e seus familiares. Permeando todo o desenvolvimento do curso, sendo possível dessa forma correlacionar as ações e atividades propostas no projeto com todas as unidades curriculares do curso.*

Segundo **Kuvira**, os alunos participaram da escolha do tema por meio de dinâmicas de grupo. Ela apresentou os temas do plano de curso, e eles escolheram aquele que consideravam ser mais abrangente, possibilitando ações em diferentes contextos.

**Kuvira**, diante do tema apresentado, elencou o que considerou como possibilidades e desafios, conforme narrado a seguir:

*O Tema Gerador garantia muitas **possibilidades**, principalmente pela atuação do profissional técnico em enfermagem, o qual já desenvolve, seja de forma objetiva ou subjetiva, ações que promovem a saúde, em diferentes momentos do curso, desde a atenção básica até atenção especializada; portanto, o interesse em planejar e desenvolver ações mediante o tema proposto faria parte do cotidiano, seja em momentos de aulas teóricas, práticas e estágios. Quanto ao Tema Gerador, o que consideraria um **desafio** seria o desenvolvimento de uma ação que conseguisse abranger todos os públicos e faixas etárias, pois o desenrolar do curso apresenta as possibilidades de atuação do profissional de enfermagem de forma gradual, dessa forma provavelmente o aluno conseguiria idealizar e planejar ações somente com a demanda do momento, dentro do tema que estivesse em questão naquele momento.*

**Kuvira** relatou que o projeto foi desenvolvido em etapas, iniciando com apresentação de conceitos tais como: competência; projeto integrador; marcas formativas; e importância delas para a formação profissional em Enfermagem. Na sequência, a docente apresentou os Temas Geradores propostos nos planos de curso e estabeleceu a respectiva escolha por meio de dinâmicas, iniciando com os processos de problematização e o planejamento e a elaboração das ações. O acompanhamento do desenvolvimento aconteceu a partir de encontros presenciais, virtuais e mensagens, e as ações educativas foram implantadas e avaliadas com base em atividades individuais e coletivas e de *feedback* dos docentes.

Ao falar sobre como se sente trabalhando com projetos integradores e Temas Geradores, **Kuvira** salientou:

*O docente tem o projeto integrador como uma excelente ferramenta dentro da proposta pedagógica, viabilizando o protagonismo do aluno durante todo o curso, algo muito importante para sua formação no desenvolvimento de suas competências para a profissão em construção. O aluno encontra motivação e atinge a concretização de suas ideias, as quais surgem desde o início de sua formação e se propagam até a conclusão do seu curso. Os resultados esperados através das ações dos projetos surgem na mesma proporção em que o aluno se desenvolve, isso é visto claramente quando as competências previstas em sua formação se relacionam diretamente com as ações propostas pelo projeto, onde utilizam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos para elaborar e implementar as ideias do projeto integrador. Portanto, trabalhar com projetos integradores e Temas Geradores permite o trabalho docente em sua essência como mediador, traz significado ao aprendizado e garante o protagonismo ao aluno.*

Observamos no Bloco 2 que quatro docentes, de uma amostra de 11, que diz respeito a 36,36% da amostra, trabalham dentro da perspectiva desse bloco: Temas Geradores presentes nos documentos oficiais do Senac São Paulo e sua relação com o perfil de conclusão dos cursos técnicos: a validação das palavras alheias.

Diante da forma como os docentes Korra, Suyn, Tenzin e Kuvira apresentam o Tema Gerador, torna-se evidente que o enunciado (Tema Gerador) é transmitido de

maneira persuasiva e por meio de palavras de aceitação, conforme apresentado por Fiorin (2020). A justificava está no perfil de conclusão do curso e na necessidade do desenvolvimento das competências e das marcas formativas da instituição.

Korra, Suyn, Tenzin e Kuvira estruturam suas práticas e estabelecem a apresentação do Tema Gerador baseados na pedagogia do “aprender a aprender”. Nesse sentido, segundo Ramos (2001, 2003, 2006), os conhecimentos são limitados a um recorte e atrelados a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

Duarte (2021), Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Machado (1994) e Saviani (1989, 2003) salientam que a pedagogia do “aprender a aprender” visa a solução de problemas. Nessa acepção, a escola, como ferramenta social, colabora para o adestramento de alunos e não contribui para a sua formação crítica, devido à desvalorização do conhecimento científico, artístico e filosófico e ao foco excessivo nas habilidades e nas competências, visando a adaptação do sujeito ao mercado de trabalho.

### 5.2.3 Bloco 3: Construção do Tema Gerador: um processo de diálogo e encontro entre o professor, o aluno e o mundo

No Bloco 3, verificamos como foi construir um novo Tema Gerador por meio da aglutinação de temas existentes nos planos de curso, levando-se em consideração a realidade e as inquietações do sujeito aprendente.

#### 5.2.3.1 *Docente 7: Kya*

A docente **Kya** trabalhou a proposta de temática, com uma turma de 17 alunos. No plano de curso **Técnico em Farmácia**, havia duas propostas de temáticas: **1) Melhorias nos procedimentos dos estabelecimentos do segmento farmacêutico;** **2) Problemas de saúde pública relacionados ao uso de medicamentos.**

Apesar das propostas apresentadas no plano de curso, **Kya**, como resposta, apresentou uma terceira proposta: **Uso correto e descarte de medicamentos.** A docente salientou que essa temática atendia aos dois Temas Geradores, pois

propunha melhorias dos estabelecimentos bem como prevenia alguns problemas relacionados ao uso de medicamentos.

A docente justificou a escolha da temática: “*Situações pessoais, vivências familiares costumam ser o motivo da escolha desses temas pelos alunos*”. E complementou dizendo que os alunos apresentaram “[...] *a vontade de trabalhar essa temática diante do fato de alguns familiares descartarem medicamentos no vaso sanitário ou em plantas (terra) e também teve uma situação familiar de consumo de medicamento vencido*”.

**Kya** contou que o projeto foi desenvolvido partindo de um questionário elaborado pelos alunos e enviado à comunidade do Senac, amigos e familiares, perguntando se as pessoas sabiam a forma correta de descartarem medicamentos. Como resposta, eles obtiveram o resultado de que menos da metade dos respondentes sabiam fazer descartes medicamentosos de maneira adequada. Assim sendo, foi elaborado um plano de ação pautado na construção de um material visando apresentar e conscientizar as pessoas sobre locais de coleta da cidade e maneiras adequadas de descartes. Esse material foi apresentado como finalização do projeto integrador e foi estabelecido uma parceria com uma drogaria da cidade, com o intuito de conscientização por meio da distribuição do material produzido à população.

**Kya** considerou o desenvolvimento do projeto diante de suas possibilidades e desafios e salientou:

*As ações reais para coleta de medicamentos vencidos são ao mesmo tempo **possibilidades** e **desafios**, pois conscientizar a população dessa necessidade é algo que agrega em vários setores (saúde individual, coletiva e impactos no meio ambiente), porém o destino final gera custos (incineração/peso arrecadado) e nem sempre temos parceiros que conseguem dar esse destino final corretamente, o que seria o maior **desafio** nessa situação.*

**Kya** considerou a iniciativa dos alunos muito importante e uma quebra de paradigma, pois:

*A forma que ensino e trabalho com essa metodologia é muito diferente daquela que vivenciei em minha formação. Vejo que dessa forma é mais fácil o aluno ver onde vai aplicar aquilo que ele está estudando, e, com a escolha do tema pelo próprio aluno, leva inclusive à resolução de questões que eles vivenciam todos os dias e, quando essa resolução não é possível, eles verificam todas as etapas e conhecem os gargalos de cada setor. Ao mesmo tempo que é muito gratificante ver a construção desses projetos, a gente vê a aplicabilidade e o quanto os alunos se desenvolvem.*

A abordagem da docente e a forma de apresentação e construção do Tema Gerador, para essa turma, possibilitou a escolha de uma temática, por docentes e alunos, baseados no diálogo dos homens e mediatizados pelo mundo, para evitar o “assalto” desumanizante do direito da palavra, conforme evidenciado por Freire (1980). Segundo o autor, não podemos pensar pelos outros, nem para os outros e nem sem os outros, pois é por meio da comunicação que o processo de superação se estabelece.

**Kya** elaborou uma proposta diferente das apresentadas no plano de curso, a qual foi estabelecida levando em consideração as inquietações e as necessidades levantadas pelos alunos na realidade da qual eles faziam parte. Os alunos, com a mediação intencional da docente, elaboraram um plano de ação com o intuito de conscientização da população sobre o descarte correto de materiais. A elaboração desse material mobilizou diferentes saberes, diferentes pessoas e buscou a parceria dentro do próprio contexto em que os sujeitos estavam inseridos.

Observamos que, na narrativa de **Kya**, ela salientou que o tipo de metodologia baseado no desenvolvimento de projetos, partindo de um Tema Gerador significativo, é muito diferente da realidade da trajetória educacional pela qual ela foi formada quando era estudante. Nessa metodologia, há participação ativa dos alunos com o intuito do rompimento com um modelo pautado na educação bancária, que, segundo Freire (1980), é baseada na doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

O diálogo estabelecido entre a docente e os alunos e mediatizado pelo mundo permitiu a eles estabelecerem um plano de ação para agirem de forma colaborativa e participativa diante de uma necessidade real. Isso possibilitou percebermos que, para

[...] o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (Freire, 1980, p. 98).

5.2.4 Bloco 4: Construção de um novo Tema Gerador, partindo do diálogo entre docentes e alunos, buscando significados diante da contextualização local, profissional e temporal: o sujeito que se torna consciente na interação com o outro e com o meio

Abordamos, aqui, como foi o estabelecimento de um novo Tema Gerador gestado na relação professor-aluno, pautado no diálogo e estabelecido na relação entre os homens com a realidade e concretizados com o desenvolvimento dos projetos integradores.

#### 5.2.4.1 Docente 8: Azula

No caso do curso **Técnico em Segurança do Trabalho**, os Temas Geradores do plano de curso eram: **1) Prevenção de doenças ocupacionais e acidentes do trabalho**; e **2) A Gestão da Saúde e Segurança do Trabalho e o desempenho das empresas**. Neste caso, **Azula** optou por apresentar um terceiro tema: **Impacto das tecnologias na saúde e segurança dos trabalhadores: em busca de sentido e propósito no trabalho**.

Durante a entrevista, ao perguntar sobre sua escolha por trabalhar com outra temática, **Azula** afirmou:

*Em nossos momentos de reflexão diária, os alunos verbalizavam sobre o que aprenderam e questionamentos ou ideias que estavam em aberto gerando inquietação. A verbalização de uma aluna iniciou uma discussão muito interessante, que despertou a vontade de toda turma de pesquisar mais sobre isso: como as tecnologias atuais estão afetando a saúde no trabalho, já que temos nativos digitais e pessoas com modelos mentais que aplicam métricas e indicadores incoerentes para o mundo atual. A verbalização foi: “No meu trabalho temos um sistema que controla nossas pausas e, se fazemos pausa fora do horário que ele indica, não tem como justificar e descontam na variável do nosso salário”. Muitos alunos tinham em seu repertório situações e exemplos parecidos e iniciamos as pesquisas para ver o que tem sido relatado mundo afora sobre esses controles e outros impactos da tecnologia na saúde das pessoas. Expandindo as pesquisas com perguntas disparadoras e palavras-chave “tecnologia”, “impacto”, “saúde” e “trabalho”, um dos alunos encontrou uma empresa que já estava utilizando drones para fazer inspeções de trabalho em áreas perigosas, sem gerar riscos à saúde das pessoas. Os alunos se organizaram organicamente pela vertente do que despertava sua curiosidade e desenvolveram seus projetos.*

Observamos que **Azula** decidiu o Tema Gerador com a turma de 30 alunos a partir do diálogo estabelecido com eles. Dessa forma, foi algo significativo para os alunos, pois estava contextualizado com a realidade local, foi desafiador, estimulou a pesquisa e a investigação e mobilizou as competências do curso.

**Azula** salientou, ainda, que a forma como escolheu o Tema Gerador com os alunos apresentou possibilidades e desafios:

A **possibilidade** principal é a autonomia e aprendizagem de algo que faça sentido para os alunos. Quando eles se organizam, pesquisam, conversam, eles aprendem com autonomia em experiências memoráveis de aprendizagem. A pesquisa, aprendizagem entre pares, compartilhamento, conexões e a paixão tornam os projetos mais significativos. No entanto, um grande **desafio** é o modelo mental de TCC que muitos trazem: “mas o que vai ser avaliado?”, “Sem formato, fica complicado de saber o que entregar”, “Mas qual a ordem e o que tem que entregar?”. Esse “tem que” traz uma lógica punitiva tentando saber o que EU esperava que fizessem e não o que gostaria de celebrar fazendo.

**Azula** mencionou que os alunos, por meio do Tema Gerador, desenvolveram vários projetos, dentre eles: “Com Arduino uma luva robótica para substituir movimentos repetitivos em frigoríficos”. Ela salientou:

[...] os projetos dos alunos são extraordinários. Apreendi muita coisa que não conhecia. Mediei apenas as reflexões que combatiam ideias de “verdade absoluta”, já que, ao entregar seus projetos, a paixão dos alunos os levava a crer que o apresentado era o ideal para o mundo e lembramos sempre que tudo depende do nosso contexto, ou seja, não existem soluções de prateleira que se apliquem ao mundo todo. A constatação mais apaixonante foi o engajamento de todos os alunos e a conclusão de que a tecnologia existe para nos ajudar, desde que a lógica de sua aplicação seja inclusiva e coerente.

Durante a entrevista, **Azula** apresentou *links* de registros das atividades desenvolvidas com a turma de Segurança do Trabalho, mostrando seu projeto para uma Turma de Tecnologia de Informação para ajudar em uma parte do projeto em que estavam com dificuldades em avançar. Ela apontou ser possível ver que todos os alunos estavam tranquilos e apropriados do projeto, pois “[...] não há liderança na fala e sim livre circulação da palavra”. **Azula** salientou também que, durante o planejamento coletivo de trabalho docente, as docentes das duas turmas analisaram como poderiam mediar o projeto de acordo com a intencionalidade. Ademais, ela fez questão de destacar o depoimento de uma aluna que comparava as aulas do início do curso, quando a metodologia era mais voltada a conteúdos, e depois, com o trabalho *Maker*. Nesse momento, **Azula** mostrou-se emocionada, pois a aluna antes avaliada como “não atendido” na unidade curricular teve a oportunidade de desenvolver seu projeto da Luva Robótica, tendo a atividade registrada e disponível em um *link*. **Azula** terminou a entrevista dizendo: “O trabalho é nossa expressão de utilidade no mundo e ser educadora me proporcionou a honra de conviver com diversas pessoas diariamente. Meu trabalho é conviver, aprender e concluir junto, todo dia, sobre como evoluímos a cada instante”.

Em seu discurso, **Azula** chamou atenção para o sujeito social que aprende e se torna consciente na interação com o outro. Essa interação é estabelecida diante

das oposições constantes evidenciadas pelo círculo de Bakhtin, apresentadas por Brandão (2004): entre o que é dialógico e monológico, o múltiplo e o único, o outro e o um, o heterogêneo e o homogêneo, o conflitual e o imóvel, o que é relativo e o que é absoluto, o inacabado e o acabado e dogmático e o quão importante é o papel do docente nessa mediação intencional nas relações estabelecidas na prática pedagógica.

#### 5.2.4.2 *Docente 9: Toph*

No curso **Técnico em Estética**, a docente **Toph** estava com uma turma de 15 alunos. A proposta de Tema Gerador presente no plano de curso era: **Estudo da prevalência das principais disfunções estéticas de uma comunidade**. **Toph** escolheu como Tema Gerador trabalhar com a turma a seguinte temática: **Alterações estéticas na gestação: prevenção e tratamentos**.

Na entrevista com a docente, quando foi perguntado o porquê de sua escolha, **Toph** salientou que, durante o diálogo com a turma sobre a proposta do projeto integrador, as alunas resolveram enviar um questionário para mulheres que tinham filhos com menos de 5 anos de idade, perguntando-lhes sobre as principais alterações estéticas que tiveram diante da gestação. A partir das respostas, elas estruturaram a proposta de temática. Portanto, a proposta foi estabelecida com a turma, o que revela que, quando o docente apresenta ou constrói um novo Tema Gerador com a turma, se ratifica que o discurso não se constrói sobre a realidade, mas sobre outro discurso, conforme apresentado por Fiorin (2010).

Diante do Tema Gerador construído com a turma, **Toph** afirmou: *“Levar informações ao público-alvo considero uma **possibilidade**, e um **desafio** foi ter o retorno de um grupo considerável de respostas aos questionários enviados para termos uma avaliação quantitativa e qualitativa”*. Ela salientou que, diante da construção desse Tema Gerador, surgiu um projeto de elaboração de um folheto informativo sobre “Cuidados durante e pós gestação para a prevenção das disfunções mais comuns: Estrias e Melasma”.

Em relação ao projeto dos alunos, **Toph** considerou *“[...] importante a preocupação do grupo com a prevenção e orientação do público-alvo, uma vez que os profissionais da área sempre atuam somente na recuperação destas disfunções estéticas”*. Ainda em relação ao desenvolvimento dos projetos, **Toph** acrescentou:

*O projeto é um momento extremamente importante para o desenvolvimento do aluno na tomada de decisões e resoluções de situações-problema. Desenvolver habilidades, estimular valores e trabalho em equipe. Fazer uma associação de todos os conhecimentos desenvolvidos e trazê-los para a prática profissional.*

**Toph**, em sua narrativa, salientou a importância do desenvolvimento dos projetos, visando a solução de problemas, com a participação ativa dos alunos. Nessa acepção, percebemos que a docente considera que a pedagogia do “aprender a aprender” é fundamental para o desenvolvimento das habilidades suscitadas pelo mundo do trabalho, principalmente para o desenvolvimento da prática profissional que leve em consideração as marcas formativas do Senac, para o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, dos valores e das atitudes presentes no desenho dos respectivos planos de cursos, baseados no desenvolvimento de competências suscitadas em cada unidade curricular e articuladas por meio do desenvolvimento do projeto.

Na perspectiva de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), percebe-se que **Toph** legitima sua prática em consonância com os documentos oficiais da instituição, por meio da importância por ela atribuída ao desenvolvimento de projetos, partindo de Temas Geradores e articulados ao desenvolvimento das competências e das habilidades apresentadas no plano de curso e pelo mundo do trabalho.

Tal consonância justifica-se pelo fato de que vários docentes da instituição são convidados a participarem dos grupos de trabalho específicos para a elaboração dos documentos norteadores da prática docente da instituição, o que, segundo Pucci (2021, p. 2), torna o discurso dos docentes “[...] uma profícua fonte de investigação, pois trazem consigo marcas do contexto histórico, cultural e social onde foram forjados”.

A formação discursiva dos docentes, diante da perspectiva bakhtiniana revelam que as palavras alheias “[...] trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2011, p. 295). Nesse sentido, compreendemos, que, embora **Toph** tenha construído outro Tema Gerador com os alunos, a sua prática pedagógica é constituída diante da aceitação das concepções da instituição e que a instituição é, também, constituída e legitimada por meio da prática docente.

### 5.2.4.3 Docente 10: Jinora

No curso **Técnico em Publicidade**, a docente **Jinora** tinha como proposta de Tema Gerador, no plano de curso: **Como a cultura pode influenciar a publicidade? Como divulgar a cultura por meio da publicidade?** A turma era constituída por dez alunos e, com eles, **Jinora** escolheu como Tema Gerador: **Museu como espaço de interação, intervenção e cultura**. A escolha dessa temática foi estabelecida diante de uma visita técnica, realizada pela docente com os alunos aos Museus em São Paulo – Pinacoteca e Museu de Arte de São Paulo, o Masp – e ao Mercado Municipal como contexto histórico e contemporâneo.

Segundo **Jinora**, durante a visita à Pinacoteca,

*[...] os alunos foram monitorados por funcionários que acompanharam os espaços com jogos e informações sobre as pinturas e esculturas. A vivência nos três espaços foi tão rica e sensível que, no retorno à sala de aula, os alunos queriam trabalhar a questão da arte com publicidade. Aproveitei a oportunidade para explorar as 14 lâminas que foram doadas pela Pinacoteca replicando as principais obras daquele espaço e daquele momento. As lâminas, no formato A2, continham a reprodução de uma arte, como “Caipira picando fumo” de um lado e, no verso, a história do artista Almeida Junior. Além das historiografias do autor, as lâminas continham ainda algumas atividades lúdicas para orientar professores no compartilhamento da informação artística. Quando os alunos entraram em contato com esse universo cultural, eles não tiveram dúvida em colocar tudo em exposição na Unidade do Senac São Carlos.*

Para a docente, trabalhar com esse Tema Gerador apresentou possibilidades e desafios:

*O itinerário formativo do aluno acompanhado pelo docente cria espaços de fala e de reflexão sobre todos os temas possíveis do curso. O Plano de Aula sugerindo a visita técnica a espaços de cultura e propiciando a viagem até São Paulo foi um grande diferencial para que o tema surgisse naturalmente. O inusitado, o belo, o universo artístico são ingredientes importantes para fomentar a criatividade e os alunos saíram dos espaços de arte com muitas ideias na cabeça. O **desafio** foi sinalizar os vários caminhos que a cultura descortinava para que um projeto fosse idealizado dentro das perspectivas do curso e sem que o docente direcionasse para um deles.*

Segundo a docente, o projeto foi se constituindo naturalmente durante o curso, partindo da visita técnica, das reflexões que surgiram a partir dela, na relação com as temáticas desenvolvidas pelo curso, no encantamento em conhecer um espaço de cultura, no processo de construção colaborativa e na vontade em socializar a ideia de que é possível “ocupar o museu”, pois ele é um espaço de todos e para todos.

Diante dessas considerações, a turma estruturou o projeto “Ocupe o Museu” e, a partir dos conhecimentos desenvolvidos no curso, das atividades realizadas de forma colaborativa entre docentes e alunos e das lâminas que foram doadas pela Pinacoteca, os alunos desenvolveram uma agência publicitária fictícia e realizaram um concurso de logomarca e campanhas publicitárias, visando a apresentação do projeto à unidade educacional de São Carlos por dez dias, que aconteceu da seguinte forma, segundo o relato da **Jinora**:

*1) exposição das lâminas colocada em molduras suspensas num dos corredores; 2) exposição de pinturas de funcionários; 3) exposição de pintura dos alunos da Fundação Casa (anonimamente); 4) exposição de obras em 3D do professor de Arte da Fundação Casa (cedida); 5) exposição virtual por meio dos óculos 3D em museus de todo o mundo; 6) exposição de fotos do professor de fotografia da turma; 7) oficina de fotografia; 8) Interação dos alunos cover dos artistas/inspirações para foto (Monalisa, a Bailarina e Dali); 9) Grande Painele de intervenção dos alunos de todos os cursos para pintura livre; 10) Roda de conversa com o diretor do Museu da Ciência Mario Tolentino de São Carlos; 11) entrega de cartões de interação professor/aluno ao Senac (Pinacoteca); 12) Flash Mob no Casa Aberta para chamar o público; 13) confecção de marcador de livro “Frida Kalo” com o pessoal da costura.*

Segundo a docente, o projeto possibilitou, além da participação direta dos docentes e alunos do curso, a participação da comunidade educacional local.

Segundo **Jinora**:

*Projetos Integradores são importantes como fio condutor das apreensões do aluno diante dos temas abordados em sala. Eles acionam a memória, o conhecimento construído e reconfigurado na prática e na vida real e oportunizam a interação dos alunos como balizadora do aprendizado da turma quanto aos indicadores e às marcas formativas do Senac. É no projeto que, como docentes, podemos conferir algum resultado do nosso processo de ensinar. A aprendizagem é um processo contínuo, dia a dia. Os Temas Geradores que já vêm nos PCs [Planos de Cursos] são norteadores, mas sempre deixo aberto aos alunos a fim de que eles reflitam a importância e o significado do trabalho como um fazer prazeroso e não obrigatório. Como docente, estímulo os vários olhares para que eles possam compreender o percurso do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional integrando cada aprendizado no PI.*

Podemos observar, na fala da docente, a importância do diálogo, da construção colaborativa, da articulação com a realidade para o desenvolvimento dos projetos integradores, partindo de Temas Geradores que sejam significativos para todos. Quando o Tema Gerador não é estabelecido por meio das relações homens-mundo e homens-homens, torna-se uma criação arbitrária, conforme enfatizado por Freire (1980).

#### 5.2.4.4 Docente 11: Zuko

No curso **Técnico em Confeitaria**, o docente **Zuko** tinha duas propostas de Temas Geradores presentes no plano de curso: **1) Sustentabilidade no processo de produção; 2) Festa temática**. A turma de **Zuko** era composta por 11 alunos e, com eles, **Zuko** escolheu uma terceira temática: **Atividade empreendedora na confeitaria**.

Segundo **Zuko**, a escolha da temática foi construída para os alunos e com eles:

*Inicialmente, apresentei o que era um projeto e quais as exigências dele. Após esse passo, fizemos uma atividade visando sonhos individuais ou necessidades de uma determinada localidade. Eu e os alunos identificamos um padrão de comportamento entre eles, todos apontaram como sonhos ou necessidades algo relativo ao empreendedorismo. Dessa maneira, elencamos o Tema Gerador dessa turma. Um tema amplo o suficiente para atender às diversas necessidades e anseios, sem, no entanto, ser genérico demais.*

Para o docente, a construção dessa temática com os alunos traz possibilidades e desafios, tais como:

*Diante do Tema Gerador escolhido, as **possibilidades** são absolutamente diversas, pois trata-se de um tema amplo. Sem citar o empreendedorismo pessoal, pode-se citar no mínimo: abrir uma empresa que trabalhe com confeitaria; abrir uma empresa de eventos; iniciar um projeto que envolva meios digitais; trabalhar com escritório de consultoria gastronômica (voltado para confeitaria), entre outros. O **desafio** é demonstrar para o aluno que justamente existem diversos tipos de empreendedorismo e não somente “abrir uma empresa no ramo”. Demonstrar plano de carreira, empreendedorismo da própria carreira, entre outros.*

De acordo com o docente, o projeto foi desenvolvido em várias etapas, iniciando com a apresentação do que é um projeto, da construção colaborativa do Tema Gerador, do roteiro de perguntas a serem respondidas durante a realização dele, da elaboração do cronograma de atividades, do acompanhamento e suporte dos docentes, da execução e do acompanhamento permanente e da apresentação final.

Para o professor, a autoria dos alunos em relação ao Tema Gerador possibilita a motivação do pensar, planejar e executar o projeto.

**Zuko** tem o sentimento de que é

*[...] um iniciante no tema, entusiasta, porém iniciante. Sei que ainda tenho muito o que aprender sobre o desenvolvimento de Temas Geradores e projetos integradores. A atividade é desafiadora, intrigante e muitas vezes imprevisível, entretanto, é nesta imprevisibilidade que mora toda a “magia”. Cada turma de alunos possui necessidades intrínsecas à sua formação e interação entre seus*

*membros. Em cada turma que entro para criar um Tema Gerador, é um desafio diferente, um momento único e novamente imprevisível. Em cada turma que me proponho para trabalhar o Tema Gerador ou projeto integrador só tenho uma certeza, serei surpreendido, algo inesperado irá acontecer e isso é desafiador e empolgante.*

Diante das falas de **Zuko**, podemos perceber que somos constituídos conscientemente na revelação para o outro, por meio do outro e com os outros, conforme apresentado por Brandão (2004). Além disso, as relações estabelecidas por intermédio da apresentação e/ou da construção dos Temas Geradores podem ser contratuais, polêmicas, de divergência, de convergência, de aceitação, ou de recusa, pois elas revelam a tensão de classes sociais, segundo Fiorin (2020). Portanto, essas relações são sempre marcadas pelo inesperado, pois dependem da relação com o outro, da palavra do outro e da resposta do outro (Bakhtin, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos integradores, partindo de Temas Geradores, permitem rupturas com o modelo de escola tradicional, pois possibilitam o estabelecimento de uma nova relação professor, aluno, ensino e aprendizagem, constituído de forma colaborativa, coletiva, reflexiva, atrelado às reais demandas sociais e articulado às especificidades de cada curso e turma em que o projeto é desenvolvido.

Salientamos que o contexto social onde as relações de ensino e aprendizagem são constituídas são de fundamental importância para a constituição do sujeito aprendente, pois docentes e alunos aprendem e ensinam de forma dinâmica e ativa.

As práticas pedagógicas possibilitam mudanças de paradigmas, rupturas, mas depende muito da forma como elas são conscientemente estabelecidas.

Nesta tese e diante das entrevistas dialógicas estabelecidas com os 11 docentes de diferentes cursos técnicos do Senac São Paulo, verificamos que todas as UCs dos cursos técnicos do Senac São Paulo são perpassadas por um projeto integrador que é desenvolvido, em diferentes etapas, durante o curso. De maneira geral, para o estabelecimento desse projeto integrador, foram apresentados nos referidos planos de cursos duas ou três sugestões de Temas Geradores que eram os disparadores para os respectivos projetos dos alunos. Diante da apresentação dos respectivos Temas Geradores, analisamos alguns caminhos possíveis para os docentes seguirem:

- escolher os dois temas e dar sequência às atividades de problematização com a turma;
- escolher um dos temas e dar sequência à respectiva problematização;
- propor um novo Tema Gerador e iniciar o processo de problematização.

Ao analisarmos como os docentes realizaram suas escolhas, percebemos que eles percorreram caminhos diferentes diante de desafios e possibilidades e que, apesar do caráter de sugestão de Temas Geradores em cada curso, foram poucos os casos em que houve a proposição de novas possibilidades estabelecidas na relação entre os docentes e seus alunos, sendo os motivos dessas escolhas os mais variados possíveis.

Na escolha e/ou na constituição desses Temas Geradores foi possível percebermos o quanto somos constituídos e/ou influenciados pelo outro e em um

outro não necessariamente presente na relação professor-aluno, mas um outro que assumiu um papel de autoridade, de persuasão, de convencimento, pautado no discurso da necessidade de articulação do tema com o perfil de conclusão, presente na intencionalidade dos planos de cursos, como “sugestões” de temas a serem seguidos.

Observamos a dificuldade em propor algo novo e que vá além do que já está escrito e estruturado no currículo. Percebemos o quão “amarrados” estamos com aquilo que está descrito no currículo e que, embora apareça como “sugestão”, engessa a prática docente que, muitas vezes, prefere seguir a orientação do que lançar-se ao desconhecido. Constatamos, também, que apresentar um Tema Gerador é escolher um caminho, é indicar de que forma o sujeito que aprende e que ensina irá se constituir com e pelos outros e do outro na palavra.

Por meio deste estudo de caso, baseado nas entrevistas dialógicas com os diferentes docentes, pudemos compreender de que forma suas práticas pedagógicas apresentaram possibilidades, mas também inúmeros desafios, diante da necessidade da metamorfose da escola. Ao observarmos a constituição dos discursos emergidos a partir de Temas Geradores dos projetos integradores de cursos técnicos, desenvolvidos por docentes de diferentes cursos e agrupados em diferentes eixos temáticos, verificamos que há uma tendência na reprodução dos Temas Geradores apresentados como sugestões nos planos de cursos.

A partir das entrevistas realizadas com as docentes, percebemos que, em alguns casos, tais docentes utilizavam os Temas Geradores como vozes de autoridade e em outros como vozes persuasivas, conforme apresentado por Faraco (2009).

Os discursos dos documentos institucionais, presentes nos Temas Geradores dos respectivos cursos, foram utilizados de diferentes formas, partindo de sua mera repetição rumo à sua reelaboração. Nesse sentido, percebemos que a apropriação da palavra não foi exclusiva e nem total e que as fronteiras entre as próprias palavras e as palavras alheias caracterizavam graus variados de alteridade ou assimilação. Observamos um jogo complexo de manipulação, nem sempre perceptível por aqueles que fizeram uso dele na aplicação de seus enunciados e, conseqüentemente, para o enunciatário que crê naquilo que era transmitido sem perceber o seu intuito persuasivo. A forma como é apresentado ou elaborado o Tema Gerador também fez emergir que

[...] as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto (Fiorin, 2020, p. 27).

Observamos que os enunciados dos Temas Geradores são um espaço de luta de vozes sociais e, portanto, um local de contradições, remetendo-nos à contextualização que eles são constituídos em um mundo dialógico e não polifônico. Portanto, as vozes não são equipotentes, e o pluralismo de ideias não é efetivamente respeitado, apesar de observarmos tentativas do estabelecimento de práticas visando a ruptura de paradigmas.

Verificamos que os documentos norteadores da instituição como sua Proposta Pedagógica, a Série de Orientações para a Prática Pedagógica, os planos de cursos, os planos de orientação para a oferta, o Modelo Pedagógico do Senac e os seus mais diversos documentos institucionais, ao mesmo tempo que apresentavam possibilidades, assumiram, “na força do documento”, as vozes de autoridade ou vozes persuasivas, a repetição de palavras alheias ou a possibilidade da reelaboração semialheia, que caminharam entre a alteridade ou a assimilação, entre aquilo que era idêntico ou demarcado, aquilo que era reformulado ou flexionado, revelando o quanto a comunicação é um jogo complexo de manipulação.

Tornou-se possível observarmos diante do desenvolvimento desses projetos dos cursos do Senac São Carlos o quanto historicamente avançamos em comparação às características da escola tradicional, mas que há muito ainda a caminhar, pois, durante o contexto da pandemia causada pela covid-19, as práticas pedagógicas assumiram novas possibilidades, desnudando, também, inúmeras diferenças, revelando-se a necessidade da metamorfose da escola e da metamorfose das práticas pedagógicas, conforme apresentado por Nóvoa (2022). É necessário, assim, defendermos a escola como espaço público, no qual podemos, em comum, aprender uns com os outros, pois a Educação é o espaço da relação humana. No entanto, essa escola precisa se transformar, pois não atende mais às reais necessidades do século XXI, evidenciando que precisamos de novos ambientes educativos, dentro e fora das escolas.

Nóvoa (2022) salienta que, para essa transformação ocorrer, é necessário trabalharmos juntos e de forma colaborativa, visto que a escola precisa ser um ambiente educativo e colaborativo, ou seja, um ambiente educativo diferenciado para

além da sala de aula. Isso é fundamental para a sua transformação, mas enfatizamos que a valorização dos professores, diante do seu papel de centralidade, depende da atitude colaborativa e dos investimentos na sua formação.

O cenário estabelecido com o isolamento social decorrente da covid-19 produziu vários desafios para a Educação e para os cursos técnicos do Senac São Carlos. No entanto, apesar das tensões e das controvérsias entre os professores na instituição sobre como desenvolver o trabalho em um novo contexto, as dificuldades foram sendo amenizadas com o desenvolvimento de uma proposta de trabalho flexível, focada nas necessidades dos alunos e dos docentes de cada curso. Os desafios em relação ao ensino remoto suscitaram a criação de vários “espaços” de discussão e diálogos muito interessantes, os quais contribuíram para que os envolvidos pudessem refletir sobre o trabalho de modo remoto. Tais iniciativas produziram o compartilhamento de experiências e o fortalecimento dos envolvidos nesse processo.

A partir da análise das entrevistas dialógicas de docentes de diferentes cursos técnicos, pudemos perceber que, apesar das críticas ao trabalho por projetos, quando este é estabelecido por meio de Temas Geradores, um universo de possibilidades se faz presente, pois possibilita aos homens históricos e constituídos de forma coletiva o seu processo de tomada de consciência, tornando evidente que estamos em permanente construção, por intermédio do diálogo e da interação discursiva.

Percebemos, conforme apresentado por Bakhtin e Vigotski, que o signo é o termo mediador dialético entre a base e a superestrutura e que um discurso sempre se constrói sobre outro discurso. O Tema Gerador nessa realidade é estabelecido em um contexto de tensões, marcado pelas palavras alheias. Assim, faz-se necessário pensarmos na escola como um espaço de possibilidades e, também, como um espaço que demanda a intencionalidade de transformações conscientes, cujos docentes e alunos têm um papel fundamental.

Os Temas Geradores dos projetos integradores podem possibilitar um diálogo real com a realidade em um processo contínuo de mudanças, mas é necessário compreendermos quais são as vozes que se fazem presentes nessa relação, pois a comunicação é sempre um jogo complexo de manipulação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC, 2000.

ANDRIGHETTO, Marcos José. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19091/DIS\\_PPGEPT\\_2019\\_ANDRIGHETTO\\_MARCOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19091/DIS_PPGEPT_2019_ANDRIGHETTO_MARCOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 dez. 2023.

ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata H. P. Articulação teórico-metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644455259>

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução e prefácio: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEZERRA, Fábio Aparecido Martins. **A educação profissional e tecnológica como eixo de desenvolvimento regional**. 2015. 137. f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909. Crea nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Câmara dos Deputados, [1909]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937). Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília: Câmara dos Deputados, [1942a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Câmara dos Deputados, [1942b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1946]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm). Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1975]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6297.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6297.htm). Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/I9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm). Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 274, p. 7760-7761, 18 abr. 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental. Introdução. v. 1. Brasília: MEC, 1997b.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N<sup>os</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 3-4, 26 maio 2017b.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020.

CARVALHO, Waldemar José Baptista de. **Metodologias ativas no ensino médio concomitante com o ensino profissional e utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/21484/2/Waldemar%20Jos%c3%a9%20Baptista%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CLOT, Yves. O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 175-198. (Série Bakhtin: Inclassificável; v. 2).

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução: Godolfredo Rangel e Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea).

ESCOLA de Pharmacia. **Tribuna Popular**, São Carlos, n. 28, 20 out. 1898.

ESCOLA pública. **Diário de São Carlos**, São Carlos, n. 177, 23 maio 1890.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. Categoria de análise em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 33-48. (Série Bakhtin: Inclassificável; v. 2).

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FRAGELLI, Márcia Cristina. **Grupo Escolar “Coronel Paulino Carlos”**: sociedade e educação em São Carlos (1857-1930). 1996. 105. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GREENWOOD, Ernest. **Metodologia de la investigación social**. Bueno Aires: Paidós, 1973.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Penso Editora, 1998.

KILPATRICK, William Heard. **The project method**: the use of proposeful act in the educative process. New York City: Teachers College, Columbia University, 1918. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz. **Metodologia de projeto para o ensino de design**: uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6330221#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330221#). Acesso em: 20 dez. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LAAN, Luisa Sousa van der. **Projeto Integrador como prática interdisciplinar**: estudo de caso do Curso Técnico em Eventos Subsequente de Conceição do Araguaia/PA. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020. Disponível em:

<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/4cc4f516-1043-4e4e-9821-1e54b00b046b/conten>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, Alexander Romanovich (ed.). **Curso de Psicologia Geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 9-23.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. Revisão técnica da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 115-131.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Volume II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; BARROSO, Lidiane Bittencourt, SANTOS, Leila Maria Araújo; SILVA, Juliane Paprosqui Marchi da (org.). **Interfaces da Educação Superior e profissional**: saberes e fazeres. Curitiba: CRV, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: Unesco, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 19 dez. 2023.

PELO ENSINO. **Correio de São Carlos**, São Carlos, nº 3.328, 3 mar. 1917.

PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. **Ensino médio integrado: uma análise do IFSULDEMINAS**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/76.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**. [Entrevista cedida a] Paola Gentile e Roberta Bencini. Universidade de Genebra, Genebra, set. 2000. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/construindo%20competencias%20-%20In%20Nova%20Escola.pdf>. Acesso em: 4 out 2023.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PORTAZIO, Márcia. A aprendizagem baseada em projetos na pós-graduação. *In*: MATTASOGLIO NETO, Octavio; SOSTER, Tatiana Sansone (org.). **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 9-11.

PUCCI, Renata Helena Pin. Os discursos dos professores de língua inglesa da escola pública sobre os discursos dos documentos oficiais. **Alfa**, São Paulo, v. 65, e12488, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e12488>

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

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

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>

RAMOS, Marise Nogueira. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 17-26, 2001.

RAMOS, Thanise Beque. **A resolução de problemas e a experimentação: metodologias para o ensino de química na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19224/DIS\\_PPGEPT\\_2019\\_RAMOS\\_THANISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19224/DIS_PPGEPT_2019_RAMOS_THANISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 out. 2022.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SENAC SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico**. São Carlos: Senac, 2016.

SENAC SÃO PAULO. **Proposta Pedagógica**. São Paulo: Senac, 2005. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/pdf/53727.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SENAC SÃO PAULO. **Modelo Pedagógico Nacional**: síntese. São Paulo: Senac, set. 2014.

SENAC SÃO PAULO. **Projeto Integrador**. São Paulo: Senac, 2016a. (Série Orientações para Prática Pedagógica). Disponível em: <https://docplayer.com.br/234760819-Serie-orientacoes-para-pratica-pedagogica-projeto-integrador.html>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SENAC SÃO PAULO. **Planejar**. São Paulo: Senac, 2016b. (Série Orientações para Prática Pedagógica).

SENAC SÃO PAULO. **Mediar**. São Paulo: Senac, 2016c. (Série Orientações para Prática Pedagógica).

SENAC SÃO PAULO. **Relatório de Gestão 2021**: versão sintética. São Paulo: Senac, 2022.

SILVA, Katiana de Lima Alves. **O processo de construção do projeto pedagógico de curso no ensino técnico integrado ao Ensino Médio**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/visualiza.php?cod=MTg1MA==](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTg1MA==). Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, Vinícius Batista da. **Sentidos de educação em disputa na política curricular para os cursos técnicos integrados ao Nível Médio do IFMT de Rondonópolis (MT)**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018. Disponível em:

[https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3805/1/DISS\\_2018\\_Vinicius%20Batista%20da%20Silva.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3805/1/DISS_2018_Vinicius%20Batista%20da%20Silva.pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA FILHO, Geuid Cavalcante da. **Formação, projetos profissionais e projetos de vida**: olhares dos estudantes do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio do IFPI. 2017. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Raimundo Nonato, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1763/2/Geuid%20Cavalcante%20da%20Silva%20Filho.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 177-190.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFI, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145271>

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005.

TRUZZI, Oswaldo. **Café e indústria**: São Carlos: 1850-1950. São Carlos: Arquivo de História Contemporânea, 1986.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13833/1/Rosa%20Vasconcelos\\_Dissertacao\\_VF\\_10122014\\_depositada\\_com%20ficha%20catalogr%c3%a1fica%20e%20data%20aprova%c3%a7%c3%a3o.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13833/1/Rosa%20Vasconcelos_Dissertacao_VF_10122014_depositada_com%20ficha%20catalogr%c3%a1fica%20e%20data%20aprova%c3%a7%c3%a3o.pdf). Acesso em: 24 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas – Tomo 3. Madri: Visor, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

**LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	155
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	156

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

- Quanto tempo você está na docência?

Entre 0 e 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 10 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos

Acima de 20 anos

- Quanto tempo você atua em Ensino Técnico?

Entre 0 e 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 10 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos

Acima de 20 anos

- Em que curso você desenvolveu a atividade que você vai relatar: (Nome do curso)
- Quantos alunos tinha nessa turma (aproximadamente)?
- Quais os Temas Geradores apresentados no plano de curso para o desenvolvimento do Projeto Integrador?
- Qual o tema escolhido para o desenvolvimento da atividade? (não necessariamente o sugerido pelo plano de curso).
- Qual o motivo da escolha desse tema? Os alunos participaram da escolha do Tema Gerador? De que forma?
- Diante do Tema Gerador que você trabalhou com essa turma, cite algo que você considera como possibilidade e algo que você considera um desafio.
- Cite algum projeto que surgiu a partir desse Tema Gerador apresentado aos alunos.
- O que você achou do projeto dos alunos? Fique à vontade para relatar, se quiser.
- Fique à vontade para falar como se sente trabalhando com projetos integradores que tem origem em Temas Geradores.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa: Práticas pedagógicas do Senac em tempos de pandemia-covid-19, configuradas a partir de projetos integradores norteados por Temas Geradores**

**Responsáveis pela pesquisa:** Márcia Cristina Fragelli (doutoranda) e Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Helena Pin Pucci (orientadora) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

### **Justificativa e objetivos:**

O foco da pesquisa são as práticas pedagógicas do Senac em tempos de pandemia-covid-19, configuradas a partir de projetos integradores norteados por Temas Geradores

Partimos do princípio de que a prática pedagógica do Senac, nos cursos técnicos, diante da construção de projetos integradores, partindo de Temas Geradores, apresentam alguns dilemas decorrentes, provavelmente, da forma como eles são apresentados pelos docentes e ou construídos com os alunos dos diferentes cursos técnicos.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar como é estabelecida a parceria de aprendizagem entre docentes e alunos, para o desenvolvimento de projetos integradores, partindo de Temas Geradores no contexto pandêmico, na realidade do Senac São Paulo.

### **Procedimentos:**

Propomos a realização de entrevistas dialógicas com docentes sobre como são apresentados e/ou construídos os Temas Geradores que darão origem aos projetos integradores dos alunos das respectivas turmas de cursos técnicos do Senac São Paulo.

Para a realização da entrevista, você será consultado sobre data, local e horário de sua conveniência, evitando prejuízos no que diz respeito às suas atividades laborais. A entrevista deve durar, no máximo, 60 minutos.

Você poderá ter acesso à transcrição de sua entrevista, se assim desejar.

**Desconfortos e riscos:**

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis.

Você poderá se recusar a continuar na pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer fase, sem penalização alguma.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, exclusivamente para fins científicos, seu nome não será citado.

**Benefícios:**

Com relação aos benefícios de sua participação no estudo destacamos a oportunidade de refletir sobre sua formação e atuação profissional junto a um pesquisador e contribuir com o campo científico da área da qual faz parte.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá a garantia ao direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Márcia Cristina Fragelli: (16) 999621115; e-mail: fragelli2016@gmail.com

Renata Helena Pin Pucci: Universidade Metodista de Piracicaba - Rodovia do Açúcar, km 156 – Bloco 7; CEP 13400-911, Piracicaba – SP; telefone (19) 3124-1617; e-mail: renata\_pucci@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unimep na Rodovia do Açúcar, km 156 – Bloco 7; CEP 13400-911, Piracicaba – SP; telefone (19) 3124-1513; e-mail: comitedeetica@unimep.br

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico:

E-mail (opcional):

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466/2012 CNS/MS, da Resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento e conforme o consentimento dado pelo participante.

---

(Assinatura do pesquisador)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.