



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LPQ 3 - EDUCAÇÃO, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL



ANA KARINE LOULA TORRES ROCHA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII**

Salvador - BA
2019

ANA KARINE LOULA TORRES ROCHA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha III - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Professor Orientador: Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Coorientador: Dr. Natanael Reis Bonfim
Coorientadora/UK: Dr^a Alexandra Lilavati Pereira Okada

Salvador - BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

R672e

Rocha, Ana Karine Loula Torres

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE
IRECÊ - TII / Ana Karine Loula Torres Rocha.-- Salvador, 2019.
262 fls : il.

Orientador(a): Avelar Luiz Bastos Mutim.

Coorientador(a): Natanael Reis Bonfim.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Trabalho / Educação. 2.Educação Profissional. 3.Política
Educativa. 4.Representação Social. 5.Pesquisa e Inovação
Responsável RRI.

CDD: 379

TERMO DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ

ANA KARINE LOULA TORRES ROCHA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de outubro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ayelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Alexandra Lilavati Pereira Okada
The Open University UK, Knowledge Media Institute - UK
Doutorado em Currículo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



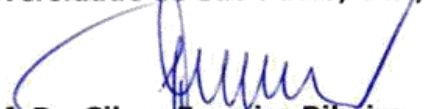
Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal -UQ, Canadá



Prof. Dr. Antonio Almerico Biondi Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Silvia Maria Manfredi
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dr. Silvar Ferreira Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho à minha família, em especial, Luís Rogério, Ana Beatriz e Ana Clara, marido e filhas, não só pela compreensão das minhas inúmeras ausências, mas também pelo incentivo e apoio durante todo o caminho que percorri. Esta conquista eu divido com vocês!

Aos meus pais e irmão, Jonas, Leci e André, que sempre me motivaram na busca do conhecimento, acreditando na realização deste sonho.

A Rosaura, Liliana, Anaide, Vítor, Karynna, Sheila e Celina, pelo apoio durante as minhas ausências e por todas as demonstrações de amor e afeto.

E por fim...

AOS QUE SONHAM E LUTAM

POR UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA E JUSTA!

AGRADECIMENTOS

Considero que minha trajetória foi de conquistas e sonhos acompanhados e compartilhados por pessoas especiais que trouxeram serenidade, energia e força para que eu pudesse continuar e construir novas histórias, por isso registro meu carinho e mais profundo agradecimento:

A Deus pelo dom da vida e presença constante como força inspiradora e motivadora em todos os momentos e a seus mensageiros de luz, que me acompanharam durante toda esta trajetória, amparando e fortalecendo em cada passo dessa caminhada. Agradeço também à Casa de Oração Maria de Nazaré, especialmente a sala Nacim Fauaze, pela amorosidade, cuidado e acolhimento com que me receberam.

A toda a minha família, por me ensinarem que o melhor caminho é o da educação e que, através dela, podemos realizar grandes conquistas e transformar o mundo.

De modo especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, pela oportunidade que me concedeu ao confiar que seria capaz de realizar este trabalho, além das significativas contribuições, acolhimento, generosidade, compreensão e parceria.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Natanael Bomfim, o compromisso, profissionalismo e sensibilidade com que colaborou para a realização deste trabalho. Seu olhar e presença fizeram toda a diferença.

À minha supervisora Prof^a Dr^a Alexandra Okada que me proporcionou a materialização de um grande sonho: realizar estágio doutoral no Knowledge Media Institute (KMi), na Open University, Reino Unido, tendo a oportunidade de conviver com grandes pesquisadores e universidades que são referência em diversos espaços acadêmicos. E ao professor Dr. Silvar Ribeiro que orientou meus passos e que me proporcionou seguir por caminhos, muitas vezes, tão difíceis, mas, ao mesmo tempo, tão gratificantes.

Aos professores da banca de qualificação e banca examinadora: Prof^a Livre Docente Dr^a Silvia Maria Manfredi, Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima, Dr^a Alexandra Lilavati Pereira Okada, Prof. Dr. Silvar Ferreira Ribeiro, Prof^a Dr^a Maria Regina

Filgueiras Antoniazzi, Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim e Prof. Dr. Avelar Bastos Mutim que aceitaram o convite e se disponibilizaram para contribuir com esta pesquisa, indicando leituras e sugestões relevantes para o aperfeiçoamento desta tese.

Agradeço, de forma especial, à Profª Livre Docente Drª Silvia Maria Manfredi, uma das principais autoras que pesquisei no decorrer deste trabalho e que, de forma tão generosa, aceitou participar da banca de qualificação e banca examinadora, trazendo contribuições valiosas para esta tese.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), à Open University, Reino Unido, ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT)/Campus XVI da UNEB, ao Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), em Irecê, e à Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC) a oportunidade de estudo e aprendizado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, através do seu Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), apoiou o Estágio Doutoral no KMi, na Open University, Reino Unido, período de março a dezembro de 2017, na condição de bolsista da CAPES/Ministério da Educação (MEC), vinculada ao PDSE, sob o Processo de nº 88881.131870/2016-01, edital nº 19/2016.

Aos Grupos de Pesquisa pelas inúmeras contribuições: Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação, Gestão e Tecnologias (GENTTES); Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios (GEPET); Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES).

Aos professores, técnicos e funcionários do PPGEduC, em especial, à Sonia Lima que sempre nos recebeu com tanto carinho e profissionalismo.

Aos professores, equipe gestora, técnicos e estudantes do CETEP, em Irecê, em especial a Alberto, Noélia e Ivanísia, e aos egressos do curso de agropecuária.

Aos amigos e colegas de curso os momentos compartilhados, em especial, aos amigos doutorandos Dayse, Fabrício, Viviane e Rita. A convivência e parceria com vocês foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até este momento! Gratidão...

Às minhas mais que amigas Dayse, Edineiram, Rosana, Joelma, Dorath, Flávia e Márcia por todos os momentos compartilhados, orientados e refletidos, além de representarem aconchego e segurança em meio a tantos momentos de turbulência.

Aos meus tios Henrique e Dora pelo apoio, carinho e incentivo em momentos tão necessários. Ao Luiz Henrique, Gustavo, Josiane, Isabel e Carolina o carinho com que sempre me receberam.

Aos meus tios Humberto e Dorileide e primos Marcelo, Eduardo, Patrícia, Rosana e Luísa o incentivo a realização deste trabalho.

Ao tio Nilton, tia Noaci, Dafne, Tônia, Danilo, Diogo, Nara, Rafael, Luísa, Guilherme, Gabriela e David por me proporcionarem encontros tão alegres e afetivos.

Ao tio Daniel, tia Ivone, Daniela, Laura, George, Marcão, Marcos, Carol, Danielzinho e Arthur o incentivo e orgulho com que sempre demonstram quando nossa família conquista etapas em sua formação.

Ao tio Sidney e sua família por se alegrarem com as conquistas da família.

Aos meus avós Arnóbio, Joaquim e Laurinda (*in memoriam*) e avó Antoninha que, ao longo de seus 102 anos, ainda se alegra e se orgulha com nossas conquistas.

A toda a família Trajano Torres, em especial a tia Maria Lúcia (*in memoriam*) que se orgulhava sempre com nossas conquistas.

A toda a família Lima Rocha por ter me acolhido e me incentivado a avançar diante dos sonhos e objetivos da vida.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para esta realização.

Muito Obrigada!

“Compreender o desenho composto, heterogêneo, polissêmico e multifacetado que caracteriza a nova morfologia da classe trabalhadora torna-se imprescindível, visando eliminar as clivagens que separam os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos, negros e índios, qualificados e não qualificados, empregados e desempregados, dentre tantas outras diferenciações... Isso, em nosso entendimento, só é possível partindo das **questões vitais** que **emergem no espaço da vida cotidiana. Trabalho, tempo de trabalho e de vida; degradação ambiental, produção destrutiva, propriedade (incluindo intelectual), a mercadorização dos bens (água, alimentos), são alguns temas certamente vitais** que os sindicatos (e atores coletivos) não podem mais desconsiderar”.

Ricardo Antunes

“O Continente do Labor”, p. 10.

Quem me leva os meus fantasmas?

Letra de Pedro Abrunhosa,
Gravado por Maria Bethânia.

*“Aquele era o tempo
Em que as mãos se fechavam
E nas noites brilhantes as palavras voavam
E eu via que o céu me nascia dos dedos
E a urso maior eram ferros acesos
**Marinheiros perdidos em portos distantes
Em bares escondidos, em sonhos gigantes
E a cidade vazia, da cor do asfalto
E alguém me pedia que cantasse mais alto***

*Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
Quem me diz onde é a estrada?
Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
E me diz onde é a estrada*

***Aquele era o tempo
Em que as sombras se abriam
Em que homens negavam o que outros erguiam
E eu bebia da vida em goles pequenos
Tropeçava no riso, abraçava venenos
De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala, nem a falha no muro
E alguém me gritava com voz de profeta
Que o caminho se faz entre o alvo e a seta***

*Quem leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
Quem me diz onde é a estrada?
Quem leva os meus fantasmas?
Quem leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
E me diz onde e a estrada*

***De que serve ter o mapa
Se o fim está traçado
De que serve a terra à vista
Se o barco está parado
De que serve ter a chave
Se a porta está aberta
De que servem as palavras
Se a casa está deserta?***

*Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
Quem me diz onde é a estrada?
Quem me leva os meus fantasmas?
**Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me salva desta espada?
E me diz onde é a estrada”***

RESUMO

A sociedade contemporânea vem sendo marcada por transformações, configurando um cenário de mudanças em diferentes espaços, mas principalmente no campo da *educação* e no *mundo do trabalho*. Para este estudo, partimos do pressuposto de que os espaços e práticas de trabalho se constituem como possibilidades de formação e aprendizagem onde consideramos que o trabalho tem em si o princípio educativo: ao trabalharmos, aprendemos e ampliamos os saberes que já possuímos. Assim, a partir desta análise, definimos, enquanto objetivo para esta pesquisa, analisar a política de educação profissional no Território de Identidade de Irecê (TII) a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação* e, por objetivos específicos, discutir a reforma do ensino técnico e da educação profissional no Estado da Bahia a partir da implementação da política instituída pela Superintendência de Educação Profissional (SUPROF); identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos sujeitos egressos, entre os anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sobre *trabalho* e *educação*; apreender pistas do conteúdo das representações sociais como forma de apresentar estratégias que possam orientar as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios. O problema de pesquisa busca responder quais as representações sociais construídas pelos sujeitos egressos, dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, relativas aos objetos sociais *trabalho* e *educação* e como o conteúdo dessas representações pode contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios. Para responder aos objetivos, optamos pela pesquisa do *tipo qualitativa* (BOGDAN E BIKLEN, 1994) que traz, no seu percurso epistemológico/metodológico, as seguintes abordagens, a saber: quanto ao objetivo geral, é de abordagem descritiva e interpretativa; quanto aos capítulos teóricos, a pesquisa é de abordagem bibliográfica; na perspectiva metodológica, a abordamos com a pesquisa empírica e aplicada de inovação e responsabilidade social, envolvendo as representações sociais (MOSCOVICI, 2009), com foco na perspectiva processual (JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1994), técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais (OKADA, 2008) para analisar e interpretar os dados. As categorias de análise e principais autores que dialogamos foram: Trabalho/Educação – Antunes, Castioni, Ciavatta, Frigotto, Saviani, Manacorda; Educação Profissional – Manfredi, Kuenzer, Machado, Lima, Moura, Oliveira, Ramos, Mutim; Representação Social – Moscovici, Abric, Sá, Bonfim, Jodelet. A justificativa deste trabalho também encontra-se na sua proposta de analisar a política de educação profissional, a partir das representações sociais dos sujeitos egressos relativas aos objetos sociais trabalho e educação, utilizando a cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais, buscando refletir ainda como o conteúdo dessas representações podem contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios. Com este estudo, refletimos que a educação profissional pode contribuir não só para o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho quando estabelecemos uma política que considere o trabalho como princípio educativo, sendo pensada não apenas como um modelo de educação que visa somente à técnica pela técnica, mas torná-lo capaz de compreender, intervir e realizar as transformações socialmente necessárias.

Palavras-Chave: Trabalho/Educação. Educação Profissional. Política Educacional. Representação Social. Pesquisa e Inovação Responsável – RRI.

ABSTRACT

The contemporary society have been marked by transformations, setting a changing scenario in different spaces, but mainly in the field of *education* and on the world of *work*; for this study we start from the assumption that the spaces and work practices constitute a possibility of training and learning where we consider that work have in itself the educational principal - as we work we learn and expand the knowledge we already have. This way, from this analysis we set as an objective for this research analyze the professional education police in the Identity Territory of Irecê (TII) from the social representations built by the subjects graduated on social objects of work and education; and for specific goals discuss the technical education reform and the professional education in the state of Bahia from the implementation of the policy instituted by the Superintendence of Professional Education (SUPROF); identify and analyze the content of the social representations of the subjects, between the years of 2011 from 2015, of the technical course in farming integrated to high school, about work and education; and learn clues of the content of the social representations as a way of presenting strategies that can guide the public policies in professional education and the territory management. To answer this goals we opted for the qualitative type research (BOGDAN AND BIKLEN, 1994) that brings in its epistemological/ methodological course the following approaches, namely: in regarding of the general object is an descriptive and interpretative approach; in regarding of the theoretical chapters the research is of bibliographic approaches; in regarding of the methodological perspective we approached with the empirical research, involving the social representations (MOSCOVICI, 2009) with focus on the processual perspective (JODELET, 2001) and structural (ABRIC, 1994), content analysis technique (BARDIN, 2009) and cognitive cartography (OKADA, 2008) to analyze and interpret the data. The analysis categories and main authors that we dialog were: Work/Education – Antunes, Castioni, Ciavatta, Frigotto, Saviani, Manacorda; Professional Education – Manfredi, Kuenzer, Machado, Lima, Moura, Oliveira, Ramos, Mutim; Social Representation – Moscovici, Abric, Sá, Bonfim, Jodelet. With this study we had reflected that the professional education can not only contribute with the scientific and technological development, but also to the insertion of the subjects in the world of work when stablished a policy that consider work and a educational principle, being thought not only as a educational mode that aims only the technical or the technical, but making it capable of comprehending, to intervene and accomplish the necessary social transformations.

Keywords: Work/Education. Professional Education. Educational Policy. Social Representation. Responsible Research and Innovation – RRI.

RESUMEN

La sociedad contemporánea viene siendo marcada por transformaciones, configurando un escenario de cambios en diferentes espacios, pero principalmente en el campo de la educación y en el mundo del trabajo. Para este estudio, partimos del supuesto de que los espacios y prácticas de trabajo se constituyen como posibilidades de formación y aprendizaje donde consideramos que el trabajo tiene en sí el principio educativo: al trabajar, aprendemos y ampliamos los saberes que ya poseemos. Así, a partir de este análisis, definimos, como objetivo para esta investigación, analizar la política de educación profesional en el Territorio de Identidad de Irecê (TII) a partir de las representaciones sociales construidas por los sujetos egresados sobre los objetos sociales trabajo y educación y, por objetivos en particular, discutir la reforma de la enseñanza técnica y de la educación profesional en el Estado de Bahía a partir de la implementación de la política instituida por la Superintendencia de Educación Profesional (SUPROF); identificar y analizar el contenido de las representaciones sociales de los sujetos egresados, entre los años 2011 a 2015, del curso técnico en agropecuaria integrado a la enseñanza media, sobre trabajo y educación; se aprehenden pistas del contenido de las representaciones sociales como forma de presentar estrategias que puedan orientar las políticas públicas en educación profesional y la gestión de territorios. El problema de investigación busca responder cuáles son las representaciones sociales construidas por los sujetos egresados, de los años 2011 a 2015, del curso técnico en agropecuaria integrado a la enseñanza media, relativas a los objetos sociales trabajo y educación y cómo el contenido de esas representaciones puede contribuir a las políticas públicas en educación profesional y la gestión de territorios. Para responder a los objetivos, optamos por la investigación del tipo cualitativo (BOGDAN E BIKLEN, 1994) que trae, en su recorrido epistemológico / metodológico, los siguientes enfoques, a saber: en cuanto al objetivo general, es de abordaje descriptivo e interpretativo; en cuanto a los capítulos teóricos, la investigación es de abordaje bibliográfico; en la perspectiva metodológica, la abordamos con la investigación empírica y aplicada de innovación y responsabilidad social, envolviendo las representaciones sociales (MOSCOVICI, 2009), con foco en la perspectiva procesal (JODELET, 2001) y estructural (ABRIC, 1994), técnica de análisis de (BARDIN, 2009) y cartografía cognitiva a través de los mapas mentales (OKADA, 2008) para analizar e interpretar los datos. Las categorías de análisis y principales autores que dialogamos fueron: Trabajo / Educación - Antunes, Castioni, Ciavatta, Frigotto, Saviani, Manacorda; Educación Profesional - Manfredi, Kuenzer, Machado, Lima, Moura, Oliveira, Ramos, Mutim; La representación social - Moscovici, Abric, Sa, Bonfim, Jodelet. La justificación de este trabajo también se encuentra en su propuesta de analizar la política de educación profesional, a partir de las representaciones sociales de los sujetos egresados relativos a los objetos sociales trabajo y educación, utilizando la cartografía cognitiva por medio de los mapas mentales, buscando reflejar aún como el " el contenido de esas representaciones pueden contribuir a las políticas públicas en educación profesional y la gestión de territorios. Con este estudio, reflejamos que la educación profesional puede contribuir no sólo al desarrollo científico y tecnológico, sino también a la inserción de los sujetos en el mundo del trabajo cuando establecemos una política que considere el trabajo como principio educativo, siendo pensada no sólo como un modelo de educación que apunta solamente a la técnica por la técnica, pero hacerlo capaz de comprender, intervenir y realizar las transformaciones socialmente necesarias.

Palabras-Clave: Trabajo/Educación. Educación Profesional. Política Educativa. Representación Social. Investigación e Innovación Responsable – RRI.

RÉSUMÉ

La société contemporaine a été marquée par des transformations, créant un scénario de changements dans différents espaces, mais principalement dans le domaine de l'éducation et du monde du travail. Pour cette étude, nous supposons que les espaces et les pratiques de travail constituent des possibilités de formation et d'apprentissage lorsque nous considérons que le travail a en soi le principe éducatif: travailler, apprendre et développer les connaissances que nous avons déjà. Ainsi, à partir de cette analyse, nous définissons comme objectif de cette recherche l'analyse de la politique d'enseignement professionnel sur le territoire d'identité d'Irecê (TII) à partir des représentations sociales construites par les sujets diplômés du travail des objets sociaux et de l'éducation et, par objectifs. En particulier, débattre de la réforme de l'enseignement technique et professionnel dans l'État de Bahia découlant de la mise en œuvre de la politique instituée par la Surintendance de la formation professionnelle (SUPROF); identifier et analyser le contenu des représentations sociales des matières graduées, entre 2011 et 2015, du cours technique sur l'agriculture intégré à l'enseignement secondaire, au travail et à l'éducation; saisir des indices sur le contenu des représentations sociales en tant que moyen de présenter des stratégies permettant d'orienter les politiques publiques en matière de formation professionnelle et de gestion des territoires. Le problème de la recherche cherche à déterminer quelles représentations sociales construites par les sujets gradués, de 2011 à 2015, du cours technique d'agriculture intégré au lycée, lié au travail des objets sociaux et à l'éducation et comment le contenu de ces représentations peut-il contribuer aux politiques publiques en matière de formation professionnelle et de gestion des territoires. Afin de répondre aux objectifs, nous avons choisi une recherche qualitative (BOGDAN AND BIKLEN, 1994) qui, dans son cours épistémologique / méthodologique, apporte les approches suivantes, à savoir: l'objectif général est une approche descriptive et interprétative; les chapitres théoriques, la recherche est une approche bibliographique; dans la perspective méthodologique, nous l'abordons avec la recherche empirique et appliquée de l'innovation et de la responsabilité sociale, impliquant les représentations sociales (MOSCOVICI, 2009), en mettant l'accent sur la perspective procédurale (JODELET, 2001) et structurelle (ABRIC, 1994), contenu (BARDIN, 2009) et cartographie cognitive à l'aide de cartes mentales (OKADA, 2008) pour analyser et interpréter les données. Les catégories d'analyse et les principaux auteurs abordés sont les suivants: travail / éducation - Antunes, Castioni, Ciavatta, Frigotto, Saviani, Manacorda; Enseignement professionnel - Manfredi, Kuenzer, Machado, Lima, Moura, Oliveira, Ramos, Mutim; Représentation sociale - Moscovici, Abric, Sá, Bonfim, Jodelet. La justification de ce travail se trouve également dans sa proposition d'analyser la politique de formation professionnelle, à partir des représentations sociales des sujets gradués liés au travail des objets sociaux et à l'éducation, en utilisant la cartographie cognitive à travers les cartes mentales, cherchant à refléter encore le contenu de ces représentations peut contribuer aux politiques publiques en matière de formation professionnelle et de gestion des territoires. Avec cette étude, nous pensons que la formation professionnelle peut contribuer non seulement au développement scientifique et technologique, mais également à l'insertion de sujets dans le monde du travail lorsque nous établissons une politique qui considère le travail comme un principe éducatif, mais non seulement comme un modèle. d'éducation qui ne vise que la technique par la technique, mais pour la rendre capable de comprendre, d'intervenir et de mener à bien les transformations socialement nécessaires.

Mots-clés: Travail/éducation. Formation professionnelle. Politique éducative. Représentation sociale. Recherche et innovation responsable – RRI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Evolução da Matrícula de Educação Profissional por Rede – Brasil 2000-2013 | 27 |
| Gráfico 2 | Distribuição da Matrícula de Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil 2013 | 28 |
| Quadro 1 | Termos dos objetos da pesquisa com busca na base Scielo e Capes | 29 |
| Gráfico 3 | Número de matrículas de educação profissional técnica por dependência administrativa – Bahia 2007-2013 (em números absolutos) | 31 |
| Mapa 1 | Território de Identidade de Irecê (TII) | 32 |
| Mapa 2 | Região do Território de Identidade de Irecê (TII) | 33 |
| Quadro 2 | Análise Comparativa entre o Decreto no 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004 | 66 |
| Quadro 3 | Cursos por Eixos Tecnológicos definidos em 2012 | 72 |
| Mapa 3 | Demonstrativo da ampliação da rede estadual de 2007 e 2012 | 73 |
| Gráfico 4 | Matrícula das Rede Estaduais de Educação Profissional no Brasil, em 2013 | 74 |
| Gráfico 5 | Evolução de Cursos Técnicos na Rede Estadual de Educação Profissional 2006 a 2012.1 | 75 |
| Quadro 4 | Modalidades de ofertas nos Centros de Educação Profissional ... | 80 |
| Gráfico 6 | Ofertas das formas de articulação do ensino | 81 |
| Gráfico 7 | Matrículas por Eixos Tecnológicos 2015.1 | 81 |
| Quadro 5 | Composição do Conselho dos Centros de Educação Profissional do Estado da Bahia | 87 |
| Mapa 4 | Territórios de Identidade da Bahia, 2012 | 94 |
| Gráfico 8 | Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Bahia, TII e municípios do TII – 2000/2010 | 102 |
| Gráfico 9 | Proporção de população em extrema pobreza – Bahia, TII e municípios do TII – 2010 | 103 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Quadro 6 | Cursos de Educação profissional ofertados pelo CETEP/Irecê, no período de 2009 a 2012, de acordo com eixos tecnológicos do CNCT do MEC | 109 |
| Quadro 7 | Características e funções do sistema central e periférico | 128 |
| Quadro 8 | Relação de matriculados e concluintes | 143 |
| Quadro 9 | Tabulação dos dados do questionário a partir das sessão, dados e categorização | 144 |
| Gráfico 10 | Perfil do Sujeito: Idade | 148 |
| Gráfico 11 | Perfil do Sujeito: Escolaridade dos Pais | 149 |
| Gráfico 12 | Contribuição do CETEP para a inserção do sujeito no mundo do trabalho | 152 |
| Gráfico 13 | Situação do último trabalho ou emprego | 153 |
| Quadro 10 | Quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor Trabalho | 161 |
| Quadro 11 | Quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor Trabalho no Território de Identidade de Irecê | 164 |
| Quadro 12 | Efeitos psicológicos, sociais e físicos nos desempregados | 165 |
| Quadro 13 | Quadro de quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor Educação | 167 |
| Quadro 14 | Quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor Educação no Território de Identidade de Irecê | 169 |
| Quadro 15 | Registro das escolhas imagéticas de acordo com as categorias pré-estabelecidas (APÊNDICE K) | 174 |
| Quadro 16 | Organização das escolhas imagéticas por categoria | 175 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Quadro representativo da problemática construída I | 42 |
| Figura 2 | Quadro representativo da problemática construída II | 42 |
| Figura 3 | Portão de entrada do CETEP/Irecê | 108 |
| Figura 4 | Matriz do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade EPI implementada no ano de 2011 | 110 |
| Figura 5 | Habilidades com a coinvestigação | 135 |
| Figura 6 | Nuvem de palavras: total de 540 Palavras | 159 |
| Figura 7 | Realização de Grupo Focal | 172 |
| Figura 8 | Quadro projetado na parede durante a realização do grupo focal ... | 173 |
| Figura 9 | Mapeamento por meio do LiteMap: Grupo Focal | 186 |
| Figura 10 | Representação geral dos objetos investigados | 189 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabela 1 | Pessoas ocupadas com rendimento, não remuneradas, trabalhadores na produção para o próprio consumo, sem ocupação, População Economicamente Ativa (PEA), População em Idade Ativa (PIA) e taxa de desocupação – Bahia, TII e municípios do TII – 2010 | 100 |
| Tabela 2 | Estoque de emprego formal segundo os grandes setores de atividade econômica – Bahia, TII e municípios do TII – 2005/2015 | 101 |
| Tabela 3 | Perfil do sujeito: Estado Civil | 149 |
| Tabela 4 | Motivos que levaram o sujeito a frequentar uma escolha de educação profissional | 150 |
| Tabela 5 | Motivos que levaram o sujeito a escolher o curso técnico em agropecuária | 150 |
| Tabela 6 | Saberes e qualificações desenvolvidos no curso | 151 |
| Tabela 7 | Descrição de como o CETEP contribuiu para a inserção do sujeito no mundo do trabalho | 152 |
| Tabela 8 | Situação do atual trabalho ou emprego | 153 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ABC | Associação Beneficente do Caldeirão |
| ACCOJUS | Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de Jussara |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BNC | Base Nacional Comum |
| CAA | Centro de Assessoria do Assuruá |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAPPA | Conselho de Acompanhamento do Plano Plurianual |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEDETER | Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CETEP | Centro Territorial de Educação Profissional |
| CNCT | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COAGRI | Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário |
| CODEVASF | Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba |
| COLEARN | Collaborative Open Learning Community |
| COOPCETEP | Cooperativa de alunos do Centro Territorial de Educação Profissional |
| CS-DC | Complex Systems Digital Campus |
| DCHT | Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias |
| DIREC | Diretoria Regional de Educação e Cultura |
| DIRGEP | Diretoria de Gestão e Planejamento da Educação Profissional |
| DIREPI | Diretoria de Institucionalização da Educação Profissional |
| DIRDEP | Diretoria de Desenvolvimento da Educação Profissional |
| DIRPEP | Diretoria de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional |
| EAD | Educação a Distância |
| EBDA | Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola |
| EC | Estudos Complementares |

| | |
|-----------|---|
| EI | Estudos Interdisciplinares |
| EO | Estudos Orientados |
| EP | Educação Profissional |
| EPI | Educação Profissional Integrada |
| ESAGRI | Escola de Agricultura da Região de Irecê |
| ETFS | Engenharia de Operações nas Escolas Técnicas Federais |
| FAPESB | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FTE | Formação Técnica Específica |
| FTG | Formação Técnica Geral |
| GARRA | Grupo de Apoio e Resistência Rural |
| GENTTES | Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação, Gestão e Tecnologias |
| GSS | Global Systems for Science |
| H2020 | Horizon 2020 |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IpêTerras | Instituto de Permacultura em Terras Secas |
| KMi | Knowledge Media Institute |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIST | Luxembourg Institute of Science and Technology |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação |
| MTB | Ministério do Trabalho |
| NUPE | Núcleo de Pesquisa e Extensão |
| OME | Ordem Média de Evocação |
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| PDSE | Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PPA | Plano Plurianual |
| PPGEduC | Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PREMEM | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio |

| | |
|-----------------|--|
| PROAM | Programa de Apoio a Educação Municipal |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROET | Programa de Estudos do Trabalho |
| PROJOVEM URBANO | Programa Nacional de Inclusão de Jovens na Modalidade Urbana |
| PRONAF | Programa Nacional de Agricultura Familiar |
| PROSUB | Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RAIS | Relação Anual de Informações Sociais |
| REA | Recursos Educacionais Abertos |
| RRI | Responsible Research and Innovation |
| SEI | Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SEPLAN | Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia |
| SIEMT | Sistema de Integração Escola/Mundo do Trabalho |
| SIP | Sistema Integrado de Planejamento |
| SISTec | Sistema de Informação Técnica e Tecnológica |
| SUPEC | Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar |
| SUPROF | Superintendência de Educação Profissional |
| SUPROT | Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica |
| TALP | Técnica de Associação Livre de Palavras |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unitwin | Programa de Cátedras e Redes |
| USAID | United States Agency for International Development |
| VAB | Valor Adicionado Bruto |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 24 |
| 2 | TRABALHO & EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL | 46 |
| 2.1 | O TRABALHO NAS SOCIEDADES E SUAS RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS | 46 |
| 2.1.1 | Trabalho e Educação: Mudanças Econômicas, Políticas, Sociais e Culturais | 46 |
| 2.1.2 | Reestruturação Produtiva: Impactos na Educação e no Mundo do Trabalho a partir dos Anos 1990 | 53 |
| 2.2 | POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL | 58 |
| 2.2.1 | Trajétoria Histórica Legal das Políticas de Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio no Brasil | 58 |
| 2.2.2 | A Reforma do Ensino Técnico e da Educação Profissional | 62 |
| 2.2.2.1 | Decreto nº 5.154/2004: uma possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional | 64 |
| 3 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO DECRETO Nº 6.302/2007 NO ESTADO DA BAHIA | 68 |
| 3.1 | SUPROF E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA | 68 |
| 3.1.1 | Concepção Pedagógica da Educação Profissional na Bahia | 77 |
| 3.1.2 | Estrutura Administrativa dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional | 83 |
| 3.1.3 | Conselho dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional da Bahia | 85 |
| 4 | TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE: O CONTEXTO DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE IRECÊ | 89 |
| 4.1 | TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NO ESTADO DA BAHIA | 89 |
| 4.2 | CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ ... | 94 |
| 4.3 | IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E ENSINO MÉDIO NO TII: O CONTEXTO DO CETEP | 104 |
| 5 | PRESSUPOSTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS | 114 |
| 5.1 | DEFINIÇÃO E DESCRIÇÃO METODOLÓGICA | 114 |
| 5.1.1 | A Representação Social como Método | 118 |
| 5.1.1.1 | Núcleo central e sistema periférico das representações sociais | 125 |
| 5.1.2 | A Análise de Conteúdo como Técnica | 128 |
| 5.1.3 | Estágio Doutoral: Knowledge Media Institute (KMi), Open University, Reino Unido | 130 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 5.1.3.1 | Responsible Research and Innovation (RRI) e Horizon 2020 | 133 |
| 5.1.3.2 | Global Systems for Science (GSS) | 136 |
| 5.1.3.3 | Cartografia Cognitiva e Mapas Mentais | 139 |
| 5.2 | ETAPAS DA PESQUISA | 142 |
| 5.2.1 | Etapa I: Pré-teste | 142 |
| 5.2.2 | Etapa II: Coleta de Dados | 143 |
| 5.2.3 | Etapa III: Replicação da Técnica da Sessão III do Questionário e Aprofundamento por meio de Grupo Focal | 146 |
| 5.3 | CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA | 147 |
| 5.4 | DESAFIOS, DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 154 |
| 6 | OBJETOS SOCIAIS TRABALHO & EDUCAÇÃO: RESULTADOS, ANÁLISES DE DADOS E REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS | 157 |
| 6.1 | DISCURSOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS SUJEITOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO DE IRECÊ | 157 |
| 6.1.1 | Evocação Livre de Palavras | 158 |
| 6.1.2 | Grupo Focal | 171 |
| 6.1.2.1 | Mapa Mental a partir do Grupo Focal | 185 |
| 6.2 | REPRESENTAÇÃO DOS OBJETOS INVESTIGADOS | 188 |
| 6.3 | DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: OBSERVATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ (OBEP-TII) | 190 |
| 7 | CONCLUSÃO | 194 |
| | REFERÊNCIAS | 204 |
| | APÊNDICES | 221 |
| | ANEXOS | 254 |

1 INTRODUÇÃO

*“Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão,
não seja uma presença neutra [...] não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo [...] devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.”*

Paulo Freire, 2000.

A sociedade contemporânea vem sendo marcada por transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas, geradas pelas dinâmicas dos processos da globalização, neoliberalismo e reestruturação produtiva, configurando um cenário de alterações em diferentes espaços, mas principalmente na *educação* e no *mundo do trabalho*.

As medidas de abertura da economia, em 1990, foram as forças principais que estimularam o aprofundamento da reestruturação produtiva¹ impulsionadas, dentre outros fatores, pelo processo de inovação tecnológica e organizacional e pela globalização que propiciou um novo ciclo do capitalismo, com o esgotamento do regime de acumulação fordista, a redução da intervenção Estatal e a rápida abertura das fronteiras.

Estas alterações tornaram os processos produtivos mais ágeis e flexíveis quanto aos produtos (produção segundo a demanda), processos (mudanças rápidas na linha de produção para se adequar aos novos produtos) e pessoas (trabalhadores multifuncionais ou polivalentes), com impactos no conteúdo do trabalho e nas formas de emprego, provocando mudanças no perfil das ocupações.

As exigências para lidar com as novas demandas relacionadas à formação e qualificação, a exemplo da inserção e permanência dos sujeitos no mundo do

¹ O sistema de produção e acumulação capitalista, vigente do pós-guerra à década de 70, no binômio taylorismo/fordismo, caracterizava-se pela produção em massa para consumo em massa, que era garantido pela política Keynesiana, firmada no compromisso capital e trabalho, estruturada pela regulação do Estado. No entanto, esse *compromisso* e essa *regulação* do pacto do Estado Keynesiano apresentaram sinais de crise, seja por uma crise de sobreprodução e de arrecadação, ou pelo fim da canalização dos conflitos entre capital e trabalho devido à eclosão dos movimentos operários da década de 60. Esse conjunto de crises, que é a reprodução da crise estrutural do capital, aliado à crise do petróleo, fez com que surgisse um novo paradigma de dominação e acumulação, caracterizado como *capitalismo flexível* (IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003).

trabalho, passaram a ser cada vez maiores. Tais fatores conduziram a uma redefinição da qualificação, tanto em relação à base de conhecimentos escolares, quanto às possibilidades formativas. Neste novo contexto houve um aumento das exigências profissionais, levando e/ou forçando as pessoas a buscarem, cada vez mais, uma maior qualificação para tentarem garantir a inserção e permanência no mundo do trabalho e do conhecimento.

Neste sentido, o Brasil, um país de dimensões continentais e uma população que reside em territórios onde, muitas vezes, o acesso e o deslocamento são difíceis e distantes geograficamente das universidades e centros de formação que foram instaladas, na sua maioria, nos grandes centros urbanos, as desigualdades e contradições sociais e econômicas, também, são apontadas como um dificultador dessa realidade.

Têm sido um desafio o acesso ao conhecimento produzido e as oportunidades de inserção, permanência e universalização educacional nos diferentes níveis de ensino para uma população que passa de 208 milhões de habitantes e tem índices elevados de analfabetismo e formação insuficiente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).

Para além daquelas mudanças, que refletiram em alterações no campo da *educação* e no *mundo do trabalho*, foram asseguradas, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 1º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996).

Para Novaes (2007), passou-se a atribuir à educação a responsabilidade fundamental por promover formação profissional e prover a demanda requerida pelo novo e complexo mundo do trabalho. Ainda para Novaes (2007), a relação entre educação e formação profissional adquiriu centralidade nas políticas governamentais dos países dos diversos continentes, assumindo o encargo por promover a formação de profissionais. Ilustrando este discurso, Novaes (2007, p. 63) nos diz que,

Conferir à educação papel estratégico na formação profissional para o mundo do trabalho, referenciado pelas inovações tecnológicas, pela flexibilidade e pelos novos processos produtivos implicou num movimento internacional direcionado a promover reformas dos sistemas educacionais.

Estas transformações socioeconômicas também refletiram diretamente na educação e nos seus processos formativos; além de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, a prática social e continuidade dos estudos passaram a assumir legalmente a função para a formação e qualificação para o trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (grifo nosso), será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho** (grifo nosso) (BRASIL, 1988).

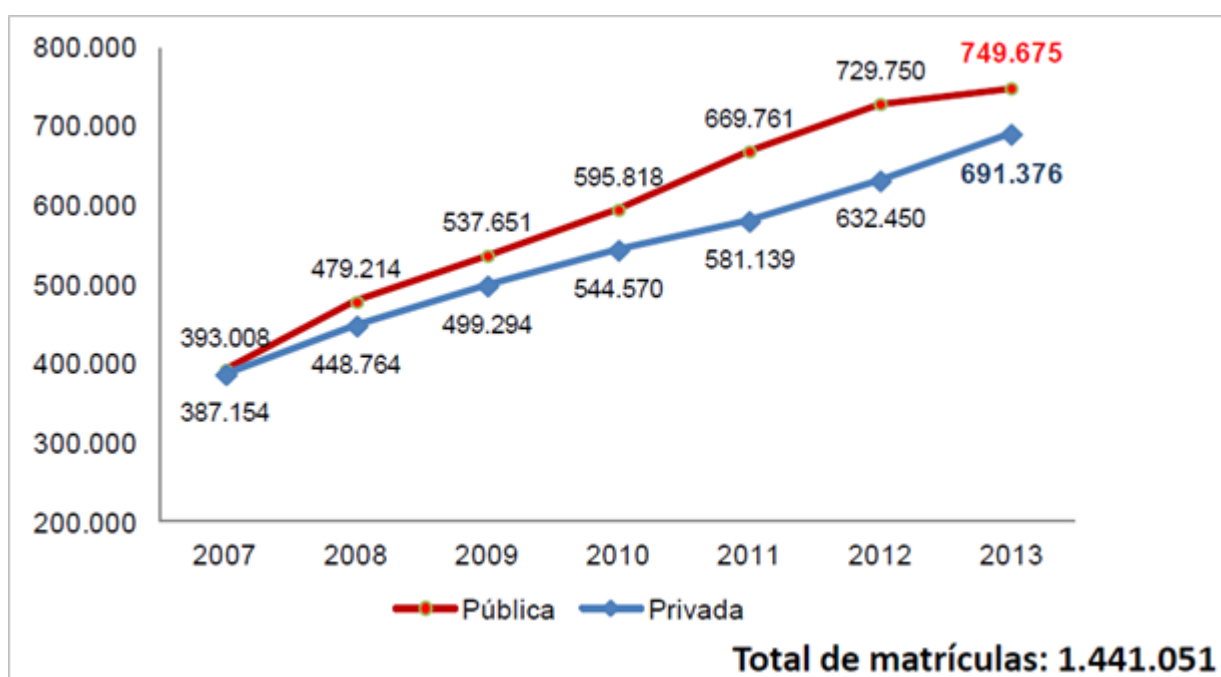
Assim, diante das mudanças ocorridas e aliadas às necessidades de adaptação aos processos tecnológicos, o papel e a função social da educação crescem de importância, tornando-se elemento de atenção e gerando revisões nas políticas e práticas educacionais.

As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. Novas demandas e necessidades pressionaram as velhas estruturas educativas fazendo emergir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2002, p. 32).

Neste contexto, a Educação Profissional, a partir da última década, apoiada na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pelo decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b), buscou consolidar projetos ou políticas que foram determinadas pela necessidade de intervir na formação do trabalhador. O que se buscava era uma escola em que a formação fosse baseada para atender ao mercado de trabalho.

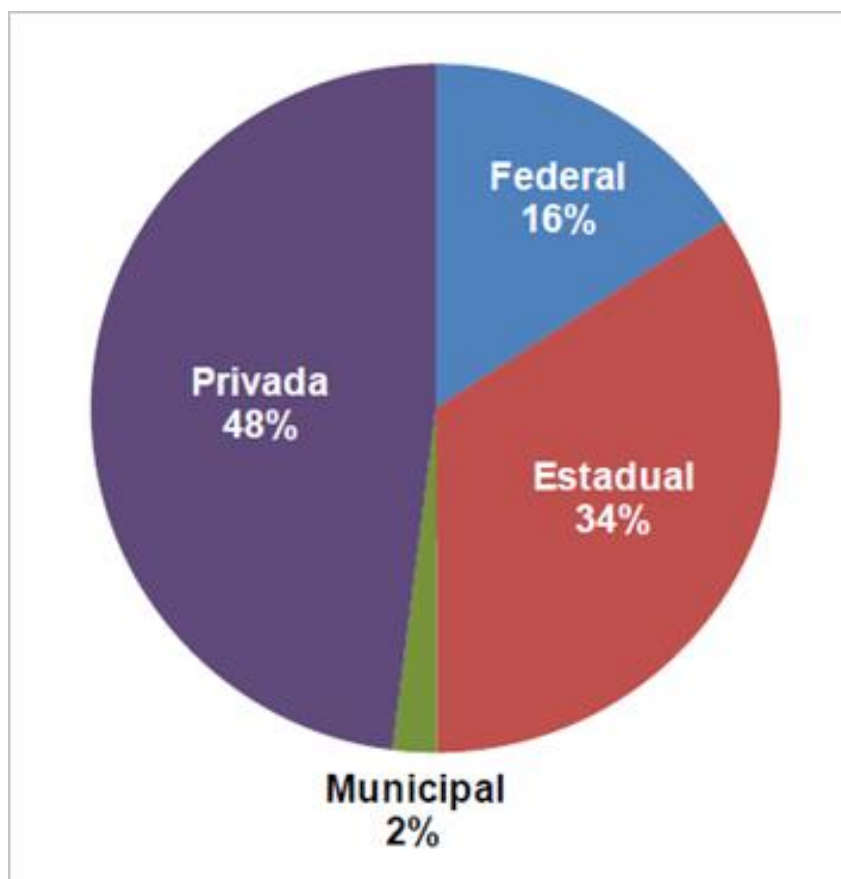
Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no Brasil, entre os anos de 2007 e 2013, houve um grande avanço no número de matrículas de educação profissional, tanto no setor público, que sai de 393.008, em 2007, e passa para 749.675, em 2013, quanto no setor privado, que sai de 387.154, em 2007, e passa para 691.376, em 2013; quando consideramos a distribuição destas matrículas por dependência administrativa, é apontado que no setor público há uma busca por matrículas de cerca de 52% (considerando o sistema Federal, Estadual e Municipal juntos) e o setor privado com 48% (Gráficos 1 e 2):

Gráfico 1 – Evolução da Matrícula de Educação Profissional por Rede – Brasil 2000-2013



Fonte: Ministério da Educação.

Gráfico 2 – Distribuição da Matrícula de Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil 2013



Fonte: Ministério da Educação.

Esta expansão da educação profissional também pode ser percebida considerando-se o quantitativo de publicações que envolvem a temática, direta e indiretamente, a este campo de estudo. Quando digitamos o termo *educação profissional*:

- Na Scientific Electronic Library Online (SCIELO)², em teses e dissertações aparecem 3.195, sendo que 294 foram publicados em 2016, 285 em 2015, 296 em 2014, 260 em 2013, 258 em 2012 e 279 em 2011;

² Biblioteca Científica Eletrônica *on-line*.

- E no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em artigos revisados por pares, dos últimos cinco anos temos 4.308; e de forma mais abrangente temos 10.138 publicações.

Embora haja muitos trabalhos discutindo a temática da educação profissional, ainda há lacunas e uma grande necessidade de pesquisas nesta área que possam contribuir para uma melhor compreensão e apropriação deste campo de estudo, sobretudo quando relacionados as categorias desenvolvidas nesta tese, a saber (Quadro 1):

Quadro 1 – Termos dos objetos da pesquisa com busca na base Scielo e Capes

| TERMOS* | SCIELO* | Periódicos da Capes** |
|--|----------------|------------------------------|
| Educação Profissional*** | 3.195 | 10.138 |
| Educação Profissional AND Trabalho e Educação | 1.389 | 4.945 |
| Educação Profissional AND Trabalho e Educação AND representação social | 09 | 785 |
| Educação Profissional AND Trabalho e Educação AND representação social (revisado por pares) | 09 | 449 |
| Educação Profissional AND Trabalho e Educação AND representação social (revisado por pares dos últimos 5 anos) | 03 | 377 |
| "Educação Profissional" AND "trabalho e educação" AND "representação social" **** | 00 | 00 |

* <http://www.scielo.org/php/index.php>.

** <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

*** Não foi especificado para esta pesquisa o período de publicação ou idioma, buscando abarcar o maior número de publicações possíveis.

**** Utilizamos "aspas" e buscamos por termos exatos e correlacionados entre si.

Fonte: Elaboração da autora.

Neste sentido, a justificativa também deste trabalho encontra-se justamente na proposta de analisar a política de educação profissional, a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos relativas aos objetos sociais trabalho e educação, utilizando a cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais, buscando refletir ainda como o conteúdo dessas representações podem contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

No estado da Bahia houve investimentos governamentais na implantação e fortalecimento da educação profissional através da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), estando vinculados aos dez compromissos do Programa Todos pela Escola³.

A SUPROF aponta que a educação profissional é uma oportunidade aos jovens e trabalhadores baianos fazerem um curso técnico de nível médio, sendo preparados, por meio da formação integral, para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho; tendo por base os princípios da formação e educação integral, do trabalho como princípio educativo e da intervenção social como princípio pedagógico.

Para Lima (2011, p. 14), educação profissional é:

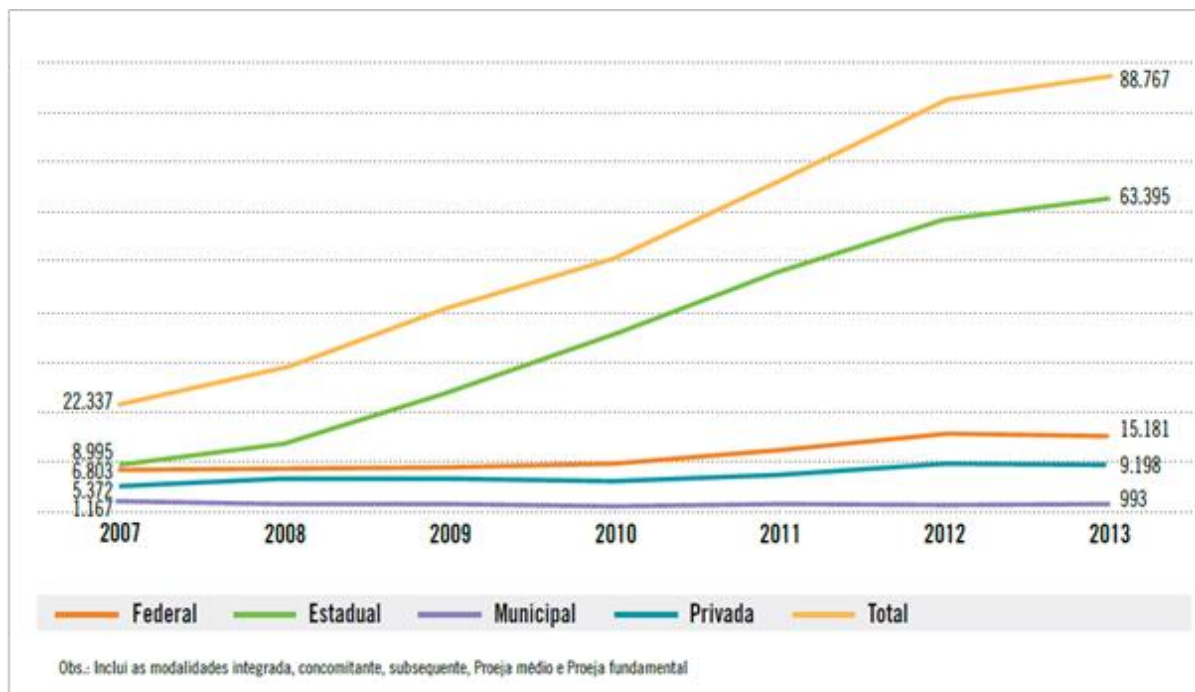
Um conjunto de políticas, programas e ações de educação, independente do nível e de sua relação com a escolaridade, cujo princípio e objetivo são a formação para o trabalho em todas as suas formas.

Esta definição é ampla para abarcar, como preconiza a LDBEN (BRASIL, 1996), os cursos superiores de tecnologia, os cursos técnicos de nível médio e os cursos livres, sem vinculação com a escolaridade denominada de qualificação profissional. A concepção de Educação Profissional como educação permite pensar a formação do estudante, jovem e/ou trabalhador, como pessoa humana, trabalhador (a) e sujeito de direitos.

Segundo dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2014), intitulado Educação Profissional da Bahia: Geração, Gênero e Etnia, o número de matrículas de educação profissional técnica cresceu, significativamente, entre os anos de 2007 e 2013, passando de 22.337 para 88.767, considerando os sistemas Federal, Estadual, Municipal e Privada (Gráfico 3).

³ O Programa Todos pela Escola conta com o compromisso do Governo da Bahia, a adesão das prefeituras, a colaboração dos gestores, educadores e a parceria das famílias. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia estabeleceu 10 compromissos para nortear suas ações.

Gráfico 3 – Número de matrículas de educação profissional técnica por dependência administrativa – Bahia 2007-2013 (em números absolutos)



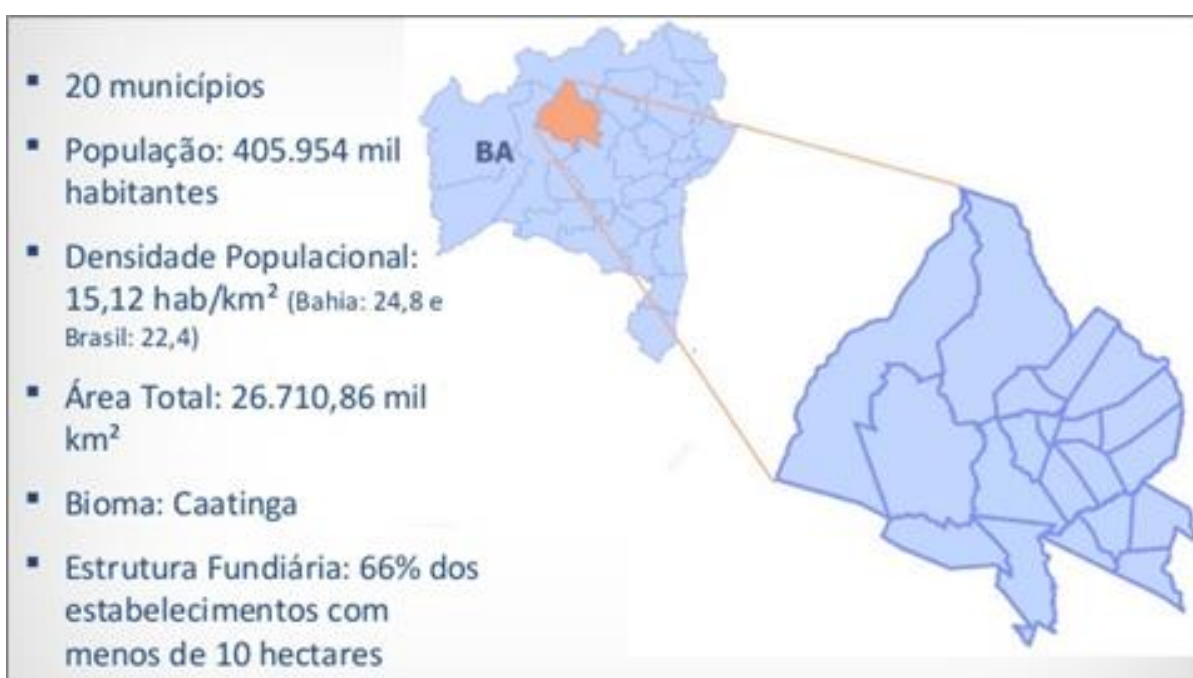
Fonte: DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Educação Profissional da Bahia: Geração, Gênero e Etnia. Salvador: DIEESE, 2014. p. 176.

A organização segue a lógica da territorialização da Educação Profissional como uma estratégia de interiorização e inclusão dos estudantes e trabalhadores, fazendo parte da política de divisão territorial do Estado e do atendimento às demandas do Plano Plurianual (PPA) Participativo. A expansão por Territórios de Identidade⁴ é baseada na criação de Centros Territoriais de Educação Profissional; com essa estratégia, os jovens e trabalhadores são preparados para trabalhar em seus municípios, em seus territórios, não precisando mais migrar em busca de oportunidades em outras regiões.

⁴ Território: o conceito adotado é “um espaço geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições –, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial.” (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais. **Referências para o apoio ao desenvolvimento territorial**. Brasília, 2004. p. 04-05).

O Território de Identidade de Irecê (TII) está localizado no semiárido baiano e é formado por vinte municípios – América Dourada, Barro Alto, Barra do Mendes, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique (Mapas 1 e 2).

Mapa 1 – Território de Identidade de Irecê (TII)



Fonte: BAHIA. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. **Caracterização:** Território Irecê. Salvador, 2012. Reprodução: Google. Disponível em: <<https://image.slidesharecdn.com/apresentaoirece05-130726092053-phpapp02/95/apresentao-irece-0506-4-638.jpg?cb=1374830552>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

Mapa 2 – Região do Território de Identidade de Irecê (TII)



Fonte: Reprodução: Google. Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/-9s9colQdow8/TIJJ24N5Knl/AAAAAAAAAIE/BgC3Hlt-atw/s1600/regiao-irece-mapa.gif>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

Segundo dados da Secretaria do Planejamento (BAHIA, 2012), o TII apresenta características essencialmente rurais onde 69% dos estabelecimentos são constituídos de pequenas propriedades rurais e a produção agrícola contribui para a economia do território, especialmente a produção familiar. Sua população é extremamente carente onde 59% das famílias são beneficiárias do principal programa de transferência de renda do Brasil, o Bolsa Família⁵.

⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 06 set. 2015.

Tenho tido experiências enriquecedoras neste território e que, ao mesmo tempo, tem me provocado muitas inquietações; sou professora titular da disciplina Economia, Trabalho e Educação, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT)/Campus XVI – Irecê/BA, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde constitui e assumi a liderança do grupo de pesquisa, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação, Gestão e Tecnologias (GENTTES); desenvolvi cursos de extensão e pesquisa com esta temática, participei como formadora do Programa Nacional de Inclusão de Jovens na Modalidade Urbana (PROJOVEM URBANO), proposta de formação integral do jovem: conclusão do ensino fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, formação que me habilitou a ministrar cursos e formar os educadores que lidavam diretamente com o jovem.

Possuo ainda 20 horas na educação básica vinculada ao Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) de Irecê/BA onde, ao longo dos últimos anos, pude vivenciar experiências como docente, vice-diretora do mundo do trabalho, membro do colegiado escolar e coordenadora local do Programa de Apoio a Educação Municipal (PROAM), função que me possibilitou conhecer e interagir com os municípios, povoados e comunidades que compõem o TII, ampliando minha percepção em relação as potencialidades e fragilidades deste território.

Em 2012, o Programa de Estudos do Trabalho (PROET)⁶/UNEB lançou o edital de nº 037/2012 (PROGRAMA DE ESTUDOS DO TRABALHO, 2011) com o intuito de selecionar/financiar pesquisadores que apresentassem propostas que articulassem *trabalho e educação profissional*; submeti um projeto que foi aprovado. A pesquisa analisou a experiência e contribuição da Cooperativa de alunos do Centro Territorial de Educação Profissional (COOPCETEP) de Irecê na inserção das juventudes no mundo do trabalho, fomentando ainda o fortalecimento da relação entre o DCHT/Campus XVI - Irecê/BA na UNEB, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)/UNEB e o CETEP/Irecê, através de ações extensionistas. Com este estudo, percebi que o espaço de ação estudantil

⁶ O PROET é um dos subprojetos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, realizado por meio do convênio firmado entre a UNEB e a Secretaria Estadual de Educação, via Superintendência de Educação Profissional (SUPROF).

oportunizou aos seus cooperados a possibilidade concreta de ensaio e experimentação de exercícios de tomada de decisão e responsabilidades socioadministrativas, levando-os a representatividade e cobrança por resultados nos espaços específicos e também em suas respectivas comunidades, instituições de trabalho e militância política.

Concomitante a esta ação, a UNEB lança o edital de nº 028/2013 (BAHIA, 2013a) para apresentação de propostas referentes a bolsas de Iniciação Científica destinadas aos programas do CNPq, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e UNEB, onde submeti um projeto com dois subprojetos, também vinculados ao projeto do PROET, sendo contemplada com duas bolsas de iniciação científica vinculadas à FAPESB.

Em 2013, a UNEB lança o edital de nº 005/2013 (BAHIA, 2012) para selecionar docentes para atuarem no Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e em Gestão para Educação Profissional visando à valorização e qualificação dos professores e gestores que estavam no exercício pleno de sua função, nos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional nos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia, do qual me submeti ao processo, sendo selecionada para ministrar componente Trabalho e Educação no Território de Irecê, após participar do Curso de Formação Docente de Educação Profissional promovido pelo PROET.

Em 2014 fui aprovada como aluna regular no Programa de Doutorado do PPGEDuC, vinculado ao Campus I da UNEB, pesquisando a política de educação profissional integrada ao Ensino Médio no Estado da Bahia, analisando, a partir das representações dos sujeitos egressos, os objetos sociais Trabalho e Educação no TII.

No decorrer deste processo formativo, em 2017, tive a oportunidade de realizar um estágio doutoral no Knowledge Media Institute (KMi), na Open University, Reino Unido, sob a supervisão da Prof^a Dr^a Alexandra Okada e apoio da CAPES na condição de bolsista da CAPES/MEC, vinculada ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), sob o Processo de nº 88881.131870/2016-01, edital nº 19/2016.

Neste período tive a oportunidade de estabelecer parcerias institucionais, conhecer projetos, experiências, participar de cursos, grupos de pesquisa, realizar visitas técnicas, apresentar e publicar trabalhos em eventos científicos, escrever artigos e capítulos de livros, ampliar possibilidades metodológicas e teóricas que trouxe como um estudo complementar a pesquisa realizada neste estudo e apresentada no decorrer deste trabalho.

Todos estes momentos e experiências fizeram-me refletir a respeito das questões que envolvem a educação profissional. Penso que a educação, enquanto espaço formativo de construção de conhecimento continuado, formal, não formal e informal, requer articular ciência, tecnologia e cultura, estando comprometido com a redução/superação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho assume um duplo conteúdo: de sentido filosófico, enquanto capacidade do homem de transformar a natureza e a sua própria vida, de criar, pensar, refletir e produzir e de sentido histórico; o trabalho é entendido como parte fundamental da ontologia do ser social.

O que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever). (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a).

Na dimensão filosófica, o trabalho é concebido como atividade ontológica do ser social como foi defendido por Marx. Trata-se de tomar o trabalho enquanto “categoria central, estruturante de um novo tipo de ser – o homem – e de uma nova concepção da história, com base na realidade externa, objetiva, na produção da existência humana” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a, p. 31). Marx (1996, p. 297-298), em *O Capital*, afirma que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior

arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1996, p. 297-298).

Para Marx (1996 p. 161), o trabalho útil é “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. A partir desse entendimento, Saviani (2007, p.11) diz que,

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Para Manfredi (2005), o trabalho tem em si o princípio educativo, ou seja, ao trabalharmos, aprendemos e ampliamos os saberes que já possuímos, pois, ao trabalhar, o homem transforma a si mesmo.

Durante as práticas de trabalho, há produção de bens materiais, mas também construção de representações e saberes, de habilidades técnicas, saberes sobre o trabalho e sobre as relações em que se produz o trabalho e o trabalhador. Dessa forma, o ato do trabalho constitui em si uma instância de produção-formação, em que o trabalhador articula o que fazer com o pensar, cria sistemas, técnicas, busca fundamentos práticos e teóricos para dar sentido à sua atividade (MANFREDI, 2005).

Os espaços e práticas de trabalho constituem-se em espaços sociais de formação e aprendizagem. Trata-se da aprendizagem de métodos, procedimentos, técnicas e rotinas de tarefas específicas que fazem parte das experiências acumuladas pelos trabalhadores, ao longo da trajetória profissional.

O mundo do trabalho passou e continua passando por profundas transformações, cujas características se apresentam por meio da precarização,

flexibilização e a terceirização como formas de destruição de direitos trabalhistas históricos conquistados através das lutas dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, Antunes (2002) defende a centralidade do trabalho, enquanto atividade humana de transformação da natureza e transformação do próprio homem, daí ser educativo.

Assim, por acreditar no trabalho como princípio educativo e na formação do trabalhador (SILVA E AZEVEDO, 2010) como alternativa concreta para produção e reprodução da vida no capitalismo é que desenvolvi esta pesquisa, vinculada aos sujeitos da educação profissional. A partir das considerações postas e acreditando que a formação do trabalhador passa, necessariamente, pela concepção do trabalho como princípio educativo, comungo com o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) ao afirmarem que,

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a).

A educação está, historicamente, vinculada aos fenômenos sociais. Cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico mais conveniente às suas necessidades, concepções de homem e a vontade de preservá-las ou não.

Para Libâneo (2006, p. 97), “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação”. Esta visão é também compartilhada por Preti (2009, p. 18) quando afirma que: “a educação é uma prática social, determinada pelos fatos, por seu entorno, que, contudo, acaba também por afetá-los. Por isso deve ser espaço de diálogo, aberto e comunicativo”.

Assim, pensar a educação é também pensar em sua função social neste novo contexto. Ao falarmos de educação estamos nos referindo a todos os aspectos da vida que ela abarca nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza, com o

entorno. Ela está imiscuída, misturada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo (PRETI, 2009, p. 18).

Para Gadotti (2003), aprender vem de *ad* (junto de alguém ou algo) e *praeendere* (tentar prender, agarrar, pegar); aprendemos porque somos seres inacabados. Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender com. Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. Gadotti (2003) afirma ainda que,

Paulo Freire sonhava com uma sociedade, um mundo, onde todos coubessem. A educação pode dar um passo na direção deste outro mundo possível se ensinar as pessoas com um novo paradigma do conhecimento, com uma visão do mundo onde todas as formas de conhecimento tenham lugar, se dotar os seres humanos de generosidade epistemológica, um pluralismo de ideias e concepção que se constitui na grande riqueza de saberes e conhecimento da humanidade.

Neste sentido, a educação profissional deve contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, sendo pensada não apenas como uma modalidade de educação que visa somente à técnica pela técnica, mas torná-lo capaz de compreender e intervir socialmente.

O ato pedagógico pode então ser definido como uma atividade de interação entre seres sociais que se configuram numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças que os tornem elementos ativos da própria ação exercida. A educação passa por mudanças em que todos são desafiados a encontrar novos modelos para novas situações onde a universidade, por sua função social, política e científica, precisa assumir a construção e a intermediação dos processos e inovações pedagógicas.

Para Cavedon e Ferraz (2005), o saber científico produzido nas academias é constituído em um saber institucionalizado que até certo ponto se encontra desvinculado do cotidiano naquilo que diz respeito às ressignificações atribuídas a esse conhecimento.

Quando os estudiosos teorizam, fazem-no mediante essa institucionalização do conhecimento. No entanto, no cotidiano, os sujeitos sociais produzem o saber, fazendo com que os conceitos institucionalizados sejam permeados por significações próprias do contexto. Assim, as práticas cotidianas vividas podem diferenciar-se dos conceitos prescritos pela instituição.

As representações sociais podem ser definidas como “imagens construídas sobre o real” (MINAYO, 1994, p. 108). Elas são elaboradas na relação dos indivíduos em seu grupo social, na ação no espaço coletivo comum a todos. O espaço público é o lugar onde o grupo social pode desenvolver saberes sobre si próprio, saberes consensuais, isto é, representações sociais. A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. Para Moscovici (1981, p. 181),

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

Portanto, as representações são originadas na vida cotidiana através de interações entre indivíduos, quando expõem seus pensamentos sobre determinado assunto ao grupo que pertencem.

Compreendendo que, durante as práticas de trabalho, há também construção de representações e saberes, de habilidades técnicas, saberes sobre o trabalho e sobre as relações em que se produz o trabalho e o trabalhador (MANFREDI, 2005), considerando também que o TII apresenta características essencialmente rurais onde seus estabelecimentos são constituídos de pequenas propriedades rurais de produção agrícola em que a base de sua economia é especialmente a produção familiar, é que buscamos compreender o que pensam os sujeitos da educação profissional do TII, vinculados ao curso de agropecuária, a respeito das questões aqui levantadas.

É fato que estatisticamente existe um crescimento em relação às vagas e matrículas na educação profissional; por sua vez, as políticas públicas para este

segmento orientam os sujeitos para uma formação integral que promova a inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho. Com isso refletimos se a formação dos sujeitos, egressos da educação profissional, pode influenciar e possibilitar a construção de saberes e novos aportes na visão sobre trabalho e educação na educação profissional; no TII é possível que o percurso da educação profissional integrada ao ensino médio tenha atendido às demandas e oportunidades do mundo do trabalho.

Acreditamos que o recorte da Teoria das Representações Sociais (TRS) sobre como os sujeitos sociais pensam a relação entre trabalho e educação e agem no mundo no trabalho pode ser uma contribuição para repensar as políticas públicas em educação profissional, considerando as demandas da educação, gestão e sustentabilidade no TII.

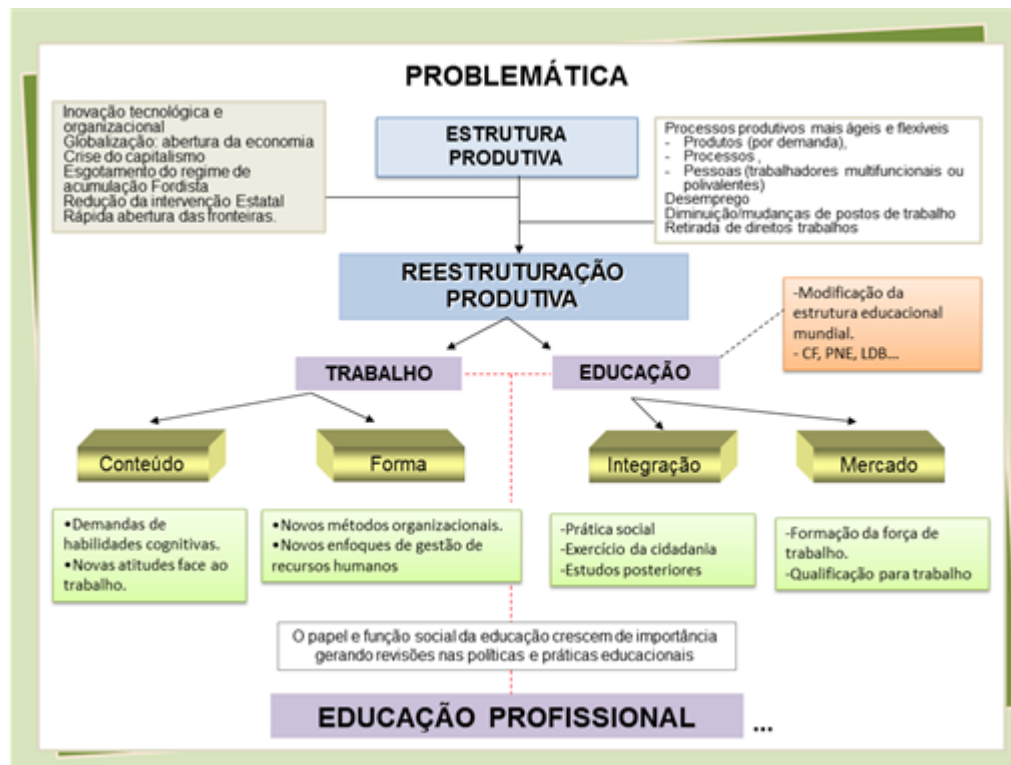
Assim, diante da problemática aqui construída e por estas premissas, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: *Quais as representações sociais construídas pelos sujeitos egressos, dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, relativas aos objetos sociais trabalho e educação? Como o conteúdo dessas representações pode contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios?*

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a política de educação profissional no TII a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação* a fim de contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

E, por objetivos específicos, discutir a reforma do ensino técnico e da educação profissional no estado da Bahia a partir da implementação da política instituída pela SUPROF, identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos sujeitos, egressos dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sobre *trabalho* e *educação* e apreender pistas do conteúdo das representações sociais como forma de apresentar estratégias que possam orientar as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

A problemática aqui construída bem como o recorte histórico estão representadas nas figuras 1 e 2:

Figura 1 – Quadro representativo da problemática construída I



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 2 – Quadro representativo da problemática construída II



Fonte: Elaboração da autora.

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa do *tipo qualitativa* (BOGDAN E BIKLEN, 1994) traz, no seu percurso epistemológico/metodológico, várias abordagens, a saber: quanto ao objetivo geral, é de abordagem descritiva e interpretativa; quanto aos capítulos teóricos, a pesquisa é de abordagem bibliográfica; na perspectiva metodológica, a abordamos com a pesquisa empírica e aplicada de inovação e responsabilidade social, envolvendo as representações sociais (MOSCOVICI, 2009), com foco na perspectiva processual (JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1994), técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais (OKADA, 2008) para analisar e interpretar os dados.

Foi realizada ainda uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para tal, utilizamos diversos instrumentos e métodos de coleta de dados, tais como documentos, imagens, observação, questionário, entrevista semidirigida, grupo focal, mapas mentais, dentre outros; priorizamos, enquanto instrumento de apoio, a análise de dados as ferramentas LiteMap⁷ e Nvivo⁸.

Este trabalho tem, como *lócus* de pesquisa, o TII, no CETEP/Irecê, e, como participantes do estudo, 34 alunos egressos, de um universo de 44, que finalizaram o curso técnico em agropecuária do ensino médio integrado (do eixo tecnológico recursos naturais), entre os anos de 2011 a 2015, definidos por adesão (a opção de participação ficou livre aos que tinham interesse em colaborar), e, portanto, uma amostra não probabilística, por conveniência. Esta escolha se deu em função de serem os primeiros concluintes das primeiras turmas após a implementação da política de educação profissional no Estado da Bahia por meio da SUPROF.

Este trabalho está organizado em seis capítulos além da conclusão. Na introdução, que consideramos como capítulo I, apresentamos a justificativa,

⁷ O LiteMap é uma ferramenta desenvolvida pelo Knowledge Media Institute (<http://kmi.open.ac.uk/>) com o intuito de elaborar mapas dialógicos com ícones específicos e oferecer às comunidades um espaço *on-line* para mapear visualmente um debate que pode estar ocorrendo em outros fóruns ou *website*. É um lugar colaborativo para coletar os principais temas, ideias, prós e contras que acontecem em uma discussão *on-line* e para conectar e exibir em forma de gráficos de rede. Disponível em: <https://litemap.net/>. Acesso em: 13 dez. 2017.

⁸ NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos, como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo *web*. Disponível em: <http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese>. Acesso em: 13 dez. 2017.

objetivos, a construção da problemática, objeto e campo de pesquisa, os aspectos metodológicos, além de uma síntese dos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, **Trabalho & educação e sua relação com a política de educação profissional no Brasil**, apresentamos uma análise do trabalho nas sociedades e suas relações e implicações educativas, da relação entre o trabalho e a educação relativas às mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, refletindo o processo de reestruturação produtiva e seus impactos na educação e no mundo do trabalho a partir dos anos 1990. Analisamos ainda a política de educação profissional no Brasil, refletindo a trajetória das políticas de educação profissional de nível técnico e de ensino médio, bem como a reforma do ensino técnico e da educação profissional.

No terceiro capítulo, **Educação profissional integrada ao ensino médio a partir do decreto nº 6.302/2007 no estado da Bahia**, discutimos a educação profissional integrada ao ensino médio com base no decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b) do Estado da Bahia, além de descrever a política de educação profissional com base na implantação da SUPROF e no Plano Estadual de Educação Profissional da Bahia, discutindo sua concepção pedagógica, estrutura administrativa e seus Conselhos.

No quarto capítulo, **Territórios de Identidade: O Contexto do CETEP no TII**, caracterizamos os Territórios de Identidade, enfatizando o contexto do TII e refletimos a implementação da política de educação profissional de nível técnico e ensino médio no TII.

No quinto capítulo, **Pressupostos e percursos metodológicos**, refletimos o percurso metodológico onde apresentamos sua definição e descrição, apresentamos as três etapas desenvolvidas nesta pesquisa – pré-teste, coleta de dados e replicação da técnica utilizada nos instrumentos, além de aprofundamento por meio de grupo focal – e finalizamos o capítulo com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, apontando os desafios, dificuldades e limitações do estudo.

No sexto capítulo, **Objetos sociais trabalho & educação: resultados, análises de dados e representações dos sujeitos**, analisamos os dados, refletimos os principais resultados, discursos, sentidos e significados sobre os objetos sociais trabalho e educação dos sujeitos egressos da educação profissional

no Território de Irecê, apontando como desdobramento da pesquisa a criação do Observatório de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional no Território de Identidade de Irecê (OBEP-TII).

Por fim, concluímos, retomando as questões principais apresentadas ao longo do trabalho e refletimos quanto à necessidade de construção de uma política de educação profissional que contribua para a inserção do sujeito no mundo do trabalho através do fortalecimento da relação entre a Universidade, a Educação Básica e a Educação Profissional a partir de uma política que considere o trabalho como princípio educativo, como uma alternativa as demandas sociais e como uma resposta a favor da inclusão.

2 TRABALHO & EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos uma análise da relação entre o trabalho e a educação relativas às mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, refletindo o processo de reestruturação produtiva e seus impactos na educação e no mundo do trabalho a partir dos anos 1990. Analisamos ainda a política de educação profissional no Brasil, refletindo a trajetória das políticas de educação profissional de nível técnico e de ensino médio, bem como a reforma do ensino técnico e da educação profissional.

2.1 O TRABALHO NAS SOCIEDADES E SUAS RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

2.1.1 Trabalho e Educação: Mudanças Econômicas, Políticas, Sociais e Culturais

Historicamente o trabalho tem sido uma atividade fundamental para a sobrevivência das pessoas, e para a organização, e o funcionamento social; assume um duplo conteúdo: de sentido filosófico, enquanto capacidade do homem de transformar a natureza e a sua própria vida, de criar, pensar, refletir e produzir, e de sentido histórico, na medida em que se construiu e reconstruiu ao longo da história, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de poder e riqueza, quando assumiu diferentes formas ao longo da história da humanidade: livre, escravo, servil, assalariado, etc. Para Marx e Engels (2007, p. 32-33),

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas

necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas constitui o primeiro ato histórico [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente a sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades (MARX E ENGELS, 2007, p. 32-33).

De acordo com Dereymez apud Manfredi (2002), é possível identificar pelo menos três ideias que justificam a importância e centralidade dessa atividade social: primeiro, o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas; segundo, o trabalho é a base para a estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer em práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida; terceiro, o trabalho constitui, ainda, o objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: a regulação, o controle, a distribuição e a locação de postos de trabalho, dos locais em que se efetuam o trabalho e o não trabalho e que fazem parte da construção de normas e instituições para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social.

Em cada tempo histórico, sob determinado modo de produção, o trabalho se organiza de uma forma. No capitalismo, o trabalho adquire uma forma histórica de assalariamento, mediante a venda da força de trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), trabalhar significa desempenhar uma atividade, mas também realizar, expressar, objetivar, cristalizar-se, conferir novas formas, novos significados, novos tons, novas cores ao que está ao seu redor.

O trabalho como princípio educativo não deve ser visto como uma técnica didática ou metodológica (reduzida ao *aprender fazendo*) no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político. O trabalho é, ao mesmo tempo, um dever, por ser justo que todos colaborem na produção dos bens fundamentais à

produção da vida humana, e um direito, uma vez que o ser humano precisa estabelecer uma relação com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução.

O ser humano cria e recria os elementos que estão a sua volta, na natureza, ao seu redor. O trabalho é entendido como parte fundamental da ontologia do ser social. Pelo trabalho e pela ação sobre a natureza se dá a aquisição da consciência. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 11),

O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

O conceito de trabalho como princípio educativo, discutido por Kuenzer (1999), concebe o trabalho, enquanto práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e não materiais que são desenvolvidas pelo homem, enquanto indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência para além da práxis produtiva tal como ela tem sido dominante na perspectiva do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais atual (KUENZER, 1999, p. 2). Nesse sentido, amplia-se o conceito de trabalho, compreendido por Kuenzer (2000, p. 13) como,

[...] todas as formas de ação humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais. Este eixo, a articular os conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao domínio da cultura, à apropriação do conhecimento e à prática laboral, deverá vencer dois desafios: o da mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área de trabalho, e o da mera formalização cientificista, tão comum à versão secundarista dominante ao longo da história do Ensino Médio, desarticulada do movimento de construção da realidade.

O trabalho como princípio educativo está para além desta função, uma vez que, “o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e,

consequentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever)”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a).

Para Saviani (2007, p. 152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas [...] apenas o ser humano trabalha e educa”. Ainda para Saviani (2007, p. 154), a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade.

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nas comunidades primitivas não havia a divisão de classes, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção e produziam sua existência em comum, educando-se neste mesmo processo.

Segundo Manfredi (2002, p. 36), na grande maioria das sociedades pré-industriais predominava uma economia de subsistência, com um sistema de produção de bens materiais voltados para a satisfação de necessidades materiais e imateriais limitadas e pouco cambiantes; neste período os trabalhadores pré-industriais controlavam seu processo de trabalho.

O desenvolvimento da produção provocou a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra (principal meio de produção), gerando a divisão dos homens em classes, dentre estas duas fundamentais: a dos proprietários e dos não proprietários. Essa mudança também provocou uma divisão na educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho, agora passa a ter duas modalidades distintas e separadas: uma para a classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, e outra para a classe não-proprietária, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação para a classe proprietária deu origem à escola, desenvolvendo-se a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo.

É possível perceber que a divisão da sociedade em classes firmou a separação entre educação e trabalho, uma vez que, o modo como se organizou o processo de produção permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Nesta sociedade, a relação entre trabalho e educação se revela na forma da separação entre escola e produção; essa separação refletiu ainda na divisão que foi se definindo ao longo da história entre trabalho manual e intelectual.

Com o surgimento da máquina a vapor e aumento da produtividade da indústria, houve um enfraquecimento da manufatura e aprofundamento do trabalho assalariado; o comércio internacional de produtos agrícolas vindos das colônias e de manufaturados foi impulsionado neste período.

Na sociedade capitalista⁹, com o avanço das forças produtivas, houve a produção de excedentes, ativando o comércio. O eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, convertendo o saber intelectual em material. Esse processo é fortalecido com a I Revolução Industrial no final do século XVIII e primeira metade do século XIX na Europa e nos países mais pobres, colonizados pelos europeus, durante o século XX.

Na sociedade capitalista contemporânea, o trabalho assalariado é o modo corrente. Neste o trabalhador troca sua capacidade de trabalho por um salário definido pelo mercado. É regido por um contrato formal, que estipula o regime, a duração, tempo de permanência, ou seja, direitos e obrigações contratuais formalmente regulamentadas e legalmente estabelecidas (MANFREDI, 2002, p. 45).

Neste período a escola passa a ser o instrumento que viabiliza o acesso a esse tipo de cultura, assim os países buscaram organizar os sistemas nacionais de ensino, generalizando a escola básica. A Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: a primeira colocou a máquina no centro do processo

⁹ O capitalismo é um sistema econômico em que os meios de produção, distribuição, decisões sobre oferta, demanda, preço e investimentos são de propriedade privada e com fins lucrativos, onde se predomina o trabalho assalariado.

produtivo; a segunda colocou a escola como forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p. 159).

A II Revolução Industrial foi marcada pelas grandes descobertas: petróleo, eletricidade, motor a combustão, química etc. Criou as bases para o aperfeiçoamento da indústria, levando ao aumento das escalas de produção. Essa alteração modificou a concorrência capitalista, passando a ter um caráter monopolista. O Estado passa a assumir um papel estratégico na promoção da industrialização (CASTIONI, 2010, p. 41). Mas também foi neste período que vivenciamos uma profunda crise econômica que se expressou na aceleração das taxas de inflação, redução da produtividade dos níveis de crescimento, elevação de déficit público e aumento de desemprego. Foi o esgotamento do padrão de desenvolvimento capitalista, denominado taylorismo/fordismo.

A introdução de máquinas impôs um nível mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo escolar. No processo produtivo passou a existir tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um processo formativo também específico. Este espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados pelas empresas ou pelo sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar e influenciado diretamente pelas necessidades do processo produtivo, provocando uma diferenciação entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais: a primeira requeria domínio teórico para o preparo das elites e representantes da classe dirigente e a segunda requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas, sem necessidade de domínio teórico.

Na chamada III Revolução Industrial, observamos modificações radicais na forma de produção a partir da microeletrônica, estimulando a conformação de um novo padrão industrial onde a tecnologia teve um papel definidor quanto à modificação na forma de se produzir. Há um acirramento da concorrência, sendo determinado por padrões de qualidade e produtividade em escala mundial.

Neste cenário, o Estado perde o papel na coordenação das políticas macroeconômicas, resultando em um enfraquecimento das empresas nacionais, inclusive com aumento de privatizações de empresas estatais, refletindo diretamente no mercado de trabalho e aumento das taxas de desemprego. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, passaram de uma média de 10%, nos anos 1980, para 20% ao longo do ano de 1999.

Segundo Castioni (2010), os economistas, alinhados ao pensamento governamental, analisam este fato como consequência, apontando, enquanto causa, a qualidade dos empregos criados, sendo esta provocada pela rigidez do mercado de trabalho. A flexibilidade surge, então, como alternativa e a educação e a qualificação profissional são apontadas como solução. Para estes economistas, o desemprego seria resolvido a partir da qualificação das pessoas.

No entanto, Manfredi (2002) nos esclarece que as diferentes ocupações e funções estão relacionadas aos diferentes setores e ramos da economia – indústria, comércio, agricultura e serviços. Já a estrutura ocupacional (de postos de trabalho nos diversos setores e ramos dos setores econômicos) é regulada e estabelecida pela existência de um mercado de trabalho (oferta e demanda de emprego).

A mudança qualitativa da estrutura ocupacional vincula-se às mudanças e transformações técnico-produtivas, ao passo que sua expansão quantitativa está vinculada à evolução da estrutura de emprego e ao aumento das ocupações nos diferentes setores de uma economia – setor agrícola, industrial e de serviços (MANFREDI, 2002, p. 47).

As condições de emprego e tipos de trabalho dependem mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, uma vez que a educação, enquanto processo social, não gera trabalho e nem emprego. Postos de trabalho e aumento de emprego dependem de processos de organização da produção, da estruturação do mercado de trabalho e políticas econômicas.

Portanto, políticas de desenvolvimento, de criação de emprego e distribuição de renda é que são responsáveis pela criação de novas ocupações e trabalho. Não estamos com isso negando a relação entre as necessidades e as transformações no mundo do trabalho com os requisitos educacionais e a importância da escola, o que apontamos é que esta é uma realidade que é influenciada e não que influencia o trabalho e emprego.

2.1.2 Reestruturação Produtiva: Impactos na Educação e no Mundo do Trabalho a partir dos Anos 1990

A reestruturação produtiva¹⁰, ao contrário do que muitos relacionam unicamente as mudanças de base técnica da produção, é o resultado da conformação de um novo processo de organização da economia, compreendendo três fenômenos: 1) a globalização, 2) a qualidade da política pública (intervenção do Estado na economia) e 3) a tecnologia. Estes fenômenos, isoladamente, não conseguem explicar o movimento de transformações que vem ocorrendo; assim, as dificuldades ou oportunidades empresariais tem relação com a forma de condução das políticas macroeconômicas e com a qualidade das políticas públicas (CASTIONI, 2010, p. 44).

O fenômeno da globalização é caracterizado como um processo de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, que teria sido impulsionado pelo barateamento dos meios de transporte e comunicação dos países no final do século XX e início do século XXI. É apontada como o resultado da ampliação do comércio por meio do crescimento das relações de troca entre os países desenvolvidos e surgimento dos mercados emergentes, sendo integrados ao mercado internacional. O diferencial deste período, em relação a outros momentos históricos em que este processo pode ser identificado, está no desdobramento espacial da produção, seguindo critérios econômicos em escala mundial.

Para Castioni (2010), a globalização é mais abrangente que a própria reestruturação produtiva em relação a organização do sistema capitalista em escala mundial, no entanto o componente da reestruturação produtiva é que subsidia parte

¹⁰ Reestruturação produtiva refere-se aos sucessivos processos de transformação nas empresas e indústrias, caracterizados pela desregulamentação e flexibilização do trabalho, fruto da Acumulação Flexível e das novas tecnologias da Terceira Revolução Industrial. A reestruturação produtiva emergiu a partir da década de 1970, em função da grande crise do capitalismo e da derrocada do paradigma fordismo/taylorismo em meio ao processo de produção e acumulação industrial. Nesse contexto, emergiu, no plano econômico, a retomada do modelo liberal – ou neoliberal –, pautado na predominância máxima do setor privado e a mínima intervenção do Estado na economia. No plano administrativo, a implementação do Toyotismo como modo de produção passou a ser a nova tônica do desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/reestruturacao-produtiva.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

das justificativas sobre a necessidade da adequação da educação ao que o mercado e as empresas estão exigindo dos trabalhadores.

Este fenômeno conseguiu combinar o conhecimento tecnológico do primeiro mundo e a mão de obra farta e barata do terceiro mundo. Coutinho, Cassiolato e Silva (1995, p. 25) define o processo de globalização como uma aceleração intensa e desigual da mudança tecnológica entre as economias centrais, onde houve uma reorganização dos padrões de gestão e de produção de tal maneira a combinar os movimentos de globalização e regionalização, levando a uma difusão desigual da revolução tecnológica, fortalecendo os desequilíbrios comerciais e provocando um aumento de oligopólios globais.

O segundo fenômeno, qualidade da política pública, estabelece uma relação estreita com a crise do emprego. Está vinculado na forma de atuação do Estado e como esta reflete sobre o mercado de trabalho. A ação pública vem adotando um novo paradigma com base na abertura econômica, âncora cambial, austeridade fiscal e desregulamentação econômica, provocando com isso uma crise no emprego.

O Brasil, ao longo da década de 1990, foi levado a reduzir o gasto público nos serviços básicos de atendimento à população (saúde, previdência, educação), em setores de infraestrutura básica (energia, transportes) e infraestrutura social (habitação e saneamento), áreas que absorvem muita mão de obra. A redução do gasto público provocou, naquele período, uma redução no nível de emprego. A redução do gasto social provocou uma redução no nível do emprego, baixando a qualidade de vida da população.

Para Castioni (2010, p. 47), problemas que afetam o mercado de trabalho tem uma relação mais direta com a instabilidade das variáveis econômicas e com as políticas adotadas pelo Estado Nacional do que o progresso técnico e o perfil da mão de obra.

O terceiro fenômeno, o da reestruturação produtiva, está vinculado à questão da tecnologia. Houve uma mudança drástica na forma de organização da produção em função da incorporação de máquinas de base microeletrônica e mudanças nas relações de emprego, a exemplo da terceirização, subcontratação, trabalho em domicílio etc.

Diante das mudanças ocorridas, aliadas às necessidades de adaptação das instituições aos processos tecnológicos, o papel e a função social da educação crescem de importância, tornando-se elemento de atenção e gerando revisões nas políticas e práticas educacionais.

Segundo Rocha (2011, p. 34), a década de 1990 caracterizou-se pela difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua utilização no processo educacional, marcando o período de início efetivo da Educação a Distância (EAD) nas Instituições de Ensino Superior (IES). Este também é o período em que os governos Federal e Estaduais colocam a EAD nas agendas de políticas públicas, estimulando a participação das Universidades.

Para Rocha (2011), foi no início no século XX que a EAD, no Brasil, se fortaleceu, sendo incentivada por meio da oferta de cursos profissionalizantes, oferecido por instituições privadas, tendo, por base, o material impresso distribuído por correspondência e sem exigência de escolarização prévia.

Historicamente esta modalidade de ensino evoluiu paralelamente ao desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, da informática e internet. As tecnologias utilizadas aumentaram em número, complexidade e potencialidade, criando o que Mundim (2006, p. 119) conceitua como novos modelos de formação a distância.

A EAD se expandiu na contemporaneidade por trazer alternativas às novas demandas apresentadas pela sociedade atual. Pretto (2000) reforça esta ideia quando afirma que “Um dos aspectos que vem chamando a atenção ao longo da última década é a ênfase que se tem dado à EAD como sendo a grande possibilidade de superação desses desafios educacionais contemporâneos”.

Esta modalidade existe desde os primórdios da civilização e por que apenas neste período, principalmente após a década de 1990, passou a existir tanto investimento? A princípio, esta modalidade veio para atender a uma necessidade do mercado para a formação e qualificação de trabalhadores, condição cada vez mais exigida para inserção e permanência destes, sem com isso gerar um afastamento do seu posto de trabalho.

Alguns analistas apontam a tecnologia como a única explicação para as grandes mudanças ocorridas e que as novas bases físicas de produção seriam as

responsáveis pelas novas demandas por trabalho mais qualificado. Para Castioni (2010), esta é parte da explicação. Segundo Ferretti (1997, p. 227), esta simplificação tem provocado “1) ênfase no treinamento em serviço; 2) construção de listas de atributos dos novos trabalhadores; 3) desconsideração da qualificação como uma relação social; 4) pressão excessiva sobre o sistema educacional”.

O sistema capitalista tem colocado o enfoque no indivíduo e não mais nas questões macroeconômicas. Assim é no mercado de trabalho que os atributos pessoais têm sido valorizados. Esta tem sido a nova ideologia no campo educacional: as pessoas como as que possuem o valor de uso se impondo no mercado como indivíduos isolados e autônomos.

A consequência deste fator é o fortalecimento de um processo de despolitização das relações sociais, quando transfere para o indivíduo a responsabilidade, o fracasso e o sucesso da sua trajetória no mercado de trabalho. Para Castioni (2010, p. 68),

O trabalhador, enquanto possuidor de múltiplas habilidades, materializa o seu objeto, sua força de trabalho, oferecendo-se ao capital como valor de uso. A educação é posta como meio para aquisição destas habilidades, atribuindo-se ao trabalhador a capacidade de vir a usá-las. Entretanto, nesta relação de troca, o trabalhador é agente passivo, pois depende da venda da sua força de trabalho para aqueles que detêm o controle, o proprietário dos meios de produção.

É injusto e perverso atribuir apenas ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso de sua trajetória no mercado de trabalho quando aponta que o problema do desemprego é causado pela insuficiência de escolaridade ou de formação profissional. Mesmo os trabalhadores de maior escolaridade têm enfrentado regressão no acesso ao mercado de trabalho.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e na Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho (RAIS/MTB), Pochmann (2001, p. 69) diz que a proporção de desempregados com mais de oito anos de estudo variou de 22,2%, em 1989, para 45,3%, em 1998. Assim percebemos que não é a elevação do indicador anos de estudo que vai garantir um

lugar no mercado de trabalho. A resposta não está nos indivíduos e em seus atributos, mas no modelo econômico.

Inicialmente parece haver semelhanças, em nível micro, entre o processo de reestruturação no Brasil e o que ocorre nos países centrais, no entanto é em nível macro que se revelam as diferenças. No Brasil tem ocorrido pela ausência de articulação entre as políticas macroeconômicas e o ambiente microeconômico na empresa. Podemos perceber este fato na indústria têxtil, calçado, vestuário quando houve redução das alíquotas de importação, favorecendo a entrada de produtos asiáticos, substituindo parte da produção nacional e elevando as taxas de desemprego.

As causas do desemprego estão muito mais relacionadas aos condicionantes macroeconômicos, a ausência de políticas regulatórias da concorrência e o livre arbítrio das empresas, que provocou instabilidade no emprego, escassa especialização da força de trabalho e baixo nível dos salários de base.

As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. Novas demandas e necessidades pressionaram as velhas estruturas educativas fazendo emergir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2002, p. 32).

Para Manfredi (2002, p. 108), é preciso enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, ao mesmo tempo, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que responda pelos processos de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais.

Assim os processos formativos devem articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como um direito de todos, buscando não estabelecer uma relação linear com o mercado de trabalho, mas sim mediada por este, para que se busque uma justiça social e um acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho.

No entanto, promover a inclusão social onde o desenvolvimento é visto como sinônimo de crescimento econômico, com base na exploração dos recursos naturais, reproduzindo os padrões de produção e de consumo dos países desenvolvidos, significa que lutar pela inclusão social, neste contexto, é ir na contramão da história.

2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

2.2.1 Trajetória Histórica Legal das Políticas de Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio no Brasil

No Brasil, entre 1549 e 1909, não havia uma educação profissional estruturada, as atividades eram basicamente através de tarefas manuais, sendo destinadas aos escravos e desafortunados, existindo uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. O período de 1909 a 1936 foi marcado pela Escola de Aprendizes e Artífices, destinada aos desvalidos da sorte e desprovidos de fortuna ou indicado como remédio correccional (BARROS E BERMUDES, 2017, p. 15).

Os primeiros indícios do que hoje podemos caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, através do parecer nº 16/99 (BRASIL 1999) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

No decorrer do século XIX foram criadas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Segundo Manfredi (2002, p. 76-77),

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

A educação profissional, no Brasil, tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de *amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte*, atender àqueles em condições sociais desfavoráveis ou para que não continuassem a praticar ações ou delitos.

O início do século XX trouxe uma alteração para a educação profissional em perspectiva de organização, uma vez que a preocupação se amplia para o atendimento a menores abandonados e órfãos e também para a preparação de operários para o exercício profissional.

A década de 1930 foi marcada por uma grande depressão econômica, como consequência da quebra da bolsa de valores em Nova Iorque, Estados Unidos, provocando reflexos na agricultura cafeeira e somadas as mudanças ocasionadas pela Revolução de 1930, levaram o governo brasileiro a assumir um caráter mais nacionalista e industrialista.

Em 1931, o presidente Getúlio Vargas determinou a implantação de indústrias de base, que reduziriam a importação e estimulariam a produção de bens de consumo, promovendo o fortalecimento da industrialização interna do país. As consequências causadas pela Segunda Guerra Mundial ao comércio internacional impulsionaram a estratégia de substituição das importações fazendo surgir, nesse período, as primeiras estatais brasileiras.

O processo de industrialização exigiu medidas efetivas dos dirigentes para a educação nacional que, como resposta, promulgaram diversos Decretos-Lei que ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, como a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema, onde a educação regular ficava estruturada em básica e Superior (BRASIL, 2007a). Esse esforço do governo evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional.

Para Kuenzer (1997), reafirmava-se esta dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.

A educação básica se dividiu em primário e secundário que, por sua vez, foi subdividido em ginásial e colegial. O ensino profissionalizante acontecia no colegial, constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

A Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937) legaliza a dicotomia entre a educação propedêutica e a tecnológica, determinando que a educação profissionalizante fosse destinada às classes menos favorecidas. Com a criação das Leis Orgânicas de Ensino, em 1942, foi designado ao setor educativo a tarefa de qualificação profissional onde o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: básica e técnico.

Neste mesmo período foram criadas as primeiras estruturas do sistema “S”: Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sendo mantida a dualidade onde o ensino acadêmico era destinado a elite e o ensino profissional aos menos privilegiados.

No governo de Juscelino Kubitschek, em torno de 1950, o nacionalismo de Vargas foi substituído pela internacionalização da economia brasileira, assegurando ao Brasil a posição de nação capitalista.

Ao final do governo de Juscelino Kubitschek foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que estabeleceu para o ensino secundário, independentemente de ser profissional ou não, um único currículo nas duas primeiras séries do ciclo ginásial e uma unidade de cultura geral nas séries subsequentes.

A LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 2007a) proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional e dava plena equivalência entre cursos, fossem eles profissionalizantes ou não, do mesmo nível. Assim, Gadotti apud Jacometti (2008) afirma que essa LDB proporcionou a exploração comercial, dificultando o desenvolvimento da escola pública.

Após o golpe de 1964, o Brasil adotou a teoria desenvolvimentista onde o fator econômico legitimava as mudanças ocorridas no setor educacional.

Após o parecer de nº 65/1965 do Conselho Federal de Educação, são criados os centros de Engenharia de Operações nas Escolas Técnicas Federais (ETFS) do

Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais onde a mudança dessas escolas em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) foi promulgada pela lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978). No entanto, somente depois do decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b) ocorreu a mudança das demais ETFS em CEFETs.

O aumento da população urbana e a falta de mão de obra qualificada incentivou a promulgação do decreto-lei nº 63.914/1968 (BRASIL, 1968) que criou os colégios polivalentes através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Com ajuda financeira externa da United States Agency for International Development (USAID) foram criados em quatro estados: Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em 1971 ocorre a reforma educacional através da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) a favor da necessidade de mão de obra qualificada (CABRAL, 2006).

A segunda LDB, lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), organizou o ensino em primário e secundário, ampliando a educação profissional a todos os cursos de segundo grau, com caráter propedêutico e profissional. A LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) assume um duplo propósito: atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi uma tentativa de estruturar o ensino médio como profissionalizante a todos sob a justificativa da importância da formação integral do cidadão. No entanto, ao invés de ampliar a duração do segundo grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que aconteceu foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade (BRASIL, 2007c).

A educação profissional pode ser apontada como um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas (MANFREDI, 2002).

Segundo Jacometti (2008), a lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) veio da arbitrariedade do Governo Militar quando, em atendimento à Lei, cresceram o número de ensinos profissionalizantes baratos que não atendiam ao mercado. O

ensino federal, ofertado nas ETFS, que detinha a excelência no ensino, ficou destinado a classe média não com o objetivo do mercado de trabalho, mas como um facilitador ao acesso à universidade.

Estes fatores justificaram a promulgação da lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) que desobrigou a profissionalização no ensino público de segundo grau. Dessa forma, manteve-se o ensino profissionalizante por pouco mais de duas décadas.

Em meados da segunda década de 1990 ocorrem significativas alterações no ensino médio, técnico e tecnológico, ocasionando alterações a ponto de provocar uma nova reforma sob a justificativa de que as escolas técnicas, em especial as federais, funcionavam a custos muito elevados e implicavam mais ao ensino propedêutico do que profissionalizante (CUNHA, 2002).

2.2.2 A Reforma do Ensino Técnico e da Educação Profissional

A LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), instituiu as bases para a reforma do ensino médio e profissional. Esta lei reservou o capítulo III à educação profissional possibilitando a implantação de um sistema paralelo, formalmente desligado da estrutura regular de ensino onde seu caráter flexível permitiu agregar várias medidas legais, leis complementares, decretos etc. (SILVA, 2000).

Esta lei desencadeou mudanças estruturais no sistema escolar, influenciadas por uma política de educação profissional que possibilitou a entrada de novos atores sociais, a exemplo de sindicatos, associações, organizações não governamentais, redefinindo responsabilidades na gestão e financiamento.

A ideia foi criar um sistema de créditos com aproveitamento de disciplinas/módulos cursados em instituições diferentes para a obtenção de certificados profissionais em carreiras compatíveis com a preparação para o vestibular.

Foi aprovado o decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b) que separou o ensino médio e o profissional. Nesse período, o Ministério da Educação lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em parceria com o Ministério do

Trabalho, mediante a Portaria Interministerial nº 1.018/1997 (BRASIL, 1997a). Esse programa visava a ampliação da oferta do ensino profissional em dois níveis: concomitante e subsequente, através de 200 Centros de Educação Profissional (70 federais, 60 estaduais e 70 comunitários). Para isso contou com 500 milhões de dólares, dos quais 200 milhões de dólares obtidos por empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o restante do Fundo de Amparo ao Trabalhador e do Tesouro Nacional (JACOMETTI, 2008).

Dentre os objetivos do PROEP que constavam no Regulamento Operativo do contrato MEC/BID estava a mudança da organização das escolas técnicas públicas onde a ampliação das vagas na educação profissional, associada a características neoliberais, fazia parte dos objetivos de Organismos Internacionais que nortearam a educação no Brasil.

Para Peixoto e Silva (2004), o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) demonstrou que sua política de ensino profissionalizante manteve a dualidade entre a contingência do ingresso ao ensino médio e a desigualdade dos níveis de ensino, além da transferência indireta do capital público à iniciativa privada.

Com a justificativa da necessidade de mercado, essa reforma proibiu a formação integrada e regulamentou, de forma fragmentada e aligeirada, a educação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a).

Segundo o projeto de lei n. 919/2007 (BRASIL, 2007c), parte das escolas estaduais ou comunitárias patrocinadas pelo PROEP não alcançaram os resultados desejados, sendo associado a falta de experiência no cumprimento das exigências contratuais. Essa situação associada a supervalorização nacional do diploma de cursos superiores provocou um aumento de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, com controles mínimos sobre sua qualidade.

Como consequência, foi originado um processo polêmico que culminou na revogação do decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b) e na aprovação do decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), de 23 de julho de 2004, que será discutido na próxima sessão.

2.2.2.1 Decreto nº 5.154/2004: uma possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional

Em 2004, o Ministério da Educação homologou o parecer nº 39 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b) e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico. Pelo novo decreto (BRASIL, 2004b), art. 4, §1º, a educação profissional será desenvolvida nas formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004b).

Esse decreto (BRASIL, 2004b) reforçou o dualismo entre a educação básica e a educação técnica, deixando a possibilidade da integração. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 26),

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

Além dos formatos concomitante e subsequente, o novo Decreto (BRASIL, 2004b) manteve a oferta modular e a alternativa de saída intermediária de qualificação profissional, estendendo tal possibilidade aos cursos de tecnologia de nível superior. Conforme o texto do Art. 6º do Decreto (BRASIL, 2004b) de 2004:

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004b).

As formas presentes no decreto (BRASIL, 2004b) apareciam contempladas no atual, de forma que a divisão entre a antiga e a nova regulamentação instituída situa-se no retorno da oferta integrada entre educação profissional e ensino médio que resultou, posteriormente, em alterações na LDBEN através da Lei 11.741 (BRASIL, 2008c), de 16 de julho de 2008.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), a culminância do decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos e foi construído a partir de disputas que o transformou em um documento híbrido que pôde ser interpretado como um ganho político e sinal de mudança.

A compreensão era de que a educação profissional técnica de nível médio podia ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distinguiu-se de simultaneidade cujo entendimento era o de independência entre os cursos.

Em função das modificações do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) aos níveis e formas de oferta da Educação Profissional, o Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, dispôs sobre as orientações referente a execução do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), apontando para as divergências entre este e o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997b), de 1997, conforme descrito no quadro 2:

Quadro 2 – Análise Comparativa entre o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004

| Decreto nº 2.208/1997 | Decreto nº 5.154/2004 |
|--|--|
| A Educação Profissional foi organizada em três níveis: Básica; Técnico e Tecnológico (Artigo 3º) | A Educação Profissional foi definida para ser desenvolvida, por meio de Cursos e Programas de: Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e de Pós-Graduação (Artigo 1º) |
| A Educação Profissional de nível Técnico foi estruturada com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a esse nível de ensino (Artigo 5º) | A EPTNM foi determinada para ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, devendo ocorrer na modalidade integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (Artigo 4º) |
| Foi estabelecido um limite, 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio, para o aproveitamento no currículo da habilitação profissional (Artigo 5º) | Não foi previsto limite para o aproveitamento da carga horária do Ensino Médio para a Educação Profissional. |

Nota: Dados extraídos de BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria do Desenvolvimento Territorial. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: documento de apoio, n. 2, Brasília, DF, 2005.

Fonte: Elaborado por CAIRES, Vanessa G; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014 – 2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 141.

Apesar do decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) manter as ofertas dos cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente trazidas pelo decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b), este acrescenta a possibilidade da integração do ensino médio ao profissional. Sob a expectativa do resgate da formação humana em sua totalidade, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) afirmam que esse ideário defende um ensino que integra a ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com o intuito de desenvolver todas as potencialidades humanas.

Assim esse decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) pode ser considerado como uma evolução quando permite a possibilidade de integração, a qual atribui a concepção de humana à formação omnilateral, com base no trabalho, na ciência e na cultura. No entanto, para Barros e Bermudes (2017, p. 18),

A aprovação desse decreto não gerou a mudança que os idealizadores progressistas esperavam. O MEC reestruturou a política do ensino médio, separando-a da política de educação profissional, as quais possuem suas respectivas secretarias (Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), apontando a permanência do dualismo (BARROS E BERMUDEZ, 2017, p. 18).

Essas antigas dicotomias do sistema educacional brasileiro não foram superadas uma vez que o decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) manteve as três vertentes do ensino técnico: integrada, concomitante e subsequente, onde buscou atender tanto aos ideais progressistas (formação/educação politécnica¹¹) quanto aos conservadores (com base na perspectiva capitalista), sendo insuficiente quanto a integração efetiva dos currículos propedêutico e profissional do ensino médio.

Algumas iniciativas governamentais buscavam potencializar essa ampliação. Uma delas foi o projeto de lei nº 919/2007 (BRASIL, 2007c), enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional e cujo objetivo era incorporar à LDBEN os conteúdos dos decretos nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) e nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) que tratam, dentre outros temas, do ensino médio integrado tanto para os adolescentes recém-concluintes do ensino fundamental e que ingressam no ensino médio como para o público da educação de jovens e adultos.

¹¹ Aqui se entende educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho. (FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005).

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO DECRETO Nº 6.302/2007 NO ESTADO DA BAHIA

Neste capítulo discutimos a educação profissional integrada ao ensino médio a partir do decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b) no estado da Bahia, além de descrever a política de educação profissional a partir da implantação da SUPROF e do Plano Estadual de Educação Profissional da Bahia, discutindo sua concepção pedagógica, estrutura administrativa e seus Conselhos.

3.1 SUPROF E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA

A rede estadual de educação profissional da Bahia vivenciou um expressivo crescimento entre 2006 e 2011, saindo de 4 mil para 50,5 mil matrículas, de 35 unidades que ofertavam educação profissional para 50 CETEPs (22 Centros Estaduais e 28 Centros Territoriais de educação profissional), implantando ainda cursos de educação profissional em outras 89 unidades escolares da rede estadual de educação. O número de municípios abrangidos sai de 22, com 15 cursos ofertados, e chega a 105 (em um universo de 417) em todos os Territórios de Identidade contemplando 11 eixos tecnológicos e 72 cursos¹².

A política de educação profissional no estado da Bahia foi formulada em sintonia com as diretrizes de desenvolvimento para o estado, definidas no PPA¹³, sendo construídas na perspectiva do planejamento governamental de médio a longo prazo, em consonância com as projeções de demandas socioeconômicas, sendo consideradas como área estratégica no projeto de desenvolvimento do estado.

¹² Censo Escolar/Inep e SEC/SUPROF. Disponível em: http://educacaoprofissionaldabahia.blog_spot.com. Acesso em: 5 ago. 2018.

¹³ O PPA é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/planejamento-governamental/plano-plurianual-ppa/o-que-eacute-o-ppa>. Acesso em: 5 ago. 2018.

A elaboração do PPA envolveu o processo de escuta social, denominado de PPA Participativo que estabeleceu canais institucionais de participação em todos os Territórios de Identidade, com o intuito de discutir e elaborar propostas que manifestassem as demandas apontadas pela sociedade, incidindo sobre a formulação da política setorial. Assim a gestão dos Centros de Educação Profissional contemplou a participação da sociedade, por meio de conselhos, compostos também por representantes de associações e da administração pública.

Em 21 de dezembro de 2007 foi criada a SUPROF pela lei estadual nº 10.955/2007 (BAHIA, 2007), aproveitando a própria estrutura existente na rede estadual de educação e utilizando recursos federais priorizados para a adequação e modernização das unidades escolares, a exemplo do Programa Brasil Profissionalizado, sendo possível reformar e ampliar unidades, equipar laboratórios e montar acervos bibliográficos. O artigo 58, inciso II dessa lei nº 10.955/2007 (BAHIA, 2007) define que,

II - fica criada a Superintendência de Educação Profissional, com a finalidade de planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação profissional.

Neste processo unidades escolares foram transformadas em Centros Estaduais e Centros Territoriais específicos para a educação profissional, após adequações físicas, de equipamento laboratorial e acervo bibliográfico para atender as especificidades desta modalidade.

Nesta estrutura os professores e funcionários das Unidades Escolares transformadas em Centros foram mantidos, acrescidos dos selecionados ou transferidos especificamente para atuação no campo da Educação Profissional.

Já as alterações pedagógicas e simbólicas procuraram traduzir o sentido das mudanças na concepção de educação profissional que se desejava implementar, assumindo o trabalho como princípio educativo, a intervenção social como princípio pedagógico e a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento e ciência, tecnologia e sociedade como bases das matrizes curriculares dos cursos.

Esta superintendência tinha por finalidade planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do estado, as políticas, os programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação profissional. Esta fez parte do processo de reestruturação da educação profissional na Bahia, constituindo-se como um elemento importante para a garantia da sua efetividade. Para desenvolver a política de educação profissional na Bahia, a SUPROF contou com uma estrutura interna organizada em quatro diretorias, a saber:

Diretoria de Gestão e Planejamento da Educação Profissional (DIRGEP): tinha por finalidade executar toda parte orçamentária e financeira da SUPROF e analisar os planos de ação dos Centros e Unidades de Educação Profissional; realiza os processos de aquisição e contratação de serviços, analisar os planos de ação do ponto de vista financeiro, repassa os recursos e analisa a prestação de contas dos planos de ação da Educação Profissional executados pelos Centros e unidades de Educação Profissional; implementar, junto à Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar (SUPEC) demandas de reformas e equipamentos básicos para os Centros de Educação Profissional; gerenciar convênios, contratos e acordos de cooperação técnica com terceiros e executar os recursos oriundos de convênios firmados com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para aquisições, formação e realização de obras de ampliação e reforma.

Diretoria de Institucionalização da Educação Profissional (DIREPI): era responsável pelo planejamento da oferta de cursos e monitoramento da matrícula e lançamento de informações nos diversos bancos de dados educacionais; monitorava a implantação e funcionamento dos conselhos nos Centros de Educação Profissional e operacionalizava o estágio curricular; promovia o acompanhamento e aperfeiçoamento da estrutura de funcionamento da rede de Educação Profissional; operacionalizava o estágio curricular; promovia o cumprimento das Diretrizes e Normas Legais relativas e aplicáveis à Educação Profissional e junto com a Diretoria de Desenvolvimento da Educação Profissional (DIRDEP) pela análise dos planos de curso.

DIRDEP: era responsável pela organização curricular dos cursos; implementação dos PPP dos Centros; acompanhamento das práticas pedagógicas; formação continuada dos professores; estabelecimento de diretrizes e ações de

orientação, estágio curricular e da dimensão pedagógica do estágio curricular; implementação de diretrizes e ações de orientação e certificação profissional; estruturação do acervo bibliográfico técnico e geral para as bibliotecas técnicas e por ações de promoção da preservação da memória da Educação Profissional.

Diretoria de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional (DIRPEP): responsabilizava-se pela elaboração de estudos da demanda do mundo do trabalho; elaboração de estudos e propostas de ofertas dos cursos coerentes com a demanda; colaboração na criação de instrumentos de disseminação da produção científico-acadêmica da SUPROF.

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado, em 2007, através do decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b), sendo instituído com a perspectiva de estimular o ensino médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Visava ainda fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional através do repasse de recursos aos estados para modernização e expansão da oferta de Educação Profissional.

Como parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, foi implantado, em 2008, o novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)¹⁴ que relacionava 185 possibilidades de formação para o trabalho, organizadas em 12 eixos tecnológicos. Foram formações de cursos técnicos de nível médio, validadas e amparadas por Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 2012, foi lançada uma nova versão do CNCT que contemplava 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos¹⁵ e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país. O quadro 3 mostra o número de cursos alocados por Eixos Tecnológicos.

¹⁴ O CNCT é uma referência para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país. A adoção da nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo, apresentados no CNCT, possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho.

¹⁵ O CNCT de 2012 sofreu alterações com a resolução CNE/CEB 01/2014.

Quadro 3 – Cursos por Eixos Tecnológicos definidos em 2012

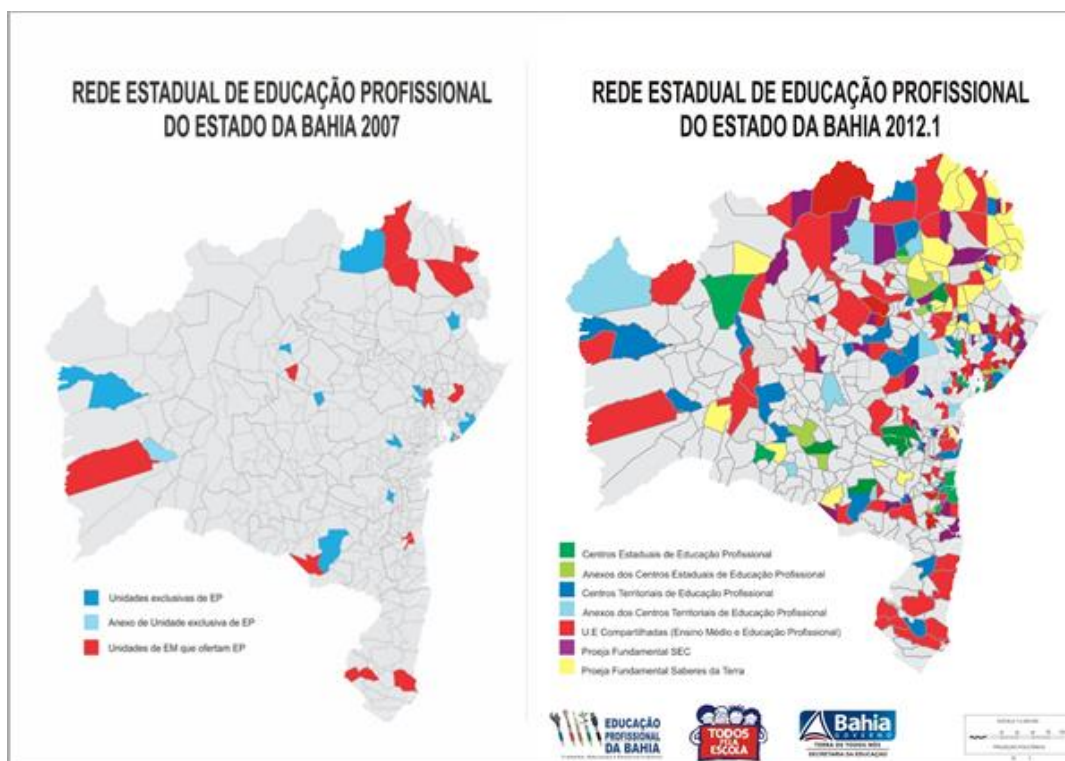
| Eixos Tecnológicos | Número de cursos |
|---|-------------------------|
| 1. Ambiente e Saúde | 25 |
| 2. Controle e Processos Industriais | 29 |
| 3. Desenvolvimento Educacional e Social | 10 |
| 4. Gestão e Negócios | 17 |
| 5. Informação e Comunicação | 09 |
| 6. Infraestrutura | 17 |
| 7. Militar | 34 |
| 8. Produção Alimentícia | 08 |
| 9. Produção Cultural e Design | 29 |
| 10. Produção Industrial | 18 |
| 11. Recursos Naturais | 15 |
| 12. Segurança | 02 |
| 13. Turismo, Hospitalidade e Lazer | 07 |

Fonte: SANTOS, Aline de Oliveira Costa. **Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia**: Desafios da Construção de uma proposta de educação para a classe trabalhadora. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. p. 81.

Outra importante iniciativa foi a formação de professores e gestores das escolas de Educação Profissional por meio de convênios firmados com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a UNEB, totalizando três Cursos de Especialização: Metodologia de Ensino para Educação Profissional, voltado para os professores do estado que atuam na Educação Profissional (EP)/UNEB, Gestão da Educação Profissional e Trabalho/UNEB e Educação e Desenvolvimento para Gestão em Educação Profissional/UFRB, destinado aos gestores. De acordo com os dados informados pela SUPROF, cerca de 1.500 professores e gestores foram beneficiados com estes cursos de formação.

A SUPROF teve um papel fundamental na ampliação das matrículas da Educação Profissional, bem como na definição dos fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam a EP na rede estadual da Bahia. O mapa 3 demonstra a ampliação da EP na Rede Estadual a partir da criação dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação profissional, traçando uma comparação entre a rede estadual de EP do estado da Bahia em 2007 e em 2012.

Mapa 3 – Demonstrativo da ampliação da rede estadual de 2007 e 2012



Fonte: Blog da SUPROF. Disponível em: <http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com/>. Acesso em: 07 set. 2017.

A ampliação da Educação Profissional em todo o Estado da Bahia se constitui em uma ação do Plano Estadual de Educação Profissional que buscou atender a demanda por educação profissional. O Plano Estadual de Educação Profissional tinha por objetivo,

Implantar as bases de uma política pública de Estado para a Educação profissional na Bahia, vinculadas às demandas de desenvolvimento socioeconômico e ambientais nos territórios e cadeias produtivas. Serve de base para articular as ações públicas e privadas de Educação profissional no Estado e estabelecer o marco regulatório, o modelo de gestão e os recursos para a Educação Profissional (BAHIA, 2010b).

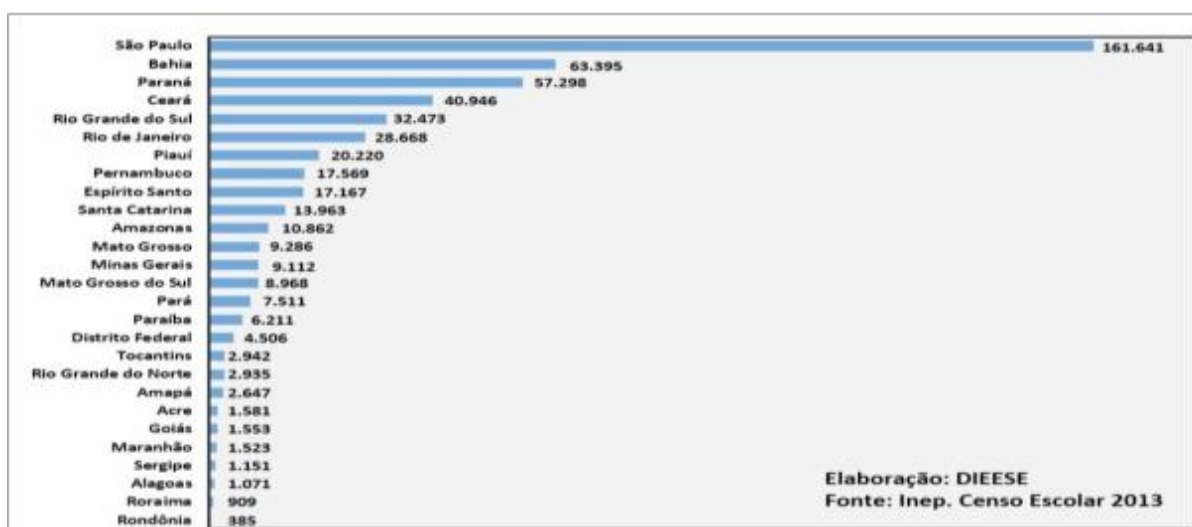
Este plano foi elaborado a partir da participação e contribuição de sujeitos sociais, por ocasião da realização da conferência para a elaboração do PPA – 2008/2011,

O Plano Estadual de Educação Profissional da Bahia foi construído a partir do envolvimento e diálogo com diferentes atores sociais, que contribuíram com a elaboração do [...] PPA 2008-2011, elaborando um profundo diagnóstico das demandas socioeconômicas e ambientais em todos os territórios baianos, bem como das ocupações e habilitações técnicas e profissionais que melhor atendem às necessidades locais e territoriais. Portanto, é direcionado aos jovens, trabalhadores e alunos egressos da Escola Pública, promovendo a elevação da escolaridade e inserção cidadã no mundo do trabalho (BAHIA, 2010b).

Para isso este plano apresentava uma proposta pedagógica através da qual buscou fomentar e operacionalizar as concepções de ensino, formação e qualificação adotadas, de acordo com bases teóricas e epistemológicas que lhes deram sustentação.

Quando comparamos os dados da Educação Profissional da Bahia aos resultados nacionais do ano de 2013, constatamos um avanço significativo onde este passou a ocupar o *ranking* de segunda maior rede do Brasil. Observando ainda que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011), São Paulo tinha uma população estimada em 41.262.199, enquanto que a Bahia tem 14.016,906 (Gráfico 4).

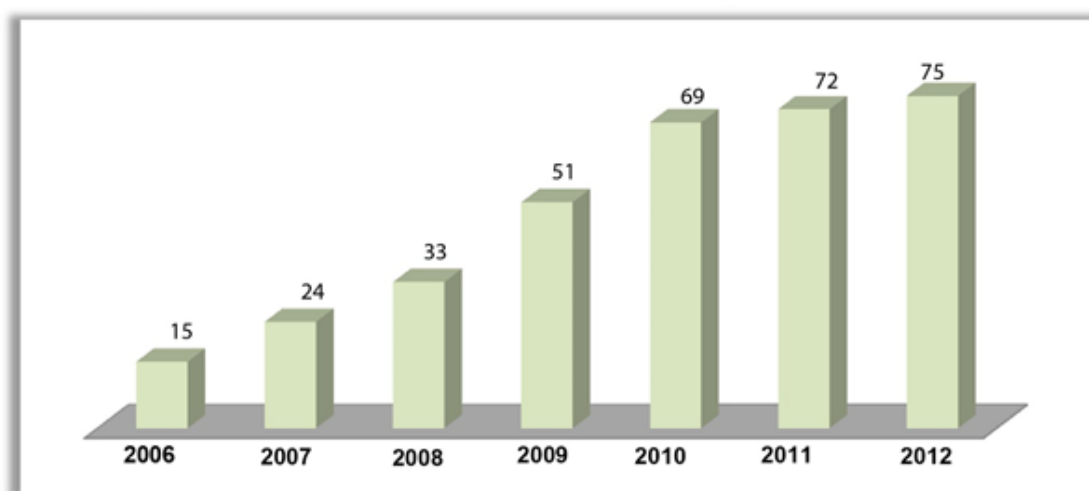
Gráfico 4 – Matrícula das Rede Estaduais de Educação Profissional no Brasil, em 2013



Fonte: Inep. Censo Escolar 2013. Elaboração: DIEESE.

Entre os anos de 2006 e 2012, o Estado ampliou em mais de 1.400% a oferta de vagas de cursos técnicos de nível médio, com um avanço de 4.016 matriculados, em 2006, para mais de 60 mil, no segundo semestre de 2012, como demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Evolução de Cursos Técnicos na Rede Estadual de Educação Profissional 2006 a 2012.1



Fonte: Blog da SUPROF. Disponível em: <http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com/>. Acesso em: 07 set. 2017.

O decreto nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008), de 4 de dezembro de 2008, criou os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional. A função dos Centros Estaduais estava relacionada ao atendimento das demandas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do estado e se caracterizam pela oferta de educação profissional com ênfase nas seguintes modalidades:

- a) Formação inicial e continuada;
- b) Educação profissional e técnica de nível médio, nas variantes integrada e subsequente;
- c) Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA);

d) Educação profissional a distância (semipresencial);

e) Educação tecnológica.

A função dos Centros Territoriais de Educação Profissional estava vinculada à satisfação das demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade¹⁶ do estado da Bahia e caracterizavam-se pela oferta de educação profissional, no âmbito de cada Território, nas mesmas modalidades, exceto a educação tecnológica.

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2012, p. 7), a partir de 2008, o Governo do estado da Bahia, ao priorizar a educação profissional como uma política pública de estado, implementou o Plano de Educação Profissional que tinha por objetivo estabelecer uma política de educação profissional relacionada às demandas de desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, considerando as cadeias produtivas, direcionada aos jovens, trabalhadores e oriundos da escola pública com o intuito de elevar a escolaridade e a inserção cidadã e prepará-los para o mundo do trabalho.

O Plano de Educação Profissional tinha o intuito de ampliar a oferta de vagas e reestruturar a educação profissional do estado, implantando as bases de uma política pública para a educação profissional vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do estado e dos territórios de identidade sendo considerado também como um elemento articulador das ações públicas e privadas relativas à Educação Profissional, estabelecendo o marco regulatório e o modelo de gestão.

Por meio da elaboração de diagnósticos de demandas socioeconômicas e ambientais dos territórios, foi proposto que a educação profissional contemplasse as demandas de cada território, atendendo às necessidades locais em relação à ocupação e à habilitação técnica e profissional, além de buscar também a formação

¹⁶ Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, que é reconhecido pela sua população como espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade de ampla as possibilidades de coesão social e territorial.

integral. Paralelo ao compromisso de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, o plano de educação profissional se preocupou com a formação cidadã, a inclusão social e o exercício da cidadania.

3.1.1 Concepção Pedagógica da Educação Profissional na Bahia

A concepção de Educação Profissional do Estado da Bahia implementada a partir de 2007 pelo Plano de Educação Profissional assume o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da pedagogia do trabalho, onde a teoria não se separa da prática vivenciada em situações concretas de trabalho, na intervenção social e construção de conhecimentos como princípios pedagógicos por meio de uma formação integral.

O trabalho como princípio educativo é um conceito que nasce no pensamento de Gramsci. Para ele, a escola profissional não poderia se tornar “uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 50).

Seus pilares foram as relações entre ciência-tecnologia-sociedade, considerando as ciências e as linguagens como base científica para o aprendizado das tecnologias; a relação trabalho-educação-desenvolvimento também foi considerada no âmbito dos territórios (identidade, cultura, história etc.) como fonte de contextualização dos conteúdos. E o princípio da gestão democrática através da participação e do controle social sendo estes considerados também como instrumentos fundamentais para a implementação da política de educação profissional no estado.

Sua proposição era de integração de disciplinas da base nacional comum, de formação técnica geral e da formação técnica específica, estando vinculada a educação básica e, portanto, possibilitando a formação do sujeito trabalhador na sua integralidade. Esta concepção considerava ainda valores como a solidariedade, trabalho coletivo, respeito à diversidade, cultura da paz, responsabilidade com a sociedade e transformação social.

Para a implementação desta concepção foi necessária uma adequação às suas necessidades e condições específicas quanto ao financiamento e modelo de gestão para que fosse possível assegurar autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Araújo (2017), essa proposta foi implementada considerando-se quanto a:

- a) *Formação Integral*: A Educação Profissional era vista como parte estratégica do desenvolvimento do estado, estando vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, cadeias produtivas e arranjos socioprodutivos locais. Expressava dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Objetivava a formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens e trabalhadores. Além disso, a Educação Profissional era articulada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, estando voltada, também, ao permanente desenvolvimento da capacidade dos estudantes de adaptar-se, com criatividade e inovação, às novas condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização profissional.
- b) *Trabalho como princípio educativo*: Nessa perspectiva o trabalho deve preparar os jovens e trabalhadores para o mundo do trabalho, capacitando-os a atender às demandas socioeconômicas e ambientais, conduzindo-os à compreensão da ciência, da técnica e da sua implicação para a sociedade. O estudante torna-se uma pessoa e um cidadão pleno, um sujeito de direitos, capaz de intervir no mundo do trabalho e na sociedade.
- c) *Intervenção social como princípio pedagógico*: Há o entendimento de que o estudante aprenda os conteúdos e práticas em situações reais e contribua para a sua formação integral, fazendo com que compreenda a dimensão social da futura profissão. Com isso, permite que o estudante dê um retorno social, aplicando seus conhecimentos e habilidades nos Territórios de Identidade onde vive. Vale ressaltar que essa dimensão foi incluída a partir de 2011.
- d) *Educação Integral*: Nesta proposta, a matriz curricular contemplava as bases científica e humana. Utilizava, para isso, a Base Nacional Comum (disciplinas das áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências Exatas e

Naturais e Ciências Humanas) e a Formação Técnica Específica (disciplinas de caráter técnico, específicas para cada curso), mediadas pela Formação Técnica Geral (disciplinas fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho). Também articulava teoria e prática, ciência, tecnologia e sociedade, e os saberes acadêmicos e os construídos na vida e no trabalho. A perspectiva era levar o estudante à compreensão do mundo do trabalho em geral e dos aspectos relacionados com as ocupações específicas, apropriação das ferramentas e práticas básicas das ocupações. Além disso, buscava instrumentalizar os estudantes para a construção permanente do bem-estar e da autonomia no trabalho.

A SUPROF então organizou o currículo em três blocos de componentes que se relacionavam: Base Nacional Comum (BNC), que são garantidos pela LDB; Formação Técnica Geral (FTG) que tem a compreensão de fazer com que o estudante entenda a relação teoria e prática bem como trabalho e educação; por fim, a Formação Técnica Específica (FTE), organizada por categoriais curriculares, tendo seus componentes curriculares vinculados ao curso escolhido pelo estudante.

A Categoria Curricular presente nos componentes curriculares da FTE é dividida de acordo com seguinte descrição: a) Contextualização, composto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social, visualizando as necessidades humanas e as transformações da sociedade; b) Fundamento, conjunto de componentes voltados para os conhecimentos de base essencial, que tratam da razão de ser de determinado curso, área de conhecimento, ou profissão; c) Tecnológicos, estão os componentes que favorecem os resultados práticos no desempenho da profissão, expressam-se no contexto socioambiental, econômico e contribuem com as transformações da realidade conhecida; enfim d) Instrumental, onde os componentes desta categoria estimulam o desenvolvimento de habilidades para execução dos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos de forma articulada para que, assim, possam promover o encontro entre teoria e prática.

A condição diferenciada e complexa desta proposta pedagógica exigiu termos de aportes relacionados à infraestrutura física, corpo docente, pessoal de apoio, material didático e de manutenção etc., tendo que conciliar os processos de ensino-aprendizagem, os conteúdos teóricos, propedêuticos e específicos voltados a uma dada formação com os de caráter prático/empírico.

Para que esta proposta pudesse ser materializada, os cursos de educação profissional oferecidos foram organizados em quatro modalidades e/ou formas de desenvolvimento e articulação, mantendo uma sintonia com as definidas na LDBEN, sendo estas, de acordo com o Quadro 4:

Quadro 4 – Modalidades de ofertas nos Centros de Educação Profissional

| Modalidades | Duração | Características | Certificação |
|--------------------|----------|--|------------------|
| EPI | 04 anos | Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (Destinado a quem concluiu o Ensino Fundamental) | Técnico |
| PROSUB | 02 anos | Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (Destinados a quem já concluiu o Ensino Médio) | Técnico |
| PROEJA Fundamental | 02½ anos | Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Destinados a quem pretende concluir o Ensino Fundamental II na modalidade EJA) | Auxiliar Técnico |
| PROEJA Médio | 02½ anos | Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Destinados a quem pretende concluir o Ensino Médio na modalidade EJA) | Técnico |

Fonte: Blog da SUPROF. Disponível em: <http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com/>. Acesso em: 07 set. 2017.

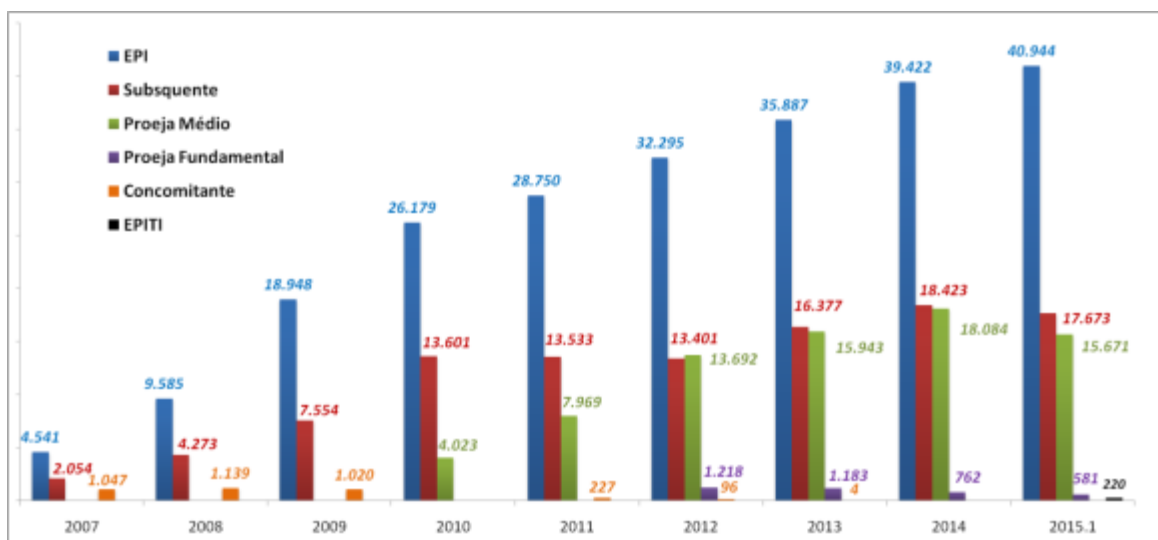
Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: considerada a mais representativa por reunir, em 2011, o maior contingente de alunos matriculados. Nesta modalidade, os cursos são integrados ao ensino médio, com duração de quatro anos e direcionados aos estudantes que concluíram o ensino fundamental. Esta formação buscou integrar a educação profissional ao ensino médio desde o primeiro ano e, após a conclusão, o estudante poderia prosseguir os estudos na educação superior ou se inserir no mundo do trabalho.

Subsequente: ofereceu cursos técnicos para as pessoas que concluíram o ensino médio e desejavam retornar as escolas para complementação de uma formação profissional, normalmente com duração entre um ano e meio a dois anos.

PROEJA: vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos com ofertas de cursos direcionados a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na faixa etária adequada. Este se subdividiu em duas modalidades: integrada ou concomitante e Formação Inicial e Continuada (FIC) vinculada aos níveis fundamental e médio, com duração de dois a três anos.

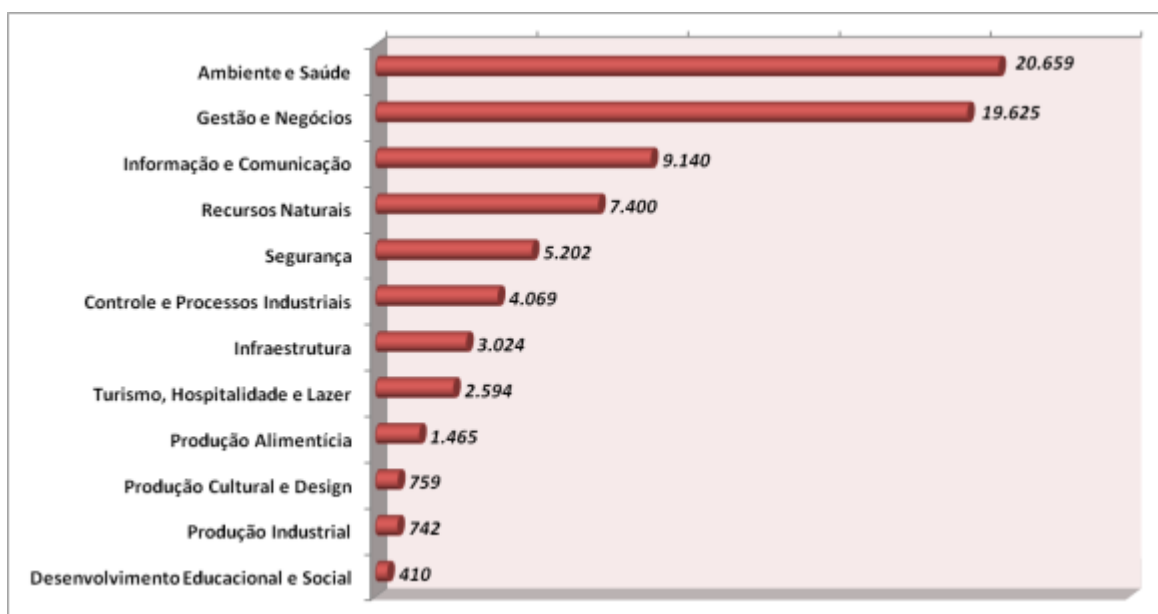
Conforme os gráficos 6 e 7 é possível identificar que dentre estas modalidades houve uma maior oferta pela educação profissional integrada ao ensino médio, seguida pela subsequente, no decorrer do período de 2007 a 2015.1, onde a maior oferta foi pelo eixo tecnológico ambiente e saúde, gestão e negócios, informação e comunicação seguido de recursos naturais.

Gráfico 6 – Ofertas das formas de articulação do ensino



Fonte: Disponibilizado pela SUPROF.

Gráfico 7 – Matrículas por Eixos Tecnológicos 2015.1



Fonte: Disponibilizados pela SUPROF.

Ficou estabelecido que a forma de definição para as vagas na modalidade de Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB), ou seja, para quem já terminou o ensino médio em escola pública e gostaria de voltar a fazer um curso técnico de nível médio, seriam por meio de sorteio eletrônico¹⁷. Para participar o interessado deveria fazer sua inscrição *on-line* no portal da Educação.

Todas as etapas eram divulgadas e acompanhadas por representantes de órgãos, como o Ministério Público, Tribunal de Contas, Auditoria Geral do Estado, Conselho Estadual de Educação, professores e candidatos. Geralmente era transmitido por videoconferência. Esta ação buscava garantir a transparência do processo, permitindo igualdade de condições para o ingresso nas escolas da rede estadual. As vagas eram somente para egressos da rede pública, mediante inscrição e sorteio público.

Neste contexto pensar o trabalho como princípio educativo significa também pensar não apenas pelo viés econômico, mas, considerando o aspecto social e histórico, é incluído como elemento para a formação integral do sujeito, possibilitando que desenvolva conhecimentos, valores, habilidades para sua formação profissional e cidadã, dentro do contexto do território onde vive e que possa não só compreender, mas também atuar como sujeito social. Nessa perspectiva, o currículo articula teoria e prática, conhecimentos tecnológicos e sociais, conhecimentos acadêmicos e do senso comum, construídas na vida e no trabalho, onde nessa perspectiva a educação profissional pode ser apontada também como um agente transformador da realidade.

¹⁷ O sorteio eletrônico é realizado na modalidade PROSUB, ou seja, para quem já terminou o ensino médio em escola pública e quer voltar a fazer um curso técnico de nível médio. O sorteio eletrônico é acompanhado por representantes de órgãos como o Ministério Público, Tribunal de Contas, Auditoria Geral do Estado, Conselho Estadual de Educação, professores e candidatos. Geralmente é transmitido por videoconferência, em tempo real. (Disponível em: <http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com.br/p/formas-de-articulacao.html>. Acesso em: 25 maio 2015).

3.1.2 Estrutura Administrativa dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional

A estrutura administrativa dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional foi regulamentada através da portaria de nº 8.676 (BAHIA, 2009), de 16 de abril de 2009, considerando o disposto no decreto estadual nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008), de 4 de dezembro de 2008, que instituiu os Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia e ainda o que previu o artigo 58 da lei estadual nº 10.955/2007 (BAHIA, 2007), de 21 de dezembro de 2007, que estabelece as finalidades da SUPROF.

A composição da estrutura administrativa dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional foi regulamentada pela portaria nº 8.676 (BAHIA, 2009), de 16 de abril de 2009, sendo definida pela presença do diretor, do vice-diretor administrativo-financeiro; o vice-diretor técnico-pedagógico e o vice-diretor de articulação com o mundo do trabalho com suas atribuições específicas. De acordo com Silva (2013, p. 81),

A criação de uma estrutura administrativa diferenciada nestas unidades de ensino, a partir da atuação dos(as) vice-diretores(as) com funções específicas, demonstrou a preocupação em melhorar as condições de trabalho da equipe gestora e possibilitar a comunicação com as empresas, instituições, órgãos e entidades parceiras na atuação dos alunos da educação profissional durante a realização do Estágio Curricular, etapa obrigatória para a conclusão dos cursos técnicos.

Essa nova configuração dos Centros e a instituição dos Conselhos Escolares foram fundamentais para organizar os processos de democratização, aspecto essencial e indispensável na construção de uma proposta de educação profissional integral.

Competia ao diretor comunicar à SUPROF e à respectiva Diretoria Regional (DIREC) todos os eventos referentes aos Centros de Educação Profissional, em particular, os que afetassem a qualidade técnica e pedagógica da Educação

Profissional ofertada. Aos vice-diretores competia, além daquelas específicas de sua função, substituir o diretor em sua falta e nos seus impedimentos eventuais, assessorar o diretor no gerenciamento da Unidade Escolar, compartilhando com o mesmo a execução das tarefas que lhe são inerentes e zelar pelo cumprimento da legislação e normas educacionais, executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela direção.

O vice-diretor administrativo financeiro deveria exercer as atividades de apoio administrativo-financeiro, acompanhar o desenvolvimento das tarefas da Secretaria Escolar e do pessoal de apoio, controlar a frequência do pessoal docente e técnico-administrativo, encaminhando relatório ao Diretor para as providências, zelar pela manutenção e limpeza do estabelecimento no seu turno, supervisionar e controlar os serviços de reprografia e digitação.

Competia ao vice-diretor técnico-pedagógico orientar as ações da coordenação dos eixos tecnológicos, providenciar a adequação das matrizes curriculares, acompanhar a utilização de material didático, desempenhar outras atividades vinculadas à aprendizagem, acompanhar as ações do Sistema de Informação Técnica e Tecnológica (SISTec), acompanhar os indicadores de frequência, repetência e evasão escolar.

Quanto ao vice-diretor de articulação com o mundo do trabalho, este deveria coordenar o Sistema de Integração Escola/Mundo do Trabalho (SIEMT), orientar as ações de interação com o mundo do trabalho, articular as ações relativas ao estágio curricular dos educandos, articular a relação entre o Centro e os atores sociais dos respectivos Territórios de Identidade.

O SIEMT tinha por atribuição, dentre outras, realizar serviços de orientação profissional, encaminhamento ao estágio e interação com os agentes sociais no sentido de possibilitar o acesso do formando ao mundo do trabalho.

Além dos gestores de Educação Profissional atuavam também nesta estrutura os coordenadores pedagógicos, os coordenadores e articuladores de curso, professores de educação profissional, professores orientadores de estágio e equipe técnica e administrativa.

3.1.3 Conselho dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional da Bahia

A partir da luta dos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil, nas décadas de 1970/1980, os conselhos foram institucionalizados como espaço de participação popular, previstos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), garantindo a participação da sociedade civil no controle, na fiscalização e proposições de políticas públicas. Mesmo sendo criados pelo poder público, esses conselhos foram fruto de demandas e pressões populares pela democratização dos espaços de decisão, através de uma democracia participativa.

Segundo Teixeira (2002), essa forma de participação é, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade para o fortalecimento da democracia participativa. Desafio por exigir a articulação de diferentes atores sociais, com interesses diversos para a construção de uma visão comum sobre uma determinada questão e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a construção coletiva de políticas públicas que possam contemplar o olhar da sociedade, substituindo o modelo centralizado e burocrático de gestão.

O Conselho dos CETEPs foi instituído pelo decreto estadual nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008), de 4 de dezembro de 2008, que criou os Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. De acordo com este decreto, o Conselho deveria ser implantado em cada Centro de Educação Profissional constituindo-se como um instrumento da gestão democrática da educação profissional pública, instituída pelo Plano Estadual de Educação Profissional.

A implantação do Conselho no âmbito dos CETEPs buscou garantir a perenidade desta política, através da participação e do controle social. Este foi instituído a partir da legislação que ampara o Colegiado Escolar, já implantado nas unidades de educação básica do Sistema Estadual de Ensino. A criação do Conselho ampliou a participação do segmento da comunidade local, prevista no colegiado, na medida em que incorporou, em sua composição, entidades representativas do mundo do trabalho e do poder público. O artigo 3º do decreto

nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008) que trata especificamente do Conselho estabeleceu que,

Art. 3º - No âmbito de cada Centro de Educação Profissional, a gestão democrática da educação profissional pública realizar-se-á com a criação de um Conselho com o objetivo de ampliar e garantir a participação da comunidade, visando à qualidade dos cursos ofertados e o fortalecimento do projeto político-pedagógico desenvolvido, assegurada a participação paritária dos segmentos da comunidade escolar e local.

§ 1º - Compõem o segmento da comunidade escolar os representantes indicados no § 1º do art. 3º da Lei Estadual nº 11.043, de 9 de maio de 2008:

I - da direção da escola; II - dos professores e/ou coordenadores pedagógicos em exercício na unidade escolar; III - dos estudantes; IV - dos servidores técnico-administrativos em exercício na escola; V - dos pais ou responsáveis.

§ 2º - Compõem o segmento da comunidade local entidades representativas:

I - dos trabalhadores, empresários e/ou integrantes da sociedade civil organizada com atuação no campo da educação profissional ofertada; II - dos municípios e órgãos públicos estaduais.

§ 3º - O Conselho constitui-se em órgão colegiado de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo e mobilizador nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras do Centro de Educação Profissional. (BRASIL, 2008).

Conforme estabelecido no decreto, o objetivo do Conselho era de ampliar e garantir a participação da comunidade na gestão democrática da educação profissional pública no intuito de aprimorar a qualidade e a efetividade social dos cursos ofertados. O Conselho tinha por função consolidar a gestão democrática das unidades de educação profissional, estabelecendo relações de compromisso entre a escola e o mundo do trabalho, visando à adequação entre a demanda e a oferta de educação profissional.

Caracteriza-se como um espaço que buscava proporcionar o diálogo direto entre os atores envolvidos na educação profissional: empresariado, trabalhadores, poder público, movimentos sociais organizados, entre outros, atuando como o grupo que apoiava e decidia, junto aos gestores, os rumos da unidade de educação profissional, ao mesmo tempo, devendo atender aos anseios da sociedade.

De acordo com o § 3º do decreto nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008), suas funções foram definidas como de caráter deliberativo (elaboração e apreciação das decisões relacionadas às ações pedagógicas, administrativas, financeiras e estratégicas),

consultivo (assessoria a gestão do Centro de Educação Profissional), avaliativo (elaboração de diagnóstico, planejamento estrategicamente, monitoria e avaliação quanto ao cumprimento das ações desenvolvidas) e mobilizador (apoio, promoção e estímulo a participação da comunidade escolar e do mundo do trabalho em busca da efetividade das ações).

Foi instituído que a composição do Conselho seria da responsabilidade do vice-diretor¹⁸ de articulação com o mundo do trabalho, que tinha por atribuição mobilizar as entidades que iriam compor o Conselho garantindo suas participações.

Conforme dispõe o decreto estadual nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008), o segmento da comunidade local do Conselho deveria ser composto por entidades representativas dos trabalhadores, empresários, integrantes da sociedade civil organizada, bem como dos municípios e órgãos públicos estaduais.

O quadro 5 apresenta uma possibilidade de composição, conforme os critérios estabelecidos no decreto nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008).

Quadro 5 – Composição do Conselho dos Centros de Educação Profissional do Estado da Bahia

| | SEGMENTO | COMPOSIÇÃO |
|-------------------|--|------------|
| Escola | Professores | 03 |
| | Funcionários | 03 |
| | Família (pais, mães, irmãos, avós, responsáveis pelos estudantes) | 03 |
| | Estudantes | 03 |
| | Gestores (Diretor, Vice de AMT e DIREC) | 03 |
| Mundo do Trabalho | Comunidade local (movimentos sociais e representante do Colegiado Territorial) | 03 |
| | Empresários (das áreas rural e urbana e da economia solidária) | 03 |
| | Trabalhadores (dos setores da indústria e dos serviços e da área rural) | 03 |
| | Poder público local (do município sede e de mais duas outras cidades) | 03 |
| | Total de Conselheiros | 27 |

Fonte: DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **O conselho dos centros de educação profissional da Bahia:** caderno do conselheiro – Um instrumento de ação. Salvador: DIEESE, 2011.

¹⁸ Esta função foi criada pela portaria no 8.676/2009 que dispõe sobre a regulamentação da estrutura administrativa dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Esta portaria cria além desta, as vice-diretorias administrativo-financeiro e técnico-pedagógico.

Os conselheiros tinham por atribuição: orientar-se pelos valores da ética, da responsabilidade, do compromisso e da solidariedade; zelar pelo exercício da democracia no âmbito do Conselho, atuando para a manutenção do reconhecimento de direitos, do compartilhamento de poder, do acesso às informações e da socialização das decisões; atuar de forma colaborativa, com o objetivo de desenvolver as ações do Conselho e do Centro de Educação Profissional; participar das reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho; pautar a atuação no Conselho de forma a refletir as demandas e necessidades do segmento que estivesse representando; buscar as informações e as orientações necessárias para os assuntos e as discussões pautadas nas reuniões do Conselho; participar das atividades promovidas pelo Conselho e pelo Centro de Educação Profissional; acatar as deliberações do Conselho e encaminhá-las quando estas fossem de sua responsabilidade.

4 TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE: O CONTEXTO DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE IRECÊ

O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi [...]

Milton Santos (2000, p. 96)

Neste capítulo caracterizamos os Territórios de Identidade, enfatizando o contexto do TII e refletimos a implementação da política de educação profissional de nível técnico e ensino médio no TII.

4.1 TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NO ESTADO DA BAHIA

O conceito de Território de Identidade advém do processo iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a discussão para composição dos territórios rurais em 2003. Na Bahia, naquela ocasião, após diversos encontros e discussões entre atores sociais e gestores públicos, formaram-se 26 territórios rurais que, posteriormente, vieram a compor os 26 Territórios de Identidade da Bahia. Miranda (2010, p. 49) esclarece que,

No ano de 2003, iniciou-se a implantação do Território de Identidade de Irecê a partir da articulação entre representantes de movimentos sociais – polos sindicais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições públicas – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) e Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF) – para execução da política de Desenvolvimento Rural Sustentável, proposta pelo MDA no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial [...] O novo enfoque de gestão inaugura a concepção de planejamento com a inserção de novos atores sociais. A sociedade civil é chamada para, em parceria com o Estado, definir as prioridades orçamentárias de sua região. A articulação e o consenso entre os participantes possibilitaram a destinação dos recursos do Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF) na construção de um centro de abastecimento na cidade de Irecê. Entretanto, a partir de 2004, torna-se necessária a realização de Oficinas Territoriais com o objetivo de elucidar e sensibilizar a comunidade para a importância de participação na nova abordagem de política de desenvolvimento,

bem como para eleição do Comitê Gestor do Município (MIRANDA, 2010, p. 49).

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2017), o território baiano, com cerca de 567.295 Km², é composto por 417 municípios. A partir destes municípios foram instituídos no plano plurianual do estado da Bahia e ratificados através do decreto nº 12.354/2010 (BAHIA, 2010a), de 25 de agosto de 2010, 26¹⁹ territórios de identidade²⁰ com o objetivo de elaborar estratégias de desenvolvimento territorial sustentável.

Estes foram definidos pelo decreto nº 12.354/2010 (BAHIA, 2010a) a partir de agrupamentos identitários municipais formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, sendo reconhecidos por sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial.

O Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) foi instituído como um fórum consultivo permanente para apoiar a elaboração de políticas públicas territoriais, com base na proposta de desenvolvimento sustentável, em diálogo permanente com instituições públicas, entidades da sociedade civil e Colegiados Territoriais. Foi responsável pela homologação dos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável, os quais eram definidos como fóruns consultivos de discussão local de ações e projetos de desenvolvimento territorial, sendo composto por representantes das secretarias de Planejamento, Desenvolvimento e Integração Regional, Saúde, Educação, Cultura, Desenvolvimento Urbano, Relações Institucionais, Agricultura, Delegacia Estadual do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério de Integração Regional e de representantes do CEDETER.

O decreto nº 11.123, de 30 de junho de 2008, instituiu o Conselho de Acompanhamento do Plano Plurianual (CAPPA) – PPA 2008-2011 – para subsidiar e aconselhar o Governo do Estado na execução do referido PPA e propor ajustes

¹⁹ Resolução do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER), de 19 de maio de 2011, aprovou alteração que criava mais um Território, que passou assim a totalizar 27.

²⁰ Informações mais detalhadas sobre os Territórios de Identidade da Bahia acesso através do site <http://www.seplan.ba.gov.br/>

necessários. A composição foi definida a partir de representantes governamentais (Secretário de Planejamento e Secretário de Relações Institucionais) e de representantes da sociedade civil (dois representantes de cada um dos Territórios de Identidade).

Duarte (2009) explica que a divisão territorial adotada pelo Governo do Estado da Bahia, naquele período, se diferenciava da empregada pelo IBGE, baseada em regiões, organizadas pelo viés econômico, as quais serviam de base para formulação de políticas públicas e de organização de dados estatísticos. Os Territórios de Identidade não se explicam apenas por critérios objetivos, mas pelo modo como a população elabora a própria identidade, os sentimentos de pertencimento e destinos, destacando-se, ainda, a relevância dos laços cotidianos na estruturação dos territórios.

Nesta definição as reflexões de Santos (2000) foram fundamentais e se tornaram referência para o conceito de território adotado no Estado da Bahia. Santos (2000) argumenta que o território é um cenário onde os sentimentos das pessoas em relação ao lugar em que vivem – onde produzem, se reproduzem, manipulam elementos culturais, materiais e espirituais – se vinculam ao pertencimento e à identidade.

O território, segundo Schneider apud Miranda (2010), é percebido como uma ferramenta de referência e interseção das atividades realizadas pelo Estado, enfatizando o desenvolvimento do território tornando-se:

um modo de ação que valoriza os atributos políticos e culturais das comunidades e dos atores sociais ali existentes. Governança local e participação social tornam-se, neste sentido, atributos do desenvolvimento territorial (SCHNEIDER apud MIRANDA, 2010, p. 44).

Para Tonneau e Cunha (2005, p. 46), o território é um espaço construído histórica e socialmente, onde as atividades econômicas são condicionadas por laços de proximidade e de pertencimento a um espaço considerado comum. Eles refletem que o território é produto da relação de projetos individuais e coletivos, instituídos no processo de identificação e negociação de interesses e conflitos.

O governo, então, adota e reconhece a perspectiva territorial como fator de desenvolvimento social, agrupando os municípios de acordo as diversas identificações, tomando como conceituação de território a visão do MDA, adotada pela Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), a partir da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). Estes territórios foram então organizados levando em consideração as proximidades e características para que a partir destes aspectos, a população pudesse reconhecer sua identidade, ampliando assim as possibilidades de coesão social. A SEPLAN nos aponta a seguinte conceituação sobre a política territorial,

O território é conceituado como um espaço físico geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, as instituições e, uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, 2015).

Perico (2009, p. 57) pontua a multidimensionalidade do território quando traz a ideia da abrangência e concepção de território, segundo dimensões: econômica (que implica o uso dos recursos locais), sociocultural (que envolve valores, respeito à diversidade, equidade, participação de todos), político-institucional (que considera a construção e renovação de instituições democráticas) e ambiental (apoiado no princípio de sustentabilidade dos recursos naturais, considerando as gerações futuras).

A partir das reflexões de Perico (2009), é possível observar que o conceito de Território de Identidade é bastante abrangente, proporcionando uma complexidade de elementos que orientam a elaboração e implementação das políticas públicas. Ele contempla um espaço no qual merecem destaque as relações dos cidadãos, durante o movimento de produção econômica, cultural, geográfica, religiosa, política, histórica. Dessa forma, as singularidades de cada região podem ser contempladas no planejamento e execução das políticas, ajustando-se às especificidades de cada território e resultando em ações mais democráticas.

O documento do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (BRASIL, 2005, p. 10) explica que a proposta foi o resultado da necessidade de articulação das políticas públicas e formação de parcerias para a realização das metas e objetivos.

De acordo com o decreto nº 11.355/2008 (BAHIA, 2008), de 4 de dezembro de 2008, que instituiu os CETEPs, os:

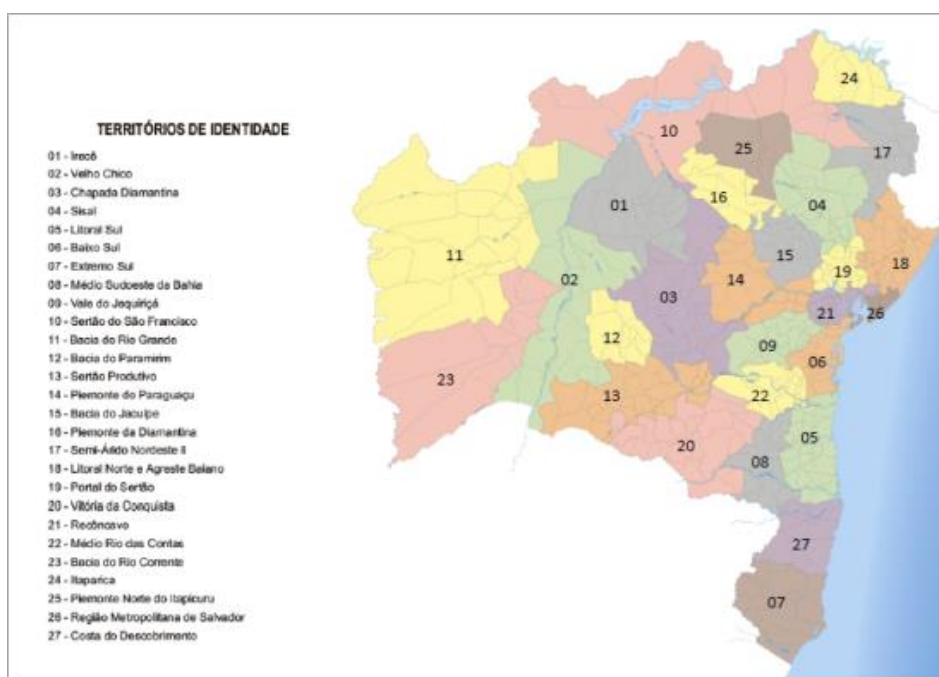
Centros Estaduais de Educação Profissional deveriam atender às demandas consideradas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado e se caracterizavam pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades [...]. (BRASIL, 2008).

Enquanto os:

“Centros Territoriais de Educação Profissional deveriam atender às demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia e se caracterizam pela oferta de Educação Profissional, no âmbito de cada Território [...]”. (BRASIL, 2008).

Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2018), atualmente o estado da Bahia está subdividido em 27 Territórios de Identidade, a saber: Território de Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento (Mapa 4 e Anexo B).

Mapa 4 – Territórios de Identidade da Bahia, 2012



Fonte: DOCUMENTS. **Política Territorial do Estado da Bahia**. Salvador, BA, 08 jan. 2017. Disponível em: <<https://vdocuments.com.br/historico-da-politica-territorial-da-bahia.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ

“A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”.

Moacir Gadotti
(Boniteza de um sonho)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA 2003), o TII localiza-se no Centro-Norte baiano e ocupa uma área de 26.638 Km², o que corresponde a aproximadamente 4,7% do território estadual. Este faz parte da área de abrangência do Semiárido e todos os municípios estão inseridos na Região Semiárida com predomínio de clima semiárido.

A ocupação das terras de Irecê foi marcada pela presença de bandeirantes que viajavam em busca de metais preciosos, por volta do século XVI. Segundo Rubem (1999), entre 1549 e 1553, houve a ocupação na margem do Rio São Francisco por colonos fixados por Francisco Garcia D'Ávila, ocorrendo algumas ocupações nas terras do Assuruá, atual município de Gentio do Ouro, e Xique-Xique.

A economia dos municípios estava ligada muito com a safra de feijão, milho e mamona. A irrigação, o sequeiro e a pecuária constituem-se as principais atividades econômicas exercidas pelos agricultores. Diferentemente do padrão produtivo da Revolução Verde²¹, baseado na monocultura e exportação, o TI Irecê desenvolve sua produção agrícola, a partir da década de 1970, tendo como base produtiva o feijão, milho e mamona, direcionados ao mercado interno em maior escala (BRASIL, 2011). Segundo dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO DE IRECÊ, 2010, p. 24 e 24),

O destaque nacional se deu a partir dos anos 1970, recebendo o título de “capital do feijão”. O “boom” do feijão coincide com o que se convencionou chamar do “milagre brasileiro” implementado pelos governos militares. O crédito agrícola foi um dos principais instrumentos da política agrícola do governo para estimular e acelerar o desenvolvimento agrícola da região. Contudo, o crédito agrícola no território de Irecê foi praticamente exclusivo aos grandes e médios proprietários devido às exigências bancárias de garantia e documentação do imóvel. Só após o ano de 1976, com a participação do POLONORDESTE, é que uma parcela de pequenos produtores passa a obter créditos.

A região é conhecida pela produção de sequeiros como feijão, milho e mamona, tornando a cidade de Irecê conhecida nacionalmente como “A capital do feijão”, em função das safras nas décadas de 1980 e 1990. Nos últimos anos, a produção agrícola foi comprometida pela falta de chuvas. Alguns produtores cultivam, por meio da agricultura irrigada, a cenoura, beterraba e cebola. No que se

²¹ A Revolução Verde diz respeito à invenção e propagação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante os anos 1960 e 1970. Baseia-se na utilização de tecnologias no plantio e na colheita, uso de sementes melhoradas, insumos industriais, mecanização e diminuição do custo de manejo. (SANTOS, Durvalina Maria Mathias dos. **Revolução Verde**. [S.l.: s.n.], 20--? Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/revoluçãoverde>>. Acesso em: 25 mar. 2009).

refere à pecuária, essa prática de criação de animais não é tão forte quanto a agricultura.

Ainda com base nos dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO DE IRECÊ, 2010, p. 24 e 24), as crises decorrentes de estiagens impactaram negativamente a lavoura, tendo como consequência a retirada do município do zoneamento agrícola para o feijão ainda nos anos 1990, dificultando o acesso a recursos para a produção. O modelo de desenvolvimento fundado nas monoculturas do feijão e do milho transformou a região de Irecê em palco de problemas ambientais, com a contribuição da pecuária intensiva, das pequenas atividades agrícolas e da irrigação nas planícies do São Francisco, das atividades agrícolas e do extrativismo vegetal no Vale do Riacho Ferreira, além da exploração mineral de ouro e cristal de rocha na Serra do Assuruá.

Os rios temporários estão desaparecendo, suas matas ciliares já desapareceram e em seus lugares foram implantadas irrigações, onde o uso de agrotóxicos é desordenado, poluindo as águas. Faz-se necessário reflorestar as matas ciliares, adquirir saneamento ambiental e urbano, esgotamento sanitário, limpeza urbana, drenagem de águas pluviais, controle de vetores, educação ambiental e saneamento rural. Segundo Miranda (2010, p. 54),

O território de Irecê encontra-se localizado no Polígono da Seca, portanto, o clima é classificado como semiárido e define-se por apresentar uma estação de estiagem que perdura aproximadamente nove meses no ano, com um breve período de chuva de três meses. As chuvas são irregulares, podendo variar de 200 a 1.000mm por ano. A má distribuição das chuvas, seguramente, é o problema mais grave dessa região que às vezes gera a redução da produtividade ou a perda de plantações. A síntese do clima é a catinga, vegetação que permanece a maior parte do tempo seca e aparentemente morta, na qual preponderam os mandacarus, os xique-xiques, os facheiros, os umbuzeiros, as aroeiras, as quixabeiras, barrigudas, entre outras.

Quanto ao relevo, identificamos três áreas: o platô²², área de localização de Irecê, ocupando cerca de 60% da região, com solos férteis, entretanto, dependentes

²² Planalto ou *plateau* é a classificação dada a uma forma de relevo constituída por superfície elevada, com cume mais ou menos nivelado, geralmente devido à erosão eólica ou pelas águas. São

de águas de chuvas e subterrâneas, onde se concentra a maior área de produção regional; os baixios, que contornam o platô do lado oeste e leste, com oferta de água subterrânea e superficial, mas solos fracos; e a serra próxima à Chapada Diamantina Setentrional, com clima frio e úmido, mas solos de baixa fertilidade (BASTOS, 2007).

Os longos períodos de secas, a baixa produtividade, competitividade, as dificuldades de comercialização dos produtos agrícolas, provocaram o descumprimento de pagamentos dos créditos rurais por muitos produtores. A degradação do solo atingiu cerca de 78% do platô, devido aos intensos desmatamentos, queimadas, esgotamento do solo, secas, exploração de terras, principalmente no vale do Rio Verde, por suas terras férteis e maior oferta de recursos hídricos.

O modelo de desenvolvimento implantado ao mesmo tempo que proporcionou crescimento econômico também trouxe problemas sociais, uma vez que houve a concentração do lucro produzido e acentuaram-se as desigualdades sociais além do crescimento demográfico local, requerendo assim maior demanda por serviços públicos e de qualidade, como educação, saúde, ordenamento do uso do solo rural e urbano, entre outros.

De acordo com Sobrinho (2007), o território de Irecê possui uma tradição em mobilização e organização social da sociedade civil. A partir de 1980, despontam as Associações Comunitárias e ONGs com objetivos de discutir as questões socioambientais da região, disseminar práticas alternativas de convivência com o semiárido, de educação ambiental e manifestações culturais e folclóricas.

Destacam-se em todo o território de Irecê a atuação da Associação Comunitária de Palmeira, em Central, a Associação Beneficente do Caldeirão (ABC), em Uibaí, o Centro de Assessoria do Assuruá (CAA), em Gentio do Ouro, a Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de Jussara (ACCOJUS), o Instituto de Permacultura em Terras Secas (IpêTerras) e o Grupo de Apoio e Resistência Rural (GARRA), em Irecê, entre outras.

O território de Irecê é composto administrativamente pelos municípios de América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipecta, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, 2015).

De acordo com o Censo Demográfico 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011), a população do TII era de 402.828 habitantes, sendo 202.926 do sexo masculino e 199.902 do sexo feminino, para cada 100 homens havia 98,5 mulheres. Em relação a moradia, do total de habitantes do território, 61,4% residiam no meio urbano, e 38,6%, no meio rural, totalizando um grau de urbanização inferior à média do estado, que era de 72,1% em 2010, caracterizando o TII como pouco urbanizado.

Na composição do Produto Interno Bruto (PIB) do território, o setor de comércio e serviços teve a maior representatividade: 71,2% de participação no PIB, em 2014. Para todos os municípios do TII, o setor de comércio e serviços tinha proeminência na atividade econômica e, em alguns casos, a participação da atividade terciária ultrapassava 70,0%: Irecê (85,8%), Ipupiara (75,2%), Mulungu do Morro (74,5%), Barra do Mendes (72,6%), Central (72,4%) e Barro Alto (71,1%).

Com parcela significativa de sua população ainda vivendo no estrato rural em 2010, o Valor Adicionado Bruto (VAB)²³ agropecuário do TII apresentou participação significativa no PIB de 2014. Do total de 20 municípios do território, 13 obtiveram mais de 20,0% de seu VAB derivado do setor primário.

A maior parte dos municípios que compõem o território apresenta características semelhantes: baixo nível de urbanização; nível intermediário de desenvolvimento humano; elevada participação de pessoas ocupadas na produção para o próprio consumo; equilíbrio das atividades econômicas na geração de riquezas.

²³ O Valor Adicionado Bruto (VAB) é o valor que cada setor da economia (agropecuária, indústria e serviços) acresce ao valor final de tudo que foi produzido em uma região. O Produto Interno Bruto (PIB) é a soma dos VABs setoriais e dos impostos e é a principal medida do tamanho total de uma economia. Disponível em: <http://atlas.fee.tche.br/rio-grande-do-sul/economia/pib-vab-do-rs/>. Acesso em: 03 set. 2017.

A agricultura do TII, no ano de 2015, não apresentou lavouras permanentes significativas em relação ao total da Bahia. Contudo, vale destacar a produção de sisal (1,7% do total do território), banana (1,4%) e manga (1,3%). A lavoura temporária do território, segundo dados de 2015, era composta principalmente por mamona (74,9% da produção do estado), tomate (27,1%) e cebola (19,0%).

Em relação às lavouras temporárias, há ainda a produção de mandioca, mas assim como o cultivo de mamona, a produção do território era ínfima em relação ao total da Bahia, representando apenas 1,3% do estado, o que pode significar uma produção destinada à subsistência.

Os dados da amostra do Censo Demográfico 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011) indicam que o rendimento médio do trabalho principal das pessoas ocupadas no TII era R\$ 533,66. Esse valor estava muito abaixo do apresentado pelo estado da Bahia, considerando o mesmo período, que era de R\$ 901,85 (Tabela 1):

Tabela 1 – Pessoas ocupadas com rendimento, não remuneradas, trabalhadores na produção para o próprio consumo, sem ocupação, População Economicamente Ativa (PEA), População em Idade Ativa (PIA) e taxa de desocupação – Bahia, TII e municípios do TII – 2010

| Região geográfica | Total de pessoas ocupadas (exclui-se os sem rendimento) | | | Não remunerados | | Trabalhadores na produção para o próprio consumo | | Pessoas sem ocupação | | % de desocupação (sem ocupação/PEA) | População Economicamente Ativa (PEA) | | População em Idade Ativa (PIA) | |
|-------------------|---|-----------|------|-----------------|------|--|------|----------------------|------|-------------------------------------|--------------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Renda média (R\$) | População | % | População | % | População | % | População | % | | População | % | População | % |
| Bahia | 901,85 | 5.070.075 | 100 | 141.017 | 100 | 544.022 | 100 | 714.319 | 100 | 10,9 | 6.555.397 | 100 | 11.764.109 | 100 |
| TII Irecê | 533,66 | 129.905 | 2,6 | 6.010 | 4,3 | 17.416 | 3,2 | 14.912 | 2,1 | 8,7 | 172.240 | 2,6 | 330.386 | 2,8 |
| América Dourada | 363,59 | 4.022 | 3,1 | 107 | 1,8 | 457 | 2,6 | 1.318 | 8,8 | 21,8 | 6.034 | 3,5 | 12.809 | 3,9 |
| Barra do Mendes | 465,97 | 3.573 | 2,8 | 284 | 4,7 | 988 | 5,7 | 652 | 4,4 | 11,5 | 5.662 | 3,3 | 11.606 | 3,5 |
| Barro Alto | 386,97 | 4.452 | 3,4 | 602 | 10,0 | 1.422 | 8,2 | 260 | 1,7 | 3,8 | 6.839 | 4,0 | 11.143 | 3,4 |
| Cafarnaum | 429,77 | 5.642 | 4,3 | 90 | 1,5 | 326 | 1,9 | 344 | 2,3 | 5,2 | 6.673 | 3,9 | 14.046 | 4,3 |
| Canarana | 361,86 | 9.407 | 7,2 | 645 | 10,7 | 1.213 | 7,0 | 866 | 5,8 | 7,0 | 12.439 | 7,2 | 19.572 | 5,9 |
| Central | 418,85 | 4.531 | 3,5 | 450 | 7,5 | 910 | 5,2 | 718 | 4,8 | 10,3 | 6.945 | 4,0 | 13.995 | 4,2 |
| Gentio do Ouro | 530,44 | 1.739 | 1,3 | 42 | 0,7 | 1.115 | 6,4 | 388 | 2,6 | 11,7 | 3.313 | 1,9 | 8.833 | 2,7 |
| Ibipeba | 478,52 | 5.390 | 4,1 | 171 | 2,9 | 735 | 4,2 | 561 | 3,8 | 8,1 | 6.947 | 4,0 | 14.141 | 4,3 |
| Ibititá | 373,46 | 6.035 | 4,6 | 250 | 4,2 | 403 | 2,3 | 560 | 3,8 | 7,4 | 7.569 | 4,4 | 14.812 | 4,5 |
| Ipupiara | 513,36 | 2.158 | 1,7 | 100 | 1,7 | 830 | 4,8 | 517 | 3,5 | 13,8 | 3.733 | 2,2 | 7.910 | 2,4 |
| Irecê | 879,20 | 26.704 | 20,6 | 494 | 8,2 | 613 | 3,5 | 2.657 | 17,8 | 8,6 | 30.865 | 17,9 | 55.022 | 16,7 |
| Itaguaçu da Bahia | 401,41 | 4.424 | 3,4 | 544 | 9,1 | 862 | 4,9 | 375 | 2,5 | 5,7 | 6.532 | 3,8 | 10.642 | 3,2 |
| João Dourado | 466,56 | 8.165 | 6,3 | 129 | 2,1 | 574 | 3,3 | 604 | 4,0 | 6,3 | 9.541 | 5,5 | 18.135 | 5,5 |
| Jussara | 419,19 | 4.521 | 3,5 | 292 | 4,9 | 732 | 4,2 | 412 | 2,8 | 6,8 | 6.049 | 3,5 | 12.144 | 3,7 |
| Lapão | 439,36 | 8.619 | 6,6 | 394 | 6,5 | 536 | 3,1 | 970 | 6,5 | 8,9 | 10.947 | 6,4 | 20.936 | 6,3 |
| Mulungu do Morro | 319,19 | 3.908 | 3,0 | 527 | 8,8 | 684 | 3,9 | 432 | 2,9 | 7,7 | 5.600 | 3,3 | 9.847 | 3,0 |
| Presidente Dutra | 500,36 | 4.305 | 3,3 | 134 | 2,2 | 190 | 1,1 | 191 | 1,3 | 3,9 | 4.863 | 2,8 | 11.528 | 3,5 |
| São Gabriel | 441,32 | 5.729 | 4,4 | 244 | 4,1 | 922 | 5,3 | 505 | 3,4 | 6,7 | 7.501 | 4,4 | 15.073 | 4,6 |
| Uibaí | 460,92 | 4.341 | 3,3 | 168 | 2,8 | 663 | 3,8 | 427 | 2,9 | 7,6 | 5.628 | 3,3 | 11.566 | 3,5 |
| Xique-Xique | 588,95 | 12.240 | 9,4 | 342 | 5,7 | 3.242 | 18,6 | 2.155 | 14,5 | 11,6 | 18.559 | 10,8 | 36.627 | 11,1 |

Nota: Cálculos da SEI/Distat/Coest.

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

É possível observar, além de outros fatores registrados nessa tabela 1, que, referente aos trabalhadores dedicados à produção para o próprio consumo, o território apresentou um total de 17.416 integrantes da PEA nessa atividade. Em comparação ao contingente total e ao número de trabalhadores na mesma condição na Bahia, o TII exibiu uma proporção de 3,2% no total do estado, superior à sua participação no total de pessoas ocupadas (2,6%), demonstrando que a prática de trabalho para o próprio consumo é muito presente no TII (Tabela 2).

Tabela 2 – Estoque de emprego formal segundo os grandes setores de atividade econômica – Bahia, TII e municípios do TII – 2005/2015

| Região geográfica | 2005 | | | | | | | | 2015 | | | | | | | | Taxa de variação 2015/2005 |
|-------------------|---|------|-----------|------|------------------------|------|-----------|------|---|------|-----------|------|------------------------|------|-----------|------|-------------------------------|
| | Agropecuária, extrativa vegetal, caça e pesca | | Indústria | | Comércio e serviços | | Total | | Agropecuária, extrativa vegetal, caça e pesca | | Indústria | | Comércio e serviços | | Total | | |
| | Estoque | % | Estoque | % | Estoque | % | Estoque | % | Estoque | % | Estoque | % | Estoque | % | Estoque | % | |
| Bahia | 84.369 | 100 | 228.425 | 100 | 756.828 | 100 | 1.596.990 | 100 | 89.780 | 100 | 353.936 | 100 | 1.252.189 | 100 | 2.374.467 | 100 | 48,7% |
| TII Irecê | 343 | 0,4 | 471 | 0,2 | 5.019 | 0,7 | 15.745 | 1,0 | 311 | 0,3 | 1.042 | 0,3 | 11.316 | 0,9 | 28.479 | 1,2 | 80,9% |
| América Dourada | 28 | 8,2 | 0 | 0,0 | 22 | 0,4 | 338 | 2,1 | 5 | 1,6 | 25 | 2,4 | 49 | 0,4 | 683 | 2,4 | 102,1% |
| Barra do Mendes | 2 | 0,6 | 10 | 2,1 | 47 | 0,9 | 271 | 1,7 | 4 | 1,3 | 6 | 0,6 | 126 | 1,1 | 650 | 2,3 | 139,9% |
| Barro Alto | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 39 | 0,8 | 409 | 2,6 | 11 | 3,5 | 2 | 0,2 | 112 | 1,0 | 704 | 2,5 | 72,1% |
| Cafarnaum | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 36 | 0,7 | 345 | 2,2 | 1 | 0,3 | 16 | 1,5 | 136 | 1,2 | 822 | 2,9 | 138,3% |
| Canarana | 3 | 0,9 | 2 | 0,4 | 65 | 1,3 | 530 | 3,4 | 5 | 1,6 | 11 | 1,1 | 271 | 2,4 | 1.297 | 4,6 | 144,7% |
| Central | 8 | 2,3 | 0 | 0,0 | 31 | 0,6 | 487 | 3,1 | 5 | 1,6 | 1 | 0,1 | 106 | 0,9 | 962 | 3,4 | 97,5% |
| Gentio do Ouro | 0 | 0,0 | 3 | 0,6 | 36 | 0,7 | 382 | 2,4 | 0 | 0,0 | 17 | 1,6 | 46 | 0,4 | 584 | 2,1 | 52,9% |
| Ibipeba | 4 | 1,2 | 0 | 0,0 | 45 | 0,9 | 473 | 3,0 | 71 | 22,8 | 0 | 0,0 | 119 | 1,1 | 724 | 2,5 | 53,1% |
| Ibitita | 2 | 0,6 | 23 | 4,9 | 60 | 1,2 | 643 | 4,1 | 4 | 1,3 | 25 | 2,4 | 92 | 0,8 | 798 | 2,8 | 24,1% |
| Ipuplana | 5 | 1,5 | 4 | 0,8 | 97 | 1,9 | 424 | 2,7 | 0 | 0,0 | 14 | 1,3 | 309 | 2,7 | 814 | 2,9 | 92,0% |
| Irecê | 60 | 17,5 | 352 | 74,7 | 3.680 | 73,3 | 5.534 | 35,1 | 61 | 19,6 | 589 | 56,5 | 8.065 | 71,3 | 10.618 | 37,3 | 91,9% |
| Itaguaçu da Bahia | 19 | 5,5 | 0 | 0,0 | 16 | 0,3 | 232 | 1,5 | 16 | 5,1 | 0 | 0,0 | 28 | 0,2 | 650 | 2,3 | 180,2% |
| João Dourado | 12 | 3,5 | 0 | 0,0 | 103 | 2,1 | 775 | 4,9 | 41 | 13,2 | 79 | 7,6 | 446 | 3,9 | 1.496 | 5,3 | 93,0% |
| Jussara | 3 | 0,9 | 3 | 0,6 | 19 | 0,4 | 264 | 1,7 | 6 | 1,9 | 0 | 0,0 | 92 | 0,8 | 621 | 2,2 | 135,2% |
| Lapão | 118 | 34,4 | 4 | 0,8 | 107 | 2,1 | 666 | 4,2 | 17 | 5,5 | 82 | 7,9 | 206 | 1,8 | 1.123 | 3,9 | 68,6% |
| Mulungu do Morro | 40 | 11,7 | 0 | 0,0 | 11 | 0,2 | 269 | 1,7 | 25 | 8,0 | 0 | 0,0 | 31 | 0,3 | 736 | 2,6 | 173,6% |
| Presidente Dutra | 13 | 3,8 | 1 | 0,2 | 36 | 0,7 | 297 | 1,9 | 10 | 3,2 | 38 | 3,6 | 116 | 1,0 | 757 | 2,7 | 154,9% |
| São Gabriel | 3 | 0,9 | 2 | 0,4 | 60 | 1,2 | 501 | 3,2 | 9 | 2,9 | 12 | 1,2 | 123 | 1,1 | 886 | 3,1 | 76,8% |
| Ulbaí | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 26 | 0,5 | 478 | 3,2 | 1 | 0,3 | 1 | 0,1 | 82 | 0,7 | 621 | 2,2 | 29,9% |
| Xique-Xique | 21 | 6,1 | 67 | 14,2 | 483 | 9,6 | 2.427 | 15,4 | 19 | 6,1 | 124 | 11,9 | 761 | 6,7 | 2.933 | 10,3 | 20,8% |

Nota: Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Fonte: BRASIL. Ministério do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br/sitio/tabelas.jsf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

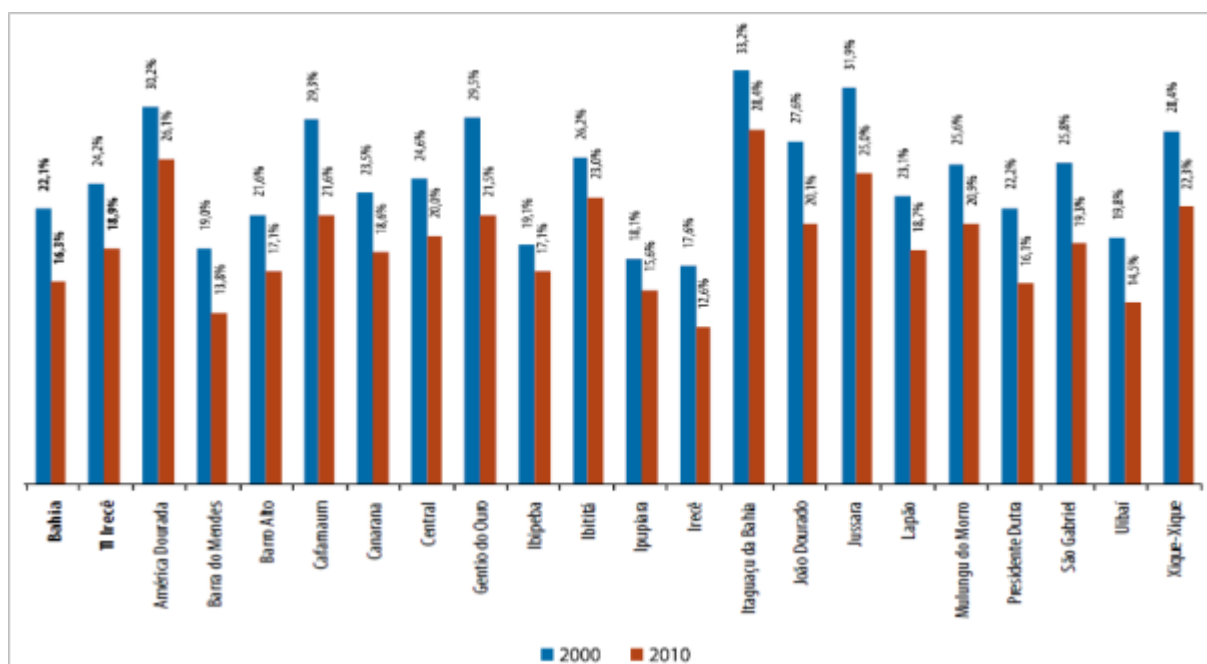
O número de vagas de trabalho no TII, em 2015, representou 1,2% do total de vagas disponíveis na Bahia, sendo que, para todos os três setores econômicos, a oferta de vagas do TII apresentou baixa participação no total do estado.

O setor de comércio e serviços apresentou a maior variação percentual na comparação entre 2005 e 2015, na ordem de 125,5%, seguido pelo setor industrial, onde o aumento na oferta de vagas de trabalho foi de 121,2%. No entanto, o setor primário apresentou uma redução no número de vagas ofertadas no mesmo período: -9,3%; de 343 para 311 vagas disponíveis.

Em relação ao nível de alfabetização do TII em comparação com o do estado da Bahia, para os anos de 2000 e 2010, é possível observar que houve uma

tendência de queda na taxa de analfabetismo em todos os 20 municípios do TII (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Bahia, TII e municípios do TII – 2000/2010

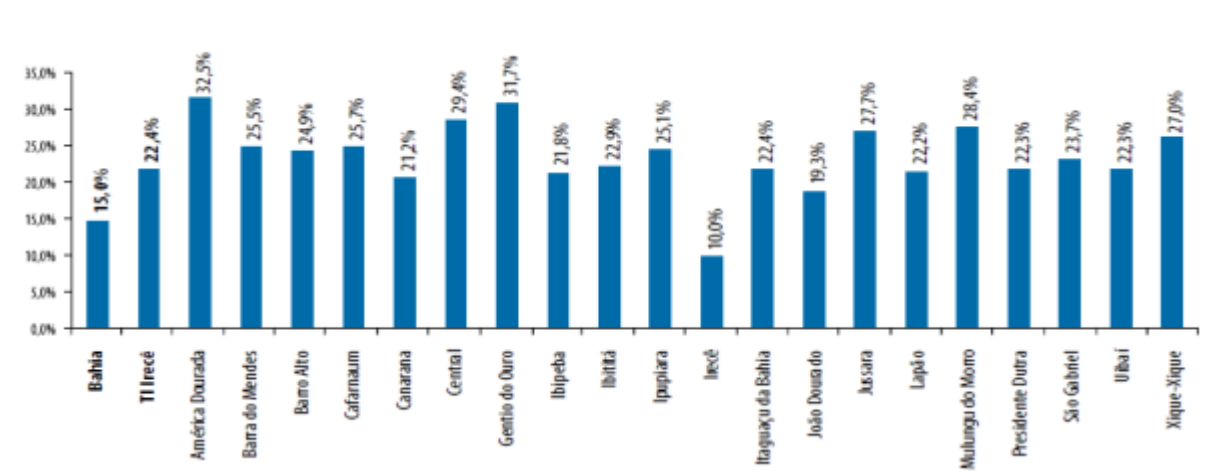


Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

O estado da Bahia, em 2000, apresentava uma taxa de analfabetismo de 22,1% enquanto que o TII tinha uma taxa superior: 24,2%. Em 2010, houve redução nas taxas estadual (16,3%) e territorial (18,9%), para esta ainda permanecendo mais alta.

O Gráfico 9 mostra a proporção da população do TII em extrema pobreza em 2010, onde é possível observar que, no território de Irecê, a pobreza extrema era mais elevada em comparação à média estadual: Bahia, 15,0%, território de Irecê, 22,4%.

Gráfico 9 – Proporção de população em extrema pobreza – Bahia, TII e municípios do TII – 2010



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

Embora a maioria dos municípios tenha apresentado uma elevada proporção da população vivendo em extrema pobreza, o índice verificado em Irecê teve um impacto positivo no território, devido à concentração populacional deste município.

Em relação aos aspectos culturais foi possível identificar que o TII foi habitado por índios tupis e, posteriormente, por portugueses que navegavam pelo Rio São Francisco. A exploração das terras da margem direita do rio, especialmente com atividades de mineração e pecuária, promoveu a formação de povoados que também desenvolveram a agricultura. Xique-Xique foi um município importante no processo de constituição do território, pois originou outros municípios dele desmembrados, com áreas menores e com dinâmica voltada para a agricultura, atividade impulsionada pela BA-052, a Estrada do Feijão, implantada na década de 1970 do século XX e relevante na Bahia para o escoamento da produção.

As manifestações culturais mais importantes são as festas juninas e os atrativos turísticos são o casario histórico, herança da mineração e as cachoeiras, como a do Saltão, em Gentio do Ouro (BAHIA, 2013b).

Há mais de 100 comunidades quilombolas compondo a herança cultural do território, onde a maioria delas é certificada pela Fundação Cultural Palmares, demonstrando um cenário positivo quanto ao reconhecimento do valor destes povos. Há ainda cerca de 27 sítios arqueológicos, todos pré-coloniais e de arte rupestre e rupestre/lítico, inseridos em todo o território, com concentração no município de Gentio do Ouro.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E ENSINO MÉDIO NO TII: O CONTEXTO DO CETEP

A partir da década de 1940, o TII iniciou um processo de modernização da agricultura, tendo sido fortalecido nas décadas de 1960 e 1970, que ficou evidenciado com a implantação do sistema viário que interligava a região ao restante do Estado (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS, 2003) e também com os créditos e financiamentos dos governos estadual e federal para a produção agrícola. Segundo informações do Plano de Curso Agropecuária (2010, p. 5),

A partir da década de 40, a cidade de Irecê sofreu uma modificação socioeconômica relevante, devido a implantação de ferrovia e navegação na região, expansão das feiras regionais e alterações nas bases existentes que seriam agricultura de subsistência com mão de obra familiar. Essas modificações levaram ao crescimento da atividade comercial e expansão agrícola através de políticas de desenvolvimento e bancos comerciais que direcionaram o setor agrícola para lavouras de feijão, milho, mamona e sisal. Nesse período, a cidade de Irecê despontou como centro regional da área devido as estradas, melhor escoamento da produção e maior ocupação agrícola. De 1960 em diante, juntou-se ao setor agrícola as culturas de café e de mercado (cebola, alho, cenoura, beterraba...) com uso da irrigação, insumos modernos e assistência técnica; como consequência houve crescimento de imigração (mão de obra) e do setor econômico regional.

Diferente do padrão produtivo da Revolução Verde baseado na monocultura e exportação, o TII desenvolveu sua produção agrícola, a partir da década de 1970, tendo como base produtiva o tri-consórcio feijão, milho e mamona, direcionados ao

mercado interno (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS, 2003). O fortalecimento da política de modernização dessa região tornou-a num importante centro de produção de alimentos básicos para o mercado interno onde se deu mediante a implementação de serviços de apoio técnico, financeiro e de infraestrutura.

O TII ainda se caracteriza pela produção de feijão, milho e mamona, além das olerícolas, da fruticultura e da pecuária. Esse contexto apresenta aspectos importantes para pensar a atuação da escola no contexto territorial, uma vez que o desenvolvimento agrícola esteve fortemente associado à ampliação dos impactos socioambientais.

Segundo Souza (2009, p. 80), a preocupação principal da lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) era investir na educação ou num modelo educacional que promovesse de forma eficaz o desenvolvimento do país. No âmbito da criação dessa lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), Feitosa (2006) aponta duas consequências ao ensino agrícola: 1) refere-se a definição do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Segundo Grau, em 1973, estabelecendo duas funções ao técnico agrícola – o de agente de produção e o de agente de serviços; 2) a Criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI)²⁴, cuja finalidade era coordenar o ensino agropecuário federal sob o princípio da escola-fazenda.

Estas consequências alinharam-se ao princípio de valorização do ensino profissional como possibilidade de desenvolvimento econômico nacional e, nesse caso, o ensino agrícola ganhou destaque no sentido de ter um órgão específico para coordenar suas ações, uma vez que, no período de 1960 e 1970, foi o auge da modernização agrícola, sob os princípios da Revolução Verde.

Desde o início da década de 1960, as políticas agrícolas buscavam articular-se às políticas educacionais, em específico, no que se refere aos princípios formativos dos técnicos em agropecuária. No estado da Bahia, as Escolas Agrotécnicas Estaduais foram criadas em consonância com a tendência nacional de divulgar as

²⁴ A COAGRI era um órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura e foi extinta em 1983. O MEC/COAGRI dava também apoio financeiro às Escolas Agrotécnicas Estaduais. (FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Dissertação. 2006. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006. p. 103).

técnicas modernas de produção (via mecanização e uso de fertilizantes) e também com o objetivo de **educar** os produtores rurais (SOUZA, 2009, p. 81).

No Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola²⁵, implementado em 1973, ficou definido duas funções principais para os técnicos agrícolas: o de agente de produção e o de agente de serviços. Para Siqueira (1987), os agentes de produção referiam-se aos técnicos destinados a trabalharem como autônomo na administração da propriedade de terceiros e os agentes de serviços àqueles que prestavam serviço para um profissional de nível superior ou trabalhavam como extensionistas, servindo como apoio entre pesquisadores e produtor rural.

O modelo de formação dos técnicos em agropecuária para que estivessem aptos a atuarem no campo desenvolvendo as técnicas de produção ou reproduzindo ou transferindo tais técnicas aos agricultores, foi realizada de acordo com o sistema escola-fazenda.

Os primeiros cursos, na Bahia, foram implantados em 1975, nos municípios de Cruz das Almas, Caetitê e Irecê. Em 1979, outras Escolas Agrotécnicas foram criadas nos municípios de Barreiras, Juazeiro, Ribeira do Pombal, Santa Maria da Vitória, Vitória da Conquista, Wagner, Teixeira de Freitas, Itapetinga e Valença. Em 1989, foi criada a Escola Agrotécnica de Ipiaú e, em 1990, a de Amargosa e a de Feira de Santana.

Em 1979 é fundada a Escola de Agricultura da Região de Irecê (ESAGRI), situada no bairro Baixão de Sinézia, tendo como objetivo formar Técnicos em Agropecuária, com o intuito de atender as necessidades locais, eminentemente, agrícolas. Dispunha de uma área de 136 hectares, com grande estrutura de laboratórios internos e externos e salas de química, física, biologia, aviários, pocilga, galpão de maquinários agrícolas, refeitório, alojamentos masculino e feminino, biblioteca e espaço de cultivo de sequeiro.

A ESAGRI esteve associada ao processo de desenvolvimento e modernização das atividades agrícolas na região, em consonância com as políticas educacionais.

²⁵ O referido Plano foi elaborado por técnicos do Departamento do Ensino Médio (DEM) e especialistas do Departamento de Ensino Agrícola da Secretária de Educação do Estado de São Paulo (SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987).

A trajetória de formação territorial da região de Irecê levou a territorialização da pecuária extensiva ao longo do Vale do São Francisco, enquanto que a agricultura de sequeiro, voltada à subsistência, ficou destinada às áreas de planalto (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, 1995).

O contexto histórico de sua fundação corresponde à chamada Revolução Verde que se caracterizou pela mecanização e modernização de todo o processo produtivo agrícola. Além dos implementos foram implantadas uma série de técnicas de cultivo, utilização de insumos, defensivos, fertilizantes, além do surgimento de plantas modificadas geneticamente imunes às pragas e adaptadas aos mais distintos climas.

A ESAGRI fazia parte da rede estadual de Escolas Agrotécnicas, cujo intuito era dá suporte para aplicação de políticas agrícolas, além de serem consideradas instituições impulsionadoras do cooperativismo e do associativismo. Para Souza e Mutim (2012, p. 191),

A instalação da ESAGRI esteve associada ao processo de desenvolvimento e modernização das atividades agrícolas na região, em correlação com as políticas educacionais, voltadas ao interesse ou as orientações da capital.

Souza (2009, p. 104-105) nos apresenta as funções das Escolas Agrotécnicas a partir das Diretrizes elaboradas coletivamente pelos representantes das escolas técnicas, Diretorias regionais de ensino e municípios: Desenvolvimento crítico do aluno, visando a sua participação social e exercício pleno da cidadania; Participação no processo de pesquisa e extensão, realizando estudos, com base na realidade agropecuária local; Promoção de treinamentos em técnicas agrícolas; Acompanhamento dos projetos agropecuários e disseminação de técnicas socialmente apropriadas que viabilizem a redução de custos de produção, o aumento da produtividade e sua adequação às condições climáticas regionais.

A ESAGRI foi criada pelo decreto nº 25.140, Diário Oficial de 8 de março de 1976, com ato de Autorização e Reconhecimento por meio da Resolução nº 607/79, parecer nº 108/79, Diário Oficial de 27 de dezembro de 1979, localizada no

município de Irecê-BA, sendo esta transformada em CETEP²⁶ do TII, no ano de 2008, atendendo a Política Nacional de Educação Profissionalizante.

De acordo com Silva (2016), o CETEP/Irecê possui uma estrutura composta por 15 salas de aula, uma sala de desenho industrial, uma sala de oficina digital, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma cantina, quatro banheiros, quatro laboratórios (Agropecuária, Enfermagem, Química, Física, Beneficiamento), Aprisco, Equinocultura, Apicultura, Avicultura, Extrutiocultura, Cunicultura, Caprinocultura e ainda os seguintes animais: seis ovelhas, cinco cavalos, 13 caixas de abelhas, seis coelhos, dois bois, cinco vacas, 12 porcos (Figura 3).

Figura 3 – Portão de entrada do CETEP/Irecê



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Com a transformação em Centro Territorial de Educação Profissional, houve uma ampliação dos cursos oferecidos nesse espaço, a exemplo do quadro 6 onde são demonstrados os eixos tecnológicos e cursos oferecidos no CETEP/Irecê, no período de 2009 a 2012.

²⁶ Apesar do Território de Identidade de Irecê ser formado por 20 municípios, apenas três deles oferecem atualmente educação profissional: Irecê, Canarana e Xique-Xique, sendo que estes dois últimos são Unidades Compartilhadas do primeiro. Até o ano de 2009 só havia oferta no município de Irecê, especificamente no CETEP/Irecê.

Quadro 6 – Cursos de Educação profissional ofertados pelo CETEP/Irecê, no período de 2009 a 2012, de acordo com eixos tecnológicos do CNCT do MEC

| Ano | Eixos Tecnológicos | Cursos Técnicos | Modalidade | Turmas/ turnos |
|----------------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| 2009 | Ambiente e Saúde | Gerência de Saúde | Subsequente | 02 – matutino / vespertino |
| | Infraestrutura | Edificações | Subsequente | 01 – vespertino |
| | Gestão e Negócios | Recursos Humanos | Subsequente | 01 – vespertino |
| | Recursos Naturais | Agropecuária | Integrado e Integral | 02 – matutino / vespertino |
| | | | Subsequente | 01 – matutino |
| Produção Alimentícia | Apicultura | Subsequente | 01 – matutino | |
| 2010 | Ambiente e Saúde | Gerência de Saúde | Subsequente | 02 – matutino / vespertino |
| | Infraestrutura | Edificações | Subsequente | 02 – matutino / noturno |
| | Gestão e Negócios | Recursos Humanos | Subsequente | 01 – vespertino |
| | Recursos Naturais | Agropecuária | Integrado e Integral | 02 – matutino / vespertino |
| | | | Subsequente | 02 – matutino |
| | Produção Alimentícia | Apicultura | Subsequente | 01 – matutino |
| Produção Industrial | Biocombustíveis | Subsequente | 01 – matutino | |
| 2011 | Ambiente e Saúde | Gerência de Saúde | Subsequente | 01 – matutino |
| | | Enfermagem | Subsequente | 03 – matutino / vespertino / noturno |
| | Recursos Naturais | Agropecuária | Integrado e Integral | 01 – matutino / vespertino |
| | | | Subsequente | 02 – matutino |
| | | | Integrado | 02 – matutino |
| | Produção Alimentícia | Agroindústria | Subsequente | 01 – vespertino |
| Infraestrutura | Edificações | Subsequente | 01 – noturno | |
| Gestão e Negócios | Recursos Humanos | Subsequente | 01 – vespertino | |
| 2012 | Ambiente e Saúde | Enfermagem | Subsequente | 06 – matutino / vespertino / noturno |
| | Recursos Naturais | Agropecuária | Integrado e Integral | 01 – matutino / vespertino |
| | | | Subsequente | 01 – matutino |
| | | | Integrado | 03 – matutino |
| | Desenvolvimento Educacional e Social | Técnico em Secretaria Escolar | Subsequente | 02 – noturno |
| | Informação e Comunicação | Informática | PROEJA - Médio | 01 – noturno |
| Gestão e Negócios | Administração | Integrado | 01 – vespertino | |
| | | Subsequente | 01 – noturno | |

Fonte: MACHADO, Mácio Nunes. Política pública de educação profissional da Bahia. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013. p. 62. (Quadro adaptado).

A matriz curricular dos cursos passou a ser configurada com disciplinas conforme a seguinte estrutura: BNC, com carga horária de 1.860 horas, FTG, com carga horária de 540 horas, e FTE, com carga horária de 1.820 horas, subdividida

em instrumentais, tecnologias, fundamentos e contextualização, além de 240 horas de Estudos Interdisciplinares e 400 horas de estágio, totalizando 4.880 horas. Vejamos exemplo de uma matriz curricular (Figura 4) a partir do curso de agropecuária na modalidade de Educação Profissional Integrada (EPI) a seguir:

Figura 4 – Matriz do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade EPI implementada no ano de 2011

| DISCIPLINAS | | CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL | | | | | | | | CH TOTAL | |
|---|---|--|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------|----------|--|
| | | 1.ª Série | | 2.ª Série | | 3.ª Série | | 4.ª Série | | | |
| | | Semanal | Anual | Semanal | Anual | Semanal | Anual | Semanal | Anual | | |
| Base Nacional Comum - BNC | | | | | | | | | | | |
| | Arte | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 80 | 80 | | | |
| | Biologia | 3 | 120 | 0 | 0 | 0 | 0 | 120 | | | |
| | Educação Física | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Filosofia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Física | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Geografia | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 160 | | | |
| | História | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Língua Estrangeira Moderna | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Língua Portuguesa e Redação | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 320 | | | |
| | Matemática | 0 | 0 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | | |
| | Química | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 160 | | | |
| | Sociologia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum | | | 100 | | 100 | | 100 | 300 | | | |
| Carga Horária de BNC subtotal por Série | | 13 | 820 | 4 | 280 | 8 | 340 | 1680 | | | |
| Formação Técnica Geral - FTG | | | | | | | | | | | |
| | Biologia - Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Filosofia - Ética e Direito do Trabalho | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Fisica - Metodologia do Trabalho Científico | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Informática - Indústria Digital | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | | |
| | Sociologia - Organização Social do Trabalho | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 80 | 80 | | | |
| Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral | | | 20 | | 20 | | 20 | 60 | | | |
| Carga Horária de FTG subtotal por Série | | 4 | 160 | 4 | 160 | 2 | 160 | 340 | | | |
| Formação Técnica Específica - FTE | | | | | | | | | | | |
| Categorias Curriculares | Contexto Estágio | Agricultura Geral | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 120 | | |
| | | Educação, Legislação e Defesa Ambiental | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | |
| | | Administração e Economia Rural | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 120 | 120 | | |
| | Fundamentos | Desenho Técnico e Topografia | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 160 | | |
| | | Manejo, Conservação do Solo, Irrigação e Drenagem | 0 | 0 | 3 | 120 | 0 | 0 | 120 | | |
| | | Zootecnia Geral | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | |
| | Tecnologias | Condições e Instalações Rurais | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | |
| | | Máquinas e Motores Agrícolas | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 | 80 | | |
| | | Tecnologia de Produtos Agropecuários | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 120 | 120 | | |
| | Instrumentais | Extensão Rural | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 120 | 120 | | |
| | | Olericultura, Fruticultura e Silvicultura | 0 | 0 | 3 | 120 | 0 | 0 | 120 | | |
| | | Culturas Regionais | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 120 | 120 | | |
| | | Zootecnia I - Avicultura, Cunicultura, Piscicultura, Caprinocultura, Apicultura, Ruminocultura | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | | |
| | | Zootecnia II - Suinocultura, Ovinocultura | 0 | 0 | 3 | 120 | 0 | 0 | 120 | | |
| | | Zootecnia III - Bovinocultura, Bubalinocultura, Equinocultura | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 120 | 120 | | |
| Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica | | | 40 | | 40 | | 20 | 100 | | | |
| Carga Horária de FTE subtotal por Ano | | 6 | 280 | 15 | 640 | 15 | 620 | 1820 | | | |
| Estudos Interdisciplinares (EI) | | | | | | | | | | | |
| | Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | | |
| | Interação Social, Tecnologia Social, Atividade de Campos e Visitas Técnicas | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | | |
| Carga Horária dos EI subtotal por Ano | | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | | |
| Estudos Complementares (EC) | | | | | | | | | | | |
| | Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG | - | - | - | - | - | - | - | | | |
| | Formação Técnica Específica/FTE | - | - | - | - | - | - | - | | | |
| Carga Horária de BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano | | 25 | 1160 | 25 | 1160 | 25 | 1160 | 4480 | | | |
| Estágios | | | | | | | | | | | |
| | Estágio de Observação | - | 100 | - | 0 | - | 0 | 100 | | | |
| | Estágio de Participação | - | 0 | - | 100 | - | 200 | 300 | | | |
| Carga Horária Total dos Estágios | | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 200 | 400 | | | |
| Carga Horária Total, incluindo Estágios | | 25 | 1260 | 25 | 1260 | 25 | 1360 | 4880 | | | |

Fonte: Fornecido pela Secretária Acadêmica do CETEP/Irecê.

Vale ressaltar que nesta organização curricular havia uma carga horária destinada a realização de Estudos Orientados (EO), Estudos Interdisciplinares (EI), Estudos Complementares (EC), Estágio de Observação e Estágio de Participação com as seguintes descrições:

EO: horas extraclasse destinada às atividades pertinentes aos componentes curriculares da BNC, da FTG e da FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros, roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras. Os EO na BNC cumpriam uma carga horária de 300 horas, enquanto os EO na FTG cumpriam uma carga horária de 60 horas; já na FTE, a carga horária era de 100 horas.

EI: horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, com uma carga horária de 120 horas, e intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas, com uma carga horária também de 120 horas.

EC: período destinado apenas aos estudantes que precisarem, a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência) ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular da BNC, da FTG ou da FTE.

Estágio de Observação: etapa inicial do estágio na qual o/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e prática do seu futuro campo de trabalho, com uma carga horária de 100 horas.

Estágio de Participação: etapa conclusiva do estágio na qual o/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros, com uma carga horária de 300 horas.

Segundo dados registrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2012 do CETEP/Irecê²⁷, o sistema de avaliação do CETEP considerava enquanto critérios das avaliações os aspectos teóricos, bem como aqueles vinculados a prática, tendo sido definido neste documento que:

As datas de testes e de exercícios de avaliação, dentro das aulas práticas, seriam marcadas de comum acordo entre a maioria dos alunos de cada turma e o professor, não havendo uma definição de um período determinado para realização de tal ação.

O percentual mínimo para aprovação por módulo era de 60% de aproveitamento, para participar dos Estudos Autônomos (Recuperação Final), de 30% a 59%, e para reprovação, abaixo de 30%. O aluno, ao fim do módulo, seria considerado apto, portanto, aprovado, se seu índice de aproveitamento fosse igual ou acima de 60% ou, em construção, e, portanto, reprovado, se obtivesse resultado final abaixo de 60%.

Estaria reprovado por frequência, sem direito a Estudos Autônomos, o aluno que ultrapassasse, ao término do módulo, o limite máximo de faltas estabelecido no inciso VI²⁸ do artigo 24 da LDBEN, lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996).

O aluno que deixasse de fazer alguma das avaliações teria o direito de requerer a segunda chamada anexando o original do atestado médico ou o documento comprobatório de sua ausência, no prazo improrrogável de até cinco dias letivos após a data da avaliação a que não compareceu ou cinco dias após a data da alta médica. Tal documento deveria ser entregue diretamente ao professor.

Os pedidos de dispensa e aproveitamento dos módulos só seriam aceitos mediante o requerimento do interessado ao qual deveria ser anexada a documentação oficial (Certificado e Histórico Escolar) que comprovasse a solicitação feita. Tal pedido somente poderia ser feito dentro de um mês após o início do semestre letivo.

²⁷ Documento cedido e arquivado pela pesquisada para compor os documentos que serão guardados pelo prazo estipulado pelo Comitê de Ética.

²⁸ Inciso VI do artigo 24 da LDBEN nº 9.394/1996: O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para aprovação.

A média para aprovação era de 60% de rendimento. Caso o aluno não conseguisse alcançá-la no tempo previsto, ficaria para os Estudos Autônomos. O professor do módulo informaria o conteúdo a ser recuperado e o aluno se submeteria à nova avaliação, sendo, então, substituído o conceito anterior pelo atual, caso fosse aprovado. Caso o aluno não tenha conseguido 60% após os Estudos Autônomos, ficaria em dependência e poderia refazer o módulo quando a Escola o oferecesse novamente ou poderia ser matriculado e frequentar o módulo seguinte.

5 PRESSUPOSTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

“Pesquisa é teoria em ato.”

Pierre Bourdieu.

Neste capítulo, refletimos o percurso metodológico onde apresentamos sua definição e descrição, apresentamos as três etapas desenvolvidas nesta pesquisa: pré-teste, coleta de dados e replicação da técnica utilizada nos instrumentos, além de aprofundamento por meio de grupo focal e finalizamos este capítulo com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, apontando ainda os desafios, dificuldades e limitações do estudo.

5.1 DEFINIÇÃO E DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Diante da problemática anunciada na introdução deste texto, apontamos o problema de pesquisa que traz a seguinte questão: Quais as representações sociais construídas pelos sujeitos egressos, dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, relativas aos objetos sociais *trabalho* e *educação*? Como o conteúdo dessas representações pode contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios?

Para tanto, definimos, enquanto objetivo geral, analisar a política de educação profissional no TII a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação* e, por objetivos específicos, discutir a reforma do ensino técnico e da educação profissional no estado da Bahia a partir da implementação da política instituída pela SUPROF, identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos sujeitos egressos, dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sobre *trabalho* e *educação* e apreender pistas do conteúdo das representações sociais como forma de apresentar estratégias que possam orientar as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

Inicialmente realizamos uma revisão de literatura e aprofundamento conceitual, sendo consultados livros, artigos e periódicos para apreender o objeto na sua dimensão teórica mediante leitura sistemática, com fichamento de obras, ressaltando os pontos abordados pelos autores que estudam e pesquisam o tema. Após a coleta de dados, definimos as categorias de análise: Trabalho e Educação, Educação Profissional e Representação Social.

Para este estudo, partimos do pressuposto que o conhecimento é construído na troca entre pesquisador e pesquisado na medida que ambos possuem saberes que se complementam. Nesse sentido, o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Diante das questões acima apresentadas, esta pesquisa é caracterizada, quanto a sua abordagem, como *qualitativa* e enfoque definido como de caráter *descritivo/interpretativo* por apresentar características essenciais apontadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) onde, dentre outros fatores, podemos apontar cinco deles:

- 1) *Destacar o ambiente natural como fonte dos dados e o investigador assumindo um papel principal na coleta deles. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;*
- 2) *Os dados coletados são, na maioria, descritivos e interpretativos; o material produzido na pesquisa apresenta descrições de pessoas, situações e acontecimentos;*
- 3) *O investigador se interessa mais pelo processo e pela sua descrição e interpretação do que pelo produto, tendendo a analisar os dados de forma mais indutiva do que dedutiva. A preocupação com o processo é maior do que com o produto; o foco do pesquisador é o significado dado pelas pessoas;*
- 4) *Há uma tentativa de apresentar a perspectiva dos participantes a maneira como interpretam as questões que estão sendo focalizadas;*
- 5) *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, assim o pesquisador não busca evidências que comprovem hipóteses definidas*

antes do início dos estudos. Isso também não quer dizer que o fato de não existir hipóteses não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

Minayo (2009) amplia esta perspectiva quando nos diz que a pesquisa qualitativa,

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Assim optamos por utilizar um aporte metodológico de cunho mais qualitativo, sem, no entanto, deixar de utilizar dados oriundos de processamentos quantitativos. Jodelet (2003) argumenta que a opção por uma abordagem qualitativa,

[...] diz respeito ao fato de que as técnicas qualitativas podem se aplicar a diferentes aspectos da realidade social, cultural e psicológica: *a vida de um grupo*, seus costumes, suas crenças, suas estruturas de pensamento, seus códigos de conduta; as *reações* dos indivíduos ou das coletividades frente *a um evento* que surge na sua história; os processos e os intercâmbios verbais que se desenvolvem nas diversas *situações de interação interindividual ou intergrupal*; as *representações partilhadas* em uma formação social referente a pessoas, objetos, fenômenos que se revestem de importância para seus membros; a *experiência vivenciada na vida cotidiana* pelos atores sociais etc. (JODELET, 2003, p. 139).

Esta pesquisa traz no seu percurso epistemológico/metodológico várias abordagens, a saber: Quanto ao objetivo geral, é de abordagem descritiva e interpretativa; quanto aos capítulos teóricos, a pesquisa é de abordagem bibliográfica; na perspectiva metodológica, a abordamos com a pesquisa empírica²⁹

²⁹ A pesquisa empírica é aquela voltada, sobretudo, para a face experimental e observável dos fenômenos. É aquela que manipula dados, fatos concretos. Procura traduzir os resultados em dimensões mensuráveis. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

e aplicada de inovação e responsabilidade social, envolvendo as representações sociais (MOSCOVICI, 2009) com foco na perspectiva processual (JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1994), técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais (OKADA, 2008) para analisar e interpretar os dados.

Foi realizada ainda uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para tal, utilizamos diversos instrumentos e métodos de coleta de dados, tais como documentos, imagens, observação, questionário, entrevista semidirigida, grupo focal, mapas mentais, dentre outros. Priorizamos, enquanto instrumento de apoio, a análise de dados das ferramentas LiteMap e Nvivo.

Este trabalho tem, como *lócus* de pesquisa, o TII, no CETEP/Irecê, e, como participantes do estudo, 34 alunos egressos, de um universo de 44, que finalizaram o curso técnico em agropecuária do ensino médio integrado (do eixo tecnológico recursos naturais), entre os anos de 2011 a 2015, definidos por adesão (a opção de participação ficou livre aos que tinham interesse em colaborar), portanto, uma amostra não probabilística³⁰ e de conveniência³¹.

Esta escolha deu-se em função de serem os primeiros concluintes das primeiras turmas após a implementação da política de educação profissional no estado da Bahia por meio da SUPROF.

Em cumprimento as exigências éticas da investigação, esta pesquisa seguiu os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetida ao Comitê de

³⁰ Amostras não probabilísticas são utilizadas em pesquisa quando há uma restrição de cunho operacional ao uso da amostragem probabilística, como, por exemplo, o fato de não se ter acesso a todos os elementos da mesma (GONÇALVES, J. B. **Amostragem: conceitos básicos**, 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAVCsAA/amostragem>>. Acesso em: 20 maio 2012.). A necessidade de utilização de uma amostra não probabilística deriva-se da inacessibilidade a toda a população, fazendo com que o pesquisador colha a amostra na parte da população que lhe é acessível (COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.).

³¹ É uma técnica em que a amostra é identificada por conveniência; sua composição é definida porque eles estão disponíveis e se dispõem a participar como sujeitos da pesquisa (ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à administração e economia**. 2. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2007).

ética em pesquisa com seres humanos da UNEB e aprovada sob o número de parecer consubstanciado: 1.808.135³², em 7 de novembro de 2016.

5.1.1 A Representação Social como Método³³

Para Jodelet apud Sá (2002, p. 32), representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (2015, p. 21) define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Doise apud Sá (1996, p. 33) acrescenta que:

Representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações.

Segundo Jodelet apud Sá (2002, p. 45),

A representação é, por um lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico

³² Consulta disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

³³ O termo já existia em grego clássico (*méthodos*), tendo sido usado por Platão e Aristóteles no sentido de "estudo ordenado de uma questão filosófica ou científica". A palavra pode ser decomposta no prefixo *metá + hodós*, que quer dizer caminho, via, rota. Em sentido genérico é, portanto, o "caminho pelo qual se chega a um determinado resultado". Disponível em: http://mtc-direito.blogspot.com/2011/02/metodo-e-tecnica_28.html. Acesso em: 14 maio 2018.

(se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito (JODELET APUT SÁ, 2002, p. 45).

Para Moscovici (1961), a expressão representação social pode ser utilizada para designar tanto um conjunto de fenômenos, permitindo definir o conceito, quanto um conjunto teórico construído em torno da própria noção de representação social.

Visão reforçada por Bonfim (2012a, p. 13) quando reafirma que a expressão *representações sociais* pode ser utilizada para designar tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los (SÁ, 1993).

Partindo deste pressuposto, para esta pesquisa, dentre *as abordagens qualitativas*, optamos pelo *estudo de representação social*, enquanto método, com base em Moscovici, uma vez que a representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito.

Para Bonfim (2016, p. 26),

Os indivíduos se constituem como atores sociais em relação as ideias que eles forjam do mundo. Estas ideias se constroem a partir de referências, valores, crenças, experiências, comunicação, linguagem, práticas sociais. Estes elementos contêm o imaginário, a memória social de um grupo, e regulam os comportamentos dos sujeitos. Assim, uma representação é construída em torno de objetos precisos, reais ou imaginários, e deve ser apreendida, levando-se em consideração o vivido pelos sujeitos, porque não se trata de uma reprodução do real no plano subjetivo, mas de uma reorganização significativa, estruturada pelo processo de apreensão do objeto.

A representação social concebe a sociedade como um sistema de pensamento coexistindo em duas classes distintas de universos de pensamentos: os universos consensuais e os universos reificados.

Nos universos reificados, segundo Sá (1995, p.28), se produzem às ciências e o pensamento erudito em geral, com a objetividade, o rigor lógico e metodológico, a teorização abstrata, a compartimentalização em especialidades e a estratificação hierárquica. Os indivíduos se apresentam com diferentes papéis dentro da

sociedade, cuja participação depende de qualificações, pois existem informações adequadas para cada ocasião.

Os universos consensuais correspondem às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais. Estes expressam as atividades relacionadas ao senso comum e suas teorias para responder aos problemas que se impõem, em que os indivíduos elaboram sua construção do real a partir do meio onde vivem, explicando sem ser necessariamente um cientista ou especialista.

Neste, os indivíduos apresentam-se com mesmo valor na sociedade, portanto, todos podem opinar sobre todos os problemas formulados. Segundo Moscovici (1981, p. 29), “A arte da conversação cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela”. Portanto, cada indivíduo tem capacidade de falar pelo grupo.

Ao entrar em contato com imagens, noções e linguagens científicas próprias do universo reificado, o indivíduo procura apropriar-se desse não familiar, transferindo-o para o universo consensual, ou seja, tornando o desconhecido em algo familiar. Ao tornar o não familiar em familiar, envolve-se dois processos formadores das representações sociais que são a *ancoragem* e a *objetivação*.

A ancoragem é a incorporação do objeto representado a um esquema de categorias já existente. Segundo Moscovici (1981), ancorar consiste em classificar e denominar. A classificação é a escolha de um modelo que conhecemos e com o qual comparamos o objeto a ser representado, analisando se pode ou não somar-se a tal categoria. E denominar é incluir algo numa rede de palavras específicas, com o objetivo de localiza-lo na cultura a que pertencemos.

Segundo Jodelet (2001, p. 38 e 39),

A ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhe coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento [...], um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos ao já conhecido.

Dessa forma, o processo de ancoragem aproxima os dados novos e antigos da realidade e, assim, o sujeito torna-se capaz de manter a coerência, pois as novas representações apoiam-se nas já constituídas, facilitando a aceitação, incorporação e adaptação às novas ideias.

A objetivação, segundo Oliveira e Werba (1998, p. 109), ocorre quando “a imagem deixa de ser signo e passa ser uma cópia da realidade”. Consiste em tornar concreto as noções abstratas, ou seja, ligar um conceito a uma imagem.

Tanto a objetivação quanto a ancoragem orientam os comportamentos e percepções dos sujeitos, porém a objetivação sozinha não garante a fixação do conhecimento que emergem das imagens. Para tanto é necessário o processo de ancoragem em que, numa relação com a objetivação, dão continuidade a essa estrutura de conhecimento (FERREIRA, 2015, p. 30).

Para gerar uma representação social é necessário que o objeto tenha significado histórico, cultural, social, afetivo e cognitivo tanto na vida do indivíduo quanto na vida do grupo. A representação social se forma quando o **não familiar** é incorporado ao universo consensual, ou seja, quando o desconhecido torna-se conhecido e real na sociedade. Conforme Jovchelovitch (1997, p. 71),

[...] é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria, ou seja, representações sociais.

Para Bonfim (2012a, p. 16), os estudos das representações procuram explicitar a relação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos, portanto, a representação social é reflexo do mundo externo na mente, ou uma marca da mente que se reproduz no mundo externo, assim o indivíduo é tanto transformado pela sociedade quanto agente transformador.

Para Cavedon e Ferraz (2005), o saber científico produzido nas academias é constituído em um saber institucionalizado que até certo ponto se encontra desvinculado do cotidiano naquilo que diz respeito às ressignificações atribuídas a esse conhecimento. Quando os estudiosos teorizam o fazem mediante essa institucionalização do conhecimento. No entanto, no cotidiano, os sujeitos sociais

produzem o *saber* fazendo com que os conceitos institucionalizados sejam permeados por significações próprias do contexto. Assim, as práticas cotidianas vividas podem diferenciar-se dos conceitos prescritos pela instituição.

Para Lefebvre (1991) o fortalecimento dos processos sociais participativos de tomada de decisão é fundamental para que os indivíduos ultrapassem os limites das práticas repetitivas e desenvolvam práticas inventivas e libertadoras.

É no cotidiano que De Certeau (2001) vai buscar a compreensão dos movimentos de resistência em detrimento as forças hegemônicas de reprodução e de controle social. Para De Certeau (2001), através das práticas cotidianas o indivíduo se reapropria do sistema produzido e *fabrica* redes de antidisciplina. Isto é, o indivíduo cria meios para escapar ou fugir dos modelos de consumo impostos pela ordem dominante, inventando o cotidiano. Para De Certeau (2001, p. 19),

Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de 'imemorais inteligências, enraizadas no passado da espécie [...].

Estes são sujeitos comuns quando no seu saber fazer vão se apropriando de formas criativas de, talvez, se adaptar ou subverter uma ordem, modificar determinadas políticas que são hegemônicas e que contribuem no seu processo formativo.

Abric (2000, p. 28) identifica e sistematiza quatro funções essenciais das representações sociais e que são reconhecidas neste trabalho aqui apresentado:

- 1) *Função de saber/cognitiva*: permite-nos compreender e explicar a realidade, facilitando a comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber”;
- 2) *Função identitária*: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social;

- 3) *Função de orientação*: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações; opera como seleção e filtro de informações;
- 4) *Função justificadora*: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores.

A partir dessa perspectiva, buscou-se, neste trabalho, perceber o que e como pensam os sujeitos egressos, que adjetivos utilizam, como descrevem, comunicam e representam os objetos sociais investigados, como se reconhecem e se identificam, o que direciona os comportamentos desses sujeitos egressos e práticas sociais e como justificam as decisões. Dessa forma, as funções de saber, identitária, de orientação e justificadora desses sujeitos egressos são reconhecidos como princípios que orientam e justificam as ações no cotidiano.

Os estudos que envolvem a teoria das representações sociais consideram três correntes teóricas complementares compostas pela mesma matriz: a abordagem culturalista ou processual, de Denise Jodelet, a abordagem societal, de Willem Doise, e a abordagem estrutural, de Jean-Claude Abric (ALMEIDA apud FEITOSA, 2015, p. 171).

A *abordagem culturalista* ou *processual*, proposta por Jodelet, traz a necessidade de apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos a respeito de um dado objeto, seus comportamentos e práticas sociais por meio dos quais as representações se manifestam. Jodelet enfatizou a importância de se valorizar tanto os discursos das pessoas e dos grupos quanto seus comportamentos e práticas sociais nas quais elas são manifestadas. Além disso, Jodelet defendeu a importância de se considerar a análise documental como técnica de registro dos discursos, das práticas, dos comportamentos prescritos e das interpretações dadas pelos meios de comunicação de massa (SÁ, 1998).

Jodelet (2001) percebe a dinamicidade das representações dentro de um processo no qual o foco de análise incide nas produções simbólicas, nas ideologias, nos significados, na linguagem, enfim, no objeto de estudo e as relações sócio-históricas e culturais. Essa abordagem centra-se mais no aspecto constituinte (processo) que no aspecto constituído (conteúdo) das representações. Nela, o

processo é tomado como modalidade de pensamento e não como um mecanismo cognitivo.

A *abordagem societal* foi idealizada por Doise. Essa abordagem aponta que os processos dos indivíduos para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais. Estas, por sua vez, dispõem de quatro níveis de análise: a) processos intraindividuais; b) processos interindividuais; c) as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas relações sociais; d) os sistemas de crenças e normas que originam o comportamento (DOISE, 1984).

Doise (1984) nos esclarece que os processos intraindividuais refletem os modos de organização das experiências do sujeito e o seu meio social, enquanto os processos interindividuais propõem-se a explicar por meio dos sistemas de interação das dinâmicas sociais, além de considerar a posição que este sujeito ocupa nas relações sociais e que influencia nas dimensões de análise anteriores e nos sistemas de crenças e normas que dão significados ao comportamento do indivíduo.

A abordagem estrutural de Jean-Claude Abric nos traz a Teoria do Núcleo Central (TNC), um desdobramento dos estudos em representações sociais desenvolvida para compreender e explicar o processo de transformação das representações. Essa proposta teórica se ocupa do conteúdo cognitivo das representações, entendendo-o como um conjunto organizado ou estruturado e não como um simples conjunto de ideias e valores.

Na perspectiva estrutural, Abric afirma que o foco dos estudos é identificar a estrutura e o conteúdo das representações sociais, que elementos as compõem, como estes se organizam e quais as funções dessa estrutura (SÁ, 1998).

Considerando as abordagens acima descritas e a natureza desta pesquisa, podemos considerar que a opção metodológica com base na representação social, enquanto método, e foco nas abordagens processual de Denise Jodelet e estrutural de Jean-Claude Abric, mostram-se adequadas para esta investigação, na medida que correlacionamos pensamento e ação, buscando compreender a estrutura (entendimento) e o conteúdo (processo) dos sujeitos pesquisados.

5.1.1.1 Núcleo central e sistema periférico das representações sociais

Para Abric apud Sá (1998), toda representação seria organizada em torno de um núcleo que é determinado pela natureza do objeto e das relações grupais estabelecidas sob esse objeto, buscando não se limitar a identificar apenas o conteúdo do sujeito sobre determinado objeto, mas também o estudo de sua estrutura e organização interna.

O núcleo central³⁴ é o que estrutura todo o campo representacional, constituindo-se como elemento fundamental da representação, o que significa dizer ser ele o que gera o seu significado, bem como o organiza internamente, tendo duas funções básicas:

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos tomam um sentido, um valor. *Uma função organizadora:* é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC apud SÁ, 1998, p. 31).

A primeira, a função geradora, é a responsável por garantir aos elementos o sentido e a segunda, a função organizadora, por se apresentar como elemento unificador e estabilizador da representação. No entanto, vale salientar que a simples identificação do núcleo central de uma representação não é suficiente para o seu reconhecimento e especificação.

Por serem hierarquizados, conforme mostra-nos Abric (2003), os elementos do núcleo central não são equivalentes entre si, uma vez que no interior do núcleo há distintos graus de importância, fazendo com que o sistema central seja composto

³⁴ Segundo Santos (2017), “as representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles”. Vale destacar que, devido às suas especificidades e por sua estrutura e hierarquização do objeto social na perspectiva, elementos periféricos e núcleo central (NC), a abordagem estrutural de Abric ganha o *status* de subteoria das Representação Social (RS), complementando-a, sendo reconhecida como TNC. (ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57).

por elementos principais e elementos periféricos. Abric (2003) enfatiza ainda a existência de dois outros tipos de elementos no núcleo central: os *normativos* e os *funcionais*.

Os *elementos normativos* são diretamente originados do sistema de valores dos indivíduos. Eles constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo ligada à história e à ideologia do grupo. São eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto. Os *elementos funcionais* são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias. São eles que determinam as condutas relativas ao objeto (ABRIC, 2003, p. 41).

A existência desses elementos permite ao núcleo central exercer tanto um papel avaliativo quanto voltado para objetivos práticos. Abric (2003) afirma ainda que os elementos do núcleo central são ativados de forma diferente e que existem aqueles que são mais utilizados que outros por serem passíveis de serem ativados diferentemente.

Numa relação de complementariedade com o *sistema central*, tem-se o *sistema periférico* que se caracteriza por ser o *locus* da mudança da representação determinando a influência das circunstâncias, dos contextos imediatos e dos fatores individuais. Por estarem mais ligadas às experiências cotidianas também se caracterizam por serem flexíveis, adaptativas e relativamente heterogêneas quanto ao seu conteúdo. Segundo Abric apud Sá (1998), são estas características que fazem com que tal sistema estabeleça o elo entre a realidade e o núcleo central.

O núcleo central da representação social é mais resistente às mudanças, que assegura, conforme Abric (2000, p. 31), a significação, a consistência e a permanência da representação; já os elementos periféricos são mais flexíveis e condicionam as representações individualizadas; dessa forma as associações desses elementos possibilitam a ancoragem da realidade (ABRIC, 2000, p. 33).

A associação do núcleo central e os elementos periféricos evidenciam o papel específico e complementar que possuem em torno das representações sociais onde estas são, simultaneamente, consensuais e sistematizadas por fortes diferenças individuais. Assim uma representação é, ao mesmo tempo, estável e móvel em determinados aspectos, caracterizando um sistema central e um periférico. O

sistema central define a organização e gera o significado de uma representação e o sistema periférico a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo.

Os elementos periféricos (ABRIC, 1998) respondem por três principais funções: de *concretização*, *regulação* e *defesa*. A primeira função está relacionada à tomada de posição; por ser determinada pelo contexto imediato, sua constituição se dá entre o núcleo central e a realidade na qual a representação é elaborada. Os elementos periféricos contribuem para a formulação da representação em termos concretos facilitando seu entendimento.

A *função de regulação* permite que as novas informações ou as transformações do contexto, que podem ameaçar a estabilidade do núcleo central, sejam absorvidas ou reinterpretadas pelo sistema periférico e integradas na sua periferia, adaptando-se os conteúdos da representação aos avanços do contexto social externo. Assim, é na periferia que se permite a aceitação ou inclusão de informações novas ou transformações de aspectos já existentes na representação.

A *função de defesa* cumpre o papel de proteção do núcleo central. Pode-se dizer que a transformação de uma representação acontece inicialmente com a transformação dos elementos do sistema periférico para só então chegar ao núcleo central.

A estrutura de uma representação só se modifica se as mudanças ocorrerem no núcleo central, ou seja, se as alterações forem nos elementos que o constituem, seja por acréscimo de outros ou por exclusão. Assim, ainda que as representações sejam estáveis e rígidas, considerando que o núcleo central é fortemente ancorado nos consensos instituídos e compartilhados pelo grupo, elas podem ser, também, móveis e flexíveis, pois mantêm-se das vivências e práticas individuais, acrescentando valores às experiências coletivas.

O quadro 7 proporcionado por Abric (1994, p. 80) sintetiza as características e funções diferenciais de cada um dos sistemas postulados na organização interna das representações sociais.

Quadro 7 – Características e funções do sistema central e periférico

| Sistema Central | Sistema Periférico |
|--|--|
| Ligado à memória coletiva e à história do grupo | Permite a integração das experiências e histórias individuais |
| Consensual: define a homogeneidade do grupo | Suporta a heterogeneidade do grupo |
| Estável Coerente Rígido | Flexível Suporta as contradições |
| Resistente à mudança | Evolutivo |
| Pouco sensível ao contexto imediato | Sensível ao contexto imediato |
| Funções: Gerar a significação da representação Determina sua organização | Funções: Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central |

Fonte: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 74 e 75.

5.1.2 A Análise de Conteúdo como Técnica³⁵

A análise de conteúdo permite visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados. Possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado permite levantar categorias do grupo.

Para Bardin (1978), a análise de conteúdo apresenta duas funções complementares: a tentativa exploratória que amplia a descoberta dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses. Esta se faz pela técnica de

³⁵ Do grego **tékhne**, arte. Se o método é o caminho, a técnica é o modo de caminhar. Técnica subentende o modo de proceder em seus menores detalhes, a operacionalização do método segundo normas padronizadas. É resultado da experiência e exige habilidade em sua execução. Um mesmo método pode comportar mais de uma técnica. Disponível em: http://mtc-direito.blogspot.com/2011/02/metodo-e-tecnica_28.html. Acesso em: 14 maio 2018.

codificação, transformando os dados brutos por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo.

A técnica compreende três definições: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração) e as categorias (a classificação e a agregação). A unidade de registro apresenta natureza e dimensões variáveis, podendo ser o tema, a palavra ou a frase (BARDIN, 1978).

Na análise e interpretação dos dados desta pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo a partir de Bardin (2009) que designa como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise e o tratamento dos dados coletados neste estudo foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (1978) onde esta escolha justificou-se pelos seguintes pressupostos: 1) toda mensagem contém informações importantes sobre seu autor; 2) o autor seleciona o conteúdo de sua mensagem e esta seleção não é arbitrária, porém, para ele, é o mais relevante e representa uma teoria e uma visão de mundo; e 3) esta teoria, da qual é o expositor, orienta sua concepção da realidade (FRANCO, 2003).

Para Bardin (1978), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para este estudo consideramos que estas etapas foram cumpridas conforme descrição mais detalhada no tópico 6.2 – Desdobramento da Pesquisa: Observatório de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional no TII. A sistematização dos procedimentos para a pré-análise e para a criação de categorias foram:

- a) leitura flutuante para facilitar o contato com o material a ser analisado;
- b) agrupamento categorizado, em quadro analítico, das falas e registros dos participantes;
- d) criação de categorias e subcategorias;
- e) interpretação dos dados a partir do quadro teórico utilizado e incorporação dos demais resultados da pesquisa.

Ao se criar as categorias, as regras de homogeneidade do conteúdo, a coerência do material com o quadro teórico definido, a objetividade e fidedignidade foram respeitadas. Neste sentido, tornou-se possível a exploração dos resultados em inferências e aprofundamento com a teoria.

5.1.3 Estágio Doutoral: Knowledge Media Institute (KMi), Open University, Reino Unido

No período de 1º de março de 2017 a 31 de dezembro de 2017, desenvolvi, no KMi, na Open University, Reino Unido, o Estágio de Doutorado Sanduiche. Esta atividade foi apoiada pelo PDSE, da CAPES, sob o Processo de nº 88881.131870/2016-01, edital nº 19/2016. O KMi é considerado um laboratório de ponta, conhecido e respeitado no mundo acadêmico, apresentando uma produtividade científica elevada.

Esta foi uma grande oportunidade para o desenvolvimento científico e profissional quando, inicialmente, ingressei no Collaborative Open Learning Community (COLEARN)³⁶, grupo de pesquisa do KMi, liderado pela Dr^a Alexandra Lilavati Pereira Okada e composto por pesquisadores experientes de vários países como a própria Inglaterra, Espanha, Portugal e Brasil. Trata-se de um grupo muito ativo e produtivo que proporcionou uma grande abertura para qualificar a produção acadêmica, fortalecendo as redes cooperativas de ensino e pesquisa entre os programas de pós-graduação, bem como o desenvolvimento de produções científicas mais consolidadas.

Esta experiência foi fundamental para a apreensão e construção no que se refere ao aprofundamento e utilização de temáticas, métodos e técnicas de pesquisa para o desenvolvimento desta tese. Desenvolvi estudos e pesquisas que envolveram

³⁶ Collaborative Open Learning Community (COLEARN) é uma rede de pesquisa aberta focada em tecnologias de aprendizado colaborativo, que foi fundada em 2006 durante o OpenLearn Project (The Open University - Reino Unido) com 180 membros. Atualmente, existem mais de 2.500 membros que usam o LabSpace (<http://labspace.open.ac.uk/>), um ambiente de aprendizado virtual aberto baseado no Moodle. Como parte deste projeto, a biblioteca de ferramentas OpenScout foi implementada como uma rede social de pessoas que (re) usam e adaptam Recursos Educacionais Abertos (REA). Disponível em http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=2. Acesso em: 06 maio 2018.

o projeto Engage³⁷, o Responsible Research and Innovation³⁸ (RRI) in Science Education e o Global Systems for Science Policy³⁹ (GSS), LiteMap, Nvivo, dentre outros.

As atividades desenvolvidas neste período consistiram também de reuniões de orientação presenciais e *on-line*, reuniões do grupo de pesquisa Colearn (KMi/Open University), organização de eventos presenciais e *on-line* do grupo de pesquisa, participação em eventos realizados no campus da Open University, em Milton Keynes, Reino Unido, aprovação de trabalhos acadêmicos com apresentação em eventos internacionais em Barcelona, Espanha (Tea Conference), em Pisa, Itália (Immersive Education Initiative IED, Lucca e Pisa, Itália), em Milton Keynes, Inglaterra (The Online, Open and Flexible Higher Education Conference – EADTU) e publicação de artigo científico na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação⁴⁰. Além disso, participei de diversas atividades acadêmicas descritas a seguir:

- **Cursos:** Global Systems Science and Policy: an Introduction – GSS/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)/Programa de Cátedras e Redes (Unitwin), Complex Systems Digital Campus⁴¹ (CS-DC) (setembro de 2016 a março de 2017); Location-Based Game Design Training Workshop, at the Coventry University (13, 15 e 17 de março); Participação no curso no Nvivo Training, Open University (18 e 19 de setembro); Participação no Self-Authoring of 3D and VR Immersive Learning Experiences, Open University (28 de setembro de 2017).

³⁷ O projeto Engage (engagingscience.eu) visa equipar estudantes e educadores para coaprendizagem via coinvestigação relacionada com dilemas científicos de destaque na sociedade.

³⁸ Tradução: Pesquisa e Inovação Responsável (RRI).

³⁹ Tradução: Sistema Global para a Política Científica ou Sistemas Científicos Globais (GSS).

⁴⁰ Artigo científico na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (PINTO, Sônia M. D. C.; RIBEIRO, Silvar F.; Rocha, ROCHA, Ana Karine L. T.; OKADA, Alexandra L. P. Argumentação de estudantes da educação básica sobre dilemas sociocientíficos no projeto Engage. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 207-228, 2018).

⁴¹ Tradução: Campus Digital de Sistemas Complexos (CS-DC). Disponível em: <https://www.futurelearn.com/partners/unesco-unitwin-complex-systems-digital-campus>. Acesso em: 07 maio 2018.

- **Visitas técnicas e observações em Universidades:** Visita ao Royal Holloway, University of London (08 de março); Coventry University (13, 15 e 17 de março); Universitat Oberta De Catalunya (UOC) and the Luxembourg Institute of Science and Technology (LIST), Barcelona, Espanha (maio e junho de 2017); Coventry University (27 de outubro).
- **Visitas a museus:** Visita ao museu de Londres (15 de julho); Visita ao museu de Bletchley (4 e 7 de setembro).
- **Eventos científicos:** Conferência do Engage (11 de março); Workshop: PUC⁴² – São Paulo, participação via Hangout (31 de março); Energy and Environment: Fostering Inclusive Innovation, Open University (25 e 26 de maio); TEA Conference, Barcelona, Espanha (4 a 7 de outubro); Palestra: Can we do better than Co-Citations? Bringing Citation Proximity Analysis from idea to practice in research paper recommendation. Palestrante: Anita Khadka, KMi Podium, Open University (11 de outubro de 2017); The Online, Open and Flexible Higher Education Conference – EADTU, Open University, Reino Unido (25 a 27 de outubro); Immersive Education Initiative IED, Lucca and Pisa, Italia (16 a 19 de novembro de 2017).
- **Apresentação e publicação de trabalhos em eventos científicos:** Workshop: PUC - São Paulo, participação via Hangout (31 de março de 2017); TEA Conference, Barcelona, Espanha (4 a 7 de outubro de 2017); The Online, Open and Flexible Higher Education Conference - EADTU, Open University, Reino Unido (25 a 27 de outubro de 2017); Immersive Education Initiative IED, Lucca and Pisa, Italia (16 a 19 de novembro de 2017); Projeto de tese: KMi, Open University (03 de novembro de 2017);
- **Publicação de artigo científicos:** Zica (Brasil): *Avaliando argumentos de estudantes da educação básica sobre dilemas sócio científicos no Projeto Engage*⁴³; TEA Conference, Barcelona, Espanha (4 a 7 de outubro): *Rubric*

⁴² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

⁴³ PINTO, Sônia M. D. C.; RIBEIRO, Silvar F.; Rocha, ROCHA, Ana Karine L. T.; OKADA, Alexandra L. P. Argumentação de estudantes da educação básica sobre dilemas sociocientíficos no projeto Engage. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, p. 207-228, 2018.

*to assess evidence-based dialogue of socio-scientific issues with LiteMap*⁴⁴; Conferência na Open University (25 a 27 de outubro): *Responsible Research and Innovation for contemporary Education*⁴⁵ (27 de outubro de 2017); Pisa, Itália (RA): *Peer learning and assessment-in-context with 3d immersive glasses*⁴⁶ (16 a 19 de novembro de 2017).

Estes estudos foram fundamentais para o desenvolvimento de muitas reflexões, uma vez que dão ênfase a coaprendizagem via coinvestigação relacionada com dilemas científicos de destaque na sociedade, quando consideram também que a formulação de políticas é um processo no qual as soluções para problemas são cocriadas e avaliadas por decisores políticos, cientistas e cidadãos, entendendo que o envolvimento do cidadão é essencial na formulação de políticas.

Dentre as temáticas estudadas, trago, de forma mais detalhada, a seguir, aquelas que foram trabalhadas mais diretamente no decorrer desta pesquisa, a exemplo do GSS, RRI, Cartografia Cognitiva e Mapas Mentais.

5.1.3.1 Responsible Research and Innovation (RRI) e Horizon 2020

RRI é uma importante ação do programa *Ciência com e para a Sociedade* do Horizon 2020 (H2020⁴⁷) da Comissão Europeia, que orienta aos atores sociais trabalharem juntos durante o processo de investigação e inovação, a fim de melhor

⁴⁴ Rocha, Ana Karine Loula Torres; Rocha, Ana Beatriz L. T. and Okada, Alexandra (2018). Rubric to Assess Evidence-Based Dialogue of Socio-Scientific Issues with LiteMap. In: **Technology Enhanced Assessment 20th International Conference, TEA 2017**: Revised Selected Papers (Ras, Eric and Guerrero Roldán, Ana Elena eds.), Communications in Computer and Information Science, Springer, Cham, pp. 137-149.

⁴⁵ OKADA, A. L. P.; ROCHA, Ana Karine L. T.; ROCHA, A. B. L. T. Responsible Research and Innovation for contemporary Education. In: **European Association of Distance Teaching Universities** (EADTU), 2017, Milton Keynes. Responsible Research and Innovation for contemporary Education. Milton Keynes UK: Open University, 2017.

⁴⁶ OKADA, A. L. P.; ROCHA, Ana Karine L. T.; FUCHTER, S. K.; ZUCCHI, S.; WHITELOCK, D. Peer learning and assessment-in-context with 3d immersive glasses. In: IMMERSIVE ITALY and 7th European Immersive Education Summit, 2017, Pisa. Peer learning and assessment-in-context with 3d immersive glasses, 2017.

⁴⁷ <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>.

alinhar os processos e resultados com os valores, necessidades e expectativas da sociedade.

O H2020 é o maior programa de pesquisa e inovação da União Europeia. O H2020 propõe fomentar avanços, descobertas e resultados mundiais, tem por meta final impulsar o emprego e o crescimento, criando uma melhor qualidade de vida para todos os cidadãos, colocando o investimento em pesquisa e inovação no centro da estratégia europeia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo onde aproximadamente 80 bilhões de euros de financiamento foram disponibilizados ao longo de sete anos (2014 – 2020).

RRI é uma nova área de destaque mundial, porém, no Brasil, os estudos estão em fase embrionária. O objetivo é propiciar que a população em geral possa compreender e avaliar os riscos e benefícios de desenvolvimentos científicos relacionados com contextos locais e globais. As inovações no século XXI incluem diversas áreas relacionadas com o cotidiano dos indivíduos, tais como: segurança alimentar, energia renovável, proteção ambiental, saúde pública, privacidade digital, tecnologias emergentes e outras e incluem novos campos de conhecimento, como biotecnologia, nanotecnologia, inteligência artificial, realidade aumentada etc.

Muitos projetos financiados pela Comunidade Europeia estão promovendo ações incluindo os vários atores da sociedade: estudantes, educadores, profissionais, pesquisadores, empreendedores, cientistas etc. Um dos exemplos refere-se ao projeto Engage⁴⁸ que visa equipar estudantes e educadores para coaprendizagem via coinvestigação relacionada com dilemas científicos de destaque na sociedade.

Trata-se de uma oportunidade de integrar conteúdos e objetivos com as inovações tecnológicas científicas que provocam polêmica e fazem parte da vida das pessoas. Muitos dos temas publicados na mídia são relevantes para os indivíduos e comunidades, porém não são discutidos. Quando indivíduos e comunidades incluindo cientistas precisam tomar decisões, podem não estar preparados por não terem habilidades necessárias.

⁴⁸ engagingscience.eu.

O Engage é um projeto europeu que propõe o desenvolvimento de habilidades científicas, no contexto da RRI, destaca a importância de preparar educadores e estudantes como coaprendizes, para aprender de modo colaborativo com educação aberta, comunidades, recursos educacionais abertos e como coinvestigadores a partir de práticas investigativas e argumentativas, com discussões sobre dilemas sociocientíficos (OKADA, 2016).

O projeto Engage é mantido com recursos da Comissão Europeia e foi desenvolvido em mais de 80 países europeus desde 2013, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de habilidades científicas nos estudantes a partir das discussões e debates sobre dilemas sociocientíficos atuais (OKADA, 2008). Está voltado para o desenvolvimento das habilidades relacionadas com a coinvestigação, tais como: 1. Elaborar questão; 2. Interrogar fontes; 3. Examinar consequências; 4. Estimar riscos; 5. Analisar evidência; 6. Elaborar síntese; 7. Criticar afirmações; 8. Justificar opiniões; 9. Usar ética; 10. Comunicar ideias.

Figura 5 – Habilidades com a coinvestigação



Fonte: OKADA A. Scaffolding school pupils' scientific argumentation with evidence-based dialogue maps. **Knowledge Cartography**, [S.I.], p. 131–162, 2008b.

O projeto Engage está estruturado a partir de três princípios de acordo com a abordagem da RRI: 1) utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA), através dos quais os estudantes analisam e aplicam conhecimentos já existentes em questões sociocientíficas para formação de opinião baseada em evidência; 2) adaptação da prática pedagógica, pela qual, em uma sequência de aulas utilizando REA, os estudantes constroem conhecimentos e habilidades necessárias à solução baseada em problemas com conversação cabendo ao professor viabilizar debates argumentativos para que os estudantes desenvolvam sua capacidade de formar opiniões com justificações mais elaboradas; 3) transformação do ensino aprendizagem, visando a inovação da prática do educador e dos aprendizes via projetos com especialistas, visando resultados mais elaborados com a formação de opinião fundamentada em bases científicas.

Em 2016 desenvolvemos uma ação do projeto Engage, no Brasil, envolvendo a Open University, Reino Unido, a UNEB (DCHT/Campus XVI – Irecê/BA) e o CETEP/Irecê, onde o implementamos a partir do dilema do extermínio ou não do mosquito que causa Malária, Zica, dentre outros. Os resultados dessa pesquisa podem ser melhor observados a partir de duas publicações: *Rubric to Assess Evidence-Based Dialogue of Socio-Scientific Issues with LiteMap*⁴⁹ e *Argumentação de estudantes da educação básica sobre dilemas sociocientíficos no projeto Engage*⁵⁰, realizadas a partir dessa experiência.

5.1.3.2 Global Systems for Science (GSS)

O GSS, criado pela Unesco Unitwin – CS-DC⁵¹, liderado pelo professor Jeffrey Johnson, da Open University, Reino Unido, e ofertado por meio do Future Learn⁵². O

⁴⁹ ROCHA, Ana Karine Loula Torres; ROCHA, Ana Beatriz L. T.; OKADA, Alexandra (2018). Rubric to Assess Evidence-Based Dialogue of Socio-Scientific Issues with LiteMap. In: **Technology Enhanced Assessment 20th International Conference, TEA 2017: Revised Selected Papers** (Ras, Eric and Guerrero Roldán, Ana Elena eds.), Communications in Computer and Information Science, Springer, Cham, pp. 137-149.

⁵⁰ PINTO, Sônia M. D. C.; RIBEIRO, Silvar F.; ROCHA, Ana Karine L. T.; OKADA, Alexandra L. P. Argumentação de estudantes da educação básica sobre dilemas sociocientíficos no projeto Engage. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 207-228, 2018.

⁵¹ Disponível em: <https://www.futurelearn.com/partners/unesco-unitwin-complex-systems-digital-campus>. Acesso em: 07 maio 2018.

GSS é um curso *on-line* gratuito que oferece uma abordagem interdisciplinar para modelar problemas complexos, multifacetados e entrelaçados no mundo moderno, explorando a interação entre ciência e política em uma escola local e global.

O CS-DC é uma rede internacional de indivíduos e mais de 100 universidades e instituições trabalhando juntas e compartilhando recursos para promover a pesquisa e a educação em ciência de sistemas complexos e em ciências integradoras. Este trabalho colaborativo em grande escala incorpora estratégias de inteligência social a novas práticas científicas e educacionais, lidando com os difíceis desafios científicos, sociais e ambientais de um mundo cada vez mais interconectado.

O GSS vê a formulação de políticas como um processo no qual possíveis soluções para os problemas percebidos são cocriadas e avaliadas por formuladores de políticas, cientistas e cidadãos. Os cidadãos geralmente têm conhecimento e compreensão locais não possuídos por políticos ou cientistas, e as novas tecnologias permitem que essas informações de base sejam integradas à formulação e implementação de políticas, assim o envolvimento dos cidadãos é essencial na formulação de políticas.

Os especialistas do GSS apontam para a existência de quatro principais elementos onde refletem a importância de trabalharem juntos na formulação de uma melhor política com melhores resultados:

1. A formulação de políticas precisa envolver todos os níveis.
2. Apresenta uma abordagem interdisciplinar complexa: explora a forma como a ciência dos sistemas econômicos, políticos, sociais, biológicos, físicos e ambientais podem informar e colaborar com os decisores políticos.
3. Colaboram com os dados científicos e de modelagem computacional para os decisores políticos: olhar para a *informática política* – os novos métodos de modelagem de sistemas complexos em computadores, orientadas para a política.

⁵² Disponível em: <https://www.futurelearn.com/>. Acesso em: 07 maio 2018.

4. Envolvimento do cidadão: um conceito central do GSS é que o comportamento de sistemas sociais emerge do indivíduo para o coletivo a partir das interações de indivíduos e instituições, no contexto das restrições da política de cima para baixo. Reforçam a ideia do envolvimento dos cidadãos na tomada de decisões e formulação de políticas.

A maioria dos sistemas que nos afetam a nível local são parte de sistemas globais muito maiores, incluindo aí epidemias, finanças, cidades, a internet, a ação comunitária, da mudança climática, dentre muitos. Todos estes sistemas estão sujeitos à política em todos os níveis, mas como podemos ter certeza de que as políticas funcionam sem que haja consequências indesejáveis? O GSS trabalha numa perspectiva baseada em evidências para colaborar na formulação dessas políticas.

Por isso faz-se necessário refletir questões que cercam a possibilidade de considerar mudanças globais para tomar decisões locais, contextualização de situações para a construção de significado pelos alunos, educação pela resolução de problemas reais, inclusão da experiência de trabalho no currículo escolar, desenvolvimento de currículo integrado, integração de ensino e aprendizagem a situações reais, integração de conhecimento tecnológico no sistema escolar e currículo, interação com o ambiente social, cultural e profissional, métodos interdisciplinares etc., envolvendo a comunidade na construção e formação do processo de decisão política.

Estes estudos nos levam a refletir que trabalhar em conjunto pode ser a alternativa para enfrentar os desafios políticos de nosso mundo cada vez mais conectado.

Considerando, então, o contexto desta pesquisa também devemos pensar em questões que envolvem a relação entre trabalho, educação e formação profissional como uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural.

5.1.3.3 Cartografia Cognitiva e Mapas Mentais

Mapa é um conceito muito utilizado na área da geografia, cujo significado refere-se à representação gráfica de uma região. Mapas representam visualmente um espaço tridimensional no plano bidimensional. A cartografia, arte de fazer mapas, é um dos instrumentos mais antigos para representação e comunicação gráfica, estes antecedem o surgimento da escrita e do sistema numérico. Os mapas mais antigos datam de 6200 a.C. encontrados na cidade de Hank Sukur, na Turquia (OKADA, 2011, p. 17).

Os mapas são formas antigas de representação e comunicação e, atualmente, são considerados como poderosas ferramentas gráficas para classificar, representar e comunicar as relações entre diversos elementos de qualquer área do conhecimento, servindo como ponto de referência para tomadas de decisão e novas descobertas científicas (OKADA, 2008a, p. 39).

Segundo a Comissão da Associação Cartográfica Internacional (1966), Cartografia é,

um conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentos, visando à elaboração e preparação de cartas, projetos ou outras formas de expressão, bem como sua utilização. Nesse sentido, a Cartografia é, ao mesmo tempo, um conhecimento produzido cientificamente como um instrumento que envolve várias ferramentas que auxiliam na construção do próprio conhecimento (BONFIM, 2012, p. 189).

Mapas cognitivos podem ser utilizados para representar o pensamento e conhecimento humanos e podem “ser aplicados para integrar saberes prévios, individuais e coletivos, novos conceitos, referências, questões de investigação e avaliar processos de pesquisa e de aprendizagem” (OKADA, 2008a, p. 38).

A cartografia cognitiva quando aplicada à pesquisa possibilita a elaboração de vários tipos de mapas que contribuem para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos. Mapas do conhecimento podem ser úteis como guias

em diversos níveis de complexidade, dimensão epistemológica e dimensão ontológica (OKADA, 2008).

Para Okada (2014a), a cartografia cognitiva é descrita como estudo que reúne diversas técnicas e tecnologias de mapeamento para representação, visualização e construção de conhecimento, tais como as descritas a seguir:

- *Mapeamento conceitual*: Representação de conceitos e suas relações mediante ligações hierárquicas descritas por palavras que estabelecem relações ou proposições válidas para compreensão de significados dentro de certo domínio de conhecimento (NOVAK, 1998).
- *Mapeamento mental*: Representação de ideias que emergem de palavras-chave e suas associações envolvendo texto, figuras e conexões espaciais com objetivo de visualizar, classificar e gerar mais ideias, informações expandindo a criatividade (BUZAN, 1993).
- *Mapeamento argumentativo*: Representação de raciocínio composto por uma constelação de pressupostos, razões e objeções que vão constituindo argumentos visando esclarecer ou fundamentar um determinado assunto (VAN GELDER; BISSETT; CUMMING, 2004).
- *Mapeamento dialógico*: Representação da discussão por meio de um conjunto de questões ou problemas, possíveis soluções, respostas, prós e contras, anotações, referências e conclusões ou decisões. A conversa é orientada e configurada pela visualização do próprio mapa que representa o diálogo (CONKLIN, 2006).
- *Mapeamento web (rede)*: Representações hipermidiáticas que representam redes de informações e documentos da internet (ZEILIGER; ESNAULT; PONTI, 2005; CHEN, 2003; DODGE E KITCHIN, 2001) ou representações de conjunto fonte de referências físicas categorizadas, tais como: livros, objetos de estudo, textos, fotos etc. (OKADA, 2006).

Existem vários *softwares* que permitem construir mapas. Alguns desses *softwares* são gratuitos e podem ser instalados facilmente, como por exemplo: o Cmap Tools⁵³, o Nestor Web Cartographer⁵⁴, o Compendium⁵⁵, o Freemind⁵⁶, o Chic⁵⁷, dentre outros. Para este trabalho, utilizamos as ferramentas NVivo e LiteMap, descritas na introdução deste trabalho.

Considerando a cartografia cognitiva como “[...] a arte, teoria e técnica de construir mapas do conhecimento” (OKADA, 2008, p. 27), permitindo a associação de imagens do mundo objetivo e subjetivo e possibilitando uma melhor compreensão do objeto de estudo, a utilização de mapas nesta pesquisa mostra-se como um recurso importante para auxiliar na representação deste conhecimento.

Vale ressaltar que, para esta pesquisa, optamos por utilizar uma combinação de elementos e técnicas entre o mapa mental, o mapa dialógico e a representação dialógica do grupo focal.

⁵³ Foi desenvolvido pelo Institute for Human & Machine Cognition (IHMC), University of West Florida, sob a supervisão do Dr. Alberto J. Canas. É um software que permite construir, navegar, compartilhar mapas conceituais de forma individual ou colaborativa. Além disso, seu *download* é gratuito e utiliza tecnologia Java, podendo ser executado em várias plataformas.

⁵⁴ É um software desenvolvido no Centro de Pesquisa Nacional Científica, em Lyon-Franca, por Romain Zeiliger. Sua instalação pode ser feita através do download gratuito. Com o Nestor é possível elaborar mapas conceituais, mapas da mente, mapas *web*.

⁵⁵ Inicialmente, foi criado no laboratório de pesquisa da Verizon, nos Estados Unidos, em 1993. Depois, o software passou a ser desenvolvido no Knowledge Media Institute, Open University, Reino Unido, sob a coordenação de Simon Buckingham Schum. O Compendium é um conceito semântico de software para mapa hipertextual criado para gerenciar a informação, gestar conhecimento, simular modelos de resolução de problemas, organizar discussões argumentativas através de mapa. (BUCKINGHAM SHUM, Simon; KIRSCHNER, Paul; CARR, Chad (Orgs). **Visualizing Argumentation**: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-making. London Springer-Verlag, 2003.

⁵⁶ Criado em 2005 pela Sourceforge.net, é um *software* aberto com *download* gratuito, disponível na *web*, para criação de mapas da mente. Desenvolvido em Java, este aplicativo permite mapear pensamento através de palavras-chave e imagens. A partir de um tópico central, várias hierarquias podem ser estabelecidas representando ideias que geram novas ideias.

⁵⁷ Denominado de Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva, foi desenvolvido por Almouloud, em 1997, em sua primeira versão, e atualizado por Raphael Couturier. Este *software* permite realizar estudo quantitativo e análise qualitativa através da visualização das inter-relações de vários conjuntos dados.

5.2 ETAPAS DA PESQUISA

Por compreender que não é possível explorar todos os ângulos do um fenômeno em um tempo limitado, este estudo foi organizado em três etapas: pré-teste, coleta de dados e replicação da técnica utilizada nos instrumentos, além de aprofundamento por meio de grupo focal descritas a seguir.

5.2.1 Etapa I: Pré-teste

Nesta etapa realizamos um pré-teste através de questionário e entrevista com o objetivo de experimentar os instrumentos de pesquisa com 20 sujeitos egressos vinculados a todas as escolas de educação profissional integrada ao ensino médio, no TII/Bahia, sendo:

- 04 do Colégio Estadual José Ribeiro de Araújo – Município de Canarana/BA;
- 12 do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê – Município de Irecê/BA;
- 04 do Centro Estadual de Educação Profissional em Recursos Naturais do Centro Baiano – Município de Xique-Xique/BA.

Os resultados foram apresentados durante a primeira qualificação de tese. A partir destes resultados o *lôcus*, os sujeitos da pesquisa e o recorte temporal foram redefinidos, bem como a metodologia e instrumentos a serem aplicados.

Os instrumentos foram reformulados em função das dúvidas e dificuldade apresentadas pelos sujeitos na compreensão e interpretação de questões apresentadas no pré-teste onde as respostas mostraram-se evasivas e superficiais.

Assim reelaboramos o instrumento de coleta de dados para a apreensão do conteúdo das representações pela perspectiva processual e estrutural, por meio do núcleo central e elementos periféricos com a finalidade de entender cognitivamente como eles estruturam a representação social sobre trabalho, trabalho no TII, educação e educação no TII.

5.2.2 Etapa II: Coleta de Dados

Após a aplicação do pré-teste, análise e ajustes necessários definimos para esta pesquisa, o CETEP/Irecê, no TII, como *lócus* da pesquisa, como participantes do estudo 34 alunos egressos, de um universo de 44, que finalizaram o curso técnico em agropecuária do ensino médio integrado (eixo tecnológico: recursos naturais), entre os anos de 2011 a 2015, portanto uma amostra não probabilística e de conveniência, conforme registrado no quadro 8:

Quadro 8 – Relação de matriculados e concluintes

| Nº | MATRICULADOS | | | | CONCLUINTES | |
|--------------|--------------|------------------------|----------------------|----------------------|-------------|--------------|
| | ANO | Período para conclusão | Quantidade de turmas | Quantidade de alunos | ANO | Quantitativo |
| 01 | 2009 | 3 anos | 01 | 31 | 2011 | 17 |
| 02 | 2010 | 3 anos | 03 | 54 | 2012 | 04 |
| 03 | 2011 | 3 anos | -- | -- | 2013 | 00 |
| 04 | | 4 anos | 03 | 81 | 2014 | 19 |
| 05 | 2012 | 4 anos | 01 | 22 | 2015 | 04 |
| TOTAL | | | 08 | 188 | | 44 |

Fonte: Documentos internos do CETEP/Irecê.

Esta escolha deu-se em função de serem os primeiros concluintes das primeiras turmas após a implementação da política de educação profissional no estado da Bahia por meio da SUPROF.

Nesta etapa da pesquisa realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para tal, utilizamos diversos instrumentos e métodos de coleta de dados, tais como documentos, imagens, observação, questionário e entrevista semidirigida.

Não tivemos grandes dificuldades quanto a aplicação dos questionários/entrevistas junto aos egressos do CETEP/Irecê, pois já tínhamos uma lista com os contatos em função do projeto realizado pelo PROET 2012⁵⁸ nesta

⁵⁸ Programa de Estudos do Trabalho (PROET) / UNEB (edital nº 037/2012). Para detalhes da pesquisa, ver painel “*Práticas formativas na educação profissional no estado da Bahia: concepções, propostas e experiências*”. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>.

mesma instituição, sendo complementado com os dados disponibilizados através da secretaria escolar. Selecionamos, dentre estes contatos, os que concluíram o curso entre 2011 e 2015 e, em seguida, identificamos os que demonstraram interesse em participar do estudo. O passo seguinte foi entrar em contato, por telefone, para confirmar o interesse em participar, a disponibilidade de tempo e, por último, agendar e realizar a aplicação do questionário/entrevista.

Com os três dispositivos em mãos, foi criado um banco de dados com as informações das perguntas fechadas dos questionários. Os dados foram tabulados e os resultados gerados foram organizados em forma de tabelas e gráficos.

Realizamos o questionário e entrevista com uma população de 34 egressos, cerca de 77,2% de um universo de 44 egressos, para identificação, caracterização dos sujeitos da pesquisa e apreensão do conteúdo das representações sociais dos sujeitos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação*, definidos por adesão (a opção de participação ficou livre aos que tinham interesse em colaborar).

O roteiro de entrevista e os questionários (apêndice D) foram elaborados com base na literatura e análise conjunta da autora e orientador, considerando os objetivos propostos para esta pesquisa e sendo organizado em cinco sessões.

Quanto à tabulação dos dados, buscamos quantificar as questões fechadas e categorizar as questões abertas por aproximação, sendo organizados, posteriormente, através de gráficos e tabelas, conforme dados apresentados no quadro 9:

Quadro 9 – Tabulação dos dados do questionário a partir das sessão, dados e categorização

| SESSÃO | DADOS | CATEGORIZAÇÃO |
|---|---|---|
| I - Perfil dos sujeitos | Dados para contato; escolaridade dos pais; sexo; idade; estado civil e renda. | (Questões fechadas) |
| II - Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (CETEP) | Período que estudou no CETEP | (Questão fechada) |
| | Motivação para frequentar uma escola de educação profissional | - Oportunidade de trabalho - Melhoria nos estudos - Influência da família - Sem motivo |
| | Motivação para escolher o curso técnico em agropecuária | - Gosta da área - Região agrícola - Falta de opção - Sem motivo - Influência da família |

| | | |
|---|--|---|
| | Saberes e qualificações que foram desenvolvidos neste curso e/ou durante o processo formativo no CETEP/Irecê | |
| <i>III - Objetos Sociais: TRABALHO e EDUCAÇÃO</i> | <i>Registro de palavras quando pensam em: trabalho; trabalho no TII; educação; e educação no TII</i> | <i>* Descrito no capítulo 5 deste trabalho.</i> |
| IV - Inserção no mundo do trabalho | Contribuição do CETEP/Irecê para a inserção no mundo do trabalho, e se sim, como foi esta contribuição. | (Questão fechada) |
| | Como/de que forma sua escola de educação profissional atuou para que esta ação fosse realizada | - Capacitação - Formação curricular - Formação extracurricular - Movimentos sociais - Indicação - Outro tipo |
| | Contato com a escola de educação profissional após conclusão do curso | (Questão fechada) |
| V - Ocupação atual | Se se encontra trabalhando | (Questão fechada) |
| | Se já trabalhou anteriormente na sua área de formação | (Questão fechada) |
| | Situação do atual trabalho ou emprego | - Emprego com carteira assinada na área do curso profissional que se formou - Emprego com carteira assinada fora da área do curso profissional que se formou |
| | Situação do último trabalho ou emprego | - Emprego informal na área - Emprego informal fora da área |

Fonte: Elaborado pela autora.

As sessões I, II, IV e V foram utilizadas, nesta pesquisa, apenas como suporte para identificar e caracterizar os sujeitos da pesquisa, sendo considerada como a sessão principal a III por se tratar dos objetos principais de estudo para esta pesquisa.

Optamos pelo anonimato dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa para que estes se sentissem a vontade para se colocar de forma mais livre, registrando suas impressões sem receio de serem identificados. Foi apresentado aos sujeitos da pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), o termo de autorização de imagem (Apêndice B) e o certificado de consentimento da participação da pessoa como sujeito (Apêndice C), sendo respeitado seu anonimato e garantido também a isenção de despesas pela participação. Diante desta opção, os dados divulgados seguiram uma ordem alfabética e numérica.

A escolha por utilizar o questionário deu-se por este instrumento permitir investigar vários sujeitos em um determinado tempo, possibilitando estabelecer relações entre as respostas registradas. Quanto à opção pela entrevista, deu-se por ser um procedimento adequado para compreender elementos relevantes do objeto de estudo, sendo possível realizá-lo com um número reduzido de sujeitos.

5.2.3 Etapa III: Replicação da Técnica da Sessão III do Questionário e Aprofundamento por meio de Grupo Focal

Nesta etapa reelaboramos o instrumento de coleta de dados, referente a sessão III do questionário: Objetos Sociais: Trabalho e Educação, para apreensão do conteúdo das representações pela perspectiva da abordagem processual e estrutural: núcleo central e elementos periféricos, com a finalidade de entender cognitivamente como estes sujeitos estruturam a representação social sobre educação, trabalho e estes no TII e replicamos com 27 sujeitos da pesquisa para confirmação e coleta de dados mais específicos de interesse desta pesquisa.

Após este processo o grupo focal foi utilizado como dispositivo enquanto técnica para complementar o resultado do conteúdo relacionado com a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com seis sujeitos para que pudéssemos aprofundar o conteúdo das representações sobre os objetos trabalho e educação. Foi necessária utilização do grupo focal uma vez que a TALP não é suficiente para desvelar estes objetos, assim os sujeitos egressos falaram através do dispositivo de imagens, utilizado como um disparador, um motivador para a sua realização.

Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Segundo Morgan e Krueger apud Sá (1993), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário.

Análise defendida também por Gatti (2012, p. 9-10) quando afirma que,

No uso da observação, depende-se da espera que coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informações em um período de tempo mais curto [...] Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados. Quanto ao uso de questionários, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem a resposta.

O grupo focal pode fazer emergir, pelo contexto de interação, uma diversidade de pontos de vista e de significados que, com outros meios, poderiam ser mais difíceis de serem manifestados.

Optamos por utilizar como dispositivo de sensibilização e estímulo à discussão o uso exclusivo de imagens que foram previamente selecionadas a partir do que foi observado, coletado e analisado na sessão III (objetos sociais: trabalho e educação) das etapas II e III da pesquisa.

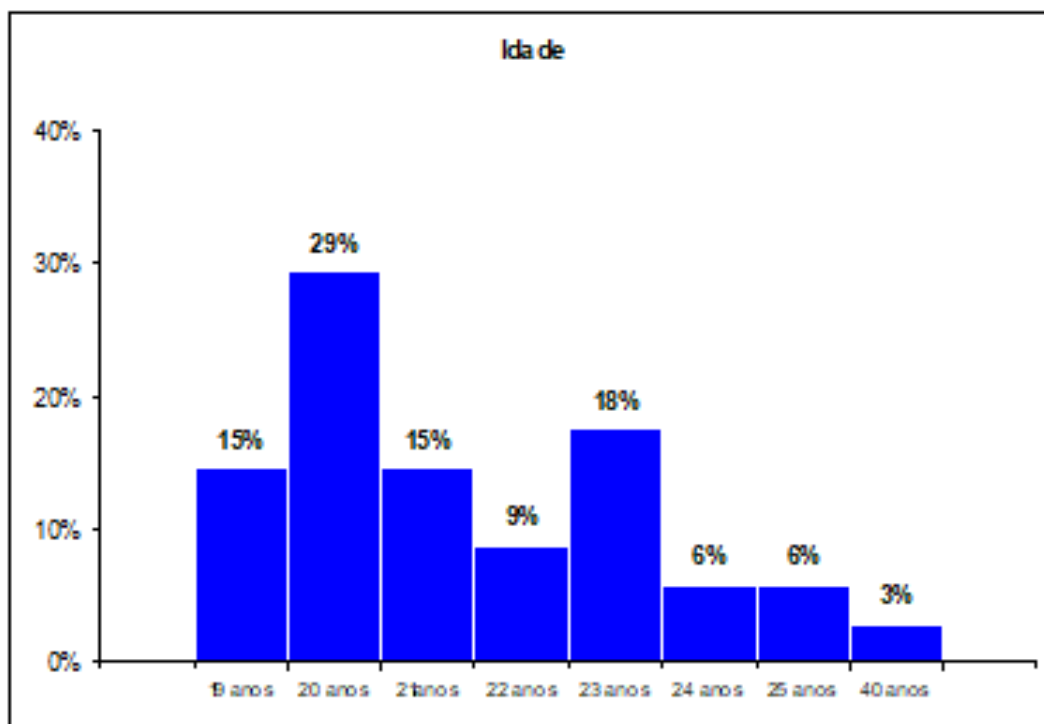
Optamos também por registrar as interpretações dos dados levantados aqui no capítulo 5 deste trabalho onde nos dedicamos a analisar e refletir não somente o que estes sujeitos pensam e expressam, mas também porque e como eles pensam os objetos sociais trabalho e educação.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Realizamos o questionário e entrevista com 34 egressos, cerca de 77,2% de um universo de 44, para identificação, caracterização dos sujeitos da pesquisa e apreensão do conteúdo das representações sociais dos sujeitos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação*, definidos por adesão, onde a opção de participação ficou livre aos que tinham interesse em colaborar. Optamos por colocar na íntegra os dados tabulados no apêndice E e, nesta sessão, aqueles mais significativos para a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

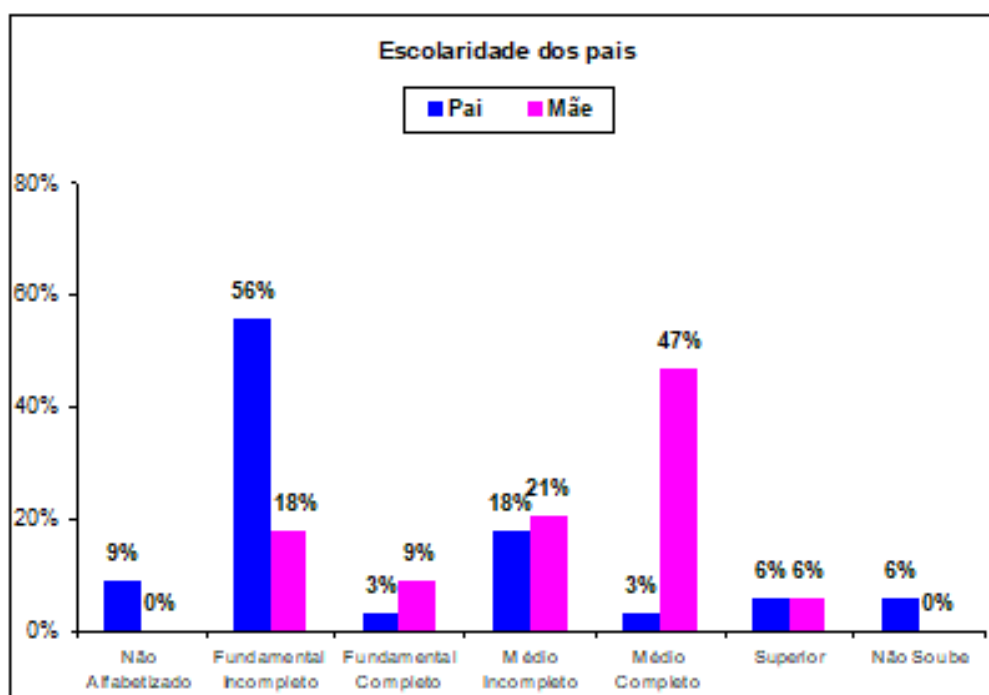
Os principais resultados da primeira etapa do questionário que define o *Perfil do Sujeito* pesquisado (Gráfico 10) apontam que, em sua maioria, são oriundos do próprio Território de Irecê, com idade entre 19 e 40, apresentando um percentual maior entre 20 e 23 anos, não havendo grandes distinções em relação ao sexo.

Gráfico 10 – Perfil do Sujeito: Idade



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Apresentam um histórico familiar de pouca escolarização, o maior percentual dos pais, 56%, tem apenas o nível fundamental incompleto e 47% das mães tem o nível médio completo; os sujeitos pesquisados, em sua maioria, tem sido os primeiros a se *formarem* na família (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Perfil do Sujeito: Escolaridade dos Pais

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

67,65% são solteiros, 20,59% de união estável e 11,76% são casados. 76,47% tem renda de até um salário mínimo e 23,53% entre um a dois salários mínimos (Tabela 3).

Tabela 3 – Perfil do sujeito: Estado Civil

| Estado Civil | Frequência | Percentual |
|--------------------|------------|----------------|
| Solteiro | 23 | 67,65% |
| União Estável | 7 | 20,59% |
| Casado | 4 | 11,76% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

| Renda | Frequência | Percentual |
|---------------------------|------------|----------------|
| Até 1 Salário | 26 | 76,47% |
| Mais que 1 até 2 Salários | 8 | 23,53% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

A segunda sessão do questionário *Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê* traz os dados referente aos motivos que os levaram a frequentar uma escola de educação profissional, bem como o curso escolhido. Aponta também que saberes o egresso acredita que foram desenvolvidos durante seu processo formativo.

Quando questionados em relação aos motivos que os levaram a frequentar uma escola de educação profissional, 50% responderam que foi pela oportunidade de trabalho em detrimento a 23,53% pela melhoria nos estudos, 14,71% pela influência da família e 11,76% não registraram os motivos (Tabela 4).

Tabela 4 – Motivos que levaram o sujeito a frequentar uma escolha de educação profissional

| O que te motivou a frequentar uma escola de educação profissional? | Frequência | Percentual |
|---|-------------------|-------------------|
| Oportunidade de Trabalho | 17 | 50,00% |
| Melhoria nos estudos | 8 | 23,53% |
| Influência da família | 5 | 14,71% |
| Sem motivo | 4 | 11,76% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Quanto à escolha do curso técnico em agropecuária, 79,42% responderam que escolheram por gostarem da área e pelo fato da região ser agrícola, conforme dados da tabela 5:

Tabela 5 – Motivos que levaram o sujeito a escolher o curso técnico em agropecuária

| Que motivos te levaram a escolher o curso técnico em agropecuária? | Frequência | Percentual |
|---|-------------------|-------------------|
| Gosta da área | 14 | 41,18% |
| Região agrícola | 13 | 38,24% |
| Falta de opção | 5 | 14,71% |
| Sem motivo | 1 | 2,94% |
| Influência da Família | 1 | 2,94% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Em seguida foram questionados quanto aos saberes, qualificações e/ou conhecimentos foram desenvolvidas no curso e/ou durante seu processo formativo no CETEP/Irecê. De acordo com a tabela 6 é possível observar que estes indicaram um percentual significativo vinculados às questões da prática, além daqueles teóricos e relacionados à produção orgânica e comercial.

Tabela 6 – Saberes e qualificações desenvolvidos no curso

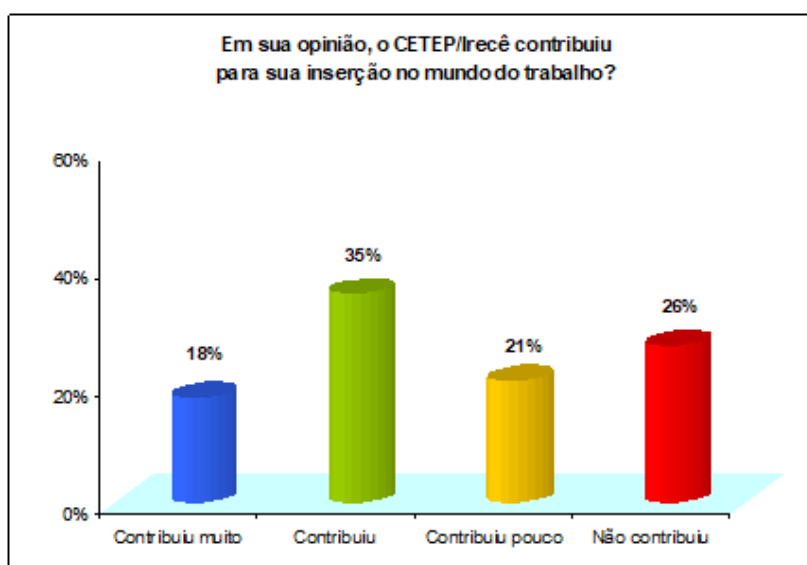
| Qt. | Saberes / Qualificações | Frequência | Percentual |
|--------------|--------------------------------|-------------|-------------|
| 01 | Manejo com animais | 44 | 33,8 % |
| 02 | Manejo com a terra | 39 | 30,0 % |
| 03 | Prática | 15 | 11,5 % |
| 04 | Conhecimentos técnicos básicos | 10 | 7,7 % |
| 05 | Teoria | 6 | 4,6 % |
| 06 | Mecanização | 5 | 3,8 % |
| 07 | Pesquisa | 3 | 2,3 % |
| 08 | Construções | 3 | 2,3 % |
| 09 | Produção orgânica | 3 | 2,3 % |
| 10 | Produção comercial | 2 | 1,5 % |
| TOTAL | | 130* | 100% |

* A soma dos valores do quadro acima é superior a 100%, visto que para esta pergunta cada participante pode indicar mais que um conteúdo.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

A quarta sessão do questionário: *Inserção no mundo do trabalho* traz os dados referente a contribuição do CETEP para a inserção dos egressos no mundo do trabalho e se, após a sua conclusão, ainda mantêm contato com o Centro.

74% afirmam que, em um maior ou menor grau, o CETEP contribuiu para a sua inserção no mundo do trabalho onde apontam que essa contribuição está relacionada à capacitação/formação curricular com 38%, 15%, à indicação e 9%, aos movimentos sociais. 56% dos sujeitos pesquisados mantiveram contato com o Centro depois que concluiu o curso (Gráfico 12, Tabela 7 e Apêndice E).

Gráfico 12 – Contribuição do CETEP para a inserção do sujeito no mundo do trabalho

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Tabela 7 – Descrição de como o CETEP contribuiu para a inserção do sujeito no mundo do trabalho

| Se sim, como foi essa contribuição? | Frequência | Percentual |
|--------------------------------------|------------|----------------|
| Capacitação/formação curricular | 13 | 38% |
| Indicação | 5 | 15% |
| Movimentos sociais | 3 | 09% |
| Capacitação/formação extracurricular | 2 | 06% |
| Outro tipo | 2 | 06% |
| Não houve contribuição | 9 | 26% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Na quinta e última etapa do questionário *Ocupação atual* investigamos se atualmente os sujeitos encontram-se trabalhando, a situação do atual ou último emprego e se já trabalhou na área de formação.

Dos sujeitos entrevistados, 56% encontram-se trabalhando, onde 21% (18+3) atuam na área do curso profissional que se formou, correspondendo a 36,84% dos que se encontram trabalhando, e 35% (26+6+3) fora da área do curso profissional que se formou (Tabela 8).

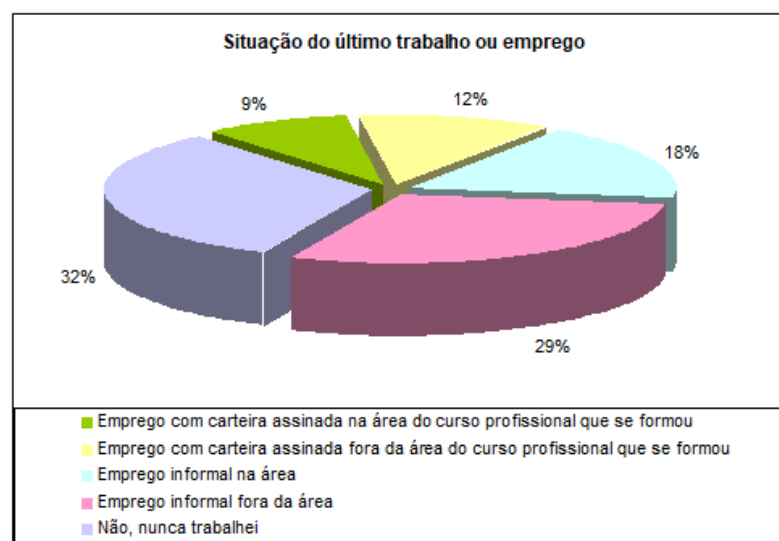
Tabela 8 – Situação do atual trabalho ou emprego

| Situação do atual trabalho ou emprego: | Frequência | Percentual |
|--|------------|-------------|
| Emprego com carteira assinada na área do curso profissional que se formou | 6 | 18% |
| Emprego informal na área | 1 | 03% |
| Emprego com carteira assinada fora da área do curso profissional que se formou | 9 | 26% |
| Emprego informal fora da área | 2 | 06% |
| Autônomo | 1 | 03% |
| Não, no momento não estou trabalhando | 15 | 44% |
| Total geral | 34 | 100% |

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Quando questionados se já haviam trabalhado na sua área de formação anteriormente, 41% (12+9) disseram que nunca trabalharam, 29% já trabalharam informalmente e apenas 9%, formalmente (Apêndice E).

Em relação à situação do último trabalho ou emprego, 27% (9+18) responderam que trabalharam na sua área de formação, 41% (12+29) trabalharam, mas fora da sua área de formação e 32% nunca trabalharam (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Situação do último trabalho ou emprego

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2016.

Com este levantamento foi possível observar que os sujeitos pesquisados são em sua maioria oriundos do próprio Território de Irecê, com idade entre 19 e 40 anos e com um percentual equilibrado entre homens e mulheres. Apresentam um histórico familiar de pouca escolarização, sendo os primeiros a *se formarem* na família, a maioria são solteiros, com renda de até um salário mínimo.

A maioria buscou a educação profissional por acreditar ter maiores oportunidade de trabalho e optou pelo curso de agropecuária por se identificar com a área e a região ser basicamente agrícola. Afirmam que o CETEP contribuiu para a sua inserção no mundo do trabalho, onde a maioria aponta que essa contribuição está relacionada a capacitação/formação curricular.

Metade dos sujeitos encontra-se trabalhando e, destes, apenas 36,84% atuam na área do curso profissional que se formaram. 41% disseram que, anteriormente, nunca trabalharam na sua área de formação e dos 27% que já trabalharam anteriormente na sua área de formação apenas 9% foi formalmente.

5.4 DESAFIOS, DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Muitos caminhos foram percorridos para o desenvolvimento deste trabalho (2014-2018). Nessa busca, debruicei-me sobre as experiências vividas em cada momento, seus desafios, dificuldades e limites que, ao longo da trajetória, me desafiaram a persistir e em outros momentos a me adaptar ou mesmo desistir. Assim é possível apontar situações relevantes que apresento e reflito nos registros a seguir.

Resido a quase 500 km de distância da cidade sede do PPGEduC da UNEB e fazia este percurso, semanalmente, de ônibus para participar das aulas, reuniões de grupo de estudo e pesquisa, além de participar de palestras, seminários e congressos. Essa distância e recursos financeiros limitados, em alguns momentos, dificultou a minha presença e participação mais efetiva nas ações acima descritas.

A escassez de estudos realizados, considerando a literatura específica que envolvessem as categorias e temáticas trabalhadas nesta tese, pode ser considerada como um dificultador, pois não havia um parâmetro anterior para ser

utilizado como base, onde, ao mesmo tempo, essa escassez fortalecia e justificava a necessidade de realização dessa pesquisa por seu caráter inovador.

Não tivemos grandes dificuldades quanto à aplicação dos questionários, entrevistas e realização de grupo de focal junto aos egressos do CETEP/Irecê, pois já tínhamos uma lista com os contatos dos egressos em função do projeto realizado pelo PROET 2012⁵⁹ nesta mesma instituição.

Selecionamos, dentre estes contatos, os que concluíram entre 2011 e 2015, vinculados ao eixo tecnológico de recursos naturais, no Curso Técnico em Agropecuária do Ensino Médio Integrado; em seguida identificamos os que demonstraram interesse em participar do estudo. O passo seguinte foi entrar em contato por telefone para confirmar o interesse e disponibilidade para, na sequência, agendar e realizar a aplicação do questionário, entrevista e realização do grupo focal.

Com os instrumentos em mãos foi criado um banco de dados com as informações das perguntas fechadas dos questionários. Estes dados foram tabulados e os resultados gerados foram organizados em forma de tabelas, gráficos, mapas, figuras e imagens.

As transcrições das falas e diálogos apresentados e tabulação dos resultados foram ações muito trabalhosas e que demandaram maior tempo e capacidade de concentração e articulação para gerar estes dados.

A realização do grupo focal favoreceu a interação e a comunicação, permitindo o desvelamento das representações sociais em seus conteúdos e movimentos constitutivos. Este método envolveu a coleta dos depoimentos dos sujeitos a partir de imagens o que trouxe um desafio a mais na interpretação dos resultados, mas que também apresentou uma grande riqueza de dados que só foi possível de ser observado através de seu uso.

Durante o ano de 2017 tive a oportunidade de realizar um estágio doutoral junto a Open University, no Reino Unido. Essa experiência foi muito enriquecedora para o meu processo formativo, mas também demandou tempo para participar de

⁵⁹ Programa de Estudos do Trabalho – PROET / UNEB (edital nº 037/2012). Para detalhes da pesquisa ver painel “*Práticas formativas na educação profissional no estado da Bahia: concepções, propostas e experiências*”. Acesso: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>.

eventos, publicar artigos, realizar visitas técnicas, dentre outras, gerando um adiamento quanto ao prazo inicial para finalização da tese.

Esta também foi uma oportunidade para me apropriar de conhecimentos e instrumentos que posteriormente apoiaram o desenvolvimento da pesquisa, principalmente a utilização do Mendeley, LiteMap, Nvivo, Cartografias Cognitivas, dentre outros. Por não ter domínio do uso dessas tecnologias específicas esse conhecimento também pode ser considerado como um desafio, pois precisei me dedicar mais a sua apropriação e utilização de forma adequada.

Ainda considerando esta experiência, é possível apontar como um desafio o uso da língua inglesa, que, por mais que já tivesse domínio, precisei de um tempo para me adaptar em relação a comunicação formal e informal, além de participar da vida cotidiana, costumes, rotinas e cultura regional daquele país.

Esta pesquisa foi realizada em um recorte temporal: entre 2011 e 2015, com o intuito de refletir sobre uma política para educação profissional no estado da Bahia, que nos apresentou uma proposta com lacunas, mas revolucionária quanto à possibilidade de propor uma formação integral e integrada. No decorrer da realização desta pesquisa, a proposta da SUPROF foi alterada, inclusive em sua nomenclatura, tornando-se Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT). Esta mudança não comprometeu o desenvolvimento desta pesquisa, no entanto impactou na análise quanto aos seus possíveis desdobramentos.

6 OBJETOS SOCIAIS TRABALHO & EDUCAÇÃO: RESULTADOS, ANÁLISES DE DADOS E REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

Neste capítulo, analisamos os dados e refletimos sobre os principais resultados, discursos, sentidos e significados dos objetos sociais trabalho e educação dos sujeitos egressos da educação profissional no território de Irecê, apontando como desdobramento da pesquisa a criação do OBEP-TII.

6.1 DISCURSOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS SUJEITOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO DE IRECÊ

Para apreender o conteúdo das representações sociais, os pesquisadores utilizam vários instrumentos para coletar dados, tais como questionários, mapas mentais, desenhos, fotografias, videografias, entrevistas individuais e entrevistas em grupos etc. Neste estudo, definimos os seguintes instrumentos: questionário/entrevista, evocação livre de palavras e imagens selecionadas pelos sujeitos da pesquisa durante a realização do grupo focal.

As sessões I, II, IV e V do questionário/entrevista foram utilizadas nesta pesquisa apenas como suporte para identificar e caracterizar os sujeitos, sendo considerada como a sessão principal a III por se tratar dos objetos principais de estudo para esta pesquisa.

Optamos por registrar as interpretações dos dados levantados na sessão III neste capítulo, após replicação junto a 27 sujeitos da pesquisa onde nos dedicamos a analisar e refletir não somente o que estes sujeitos pensam e expressam, mas também porque e como eles pensam os objetos sociais trabalho e educação.

Para apreensão do conteúdo das representações, pela perspectiva da abordagem processual e estrutural: núcleo central e elementos periféricos,

solicitamos a estes sujeitos que participassem do teste de evocação livre de palavras.

6.1.1 Evocação Livre de Palavras

Para a realização desta etapa nos embasamos na TNC, proposta por Jean Claude Abric. Abric apud Sá (1998) nos diz que toda e qualquer representação é articulada em torno de um núcleo central constituído de um ou mais elementos periféricos que dão à representação seu significado. O núcleo central está relacionado a memória coletiva dando objetivação, consistência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo. O sistema periférico é responsável pela contextualização e atualização, assim como também protege o núcleo da representação.

A associação ou evocação livre de palavras é considerada por Abric (1994, p. 66) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”, que consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, digam as palavras ou expressões que lhes venham à lembrança.

Para este trabalho, os termos indutores foram: a) Trabalho; b) Trabalho no Território de Identidade de Irecê; c) Educação e d) Educação no Território de Identidade de Irecê. Solicitamos aos participantes que registrassem cinco expressões que lhes ocorressem imediatamente à mente ao ouvirem as palavras indutoras e, em seguida, que enumerassem de um a cinco, sendo 1: a mais importante de todas; 2: extremamente importante; 3: muito importante; 4: importante e 5: a menos importante, a fim de apreender a hierarquização e as palavras candidatas ao núcleo central das representações sociais.

Como tivemos 27 amostras, de um modo geral, obtivemos um total de 540 palavras onde, para cada termo indutor, foi gerado um total de 135 palavras. Veja construção de nuvem de palavras (Figura 6):

Utilizamos o método de tratamento de dados proposto por Vergès (1994) que combina a frequência de evocação das palavras com a ordem em que estas são evocadas pelos participantes da pesquisa a fim de se efetuar o levantamento dos elementos do núcleo central e do sistema periférico. Para Sá (1996, p. 117), a combinação desses dois critérios, frequência de evocação e ordem média de evocação (Fórmula do cálculo no Apêndice E) de cada palavra, possibilita o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação. Assim, seguimos as etapas proposta por Abric (2003):

- Categorização de palavras/expressões;
- Cálculo da frequência das categorias e cálculo da Ordem Média de Evocação proposto por Vergès (1994).
- Organização dos resultados a partir de um quadrado composto de quatro quadrantes que representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais); elementos intermediários I e II e elementos periféricos.

Segundo Vergès (1994), a representação social por meio de quadrantes pode ser usada para análise das expressões evocadas associadas à representação social em análise, combinando-se a frequência de citação com a ordem de evocação das expressões associadas com o conceito que se quer representar socialmente.

O núcleo central fica localizado no quadrante superior esquerdo, enquanto o sistema periférico localiza-se no quadrante inferior direito. Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo representam uma ligação mais superficial com o núcleo central.

Diante das palavras apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, criamos categorias semânticas para agrupar as palavras de sentido próximo na intenção de que as palavras de mesmo conteúdo semântico fossem consideradas distintas.

Partiu-se da premissa de que os termos que atendessem, ao mesmo tempo, aos critérios de evocação com maior frequência e nos primeiros lugares, supostamente se configurariam como hipóteses de núcleos centrais da representação social (ABRIC, 1994; SÁ, 1996).

Para definir os quadrantes, realizamos o cálculo da Ordem Média de Evocação (OME) de cada uma das categorias semânticas. Assim, para a evocação do termo

indutor trabalho com a frequência média 6 e a OME 2,88, definidas conforme cálculo no apêndice F, construímos o nosso quadrante (Quadro 10):

Quadro 10 – Quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor *Trabalho*

| ELEMENTOS CENTRAIS | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS I | | |
|---|------------|------|--|------------|------|
| f ≥ 6 | OME < 2,88 | | f ≥ 6 | OME ≥ 2,88 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Dignidade / independência / respeito (H1) | 6 | 2,83 | Renda / salário / sustento / dinheiro / segurança financeira / estabilidade / remuneração (H1;3;5) | 28 | 3,00 |
| Aprendizado / conhecimento / título (H2) | 6 | 2,83 | Responsabilidade / compromisso / dedicação / profissionalismo / competência / empenho (H3) | 23 | 2,96 |
| | | | Conjunto / engrenagem / coletivo / colaboração (H5) | 15 | 3,53 |
| | | | Oportunidade / crescimento / melhoria de vida (H1;3;4) | 12 | 3,00 |
| | | | Importância / sucesso / conquista / realização (H4;5) | 12 | 3,25 |
| ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II | | | ELEMENTOS PERIFÉRICOS | | |
| f < 6 | OME < 2,88 | | f < 6 | OME ≥ 2,88 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Terra / agricultura / água / pecuária / agroecologia (H2) | 5 | 2,60 | Necessidade / obrigação / fundamental (H2) | 4 | 3,00 |
| Dificuldade (H1;2;5) | 3 | 2,67 | Diversidade profissional / profissões (H3) | 3 | 3,33 |
| Caráter / honestidade (H1;2) | 2 | 1,50 | Realidade (H4;5) | 2 | 4,50 |
| Exploração / subordinação (H1;3) | 2 | 2,00 | Esforço (H3) | | |
| Formal (H2) | 2 | 2,00 | Experiência (H4) | 1 | 4,00 |
| Objetivo (H2) | 2 | 2,00 | Família (H4) | 1 | 4,00 |
| Emprego (H1) | 1 | 1,00 | Separação (H4) | 1 | 4,00 |
| Intervenção (H1) | 1 | 1,00 | Arte (H5) | 1 | 5,00 |
| Felicidade (H2) | 1 | 2,00 | | | |

f = frequência das palavras.

H = hierarquia na qual foram registradas as palavras.

OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras.

Fonte: Elaboração da autora (2018) com base em SANTOS, Thaís Souza dos.

Representações Sociais de Jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017. p. 84.

De acordo com o quadrante superior esquerdo, o grupo evocou palavras que apontam para a condição da *dignidade, respeito e independência*, seguido de *aprendizado, conhecimento e título*, que expressam uma condição moral do trabalho e melhoria em relação à formação como eleitas a composição do núcleo central.

A etimologia da palavra *dignidade* vem do latim *dignitas*, que significa tudo que merece ser respeitado; na antiguidade, o conceito de dignidade da pessoa humana estava ligado a condição social do indivíduo, tudo aquilo que lhe desse mérito de algum modo, méritos que poderiam ser conquistados pelo dinheiro, títulos de nobreza ou até pela capacidade intelectual, ou seja, as pessoas eram tituladas de mais dignas ou menos dignas de acordo com o lugar que ocupava na sociedade.

É possível observar que, para estes sujeitos, o trabalho está diretamente vinculado à dignidade humana, afetando diretamente a vida. Através do trabalho o indivíduo percebe a si mesmo como pessoa, pelo trabalho o indivíduo participa da vida social, recebe benefícios da convivência, desenvolve-se como pessoa, e dá sua contribuição, utilizando seu potencial físico, mental e intelectual. O trabalho assume um grande significado na construção de sua identidade.

Significa mais que uma simples realização de tarefas, mas a conquista de seu espaço e território, seu respeito e consideração perante os outros, autoestima, satisfação e realização pessoal, condição inerente a própria dignidade da pessoa humana.

As palavras que compõem o quadrante superior direito e que definem os elementos intermediários I, na sua maioria, expressam um sentido simbólico positivo onde são expressos os valores que enaltecem o trabalho em quaisquer circunstâncias negando os seus efeitos negativos. Atribuem também, ao trabalho, a ideia de *melhoria de vida, conquista, sucesso por meio da estabilidade, sustento e salário*.

As palavras: *responsabilidade, compromisso, dedicação, profissionalismo, competência e empenho* demonstram uma vinculação a atributos pessoais, sem relação com políticas públicas específicas.

A positividade pode estar relacionada a crença de que os méritos pessoais possibilitam superar as dificuldades derivadas de outros setores da sociedade, além

de ser representado como necessário e honroso, por demonstrar a capacidade de luta e determinação.

As evocações: *conjunto, engrenagem, colaboração e melhoria de vida* representam o trabalho a partir dos ganhos a longo prazo, como preparação para a vida e para o relacionar-se no mundo de trabalho, presentes nas referências às funções do trabalho vinculadas à criatividade e ao futuro profissional.

Já no quadrante inferior esquerdo, que define os elementos intermediários II, apontam para a inclusão de palavras com sentido mais negativo, a exemplo de *dificuldade, exploração e subordinação*, além daquelas que vinculam a vocação econômica da região com base na agricultura.

No quadrante inferior direito podemos observar termos positivos e negativos. A positividade foi expressa nas palavras *diversidade profissional, arte* e a negatividade nas palavras *necessidade, obrigação, esforço*.

Para ampliar a discussão geral da representação do trabalho, refletimos sobre as observações de Flament (2001) onde diz que, na realidade, a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação.

Essa função de para-choque, destacada por Flament (2001), pode ser observada na presença de evocações positivas e negativas no último quadrante. Esses termos não entraram em contradição entre os sujeitos estudados, a ponto de mudar a representação sobre o trabalho.

Os elementos periféricos apresentados suportam as discordâncias porque, segundo os sujeitos, o trabalho contribui para o amadurecimento pessoal, possibilita novas experiências e a independência econômica e gera preocupações, dificuldades e esforço, representando uma obrigação, exploração, subordinação, dentre outros.

Para a evocação do termo indutor *Trabalho no Território de Identidade de Irecê* com a frequência média 5 e a OME 2.94, definidas conforme cálculo no apêndice G, construímos o nosso quadrante (Quadro 11):

Quadro 11 – Quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor *Trabalho no Território de Identidade de Irecê*

| ELEMENTOS CENTRAIS | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS I | | |
|--|------------|------|---|------------|------|
| f ≥ 5 | OME < 2,94 | | f ≥ 5 | OME ≥ 2,94 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Desemprego / Escassez / Limitação / Falta oportunidade / dificuldade / carência (H1;2;3;4;5) | 26 | 2,88 | Autonomia financeira / salário / dinheiro / benefícios (H1;2;3;4;5) | 10 | 3,20 |
| Cultura regional / Agricultura / irrigação / agroecologia / extensão rural (H1;2;3;4;5) | 13 | 2,54 | Exploração / precário / baixos salários / desrespeito (H2;3;4;5) | 9 | 3,44 |
| Falta investimento / capacitação / orientação (H1;2;3;4;5) | 8 | 2,63 | Falta reconhecimento / desvalorização / desqualificação (H1;2;3;5) | 8 | 3,10 |
| Responsabilidade / compromisso / organização (H1;3;4) | 6 | 2,83 | Necessidade / sobrevivência / pobreza (H2;3;5) | 7 | 3,57 |
| Oportunidade (H1;2;3) | 5 | 2,20 | Crescimento / melhorias / segurança / aprendizado (H1;3;4;5) | 6 | 3,00 |
| ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II | | | ELEMENTOS PERIFÉRICOS | | |
| f < 5 | OME < 2,94 | | f < 5 | OME ≥ 2,94 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Trabalhadores / mão de obra / camponês (H2;4) | 3 | 2,67 | Indicação (H1;3;5) | 3 | 3,00 |
| Qualidade (H1;2) | 2 | 1,50 | Comodidade (H1;5) | 3 | 3,67 |
| Ter experiência (H1;2) | 2 | 1,50 | Concorrência (H4;5) | 3 | 4,67 |
| Convivência (H1;5) | 2 | 2,50 | Cultura regional (H4) | 3 | 4,00 |
| Intervenção social (H1) | 1 | 1,00 | Desorganização (H1;5) | 2 | 3,00 |
| Felicidade (H2) | 1 | 2,00 | Desafio (H3;5) | 2 | 4,00 |
| Projetos (H2) | 1 | 2,00 | Comércio (H3) | 2 | 3,00 |
| Transição (H2) | 1 | 2,00 | Futuro (H5) | 2 | 5,00 |
| | | | Desenvolvimento social (H3) | 1 | 3,00 |
| | | | Desequilíbrio da natureza (H3) | 1 | 3,00 |
| | | | Família (H4) | 1 | 4,00 |

f = frequência das palavras.

H = hierarquia na qual foram registradas as palavras.

OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras.

Fonte: Elaboração da autora (2018) com base em SANTOS, Thaís Souza dos.

Representações Sociais de Jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017. p. 84.

De acordo com o quadrante superior esquerdo, o grupo evocou palavras que apontam para *desemprego, escassez, limitação, falta oportunidade, dificuldade,*

carência, seguido de *cultura regional*, *agricultura*, *irrigação*, *agroecologia*, *extensão rural* e de *responsabilidade*, *compromisso*, *organização* como eleitas a composição do núcleo central.

A ideia do desemprego aparece com muita força em relação às outras evocadas, possivelmente porque há uma tendência de, em nossa sociedade, associar o conceito de trabalho a emprego. No imaginário desses sujeitos, o desemprego é traumático, pois, além de perder a capacidade de manutenção de suas necessidades básicas, também gera o sentimento de exclusão social.

O desemprego compromete a dignidade das pessoas e fere os valores fundamentais de sua integridade, uma vez que afeta, dentre outros fatores, o ser cidadão, quando restringe o indivíduo de participar na vida social. O trabalho não é visto apenas como fonte de renda para as pessoas, mas como um agente determinante de como a sociedade vê o indivíduo e o inclui em suas relações sociais. As consequências do desemprego podem ser observadas no âmbito psicológico, social e físico. Podendo ser melhor visualizadas no Quadro 12:

Quadro 12 – Efeitos psicológicos, sociais e físicos nos desempregados

| Psicológico | Social | Físico |
|------------------------|---|---|
| Resignação | Pobreza | Várias formas de doença |
| Auto-estima negativa | Perda de status | |
| Desespero | Perda de disciplina temporal e rotina diária | Insônia |
| Vergonha | | Tensão e ansiedade gerando: embriaguez, uso de drogas, violência intra-familiar, maus-tratos a crianças e tentativas de suicídio. |
| Apatia | Desagregação da vida familiar (incluindo divórcio) | |
| Sensação de futilidade | | |
| Passividade | Comportamento anti-social (roubo, tráfico e vandalismo) | |
| Depressão | | |
| Desesperança | | |
| Indiferença | | |

Fonte: OKINO, Michelle; CAVALCANTE, Caio. **Desemprego e exclusão social: Princípios fundamentais em xeque?**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos%20GTS%20-%20recebidos%20em%20PDF/DESEMPREGO%20E%20EXCLUS%3%83O%20SOCIAL%20PRINCIPIOS%20FUNDAMENTAIS%20EM%20XEQUE.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

Aparecem também, como candidatas a composição do núcleo central, palavras vinculadas a vocação econômica da região com base na *cultura regional, agricultura, irrigação, agroecologia e extensão rural* demonstrando o reconhecimento da identidade econômica do território e suas possibilidades de participação no mundo do trabalho.

As palavras que compõem o quadrante superior direito e que definem os elementos intermediários I, na sua maioria, continuam a expressar um sentido simbólico negativo nas palavras *exploração, precário, baixos salários, desrespeito, falta reconhecimento, desvalorização, desqualificação, necessidade, sobrevivência, pobreza*.

Segundo Rodrigues et al (1999), pobreza e exclusão reforçam-se mutuamente. A exclusão do mercado de trabalho gera pobreza e a pobreza impede acesso a bens e serviços socialmente relevantes: habitação, saúde e lazer.

Um excluído será aquele que não consegue configurar uma identidade (social) no trabalho, na família ou na comunidade. Torna-se um excluído das relações sociais e do mundo das representações a ela associadas.

Neste quadrante emergiram ainda palavras que expressam um sentido simbólico positivo como *autonomia financeira, salário, dinheiro, benefícios, crescimento, melhorias, segurança, aprendizado*.

A positividade pode estar, mais uma vez, relacionada a crença de que os méritos pessoais possibilitam superar as dificuldades que emergem de outros espaços da sociedade, além de ser representado como crescimento, aprendizado.

Já no quadrante inferior esquerdo que define os elementos intermediários II, apontam para a inclusão de palavras com sentido mais positivo, a exemplo de *qualidade, experiência, convivência, intervenção social, felicidade, projetos* etc.

No quadrante inferior direito, podemos observar o aparecimento de termos mais negativos novamente. A negatividade foi expressa nas palavras: *indicação, comodidade, concorrência, desorganização, desafio, desequilíbrio da natureza*.

Para a evocação do termo indutor **Educação** com a frequência média 5 e a OME 2,91 definidas conforme cálculo no apêndice H, construímos o nosso quadrante (Quadro 13):

Quadro 13 – Quadro de quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor *Educação*

| ELEMENTOS CENTRAIS | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS I | | |
|--|------------|------|--|------------|------|
| f ≥ 5 | OME < 2,91 | | f ≥ 5 | OME ≥ 2,91 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Conhecimento / aprendizado / inteligência / domínio / capacidade / informação / competência (H1;2;3;4;5) | 16 | 2,88 | Oportunidade / Solução / melhorias / portal / sucesso (H1;2;3;4;5) | 17 | 3,06 |
| Família / ensinado em casa / postura / princípio (H1;3;4;5) | 9 | 2,00 | Amizade / equipe / associação / socialização / integração (H2;3;4;5) | 8 | 3,75 |
| Escola / educação / didática (H2;3;4) | 9 | 2,44 | Persistência / empenho / paciência / dedicação / profissionalismo / vontade / boa vontade (H2;3;4;5) | 7 | 3,57 |
| Diversidade cultural (H1;3;4;5) | 8 | 2,88 | Futuro / esperança (H1;2;5) | 5 | 3,00 |
| Respeito / gentileza / beleza (H1;2;3;4;5) | 7 | 2,57 | Cidadania / humanidade / interesse social / população (H3;4) | 5 | 3,20 |
| ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II | | | ELEMENTOS PERIFÉRICOS | | |
| f < 5 | OME < 2,91 | | f < 5 | OME ≥ 2,91 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Ensino superior / faculdade (H1) | 2 | 1,00 | Importante / precisa / indispensável / útil (H1;3;4;5) | 4 | 3,25 |
| Emprego / trabalho (H1;2) | 2 | 1,50 | Estabilidade / salário (H2;4;5) | 4 | 3,25 |
| Qualidade (H2;3) | 2 | 2,50 | Má remuneração / desvalorização dos professores (H3;4;5) | 4 | 4,00 |
| Liberdade (H2;3) | 2 | 2,50 | Desestruturada / caos / precária / melhorar (H4;5) | 4 | 4,50 |
| Profissão / formação (H1;2) | 2 | 1,50 | Pouco investimento / Governo (H1;3;5) | 3 | 3,00 |
| Planejamento (H1) | 1 | 1,00 | Realização / conquista (H5) | 3 | 5,00 |
| Desinteresse dos alunos (H2) | 1 | 2,00 | Professores (H3;5) | 2 | 4,00 |
| | | | Investimento / incentivo (H3) | 2 | 3,00 |
| | | | Acolhimento / igualdade (H5) | 2 | 5,00 |
| | | | Comportamento (H2) | 1 | 2,00 |
| | | | Dificuldade (H3) | 1 | 3,00 |
| | | | “Se virar” (H3) | 1 | 3,00 |
| | | | Tudo (H3) | 1 | 3,00 |

f = frequência das palavras.

H = hierarquia na qual foram registradas as palavras.

OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras.

Fonte: Elaboração da autora (2018) com base em SANTOS, Thaís Souza dos.

Representações Sociais de Jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017. p. 84.

De acordo com o quadrante superior esquerdo, o grupo evocou palavras que apontam para *conhecimento, aprendizado, inteligência, domínio, capacidade, informação, competência*, que expressam um sentido simbólico positivo, seguido de *família, princípio, postura, ensinado em casa*, ficando evidente a diferenciação que os sujeitos fazem entre a educação escolar e a educação familiar, a esta segunda atribuem a função do ensino de valores, princípios etc., além de *diversidade cultural, respeito, gentileza, beleza*, associada a atributos de capacidade de relação interpessoal e de convivência social como eleitas a composição do núcleo central.

As palavras que compõem o quadrante superior direito e que definem os elementos intermediários I, na sua maioria, expressam também um sentido simbólico positivo onde são expressos os valores que enaltecem a educação como *oportunidade, solução, melhorias, portal, sucesso*. Atribuem também a educação a ideia de *futuro, esperança*.

As palavras *persistência, empenho, paciência, dedicação, profissionalismo, vontade, boa vontade* demonstram uma vinculação a atributos pessoais. Esta representação pode estar relacionada a crença de que os méritos pessoais possibilitam superar as dificuldades derivadas de outros setores, sendo representado também como honroso por demonstrar a capacidade de determinação para superar obstáculos e atingir seus objetivos. As evocações *cidadania, humanidade, interesse social, população* representam a educação vinculada aos valores sociais, com maior teor de nobreza na ação desenvolvida.

Já no quadrante inferior esquerdo que definem os elementos intermediários II, apontam também para palavras com sentido positivo, a exemplo de *ensino superior, trabalho, emprego, qualidade, liberdade, profissão, formação, planejamento*, aparecendo aqui a palavra *desinteresse dos alunos* como uma palavra negativa e vinculada aos estudantes.

No quadrante inferior direito, podemos observar termos positivos e negativos. A positividade foi expressa nas palavras *importante, indispensável, realização, conquista, investimento, incentivo, acolhimento, igualdade* e a negatividade nas palavras *má remuneração, desvalorização dos professores, e desestruturada, caos, precária, pouco investimento, governo e dificuldade*.

Para a evocação do termo indutor **Educação no TII** com a frequência média 5 e a OME 2,82, definidas conforme cálculo no apêndice 1, construímos o nosso quadrante (Quadro 14):

Quadro 14 – Quatro casas das evocações livres de palavras dos sujeitos pesquisados para o termo indutor *Educação no Território de Identidade de Irecê*

| ELEMENTOS CENTRAIS | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS I | | |
|--|------------|------|---|------------|------|
| f ≥ 5 | OME < 2,82 | | f ≥ 5 | OME ≥ 2,82 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Escola / currículo (H1;2;3) | 6 | 1,67 | Melhorar / investimento / valorização (H1;3;4;5) | 13 | 3,31 |
| Mediana / moderada / básica / respeitável (H1;2;3;4) | 5 | 2,20 | Contextualizada / específica / identidade (H1;3;4;5) | 12 | 3,50 |
| Destaque / qualidade / referência / notável (H1;3;4) | 5 | 2,00 | Atrasada / limitada / não contribui / precária / desatualizada / pobre / desorganização / caos (H1;2;3;4;5) | 10 | 3,70 |
| Insatisfação / desinteresse / comodismo (H2;3) | 5 | 2,20 | Promessa / decepção / mentiras / desengano / desrespeito (H1;2;3;4;5) | 10 | 2,90 |
| | | | Persistência / resistência / empenho / criatividade / dedicação / conscientização / objetividade (H1;2;4;5) | 8 | 3,00 |
| | | | Oportunidade / sonho / sucesso / esperança (H3;4;5) | 8 | 4,13 |
| | | | Aprendizado / crescimento / futuro (H2;3;4;5) | 7 | 2,86 |
| | | | Família (H1;3;5) | 6 | 3,67 |
| ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II | | | ELEMENTOS PERIFÉRICOS | | |
| f < 5 | OME < 2,82 | | f < 5 | OME ≥ 2,82 | |
| | f | OME | | f | OME |
| Profissionais (H1;2;4) | 4 | 2,00 | Educadores qualificados (H2;4;5) | 4 | 4,00 |
| Cultura (H1;2;5) | 4 | 2,50 | Serviço / aulas vagas / deslocamento (H1;4) | 3 | 3,00 |
| Dificuldade (ensino) (H1;5) | 3 | 2,33 | Incentivos / respeito / prestigiado (H3;4;5) | 3 | 4,00 |
| Faculdade (H1) | 2 | 1,00 | Amigos / gentileza (H2;5) | 2 | 3,50 |
| Preocupação (H1) | 2 | 1,00 | Liberdade (H2;5) | 2 | 3,50 |
| Diplomação (H1) | 1 | 1,0 | Subdesenvolvimento / desigualdade (H2;5) | 2 | 3,50 |
| Existe (H2) | 1 | 2,00 | Desenvolvimento social / projetos sociais (H3) | 2 | 3,00 |
| Desafio agrícola (H2) | 1 | 2,00 | Sobrecarregado / refém (H4) | 2 | 4,00 |
| | | | Reflorestamento (H3) | 1 | 3,00 |
| | | | Esportes (H4) | 1 | 4,00 |

f = frequência das palavras

H = hierarquia na qual foram registradas as palavras

OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras

Fonte: Elaboração da autora (2018) com base em SANTOS, Thaís Souza dos.

Representações Sociais de Jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017. p. 84.

De acordo com o quadrante superior esquerdo, o grupo evocou palavras que apontam para *escola, currículo e destaque, qualidade, referência, notável*, seguida de *mediana, moderada, básica, respeitável e insatisfação, desinteresse, comodismo* como eleitas a composição do núcleo central, apresentando aqui uma contradição entre padrões de palavras, em que talvez seja possível perceber uma tendência de mudança na representação do núcleo central vinculado ao termo indutor educação no território de Irecê.

As palavras que compõem o quadrante superior direito e que definem os elementos intermediários I expressam um sentido simbólico mais negativo de acordo com as palavras *melhorar, atrasada, limitada, não contribui, precária, desatualizada, pobre, desorganização, caos*, aparecendo ainda aquelas com sentimento de decepção como *promessa, mentiras, desengano, desrespeito, decepção*.

As palavras positivas que aparecem estão vinculadas a atributos pessoais como *persistência, resistência, empenho, criatividade, dedicação, conscientização, objetividade* além de *oportunidade, crescimento, futuro, família*.

No quadrante inferior esquerdo que definem os elementos intermediários II, apontam também para a inclusão de palavras com sentido positivo e negativo a exemplo de *dificuldade, preocupação, desafio agrícola*, seguida de *diplomação, profissionais, cultura, faculdade*.

No quadrante inferior direito, podemos observar o aparecimento dos dois padrões de termos (positivos e negativos). A negatividade foi expressa nas palavras: *aulas vagas, deslocamento, desigualdade, subdesenvolvimento, sobrecarregado, refém* e as de sentido positivo foram: *educadores qualificados, incentivos, amigos, gentileza, liberdade, desenvolvimento social, projetos sociais, esportes*.

6.1.2 Grupo Focal

Foi realizado um grupo focal com seis sujeitos para que pudéssemos aprofundar o conteúdo das representações sobre os objetos trabalho e educação. Para Gatti (2012, p. 12), “o grupo focal pode ser usado também para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas”. A escolha dos sujeitos se deu de forma voluntária aos que tinham interesse em colaborar com a pesquisa.

A partir dessa reflexão, procuramos descrever, de forma mais detalhada, o conjunto diversificado de coleta de dados e processamento de análises que envolveram um conjunto significativo de narrativas diferentes por meio de imagens, narrativas escritas e orais.

Moscovici (1978) compreende a imagem como o estudo que leva em consideração tanto uma face figurativa como simbólica, reconhecidas como elementos indissociáveis como a frente e o verso de uma folha de papel, afirmando que essas duas faces fazem “compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). Maffesoli (1995) reforça esta visão ao afirmar que o estudo da imagem é fundamental para a compreensão do real.

O material imagético selecionado foi considerado um instrumento significativo para pesquisas que se propõem a captar outras formas de expressão, mais personalizadas e menos formais, capazes de oferecer novas informações que textos elaborados apenas com a escrita não conseguem captar nem expressar.

O grupo focal foi realizado no dia 24 de fevereiro de 2017, no município de Irecê/BA, com seis sujeitos e sua composição foi feita de forma voluntária aos que tinham interesse em colaborar com a pesquisa. A mediação foi realizada pela própria pesquisadora que buscou respeitar o princípio da não diretividade.

Para esta etapa foi elaborado um roteiro prévio e no momento da realização do grupo focal (Figura 7) os sujeitos foram informados quanto aos procedimentos, objetivos e tempo destinado a atividade. Todo o procedimento durou em torno de 3h 30min, sendo filmado e, posteriormente, transcrito para uma melhor análise dos dados coletados, sendo que este foi realizado com a autorização dos sujeitos da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Figura 7 – Realização de Grupo Focal



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A mediação do grupo focal foi realizada pela própria pesquisadora que buscou respeitar o princípio da não diretividade, ou seja, as interações aconteceram sem intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta, buscando intervir apenas em situações que facilitassem as discussões, evitando monopolizações e que mantivessem o foco do trabalho.

Optamos por utilizar como dispositivo de sensibilização e estímulo à discussão o uso exclusivo de imagens que foram previamente selecionadas a partir do que foi observado, coletado e analisado na sessão III (objetos sociais: trabalho e educação) das etapas II e III da pesquisa.

As imagens foram distribuídas sobre uma mesa, sendo projetado na parede um quadro (Figura 8) para que os sujeitos às relacionassem e, posteriormente, justificassem verbalmente suas escolhas. Após sua escolha e comunicação da justificativa, os outros participantes, se quisessem, também poderiam interagir e dialogar com o colega e com o grupo. Na sequência foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que, após distribuição das imagens e de acordo com as categorias pré-estabelecidas, eles deveriam escolher as cinco mais significativas, enumerando por

ordem de importância: a número um seria mais importante e a cinco a menos importante.

Figura 8 – Quadro projetado na parede durante a realização do grupo focal



Fonte: Elaboração da autora.

Para registro da correspondência imagética à justificativa apresentada para sua escolha, optamos por utilizar uma codificação, considerando a ordem alfabética crescente dos nomes dos sujeitos e atribuindo a eles os codinomes A, B, C, D, E e F.

Para estes registros, dedicamo-nos a analisar e refletir não somente o que estes sujeitos pensam e expressam, mas também porque e como eles pensam os objetos sociais trabalho e educação. Assim, os registros das escolhas imagéticas e suas respectivas justificativas foram organizados de acordo com as categorias pré-estabelecidas: 1) Trabalho, 1.1) Trabalho no Território de Irecê, 2) Educação, 2.1) Educação no Território de Irecê, sendo construída de forma livre, ou seja, os sujeitos ficaram à vontade para registrarem suas correspondências de acordo com sua própria decisão, conforme figura 7 e síntese do quadro 15:

Quadro 15 – Registro das escolhas imagéticas de acordo com as categorias pré-estabelecidas



Nota: Apêndice K.

Fonte: Elaboração da autora.

Para identificação da frequência por hierarquia, na qual foi registrada a imagem correspondente às categorias analisadas, pedimos que os sujeitos ordenassem por grau de importância. Assim, organizamos o quadro 16 onde as cinco imagens mais significativas foram enumeradas por ordem de importância: a número um seria mais importante e a cinco a menos importante. O resultado desta correspondência também pode ser observado no quadro 15.

Quadro 16 – Organização das escolhas imagéticas por categoria

| | TRABALHO | | TRABALHO NO TII | | EDUCAÇÃO | | EDUCAÇÃO NO TII | |
|-----------|----------|--------|-----------------|--------|----------|--------|-----------------|--------|
| | Figura | Quant. | Figura | Quant. | Figura | Quant. | Figura | Quant. |
| H1 | 13 | 2 | 18 | 4 | 30 | 2 | 06 | 4 |
| | 26 | 2 | 04 | 1 | 45 | 2 | 31 | 1 |
| | 01 | 1 | 37 | 1 | 32 | 1 | 38 | 1 |
| | 16 | 1 | | | 42 | 1 | | |
| H2 | 13 | 2 | 02 | 2 | 07 | 2 | 46 | 3 |
| | 16 | 2 | 22 | 2 | 41 | 2 | 09 | 1 |
| | 15 | 1 | 05 | 1 | 30 | 1 | 31 | 1 |
| | 24 | 1 | 17 | 1 | 45 | 1 | 35 | 1 |
| H3 | 21 | 2 | 27 | 2 | | | | |
| | 13 | 1 | 02 | 1 | 25 | 2 | 31 | 3 |
| | 15 | 1 | 17 | 1 | 41 | 2 | 29 | 2 |
| | 16 | 1 | 20 | 1 | 45 | 2 | 38 | 1 |
| | 33 | 1 | 27 | 1 | | | | |
| H4 | 21 | 2 | 05 | 2 | 40 | 2 | | |
| | 01 | 1 | 19 | 2 | 07 | 1 | 38 | 3 |
| | 15 | 1 | 18 | 1 | 23 | 1 | 35 | 2 |
| | 26 | 1 | 43 | 1 | 25 | 1 | 46 | 1 |
| | 33 | 1 | | | 45 | 1 | | |
| H5 | | | 02 | 1 | | | | |
| | 24 | 2 | 04 | 1 | | | 29 | 3 |
| | 26 | 2 | 05 | 1 | 23 | 3 | 09 | 1 |
| | 13 | 1 | 12 | 1 | 40 | 2 | 10 | 1 |
| | 14 | 1 | 17 | 1 | 39 | 1 | 34 | 1 |
| | | | 27 | 1 | | | | |

Fonte: Elaboração da autora.

Com a realização do grupo focal foi possível identificar e/ou reforçar o que nos foi revelado por meio da *evocação livre de palavras* justificando e contextualizando cada posicionamento anunciado. Este favoreceu a interação e a comunicação, permitindo o desvelamento das representações sociais em seus conteúdos e movimentos constitutivos.

Segundo Nóbrega (2016, p. 437),

A comunicação proporciona a formação de ideias, crenças e opiniões, o que se sobressai no grupo focal. Neste, os participantes conversam sobre um determinado tópico em geral proposto pelo mediador, emitem opiniões, concordam, discordam, interpelam-se, reavaliam ideias, confundem-se, enfim, comunicam-se e, nesse movimento, evidenciam não somente suas representações sociais, como também os processos que permitem sua constituição e emergência.

Por ser um procedimento que pressupõe discussão em grupo, é possível ao pesquisador ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo e observar características do processo grupal (KIND, 2004). Neste contexto é possível perceber que as falas desses sujeitos são carregadas de elementos simbólicos, cognitivos, afetivos, atitudinais e sociais. Tais falas são expostas no grupo, acolhidas ou não, e alteradas.

O método utilizado neste trabalho envolveu a coleta dos depoimentos dos sujeitos a partir de imagens o que trouxe um desafio a mais na interpretação dos resultados, mas que também apresentou uma grande riqueza de dados somente sendo possível de ser observada quando buscamos levar os sujeitos a se expressarem de forma não convencional, permitindo-nos, assim, compreendê-los melhor.

As transcrições das falas e diálogos aqui apresentados contribuíram e reforçaram a identificação dos possíveis núcleos centrais apontados pela técnica da evocação livre de palavras, descrita anteriormente. Assim, as falas dos sujeitos que participaram do grupo focal são próximas no que se refere à correlação entre as diferentes técnicas utilizadas na identificação do núcleo central.

Nas representações desses sujeitos, ficou evidenciado que a função da educação está fortemente associada com a oportunidade do ingresso no mercado de trabalho, sendo possível identificar, nos discursos, a importância da educação para a sua formação, indicando uma relação entre a dimensão do trabalho e da educação como resultados do papel social da escola na vida do indivíduo.

Eles ainda apontam, de forma mais detalhada e evidenciada, que, para os filhos da classe trabalhadora, a prioridade é o trabalho em detrimento à educação. O diálogo a seguir demonstra essa visão quando os sujeitos dizem que:

Sujeito F: Nós, hoje, como filhos de pobres, de pessoas de baixa condição e que sonham com a melhoria de vida, o nosso foco principal pra poder encontrar um trabalho, alguma coisa assim, é através do estudo.

Mediadora: Fale mais um pouco sobre esse seu pensamento:

*Sujeito F: É, eu falo por mim, por eu vivenciar isso, minha mãe é professora hoje. Só que pra ela chegar, alcançar esse status dela, pra ela conseguir o trabalho fixo dela, ela lutou bastante, então, no período que ela lutava, ela me teve, isso atrapalhou um pouco a percepção que ela tinha, aquele objetivo, mas ela conseguiu me criar também e me fazendo entender que eu só conseguiria alguma coisa por educação. Então ao invés de eu aproveitar minha infância jogando bola, brincando, soltando pipa, às vezes eu estava estudando, então ela sempre implantou isso na minha cabeça: – ‘você só vai conseguir alguma coisa através da educação porque eu e seu pai não temos condições financeiras de te dar aquilo que você quer ou que você merece’. Então **nós que somos da parte baixa, da parte mais pobre da população brasileira, se não for pela educação, a gente não vai conseguir alcançar aquilo que a gente também sonha, eu tenho um sonho de ser um bom cozinheiro, se eu tenho um sonho de ser um médico, então é através da educação.***

Para estes sujeitos, a educação está diretamente vinculada à possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, estes sujeitos demonstram preocupação em relação a qualidade da educação e a competitividade, como pode ser observado no diálogo a seguir:

*Sujeito B: Hoje pra gente ter a inserção no mercado de trabalho, a gente tem que ter um educação de alguma forma boa, de ótima qualidade, tem que ser uma educação excelente, por que não adianta eu chegar, passar três, quatro anos numa instituição de ensino, mesmo que eu seja um aluno aplicado, se o ensino não for de boa qualidade, porque, quando eu sair daquela instituição, pra me ingressar e perseguir esse determinado sonho, **se eu não tiver qualificado, eu vou ser deixado pra trás**, então a qualificação que vem através da educação, por isso a importância pra poder alcançar o mercado de trabalho, aquela função que a gente sonha em executar, trabalhando.*

Sujeito F: Além da indicação, né, do 'Q' (quem indicou)! Hoje é assim: tem que ter indicação, a pessoa pode nunca ter atuado naquilo, mas ela vai por indicação, então a gente é descartado.

A narrativa que os sujeitos constroem do trabalho, da relação trabalho-educação e de si próprios como trabalhadores são representações que acabam por sustentar as práticas sociais que tendem a priorizar o trabalho sobre o estudo e a manutenção do estudante trabalhador no mercado de trabalho.

Na sequência, o grupo iniciou uma discussão sobre a diversidade de cultura, trazendo sua importância para tornar o ambiente mais educado e saudável, além de apontar a existência de preconceito religioso, social e econômico:

Sujeito E: Hoje uma diversidade de cultura, de pessoas, de raças e de crenças torna o ambiente mais educado, mais saudável.

Mediadora: A gente percebe diversidade de cultura aqui na nossa região?

Todos: Sim, percebemos.

Sujeito C: Mas tem preconceito também, principalmente em relação à religião. Eles não aceitam a questão da religião africana. Eu já fiz trabalho em relação à cultura africana e vejo que hoje em dia, no geral, as pessoas utilizam a educação como meio errado, porque a cultura tem como defender uma ideologia, uma crença que você tem ou não, só que assim aqui é uma coisa banal. Eu mesmo, na escola, eu sentia que não tinha cultura desde a pré-educação. Quando eu ingressei na escola, eu senti que faltava cultura. É uma coisa muito banal ali, sabe, eles não falam de cultura, falam uma coisa breve, rápida, dá uma pincelada, mas não falam, então cultura era pra valorizar a educação.

Sujeito F: Quando você trouxe pra relação do preconceito, eu vivi isso, mas não aqui na nossa região, foi lá na região de Luiz Eduardo. Eu estava na universidade, ganhei uma bolsa de estudo e fui pra lá pra estudar. Por motivo que, na minha apostila, não vinha grampeado um boleto bancário, que eu tinha que pagar pela apostila, eu comecei a sofrer racismo dentro da minha sala, porque lá foi colonizado por pessoas do Paraná, Rio Grande do Sul, eles vêm da Alemanha, da França e tal. Para essas pessoas que moram lá, por eu ser negro, o único negro da sala e também por eu não pagar a mensalidade porque eu tinha ganhado a bolsa, eu comecei a sofrer o preconceito. Então o estágio foi o maior motivo que me fez retornar pra minha região. Quando eu fui pedir emprego, um dos cursistas da faculdade era justamente o dono de uma empresa, então quando eu cheguei pra ser entrevistado ele olhou que era eu, ele falou: 'Não, seu currículo é bom', mas, quando eu cheguei na sala, todos estavam rindo de mim porque eu fui simplesmente pedir um emprego na empresa que ele era dono. Então nós somos um país que tem uma diversidade muito grande, só que ela não é respeitada e nem aceita por todo mundo.

Para estes sujeitos a cultura familiar local mostra-se mais orgânica que a cultura escolar. Neste momento eles passam a atribuir a família a função de educar e transmitir valores, crenças, comportamentos sociais, éticos, morais etc., como é possível perceber no diálogo abaixo:

Mediadora: Qual a função da educação neste contexto?

Sujeito C: No caso, essa educação não seria educação escolar, seria educação dos pais.

Sujeito F: A escolar também.

*Sujeito C: Também, mas principalmente a educação dos pais, pois **se eu aprendo em casa que todo mundo é igual, eu vou começar a tratar todo mundo igual, mas, se eu aprendo em casa que porque minha cor de pele é diferente ou eu sou superior, eu vou começar a tratar os outros de forma diferente.** Aí não tem jeito, não vai ter professor que coloque na minha cabeça que o outro é igual a mim.*

Os sujeitos continuam problematizando a questão e atribuindo também a educação à possibilidade de acesso ao conhecimento, quando nos diz que:

Sujeito A: A chave do conhecimento é a educação e a educação é a porta pro futuro melhor.

Mediadora: *E nós estamos tendo acesso?*

Sujeito C: *Malé, má...*

Sujeito A: *Temos acesso. **Hoje, supostamente, o pobre consegue uma educação seja lá de qualidade ou não.***

No entanto os sujeitos colocam a necessidade de optar pelo trabalho em detrimento da educação em uma suposta situação em que tivessem que escolher. Reconhecendo nessa situação uma perpetuação entre gerações de trabalhadores que precisam abrir mão do estudo em função da sobrevivência da família.

Sujeito A: *É melhor cê trabalhar do que você estudar.*

Mediadora: ***Se tiver, por exemplo, essas duas opções estudar ou trabalhar?***

Sujeito A: *Eles preferem trabalhar.*

Sujeito F: *A família de quem é de baixa renda, o pai vai explicar, a não ser aquele pai que fale: ‘Ó, filho, eu vou dá meu sangue pra que você estude’, mas se for uma família de baixa renda, vai falar assim: ‘a gente realmente precisa de você pra contribuir aqui pra dentro da nossa casa pra ajudar’. **Uma família de baixa renda, se tiver as duas opções: a educação ou trabalho, ele vai escolher o trabalho.***

Sujeito C: ***A vida vai obrigar ele a escolher o trabalho. E aí vira um ciclo vicioso, porque pra você melhorar no trabalho você precisa do estudo...***

Sujeito E: ***E começa a ser hereditário, né?! Quando a pessoa opta, por questão do financeiro, de sustentar a sua família, ela começa a ser hereditário. Aí, você passa pro seu filho, seu filho passa pro seu neto e assim vai...***

Sujeito F: *Minha mãe, pra ela estudar, meu pai segurava as pontas trabalhando, só que quando chegou na minha vez, por conta de não ser filho único, tinha minhas duas irmãs, quando eu consegui passa na universidade que eu fui pra fora, lá não é a mesma realidade daqui, aqui com dez reais você consegue ir e vir e, às vezes, você consegue até se alimentar, mas lá fora, não. Então, quando eu saí pra estudar, eu percebi que eu estava automaticamente matando a minha família porque aquilo que era pra eles utilizarem pra eles mesmo sobreviverem, eles estavam destinando pra me manter lá fora. Então eu falei: ‘Se Deus permitir e o futuro me reservar, outra vez, outra*

hora eu venho pra cá e estudo novamente, mas, nesse momento, eu vou trabalhar', porque eu não vou acabar com minha família pra mim poder me erguer em cima deles, né?

Os sujeitos colocam também que o jovem/criança é colocado pela família para trabalhar por falta de opção, isentando a família e/ou os pais da responsabilidade por desviá-la, a princípio do que deveria ser sua prioridade, dos estudos. Além de reconhecerem diferenças na ocupação do trabalho em função das oportunidades de estudo.

*Sujeito F: Não é porque o pai dessa criança quer que ele trabalhe, ele vê que a família não tem uma forma dele ajudar. Ele vai ter um choque de realidade como eu tive também: **eu trabalhando aqui e ver o outro cara ali se formando no mesmo ano que eu tava lá estudando.** Então, às vezes, essa mesma criança aí tá aí trabalhando e vai passar um ônibus da escola na frente dela levando um monte de aluno feliz pra escola, e por conta do trabalho, **por conta dessa vida que a gente não tem, a gente perde aquela chance que teria de alcançar uma coisa maior, então, essa imagem aí não é porque o pai da criança quer que ele trabalhe, não, é porque ele precisa disso aí.***

Sujeito D: É como se fosse meu patrão e eu em questão de estudo. Ou ele já era bem de vida do começo ou ele teve como estudar pra chegar aqui, eu parei. Eu tive que parar...

Neste momento os sujeitos colocaram que a escolha pela modalidade da educação profissional deu-se em função do trabalho. Esse foi o motivo que os levaram a optar pelo CETEP/Irecê. Acreditavam que ter nos currículos do ensino médio o termo *profissionalizante* já os diferenciava dos outros estudantes de ensino médio. Problematizaram a situação econômica do país e do território de Irecê identificando uma saturação no mercado de trabalho e um aumento do desemprego, vinculando esta situação, dentre outros motivos ao descaso dos governos. Os sujeitos apontam também uma percepção quanto à oferta diferenciada de educação para a população mais carente da sociedade: para estes, o governo tem a intenção de preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

*Sujeito B: A região formou muitos técnicos e forma ainda, só que o que **a gente não vê é uma preocupação do governo com a região**, mesmo a região sendo*

baseada na agricultura. Então, o que a gente vê é que, quase todo ano, tem paralisação dos professores, cortam os ônibus pra ir pra escola, a alimentação... então, e aí? Como é que você quer que essa pessoa pense?

Sujeito D: Como é que você quer que essas pessoas que tão tentando, que tão achando que vão conseguir alguma coisa, terminem esse percurso se vêm as imposições de quem, na verdade, deveria pensar no país?

Sujeito E: E meu colega que tem condição financeira, que estuda na escola particular, tava lá se preparando com toda estrutura que a escola dele oferecia. O governo promete pra você educação, educação pra todos, mas ele não diz qual vai ser a fórmula que vai ser aplicada àquela educação.

Sujeito F: O que a gente percebe, nós que somos da parte da população de mais baixa renda, é que o governo tá criando mão de obra pra atender aqueles que tem a necessidade de trabalho. Então a gente imagina que vai sair qualificado, sabendo de alguma coisa, só que aí a gente encontra tanta barreira que essas barreiras vão parando, parando, parando aquela vontade que a gente tinha. Então o governo promete educação, mas só que ele não cumpre a parte dele.

Na discussão seguinte foi problematizado a ideia da existência do trabalho sem vínculo a uma remuneração, com pagamento por meio de dinheiro, com o intuito de verificar o conhecimento desses sujeitos em relação ao conceito do trabalho como princípio educativo e a possibilidade de reconhecimento do trabalho enquanto categoria ontológica do ser. A princípio, os sujeitos disseram que não existia, mas, após refletirem, colocaram que:

Sujeito A: Tem o trabalho de caridade que você faz como uma boa ação, o trabalho escravo, nas ONGs, projetos sociais...

Mediadora: **Para vocês, o que é trabalho?**

Sujeito F: De modo geral, é **fazer alguma coisa**.

Sujeito D: O **modo de gerar o sustento, de prestar seu serviço**.

Sujeito A: Hoje ele é uma **troca de exercício físico em capital, né?**

Sujeito C: Trabalho é a **venda do seu produto**. Que, no caso, é quase que uma prostituição, você vendendo seu corpo... com o perdão da palavra, mas é isso quase. É você vender seu corpo.

Sujeito E: A gente tá refém do dinheiro, infelizmente a gente não pode trabalhar sem ter um retorno financeiro, porque a gente precisa do dinheiro pra pagar conta, pra comer, pra beber, pra tudo.

Através desse diálogo e de outros que se sucederam, foi possível observar a dificuldade em relacionar o conceito de trabalho para além da prestação de um serviço em troca de um pagamento.

Na sequência do diálogo, os sujeitos colocaram as situações insalubres, irregulares e da precariedade das relações trabalhistas das quais eles acabam tendo que se submeter para garantir a realização dos estágios e manutenção de seus empregos.

Sujeito C: Apesar de ter tanta mão de obra qualificada, não tem muita instrução. Precisa se proteger ao aplicar o veneno.

Sujeito D: Quando eu comecei a trabalhar numa loja, com três meses, eu vim parar aqui no Hospital porque eu fui pegar o produto lá no depósito, na hora que eu peguei, tava rasgado e eu inalei. Vou criticar um pouquinho minha loja: os caras da fiscalização vão lá direto, eu só vendo, eu não posso ir lá no depósito pegar o veneno, mas eu tenho que ir, tenho que prestar serviço, né? Fazer o quê? O certo é usar a roupa certa, luva, o EPI completo.

Sujeito F: Quem entrou como estagiário vai lá e faz... as empresas olham assim, que o estagiário é obrigado a fazer tudo, não importa...

Sujeito C: Estagiário nem nome tem, é chamado de estagiário...

Sujeito D: Tem um veneno tão forte lá que, se o cliente comprar, tem que pegar e carregar logo pro carro, e, se for num carro fechado, morre daqui pra roça!

Sujeito A: Imagina isso pra saúde da gente...

Os sujeitos apontam como alternativas para a situação descrita acima uma melhor atuação do processo de fiscalização, reconhecendo que os que atuam no setor agrícola na região atuam de forma desorganizada e restrita à oferta de matérias-primas. Indicam, como possibilidade, a criação de sindicatos e/ou cooperativas para que o setor pudesse se organizar melhor, mesmo reconhecendo que, na prática, são muito difíceis de serem implementadas e conseguirem atuar de

acordo com sua finalidade. Sugerem ainda a necessidade de estímulo a criação de indústrias que pudessem processar os produtos cultivados na região.

Sujeito C: Aconteceu uma coisa histórica na nossa região, a questão da cebola em alta, que só tinha na nossa região. Muitos agricultores plantavam cebola nessa época, aí tiveram queda na venda e olha que estava em alta, por quê? Não tem associações, não tem cooperativas, temos técnicos com mão de obra qualificada, mas não temos associações, assim, física, mas no papel existe, no papel existe uma cooperativa que tem todos os agricultores e pecuaristas e que vendem seu produto pra esta associação e essa associação distribui. Ela é uma distribuidora, por quê? Porque ela não deixa acontecer furtos, né? O cara do Paraná vem e traz a previsão que vai haver uma alta na cebola, aí ele vem pra cá pra nossa região e fala isso pros grandes agricultores, que é quem financiam os outros pequenos... Vá lá, ó, vamos todo mundo plantar! Aqui a gente vive de monocultura, uma hora todo mundo planta cebola, outra hora todo mundo planta cebola.

Sujeito B: Tem pouca rotação de cultura aqui.

Sujeito F: A rotação de cultura é muito, muito pouca, então aquele mesmo cara que trouxe a informação que a cebola ia subir e ele ia ganhar dinheiro, ele mesmo faz questão de saturar o mercado pra ele ganhar dinheiro em cima disso.

Relatam também a falta de credibilidade por parte dos proprietários e agricultores da região, na atuação deles enquanto técnicos em agropecuária, em função da pouca idade, experiência e formação, tendo dificuldade também em conseguir financiamentos bancários, apesar da família possuir terras.

Finalizam a discussão apontando como alternativa para o desenvolvimento do território um investimento na área de agroecologia, da agricultura orgânica, reconhecendo a dificuldade de sua implementação em função dos altos valores para comercialização, fator que dificultaria o consumo da população mais carente, além de serem mais perecíveis que os produtos não orgânicos.

Apontam ainda para a necessidade de ofertar cursos de nível médio e de graduação na área da agroecologia e também agronomia, de preferência em espaços públicos, por serem gratuitos.

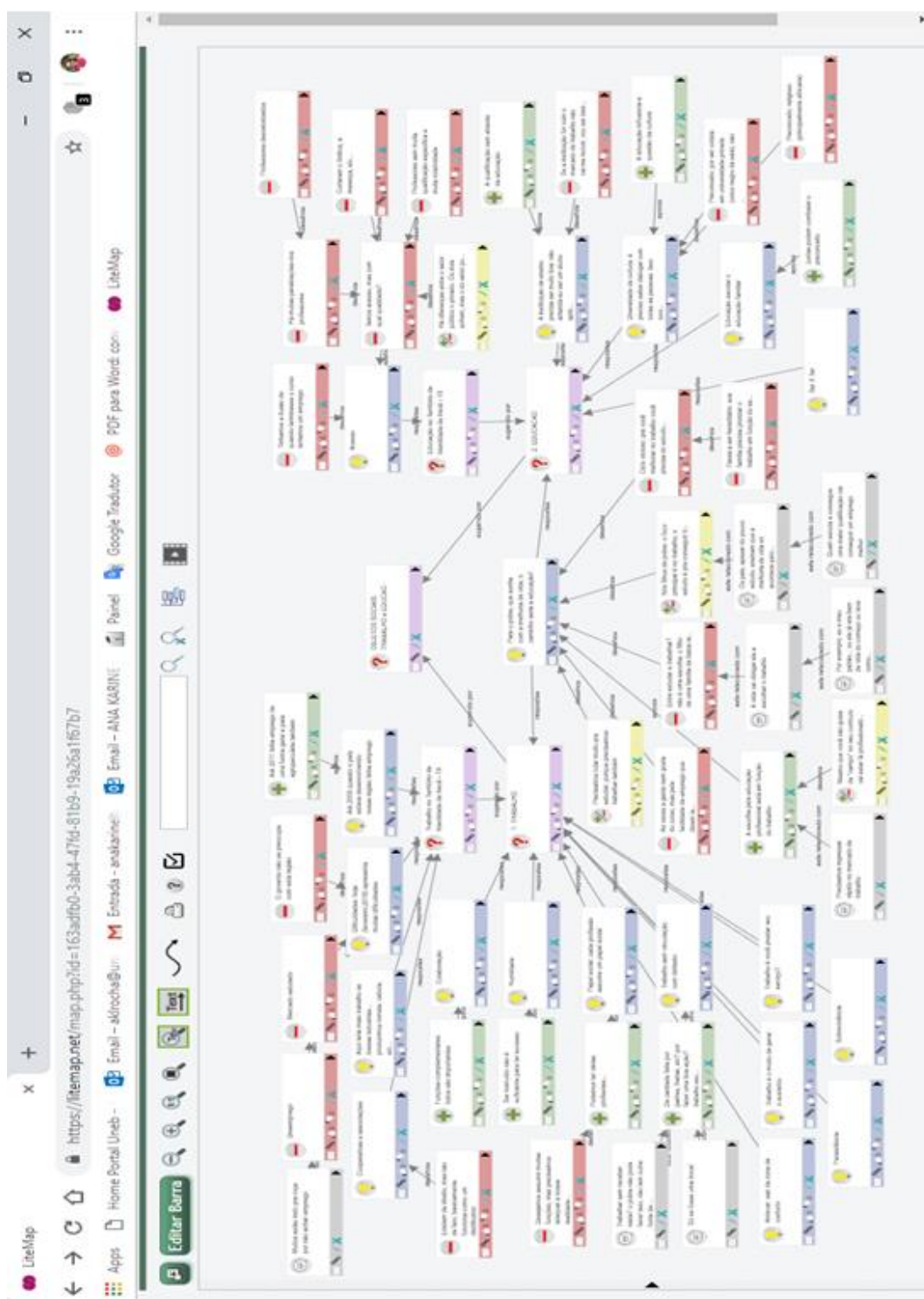
No decorrer da realização do grupo focal, os sujeitos traziam lembranças, histórias e narrativas que marcaram a experiência vivenciada naquele espaço

formativo onde percebiam empatia por parte da equipe gestora e companheirismo e cumplicidade em relação aos laços de amizade que foram construídos entre os estudantes. Relataram muitas situações de dificuldade e de superação, demonstrando o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional para com o CETEP/Irecê.

6.1.2.1 Mapa Mental a partir do Grupo Focal

Após a realização do grupo focal construímos, através do LiteMap, a representação do diálogo desenvolvido para a compreensão e identificação das representações construídas pelos sujeitos pesquisados relativos aos objetos trabalho e educação no TII e suas inter-relações e desdobramentos, conforme o mapa geral (Figura 9) e partes ampliadas deste mesmo mapa no apêndice L.

Figura 9 – Mapeamento por meio do LiteMap: Grupo Focal



Nota: Para visualizar o mapa na íntegra, acessar: <https://litemap.net/index.php?lang=pt>.

Fonte: Elaboração da autora.

A representação do diálogo desenvolvido no decorrer no grupo focal, por meio do mapa mental, demonstra como as narrativas e as inter-relações foram sendo construídas, não em uma sequência hierarquizada, linear e sequenciada como em um texto, mas dentro de uma lógica multilinear onde o movimento do pensamento coletiva avança e retorna quando dispositivos e lembranças são acionadas.

Essa construção permite uma flexibilidade na sua representação e na sua leitura, conforme nos orienta Okada (2006, p. 77):

A representação textual é linear e sequencial – um início, meio e fim. No mapa, a representação gráfica do pensamento é multilinear e assim torna-se possível visualizar os elementos e suas diversas relações sem uma sequência predeterminada. A multilinearidade permite tanto flexibilidade na representação como na leitura. A edição fácil dos elementos e das suas diversas relações permite simular as possíveis associações e combinações visando maior consistência.

O mapa cognitivo é uma representação reduzida do pensamento que facilita a compreensão, uma vez que este contém os elementos relevantes e significativos e suas relações. Através dele o pensamento pode ser visualizado, reorganizado e reconstruído. Para Okada (2006, p. 77),

Mapa cognitivo é uma representação gráfica multilinear, compacta e dinâmica do pensamento não linear, abstrato e sempre em fluxo que permite exteriorizar elementos e suas relações do mundo mental facilitando sua compreensão através da desconstrução-reconstrução em níveis mais elevados de diversidade, coerência, consistência e clareza.

Com ele é possível perceber que a observação do todo, das partes e das conexões oferece mais possibilidades de interpretação do texto. A imagem possibilita uma visualização sistêmica dos elementos, favorecendo a compreensão de um determinado elemento e suas relações e, ao mesmo tempo, de se afastar dele para observar a totalidade. Esse movimento contribui no estabelecimento de novas relações e apreensão de significados.

6.2 REPRESENTAÇÃO DOS OBJETOS INVESTIGADOS

“Assim como uma pedra jogada na água torna-se centro e causa muitos círculos, e o som se difunde no ar em círculos crescente, assim também qualquer objeto que for colocado na atmosfera luminosa propaga-se em círculos e preenche os espaços em sua volta com infinitas imagens de si, reaparecendo em toda e em cada uma das suas múltiplas partes”

Leonardo da Vinci⁶⁰

Diante das narrativas ora apresentadas sentimos a necessidade de organizá-las de forma que fosse possível visualizar e identificar o resultado com base em algumas das coletas utilizadas para esta pesquisa (ver figura 10 a seguir). Estes dados foram sendo tratados e, de forma acumulativa, organizados com o intuito de orientar nossa percepção para o mapeamento das composições com base na evocação livre de palavras e imagens correlacionadas para a apreensão dos objetos estudados.

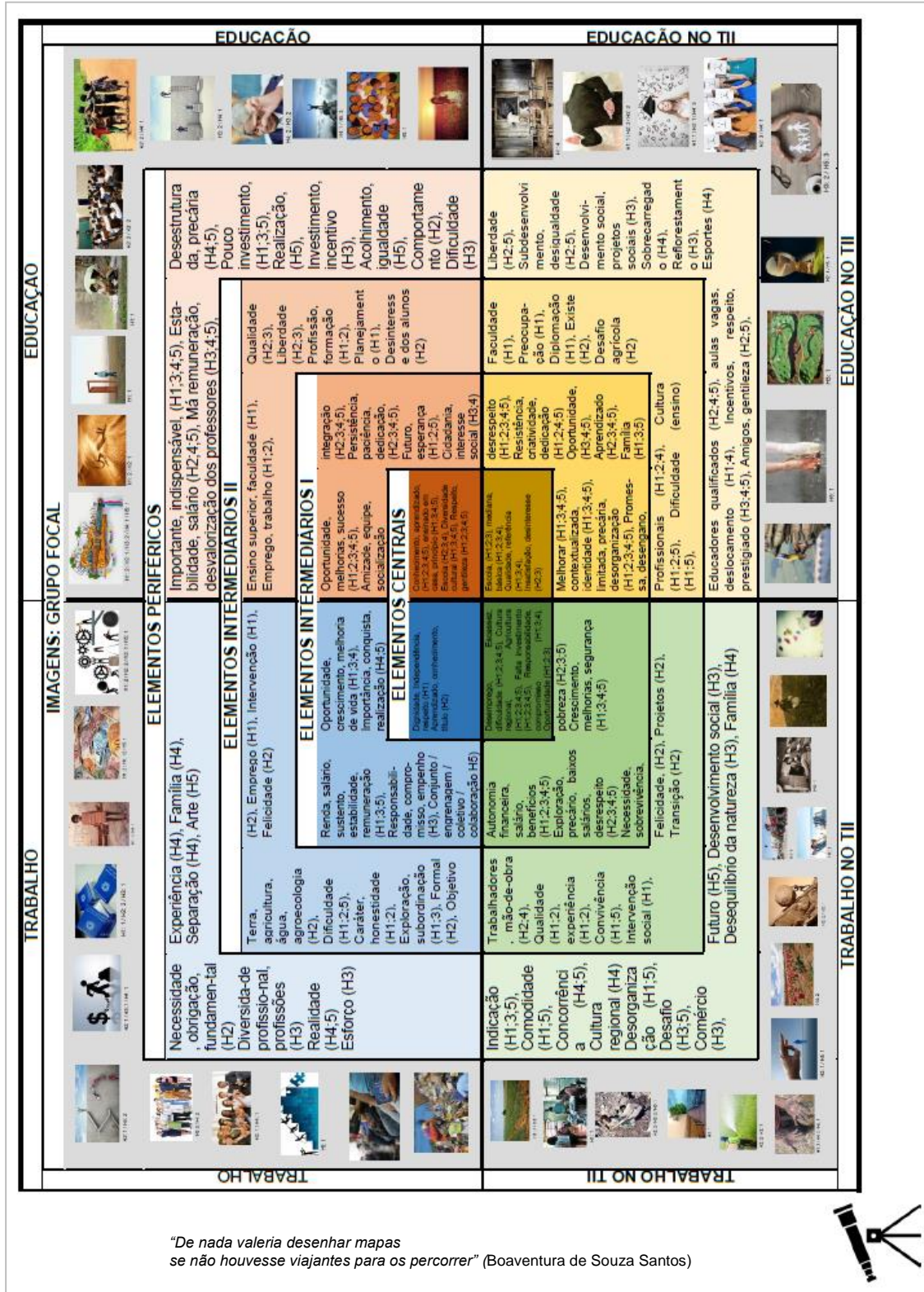
Seguimos a lógica dos quadrantes proposto por Vergès (1994), organizando o quadrante superior esquerdo de forma centralizada na imagem (elementos centrais), seguida do quadrante superior direito (elementos intermediários I), do quadrante inferior esquerdo (elementos intermediários I), do quadrante inferior direito (elementos periféricos) e, por fim, as imagens selecionadas pelos sujeitos pesquisados. Todos estes foram organizados com base nas palavras indutoras: trabalho, trabalho no TII, educação e educação no TII. Portanto a leitura se dá do centro para as extremidades, onde as imagens não seguem, necessariamente esta lógica.

Com base nesta organização é possível associarmos e percebermos os distanciamentos, mas principalmente as aproximações entre as representações identificadas a partir das diferentes técnicas de pesquisa utilizada, uma vez que esta organização se deu a partir das mesmas palavras indutoras, reafirmando aquelas eleitas como passíveis de realmente pertencerem ao núcleo central e elementos periféricos. Esta aproximação e reafirmação é mais um elemento que nos auxilia na construção e proposição de políticas públicas voltadas para a educação profissional

⁶⁰ Dos Cadernos de Leonardo da Vinci (14521519) – Biblioteca do Institut de France, Paris. OSTROWER, Fayga. A sensibilidade do Intelecto. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

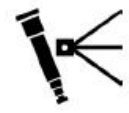
no TII. Assim construímos a figura 10: *Representação geral dos objetos investigados*, que apresentamos:

Figura 10 – Representação geral dos objetos investigados



"De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer" (Boaventura de Souza Santos)

Fonte: Elaboração da autora.



Por fim incluímos uma imagem de uma luneta representando a criação do OBEP-TII, enquanto um desdobramento desta pesquisa e possibilidade de orientação referente às políticas públicas para a educação profissional, melhor descrito no tópico 6.3 a seguir.

6.3 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: OBSERVATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ (OBEP-TII)

*“De costas voltadas não se vê o futuro (...)
E alguém me gritava com voz de profeta:
Que o caminho se faz entre o alvo e a seta”*

Pedro Abrunhosa

Acreditamos que a partir do conteúdo das representações sociais, apontadas no tópico anterior, e considerando que estes podem orientar práticas laborais e práticas educativas nesses espaços, que continuam sendo espaços de formação destes sujeitos, podemos refletir sobre *como o conteúdo dessas representações pode contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios* através e a partir da identificação e análise de duas das quatro funções essenciais das representações sociais já trabalhadas no tópico 5.1.1 – A Representação Social como Método, a saber: **função cognitiva/saber** e **função orientadora**.

A partir do momento que conseguimos identificar o que e como pensam os sujeitos egressos, que adjetivos utilizam, como descrevem, comunicam e representam os objetos sociais investigados, como se reconhecem e se identificam, o que direciona seus comportamentos e práticas sociais e como justificam suas decisões, podemos pensar em possibilidades de contribuição para a construção e materialização de políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios que possam impactar de forma positiva nos resultados.

Assim, considerando o que foi apontado pelos sujeitos egressos desta pesquisa, é possível considerar, enquanto possibilidades de desdobramentos a serem implementadas, através do OBEP-TII (melhor descrito a seguir), algumas

ações, a exemplo de formação de cooperativas e associações como possibilidade para o fortalecimento e desenvolvimento destes profissionais no TII; orientar práticas docentes no processo da educação profissional; reformulação curricular; formação continuada desses sujeitos nas suas práticas sociais em seus espaços educativos; orientar reformulações no projeto político pedagógico; educação pela resolução de problemas reais; fortalecimento de experiência de trabalho no currículo escolar; desenvolvimento de currículo integrado; interação com o ambiente social, cultural e profissional; métodos interdisciplinares; definir cursos prioritários considerando o contexto local e tendências europeias como o RRI, dentre outros.

No contexto acadêmico, a expressão *observatório* ganhou espaço na denominação de grupos de pesquisa sociais, focados em diagnosticar qualitativa e quantitativamente os resultados de projetos, ações e práticas sociais. Envolve o trabalho coletivo, múltiplos olhares para a realidade e a sistematização de conhecimentos. Um Observatório, de forma geral, é entendido como um espaço que agrupa e agrega informações que serão utilizadas no processo de construção e sistematização de conhecimentos de interesse público.

A constituição de observatórios vem ganhando espaço e importância na área educacional, como um suporte para diversificar as formas de contribuição para a melhoria da qualidade da gestão pública e da qualidade de vida nas cidades, associando elementos técnicos a políticos, como mencionado por Schommer e Moraes (2010).

Tem sido uma tendência mundial estudos e reflexões que dão ênfase a coaprendizagem, via coinvestigação, relacionada com dilemas científicos na sociedade, considerando também que a formulação de políticas é um processo onde as soluções para problemas são cocriadas e avaliadas por coletivos que envolvem decisores políticos, cientistas e cidadãos.

O Engage, no contexto da RRI, pode ser um exemplo desta ação quando destaca a importância de preparar educadores e estudantes como coaprendizes, para aprender de modo colaborativo (OKADA, 2016). Esta experiência, inclusive, pode ser apontada como uma referência e/ou inspiração que possa orientar a construção das políticas neste campo de estudo.

Considerando o número significativo de espaços educativos no TII vinculados à educação profissional, além dos grupos de pesquisa, professores e pesquisadores que vêm desenvolvendo seus objetos de estudo nessa área, é que o OBEP-TII foi criado com previsão para início das atividades a partir de 2019 (Anexo C) e pretensões de vir a ser um espaço de cooperação entre organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas, nacionais e internacionais, contribuindo para a construção de políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

O OBEP-TII tem como intuito agregar informações, produzir e socializar conhecimentos que deverão servir de base e sustentação no processo de criação, implementação, acompanhamento e avaliação das ações educacionais vinculadas a este objeto de pesquisa.

E, neste sentido, tem a intenção de ser um espaço de aprendizagem e cooperação, buscando construir um sistema de informações que terá como finalidade realizar o mapeamento, junção, produção, sistematização e divulgação de conhecimentos relacionados às Políticas Públicas em Educação Profissional, buscando reunir informações úteis, oportunas e confiáveis sobre as bases institucionais e suas políticas públicas, programas e projetos, permitindo sua análise, avaliação, monitoramento e acompanhamento. Seus objetivos estão vinculados às seguintes ações no TII:

- Mapear as Políticas Públicas de Educação Profissional implementadas;
- Construir uma base de dados de ações, programas e projetos desenvolvidos;
- Identificar os principais aportes teóricos e práticos que orientam o desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação Profissional;
- Analisar os principais desafios e potencialidade na execução das Políticas de Educação Profissional, estimulando o fortalecimento da cultura da avaliação das Políticas de Educação Profissional no TII;
- Fortalecer o debate, estudos e pesquisas relativas aos processos de concepção, implantação e avaliação das Políticas de Educação Profissional;
- Estimular a divulgação da política de educação profissional por meio da construção de artigos, resenhas, resumos expandidos, livros e capítulos de livros nos diversos espaços acadêmicos.

O OBEP-TII estará vinculado à UNEB, através do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), com registro no Sistema Integrado de Planejamento (SIP), do DCHT/Campus XVI – Irecê/BA, configurando-se como uma ação extensionista.

Esta ação pretende ser um ponto de partida para qualificar o processo de criação e execução de ações que possam auxiliar nas reflexões e tomada de decisões vinculadas a gestão da política no campo da educação profissional.

Assim, sua finalidade será de auxiliar e possibilitar o exercício da gestão pública a partir de dados contextuais, os quais deverão dar mais sustentabilidade às decisões dos gestores, tanto na concepção, quanto implantação e avaliação das decisões relacionadas à política de educação profissional do TII.

A tendência é que a educação profissional cresça de importância por seu caráter formativo, econômico, político e social sendo requisitada a participar das mudanças que estão por ser implementadas. Nesse sentido, o observatório poderá atuar de forma mais direta, sendo uma referência a ser considerada neste processo de tomada de decisão.

7 CONCLUSÃO

*“O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.*

João Guimaraes Rosa
(Grande Sertão Veredas)

Nesta seção retomamos algumas reflexões em função do ponto em que agora estamos considerando que, nesta trajetória, práticas e conceitos foram (re)significados diante dos desafios vivenciados, onde pudemos amadurecer ideias e percepções a respeito do objeto pesquisado. Revisitamos os objetivos e o percurso da pesquisa, refletindo as conexões que permitiram compreender a constituição das trajetórias que possibilitaram a construção de aprendizagens e conhecimentos.

Com este estudo entendemos que investigar a política de educação profissional é relevante para a compreensão e indicação de alternativas que possam refletir em uma melhoria dessa política, assim, esta pesquisa buscou responder, enquanto objetivo geral, analisar a política de educação profissional no TII a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação* e, por objetivos específicos, discutir a reforma do ensino técnico e da educação profissional no Estado da Bahia a partir da implementação da política instituída pela SUPROF, identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos sujeitos egressos, entre os anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sobre *trabalho* e *educação* e apreender pistas do conteúdo das representações sociais como forma de apresentar estratégias que possam orientar as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

Muitos caminhos foram percorridos na busca pela resposta à pergunta de pesquisa: Quais as representações sociais construídas pelos sujeitos egressos, dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, relativas aos objetos sociais *trabalho* e *educação*? Como o conteúdo dessas representações pode contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios? Nessa busca, debruicei-me sobre as experiências vividas em cada momento em que os sujeitos desta pesquisa expressavam as suas narrativas acerca dos objetos estudados, aprofundando e fortalecendo o sentido daquilo que

acredito, aquilo que também dá sentido à vida, associada a experiências formativas vivenciadas e que contribuíram de forma significativa para elaboração e conclusão deste trabalho.

Optamos pela multireferencialidade para desvelar os objetos sociais e apontar o percurso necessário para esta pesquisa que definimos quanto ao objetivo geral como de abordagem descritiva e interpretativa, quanto aos capítulos teóricos de abordagem bibliográfica. Na perspectiva metodológica a abordamos com a pesquisa empírica e aplicada de inovação e responsabilidade social, envolvendo as representações sociais (MOSCOVICI, 2009), com foco na perspectiva processual (JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1994), técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais (OKADA, 2008) para analisar e interpretar os dados.

Buscamos com isso analisar a política de educação profissional, a partir das representações sociais dos sujeitos egressos relativas aos objetos sociais trabalho e educação, utilizando a cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais, buscando refletir ainda como o conteúdo dessas representações podem contribuir para as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

Durante este estudo (2014-2018), pudemos perceber ainda questões relevantes analisadas no decorrer do texto e que retomamos aqui de forma abreviada, quando refletimos que foi a divisão da sociedade em classes que firmou a separação entre educação e trabalho, a forma como se organizou o processo de produção permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Essa separação refletiu ainda na divisão que foi se definindo ao longo da história entre trabalho manual e intelectual.

No cenário de mudanças descritas no decorrer do texto foi possível compreender a necessidade da adequação da educação ao que o mercado e as empresas estavam exigindo dos trabalhadores com mudanças na forma de organização da produção, em função da incorporação de máquinas de base microeletrônica, e mudanças nas relações de emprego, a exemplo da terceirização, subcontratação, trabalho em domicílio, dentre outros. Assim o papel e a função social da educação crescem de importância, tornando-se elemento de atenção e gerando revisões nas políticas e práticas educacionais.

A globalização econômica a partir da década de 1990 provocou uma série de efeitos para a educação e para o mundo do trabalho, entre elas o agravamento da precarização do emprego onde a cidadania também foi afetada, uma vez que, muitas pessoas com o estado de desemprego perderam o acesso ao direito de usufruir minimamente do bem-estar econômico.

O emprego, além de ser fonte de renda para a manutenção das necessidades básicas, é responsável também pela inserção social. As consequências do desemprego vão além da perda da renda gerando pobreza, afeta um ponto que é essencial para o ser humano: a dignidade.

A dignidade humana, a cidadania, a erradicação da pobreza e o acesso ao trabalho são princípios fundamentais que regem a Constituição do Brasil, mas, para que esses princípios sejam cumpridos faz-se necessário que o Governo e a sociedade estejam dispostos a pensar e propor ações que diminuam a desigualdade econômica. Essas medidas devem ser estimuladas através da conscientização social e implementação de políticas públicas que possam combater a exclusão social e a pobreza através da educação, do emprego, da geração de renda e do acesso à cultura, através do fortalecimento da economia.

O discurso construído no sistema capitalista tem colocado o enfoque no indivíduo e não mais nas questões macroeconômicas, assim os atributos pessoais têm sido valorizados em detrimento das políticas econômicas. Esta tem sido a ideologia construída no campo educacional: as pessoas, que possuem o valor de uso, se impondo no mercado como indivíduos isolados e autônomos. A consequência deste fator é o fortalecimento de um processo de despolitização das relações sociais, quando transfere para o indivíduo a responsabilidade, o fracasso e o sucesso da sua trajetória no mundo do trabalho. É injusto (e perverso) atribuir apenas ao indivíduo a responsabilidade por sua trajetória no mundo do trabalho quando indicamos que o problema do desemprego é causado pela insuficiência de escolaridade ou de formação profissional.

Com este estudo foi possível refletir que as condições de emprego e tipos de trabalho estão muito mais relacionadas a mecanismos estruturais que de processos educativos quando consideramos que a educação enquanto processo social não gera trabalho e nem emprego. Postos de trabalho e aumento de emprego dependem

de processos de organização da produção, da estruturação do mercado de trabalho e, principalmente, de políticas econômicas.

Sendo assim, políticas de desenvolvimento, de criação de emprego e distribuição de renda é que são responsáveis pela criação de novas ocupações e trabalho. Contudo, não estamos com isso negando a relação entre as necessidades e as transformações no mundo do trabalho com as questões educacionais e a importância da escola, o que refletimos é que esta é uma realidade que é influenciada e não que influencia o trabalho e emprego.

Diante desta reflexão, as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização é apontada como resposta a uma complexa rede entre diferentes aspectos da sociedade: econômica, social, política e cultural. Novas demandas e necessidades pressionaram as estruturas educativas fazendo surgir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional, como uma resposta a esta demanda.

Neste cenário a rede estadual de educação profissional da Bahia vivenciou um expressivo crescimento entre os anos de 2006 e 2011, onde neste interim foi criada a SUPROF que tinha por finalidade planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação profissional. A SUPROF teve um papel fundamental na ampliação das matrículas da Educação Profissional, bem como na definição dos fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam a Educação Profissional na rede estadual da Bahia.

As alterações pedagógicas e simbólicas procuraram refletir o sentido das mudanças na concepção de educação profissional que se desejava implementar, assumindo o trabalho como princípio educativo, a intervenção social como princípio pedagógico e a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento e ciência, tecnologia e sociedade como bases das matrizes curriculares dos cursos.

A partir de 2008, ao priorizar a educação profissional como uma política pública de Estado, o Governo implementou o Plano de Educação Profissional que tinha por objetivo estabelecer uma política de educação profissional relacionada às demandas de desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, considerando as cadeias produtivas, direcionada aos jovens, trabalhadores e

oriundos da escola pública com o objetivo de elevar a escolaridade, promover a inserção cidadã e prepará-los para o mundo do trabalho, atuando como um articulador das ações públicas e privadas relativas à Educação Profissional, estabelecendo o marco regulatório e o modelo de gestão.

Neste contexto, os processos formativos buscavam articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como um direito de todos; com o intuito de não estabelecer uma relação linear com o mercado de trabalho, mas sim mediada por este na busca de uma justiça social e um acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho.

Na busca por compreender a política de educação profissional vinculada ao ensino médio no estado da Bahia, optamos por desenvolver uma pesquisa empírica e aplicada de inovação e responsabilidade social, envolvendo as representações dos sujeitos egressos sobre *os objetos sociais trabalho e educação*, enquanto método, com foco nas abordagens processual e estrutural, no intuito de correlacionar pensamento e ação.

Esta escolha se pautou também por considerar que as representações sociais são fundamentais para a compreensão da dinâmica social e das relações dos indivíduos com seu ambiente social, sendo um elemento essencial na compreensão dos determinantes dos comportamentos e das práticas sociais, particularmente no que se refere à prática do trabalho entre os sujeitos. Optamos também por associar imagens do mundo objetivo e subjetivo possibilitando uma melhor compreensão do objeto de estudo. Sua utilização, neste estudo, mostra-se como um recurso importante para auxiliar na representação deste conhecimento.

Assim, com este levantamento foi possível identificar que os sujeitos pesquisados são, em sua maioria, oriundos do próprio território, com idade entre 19 e 40 anos; apresentam um histórico familiar de pouca escolarização, sendo os primeiros a se *formarem* na família, a maioria são solteiros, com renda de até um salário mínimo.

Estes buscaram a educação profissional por acreditar ter maiores oportunidades de trabalho e optou pelo curso de agropecuária por se identificar com a área e considerarem que a região é basicamente agrícola. Afirmam que o CETEP

contribuiu para a sua inserção no mundo do trabalho, onde a maioria aponta que essa contribuição está relacionada a capacitação/formação curricular.

Metade dos sujeitos encontra-se trabalhando e destes apenas 36,84% atua na área do curso profissional que se formou. 41% disseram que anteriormente nunca trabalharam na sua área de formação e dos 27% que já trabalharam anteriormente na sua área de formação apenas 9% foi formalmente.

A partir da combinação destes estudos foi possível observar que, para estes sujeitos, o trabalho está diretamente vinculado à dignidade humana, afetando diretamente a vida. Através do trabalho, o indivíduo se percebe como pessoa. Pelo trabalho, o sujeito participa da vida social, desenvolve-se como pessoa, se sente útil dando a sua contribuição através do seu potencial físico, mental e intelectual. O trabalho assume um grande significado na construção de sua identidade.

Para estes sujeitos o trabalho significa mais que uma simples realização de tarefas, mas a conquista de espaço próprio, do respeito perante os outros, fortalece a autoestima, a satisfação e a realização pessoal, ou seja, a condição inerente a própria dignidade da pessoa humana. No entanto estes tem dificuldade em associar o trabalho para além da ideia de emprego. Estes também acreditam que os méritos pessoais possibilitam superar as dificuldades derivadas de outros setores da sociedade, além de serem representados como necessários e honrosos, por demonstrarem a capacidade de luta e determinação.

Nos resultados observados, a ideia do desemprego aparece com muita força, muito possivelmente porque, no imaginário desses sujeitos, o desemprego é considerado como algo traumático, pois, além de perder a capacidade de manutenção de suas necessidades básicas, este também gera o sentimento de exclusão social.

O desemprego compromete a dignidade das pessoas e fere os valores fundamentais de sua integridade, uma vez que afeta dentre outros fatores, o ser cidadão, quando restringe o indivíduo de participar na vida social. Assim, o trabalho não é visto apenas como fonte de renda para as pessoas, mas como um agente determinante de como a sociedade vê o indivíduo e o inclui em suas relações sociais. Essas representações apontam para uma contradição entre o reconhecimento do trabalho como valor moral, positivo para o desenvolvimento

psicossocial, para a constituição da identidade e os problemas que decorrem de uma carga física e psicológica.

Nas representações desses sujeitos, ficou evidenciado que a função da educação está fortemente associada com a oportunidade do ingresso no mercado de trabalho, sendo possível identificar nos discursos a importância da educação para a sua formação, indicando uma relação entre a dimensão do trabalho e da educação como resultados do papel social da escola na vida do indivíduo.

No entanto os sujeitos colocam a necessidade de optar pelo trabalho em detrimento da educação em uma suposta situação em que tivessem que escolher, reconhecendo nessa situação uma perpetuação entre gerações de trabalhadores que precisam abrir mão do estudo em função da sobrevivência da família. Estes colocam que, para os filhos da classe trabalhadora, a prioridade é o trabalho em detrimento da educação. A narrativa que os sujeitos constroem sobre o trabalho, da relação trabalho-educação e de si próprios como trabalhadores, são representações que acabam por sustentar as práticas sociais que tendem a priorizar o trabalho sobre o estudo e a manutenção do estudante trabalhador no mercado de trabalho.

Revelam também que a escolha pela modalidade da educação profissional se deu em função da crença de que teriam mais oportunidades para inserção no mercado de trabalho. No entanto, reconhecem que há oferta diferenciada de educação para a população mais carente da sociedade. Reconhecem que, para estes, o governo tem a intenção de preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

Essa diferenciação acaba causando falta de credibilidade na atuação deles enquanto técnicos em agropecuária no território junto aos proprietários e agricultores da região, sendo provocado também em função da pouca idade, experiência e formação. Afirmam ainda que tem dificuldade em conseguir financiamentos bancários, apesar das famílias possuírem terras.

Denunciam situações insalubres, irregulares e da precariedade das relações trabalhistas das quais eles acabam tendo que se submeter para garantir a realização dos estágios e manutenção de seus respectivos empregos. Sugerem uma maior fiscalização por parte do governo e a necessidade de se organizarem por meio da criação de sindicatos e/ou cooperativas. E sugerem ainda a necessidade de

estímulo a criação de indústrias que pudessem processar os produtos cultivados na região.

Estes sujeitos apontam como alternativa para o desenvolvimento do território um investimento na área de agroecologia, da agricultura orgânica, mesmo reconhecendo a dificuldade de implementação em função dos altos valores para comercialização, fator que dificultaria o consumo da população mais carente, além de serem mais perecíveis que os produtos não orgânicos. Colocam a necessidade de ofertar cursos de nível médio e de graduação nesta área, de preferência em instituições públicas e de forma gratuita.

No decorrer da realização da pesquisa, os sujeitos traziam também lembranças, histórias e narrativas que marcaram a experiência vivenciada naquele espaço formativo. Percebiam um sentimento de empatia por parte da equipe gestora, além do companheirismo e cumplicidade em relação aos laços de amizade que foram construídos entre os estudantes. Relataram muitas situações de dificuldade e de superação, demonstrando a construção de vínculos efetivos e emocionais.

Uma vez percebido e melhor compreendido este contexto, entendemos a necessidade de aprofundamento, organização e construção de propostas que pudessem orientar e contribuir para a melhoria das políticas públicas em educação profissional para o TII.

Considerando o que foi apontado pelo sujeitos egressos desta pesquisa, propomos, enquanto desdobramento, a criação do OBEP-TII, com previsão para início das atividades a partir de 2019, e pretensões de vir a ser um espaço de cooperação entre organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas, nacionais e internacionais, considerando inclusive o número significativo de espaços educativos no TII vinculados a educação profissional, os grupos de pesquisa, professores e pesquisadores que vêm desenvolvendo seus objetos de estudo nessa área.

A partir da análise dos resultados apontados em articulação com a OBEP-TII, apontamos algumas possibilidades de políticas e ações a serem implementadas como a formação de cooperativas e associações como possibilidade para o fortalecimento e desenvolvimento dos profissionais no TII; orientação de práticas

docentes no processo da educação profissional; reformulação curricular; formação continuada desses sujeitos nas suas práticas sociais em seus espaços educativos; orientar reformulações no projeto político pedagógico; pensar a educação a partir da resolução de problemas reais; fortalecimento de experiência de trabalho no currículo escolar; desenvolvimento de currículo integrado; interação com o ambiente social, cultural e profissional; utilização de métodos interdisciplinares; definir cursos prioritários considerando o contexto local e tendências europeias como o RRI que pode ser apontada como uma referência e/ou inspiração que possa orientar a construção das políticas neste campo de estudo, dentre outros.

Diante das questões colocadas é possível reafirmar nossa crença na educação profissional como possibilidade de enfrentamento aos novos desafios e demandas apresentadas por esta sociedade, como uma alternativa de democratização da educação em nosso país e como possibilidade de incluir pessoas que, pelos mais variados motivos, foram excluídos das salas de aulas.

Contudo pensamos que estas mudanças só se realizarão na medida em que houver maiores e melhores oportunidades educacionais para a população ainda excluída desse processo. Por isso tão importante quanto democratizar o acesso à educação é promover a inclusão daqueles que ainda se encontram à margem deste, podendo, assim, reduzir as desigualdades em meio a tantas diferenças econômicas, sociais, políticas e culturais.

Refletimos ainda quanto à necessidade de construção de uma política de educação profissional que contribua para a inserção do sujeito no mundo do trabalho através do fortalecimento da relação entre a Universidade, a Educação Básica e a Educação Profissional a partir de uma política que considere o trabalho como princípio educativo, como uma alternativa as demandas sociais e uma resposta a favor da inclusão.

Por fim refletimos que a educação profissional pode contribuir não só para o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho quando estabelecemos uma política que considere o trabalho como princípio educativo, sendo pensada não apenas como um modelo de educação que visa somente à técnica pela técnica, mas torná-lo capaz de compreender, intervir e realizar as transformações socialmente necessárias.

Esta pesquisa foi realizada em um recorte temporal – entre 2011 e 2015 – com o intuito de refletir sobre uma política para educação profissional no estado da Bahia que nos apresentou uma proposta com suas lacunas, mas não podemos deixar de reconhecer o quanto foi ousada e revolucionária quanto a possibilidade de fortalecer o filho da classe trabalhadora quando, em seu projeto pedagógico, assumiu a formação, considerando o trabalho como princípio educativo, a intervenção social como princípio pedagógico, com base em uma formação integral.

Hoje essa pesquisa entra como fonte para outras pesquisas, uma vez que a proposta da SUPROF foi alterada, inclusive em sua nomenclatura, tornando-se SUPROT. Esta mudança não comprometeu o desenvolvimento desta pesquisa, no entanto impactou na análise quanto aos seus possíveis desdobramentos.

Confesso que está sendo muito difícil manter o otimismo. Vivemos um tempo de muitos retrocessos e acirramentos em nosso país, onde os direitos sociais e coletivos estão sendo ameaçados. Reflito com um sentimento de angústia a partir do poema de Pedro Abrunhosa, musicado por Maria Bethânia, quando nos provoca dizendo: *“Aquele era um tempo em que as sombras se abriam, em que homens negavam o que outros erguiam”*.

E ainda refletindo a partir deste poema questiono: E então? *“De que serve ter o mapa, se o fim está traçado? De que serve a terra à vista, se o barco está parado? (...). Quem me diz onde é a estrada?”*.

Talvez Milton Nascimento possa nos responder em sua música *Maria, Maria*:

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre...

Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida”

Sigamos... é preciso fortalecer as trincheiras da resistência!

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. GUIMELLI (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, 73-84.

ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à administração e economia**. 2. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2007.

ANTONI, C. et al. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 53, n. 2, p. 38-53, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/297497178_Grupo_focal_Metodo_qualitativo_de_pesquisa_com_adolescentes_em_situacao_de_risco>. Acesso em: 18 out. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA BAHIA. Salvador: SEI, v. 27, 2014.

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Educação, juventude e agricultura familiar agroecológica**: o caso do Território de Identidade de Irecê. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

ARAÚJO, Lindomar Santos. **Educação Profissional na Bahia**. [S.l.: s.n.], 16 abr. 2017. (Col. Educação no Campo). Disponível em: <<https://plus.google.com/+LindomarSantosAraujoS%C3%A3oDomingos/posts/ZztHn8DQqxe>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BAHIA. **Decreto n. 11.355/2008**, de 4 de dezembro de 2008. Institui os Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador, 2008.

_____. **Decreto n. 12.354/2010**, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa de Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador, 2010a.

_____. Edital n. 005/2013. **Diário Oficial**. Gabinete da Reitoria, Salvador, 8 jan. 2012. Disponível em: <www.uneb.br/files/2013/01/Edital_especializacao2.doc>. Acesso em: 08 maio 2014.

BAHIA. Edital nº 028/2013. **Diário Oficial**, Ano XCVII, n. 21.087, Salvador, 12 mar. 2013a. Disponível em: <https://portal.uneb.br/ppg/wp-content/uploads/sites/58/2018/05/EDITAL-IC_2013_2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei n. 10.955/2007**, de 21 de dezembro de 2007. Estabelece as finalidades da SUPROF. Salvador, 2007.

_____. Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Reforma Agrária, Pesca e Aquicultura. Coordenação de Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Crédito Fundiário e Cédula da Terra**: associações contratadas de 1997 a 2008. Salvador: CDA, 2010b.

_____. Secretaria de Educação da Bahia. **Portaria n. 8.676/2009**, de 16 de abril de 2009. Regulamenta a estrutura administrativa dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Salvador, 2009.

_____. Secretaria do Planejamento. Secretaria do Meio Ambiente. **Zoneamento Ecológico-Econômico Preliminar**. Salvador: SEPLAN: SEMA, 2013b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1978.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Eliane Valéria; BERMUDEZ, Wanderson Lyrio. Educação profissionalizante: em busca da formação politécnica. In: _____. **Educação Profissional, seus saberes, suas tecnologias**: experiências refletidas. Maceió: Edufal, 2017.

BASTOS, Ancelmo Machado Miranda. **A permanência e evasão dos estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Irecê**. 2013. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

BASTOS, Flávio André Pereira. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável no Território de Irecê**. Campina Grande, 2007. (Monografia).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BONFIM, Natanael. A representação social como teoria e método. In: _____. ROCHA, Lourdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus, BA: Editus, 2012a.

_____. Introdução à Cartografia Temática. In: _____. ROCHA, Lourdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus, BA: Editus, 2012b.

_____. **Noção social de território**: em busca de um conceito didático em geografia: a territorialidade. Ilhéus: Editus, 2009.

BONFIM, Natanael (Org.). O que é uma representação social do espaço? In: _____. **Representações e turismo: Imagens e Práticas Socioculturais no Espaço**. Ilhéus, BA: Editus, 2016.

BRAGANHOLI, Danilo et al. Laboratório de investigação de paternidade-FCF/UNESP: histórico e atualidades. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/index>. Acesso em: 21 dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Senado, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resolução n. 1, de 15 de janeiro de 2013. Aprova os valores de áreas territoriais do Brasil, Estados e Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ministério da Educação, Brasília, 5 out. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Sistema de Informação de Educação Profissional e Tecnológica. Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto de pesquisa de prospecção**. Goiânia, GO, 2008a.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Mapa de Oportunidades para a superação da pobreza no Território de Irecê. **Relatório Técnico**, Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais. **Referências para o apoio ao desenvolvimento territorial**. Brasília, 2004a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Conselho de Desenvolvimento Territorial de Irecê. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável de Irecê - BA**. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Conselho de Desenvolvimento Territorial de Irecê. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável de Irecê - BA**. Brasília, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria do Desenvolvimento Territorial. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**: documento de apoio, n. 2, Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Ministério do Trabalho. **Portaria Interministerial MEC/MTb n. 1.018/97**, de 11 de setembro de 1997. Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Ministério do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2016. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br/sitio/tabelas.jsf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Decreto n. 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] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1997b.

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 14 maio 2018.

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/portarias-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/item/1433-decreto-n%C2%BA-5-840,-de-13-de-julho-de-2006-institui,-no-%C3%A2mbito-federal,-o-programa-nacional-de-integra%C3%A7%C3%A3o-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional-com-a-educac%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-na-modalidade-proeja>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Presidência da República. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, seção 1, p. 4, Brasília, DF, 13 dez. 2007b.

_____. Presidência da República. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria, nas capitais dos Estados, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1909.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1968. p. 11204. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Projeto de lei n. 919/2007. Objetivava incorporar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os conteúdos dos decretos n. 5.154/2004 e 5.840/2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2007c.

_____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Lei n. 5.692/1978, de 11 de Agosto de 1978. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1971.

_____. Presidência da República. Lei n. 6.545/1978. Estabelece que três escolas técnicas federais passam a ser Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1978.

_____. Presidência da República. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, 19 out. 1982. p. 19539. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 2008c. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BUZAN, T. **The Mind Map book**. London: BBC Worldwide, 1993.

- CABRAL, J. A. **A implantação da Reforma Educacional (Lei n. 5.692/1971) no Estado do Espírito Santo**: Relações de poder e mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- CAIRES, Vanessa G; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.
- CAVEDON, N. R.; FERRAZ, D. L. S. **Representações Sociais e Estratégias em Pequenos Comércio**. ERA-eletrônica, v. 4, n. 1, art. 14, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n1/v4n1a14.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- CHEN, C. **Mapping scientific frontiers: the quest for knowledge visualization**. London: Springer, 2003.
- CONKLIN, J. **Dialogue mapping: building shared understanding of wicked problems**. Wiley, Chichester, 2006.
- CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO DE IRECÊ. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável** Território de Irecê. [S.l.], BA, Secretaria de Desenvolvimento Territorial, Ministério do Desenvolvimento Agrário, nov. 2010. p. 23 e 24. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio050.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.
- COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação/CUT, 2005. p. 63-71.
- COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.
- COUTINHO, Luciano; CASSIOLATO, José Eduardo; SILVA, Ana Lucia G. da. **Telecomunicações, globalização e competitividade**. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.
- DAGNINO, Renato (Org.). **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2. ed. Campinas, SP: Komedi, 2010. Disponível em: <www.rts.org.br/bibliotecarts/publicacoes/miolo_tecnologia_social.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **Introdução a Metodologia da Ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985. Disponível em: <<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. **Le Travail-Histoire, perspectives**. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble, 1995.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Consultas – Territórios de Identidade**. Salvador, DIEESE, 2017. Disponível em: <<http://geo.dieese.org.br/suprof/territorios.php>>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. **Educação Profissional da Bahia: Geração, Gênero e Etnia**. Salvador: DIEESE, 2014. 204 p.

_____. **Metodologia para mapeamento da demanda de educação profissional na Bahia**. Salvador: DIEESE, 2012.

DODGE, M.; KITCHIN, R. **Mapping cyberspace**. London: Routledge, 2001.

DOISE, William. Social representations, inter-group experiments and levels of analysis. In: FARR, Robert & MOSCOVICI, Serge (Orgs.). **Social Representations**. Cambridge/UK: Cambridge University Press; Paris/França: MSH, 1984.

DUARTE, J. C. S. Território de identidade e multiterritorialidade, paradigmas para a formulação de uma nova regionalização na Bahia. In: ENCONTRO MULTIDISCIPLINAR DE CULTURA, 4, 2009. **Trabalhos apresentados**. Salvador, 27 a 29 maio, 2009.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. **As representações sociais dos estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio sobre o ensino profissionalizante**. Observatório em Debate, n. 2, dez. 2015, p.168-184. Disponível em: <<http://observatorio.ifg.edu.br/index.php/obsdebate/article/download/84/84>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Imagens de Escola e as representações sociais**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERRETTI, Celso João (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate disciplinar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FISCHER, F. M. et al. Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 8, n. 4, 2003. p. 973-984. ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/630/63042998019.pdf../Teses e dissertações/download.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET D. (Org.). **As representações sociais**. EDUERJ, Rio de Janeiro. 2001. p. 173-186.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

_____. Trabalho como princípio educativo no projeto de formação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação/CUT, 2005b. p. 63-71.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. Pensamento pedagógico brasileiro. In: JACOMETTI, M. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 233-250, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimento Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, ago./set., 2011.

GONÇALVES, J. B. **Amostragem: conceitos básicos**, 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAVCsAA/amostragem>>. Acesso em: 20 maio 2012.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Caderno 23.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, 1992. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm>. Acesso em: 7 abr. 2014.

_____. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação**. Projeção em tempo real. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ITS BRASIL. Instituto de Tecnologia Social. Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. In: LASSANCE JR. A. et al. **Tecnologia Social: Uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. Disponível em: <www.oei.es/salactsi/Teconologiasocial.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2013.

JACOMETTI, M. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 233-250, Editora UFPR, 2008.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Olhares sobre as metodologias qualitativas. In: MOSCOVICI, S.; BUSCHINI, F. **Os métodos das ciências humanas**. Trad. livre Marie-Annik Bernier e Eugenia Coelho Paredes. Cuiabá: [s.n.], 2003. p. 139-162.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 17- 44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 63- 85.

_____; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, vol. 10, n. 15, p. 124-136, 2016. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/imagedb/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

KUENZER, Acácia Zenaida. Da dualidade assumida à dualidade negada: do discurso da flexibilidade justificada à inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, Campinas, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Ensino de 2. grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da nossa época.

_____. Entrevista a David Nogueira. **Revista Pensar a Prática**, v. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/2654>>. Acesso em: 15 out. 2017.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.).

Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. Coleção educação contemporânea.

_____. Trabalho como princípio educativo In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, fev. 1999.

LANGONI, Hélio. Aspiration da comunidade universitária. **Revista Ciência em Extensão**. São Paulo, 2004. Disponível em:

<http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/index>. Acesso em: 21 dez. 2012.

LEFEBVRE, H. **Critique de la quotidienne II – Fondements d’une sociologie de la quotidienneté**. Paris, 1991.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque quali-quantitativo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização, gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Antônio Almerico Biondi. **As mutações do campo qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo**. 2006. 375p. Tese (Doutorado e Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

_____. Educação Profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. **Revista Trabalho e Educação**, CNM/CUT/Instituto Integrar, ano XV, n. 7, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/248493-Revista-Trabalho-e-Educacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Mácio Nunes. **Política pública de educação profissional da Bahia**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

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

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: [s.n.], 1990.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silva Maria. **Construindo a Pedagogia do Trabalho**: Qualificação e educação reconstruindo nexos e inter-relações. v.1. Brasília: MTE, 2005. Coleção Qualificação social e profissional.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997.

Disponível em:

<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Nova Cultura, 1996.

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

_____. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MIRANDA, Dayse Lago de. **Universidade do Estado da Bahia/Uneb e Desenvolvimento Territorial Sustentável**: estudo da relação do Campus XVI com o Território de Identidade de Irecê. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **La Psychanalyse: Son image et son public** (Deuxième édition:1976 ed). Paris: Presses Universitaires de France. 1961.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNDIM, Kleber Carlos. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília: SEED/MEC, 2006. p. 119-126.

MUTIM, A. L. B.; AMORIM, A. (Orgs.). **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2012. 276p.

MUTIM, A. L. B.; FREITAS, Katia Siqueira de. Administração ou gestão escolar: uma discussão? **Gestão em Ação**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 63-71, 1999.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 28, p. 113-119, jul./dez., 2007.

_____. **Gestão escolar participativa: sonho e realidade**. 2000. Dissertação (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

_____; SILVA, Joselita Alves Gabriel da Silva. A influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do sistema municipal de educação e no desenvolvimento local sustentável. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; FIALHO, Nádia; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 49-59.

NÓBREGA, D. O.; ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das Representações Sociais. **Psicologia & Sociedade**, vol. 28, n. 3, p. 433-441, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00433.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

NOVAES, Ivan Luiz. O Planejamento e a Organização Escolar. **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, v. 4, n. 6, jun. 2006.

_____. Políticas públicas e planejamento para a educação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias. **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NOVAK, J. **Learning Creating and using Knowledge**: concepts maps as facilitative tools in schools and corporations. London: Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, 1998.

OLIVEIRA, F. O de; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et alii. **Psicologia social contemporânea**: Livro texto. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 104-117.

OKADA, A.; ALMEIDA, F. Navegar sem mapa? In: LEÃO, L. (Org.). **Derivas**: cartografias do ciberespaço. v. 1. São Paulo: Annablume, 2004. p. 109-116.

_____; BUCKINGHAM SHUM S; SHERBORNE, T. **Knowledge Cartography**: software tools and mapping techniques London: Springer, 2008. Disponível em: <<http://kmi.open.ac.uk/books/knowledge-cartography>>. Acesso em: 20 out. 2017.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **Aprendizagem Significativa com Mapas para Crianças**. Cuiabá: KCM Editora, 2011.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **Cartografia Investigativa: Interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa**. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp007862.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

_____. **Competências-chave para coaprender: fundamentos, metodologias e aplicações**. St. Tirso: WhiteBooks, 2014a.

_____. Mapas do conhecimento com recursos educacionais abertos aplicados a coaprendizagem baseada em coinvestigação. In: TORRES, Patrícia (Ed.).

Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014b. p. 213–237.

_____. O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento? In: _____ (Ed.). **Cartografia Cognitiva: Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá, MT: KCM. 2008a, pp. 37–65.

_____. **Responsible research and innovation in science education report**. In: PINTO, Sônia et al. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, Milton Keynes, UK, v. 13, n. 1, p. 207-228, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587 DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.10242 228. Disponível em: <<https://www.engagingscience.eu/en/documents/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. Scaffolding school pupils' scientific argumentation with evidence-based dialogue maps. **Knowledge Cartography**, [S.l.], p. 131–162, 2008b.

_____. The collective building of knowledge in collaborative learning environments. In: ROBERTS, Tim S. **Computer-supported Collaborative Learning in Higher Education**. London: Idea Group, 2005.

PEIXOTO, E. M.; SILVA, M. A. **As reformas da educação profissional de 1997 a 2004 percursos e reflexões**. Belo Horizonte: SENEPT; CEFET-MG, 2004.

PENA, Rodolfo F. Alves. Reestruturação produtiva. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/reestruturacao-produtiva.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

PERICO, R. E. **Identidade e território no Brasil**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2009.

POCHMANN, M. **A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. In: **REUNIÃO ANUAL SBPC**, Brasília, 52, 11 jul. 2000. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2008.

PROGRAMA DE ESTUDOS DO TRABALHO. **Edital nº 037/2012** - Programa de Estudos do Trabalho - PROET. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 26 nov. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/files/2012/12/Edital_proet.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

RÉGNIER, Karla von Döllinger. **Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global**. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/231/boltec231a.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ROCHA, Alynson dos Santos et al. Organização Social e desenvolvimento Territorial: Reflexões sobre a experiência dos CMDRS na região de Irecê - Bahia. In: SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Análise territorial da Bahia Rural**. Salvador: SEI, 2004.

_____. **Recentes transformações no rural baiano**. Salvador: SEI, 2003. (Série estudos e pesquisas, 68).

_____; SCHEFLER, Maria L. N.; COUTO, Vítor A. Organização social e desenvolvimento territorial: reflexões sobre a experiência dos CMDRS na região de Irecê - Bahia. In: XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (SOBER). **Anais...**, Juiz de Fora (MG), 2003.

ROCHA, Ana Karine Loula Torres. **Gestão na EAD: A Contribuição do Curso Piloto de Administração a Distância da UNEB**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

ROCHA, José Claudio. **A reinvenção solidária e participativa da Universidade: estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil**. Salvador: EDUNEB, 2008.

_____. **Teoria do Estado democrático: os novos mecanismos de participação popular em debate**. Salvador: EDUNEB, 2009.

RODRIGUES, Ivete; BARBIERE, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, vol. 42, n. 6, p. 1069-94, nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122008000600003>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

RODRIGUES et al. A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 9, 1999. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2566/2351>>. Acesso em: 5 out. 2017.

RUBEM, Jackson. **A Saga dos Imigrantes**. Irecê: Etd. Print Fox, 2004.

_____. **Irecê, um pedaço histórico da Bahia**. Irecê: Print Fox Editora, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. (1996). **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Ed.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa. **Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia**: Desafios da Construção de uma proposta de educação para a classe trabalhadora. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Durvalina Maria Mathias dos. **Revolução Verde**. [S.l.: s.n.], 20--?. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/revoluçãoverde>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Território e sociedade**: entrevistas com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Thaís Souza dos. **Representações Sociais de Jovens sobre o Lobato**: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, [S.l.], 2003. p. 131-152.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan.-abr., 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. Coleção memória da educação.

SCHOMMER, P. C.; MORAES, R. L. Observatórios sociais como promotores de controle social e accountability: reflexões a partir da experiência do observatório social de Itajaí. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 8, n. 3, p. 298-326, 2010. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/244/186>>. Acesso em: 19 set. 2017.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Diagnósticos de municípios**: Região de Irecê. Secretaria da Indústria, Comércio e Mineração da Bahia. Serviço de Apoio às micro e pequenas empresas da Bahia. Salvador: SEBRAE/SIC, v. 27, 1995. 211 p. Série Desenvolvimento Regional.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental**: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP. Campinas: [s.n.], 2000.

SILVA, Isabel Salviano da. **Educação Profissional no Território de Identidade Irecê**: Uma análise do Centro Territorial - CETEP. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, José Humberto da. **Os filhos do desemprego**: jovens itinerantes do primeiro em prego. Brasília: Líber Livro, 2009.

SILVA, Ronalda Barreto; AZEVEDO, Alessandra Bandeira Antunes. A formação do trabalhador solidário: emancipação ou legitimação da exploração. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 149-166, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896

SILVA, Rosany Kátia Vilas Boas Moreira. **Conselho escolar nos centros de educação profissional da Bahia**: representatividade e desafios de atuação. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico**: Que Interesses Articulam e Reforçam? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.

SOBRINHO, J. N. **Desenvolvimento Local na microrregião de Irecê**, Bahia, município de Jussara: do feijão a ovinocaprinocultura. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SOUZA, Donaldo Bello de. **Trabalho e Educação**: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, Heron Ferreira. **Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia**: o caso das Escolas Agrotécnicas Estaduais de Amargosa e Irecê. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, Heron Ferreira; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Políticas educacionais, ensino agrícola e desenvolvimento territorial: análise do território de Irecê. In: NOVAES, Ivan Luiz; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre avaliação, política e gestão educacional**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 175-201.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Estado da Bahia. Salvador: SEI, 2015. 1 mapa, color. Escala 1:1.500.000. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/bahia_mapa_1v5m_2015_sei.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. **Perfil dos Territórios de Identidade**. v. 3. Salvador: SEI, 2018. p. 252. Série Territórios de Identidade da Bahia.

_____. Região Irecê. In: _____. **Dinâmica sociodemográfica da Bahia**: 1980-2000. Salvador: SEI, v. 60, 2003. p. 349-364. Série Estudos e Pesquisas.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Movimentos Sociais e Conselhos. In: **Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Conselhos**. ATTR-BA, 2002. Disponível em: <<http://www.aatr.org.br/Programas/PP/ppconselhos.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

TOUNNEAU, J. P.; CUNHA, L. H. Pesquisas em desenvolvimento territorial no semiárido. **Raízes**, Campina Grande, v. 24, n. 1 e 2, p. 45-53, jan./dez. 2005.

VAN GELDER, T. J.; BISSETT, M.; CUMMING, G. Cultivating Expertise in Informal Reasoning. **Canadian Journal of Experimental Psychology**, n. 58, p. 142-152, 2004.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-254.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. ONG's e universidade: desafios atuais. In: HADDAD, Sergio (Org.). **ONG's e universidade**: desafios para cooperação na América Latina. São Paulo: ABONG, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEILIGER, R.; ESNAULT, L.; PONTI, M. Constructing Knowledge as a System of Relations. In: **Proceedings of the IRMA International Conference**, San Diego, USA, May 15-18, 2005.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
 Departamento de Educação - DEDC - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUE OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
 CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

E-mail: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII

Nome do Pesquisador(a) responsável: Ana Karine Loula Torres Rocha

Cargo/Função: Professora Assistente/UNEB

Nome do Orientador(a): Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

Cargo/Função: Professor Pleno/UNEB

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da pesquisadora Ana Karine Loula Torres Rocha, sob a orientação do prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, intitulada **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII**.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a política de educação profissional no Território de Identidade de Irecê – TII a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação*. E por objetivos específicos: discutir a reforma do ensino técnico e da educação profissional no estado da Bahia a partir da implementação da política instituída pela Superintendência de Educação Profissional (SUPROF); identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos sujeitos egressos, dos anos de 2011 a 2015, do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sobre *trabalho* e *educação*; e apreender pistas do conteúdo das representações sociais como forma de apresentar estratégias que possam orientar as políticas públicas em educação profissional e a gestão de territórios.

Caracteriza-se como pesquisa do *tipo qualitativa* (BOGDAN E BIKLEN, 1994) que traz, no seu percurso epistemológico/metodológico, as seguintes abordagens, a saber: quanto ao objetivo geral, é de abordagem descritiva e interpretativa; quanto aos capítulos teóricos, a pesquisa é de abordagem bibliográfica; na perspectiva metodológica, a abordamos com a pesquisa empírica e aplicada de inovação e responsabilidade social, envolvendo as representações sociais (MOSCOVICI, 2009), com foco na perspectiva processual (JODELET, 2001) e estrutural (ABRIC, 1994), técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e cartografia cognitiva por meio dos mapas mentais (OKADA, 2008) para analisar e interpretar os dados. Para tal, utilizaremos diversos instrumentos e métodos de coleta de dados, tais como documentos, observação, questionário, entrevista semidirigida, grupo focal, mapas mentais, dentre outros.

Caso aceite, o (a) senhor (a) irá participar de uma entrevista que será gravada em áudio e a entrevista será realizada pela pesquisadora Ana Karine Loula Torres Rocha. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir incomodado durante alguns momentos da entrevista por se lembrar de momentos tristes ou desagradáveis, algum desconforto psicológico ou constrangimento, sendo assim, caso seja necessário, lhe será oferecido toda estrutura para restaurar possíveis danos causados pela pesquisa.

Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar, serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Sr.(a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileira, o (a) Sr.(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, a menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo – quando necessário – terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados compartilhados no âmbito acadêmico, sob a forma de publicação da tese e em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação nesta pesquisa é isenta de despesas e consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionários estruturados, semiestruturados e livres. A entrevista será gravada para posterior transcrição – que será guardado por cinco anos e incinerada após esse período. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na instituição que trabalha.

IV - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora Responsável: Ana Karine Loula Torres Rocha

Endereço: Rua Domício Marques Dourado, 98 / casa – Bairro Asa Sul, Irecê / BA CEP: 44.900-000 / Telefone: (74) 9 9985 5568

E-mail: aklrocha@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB

Pavilhão Administrativo – Térreo, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2200. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar - Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde - CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

Telefone: (61) 3315-5878. Telefax: (61) 3315-5879. E-mail: conep@saude.gov.br

V - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ – TII** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada a mim e outra via ao pesquisador.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Ms. Ana Karine Loula Torres Rocha
(Orientanda)

Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
(Orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia. Foi aprovada sob número de parecer: 1.808.135, em 07 de novembro de 2016. Consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

APÊNDICE B – Termo de Autorização de uso de imagem



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
 Departamento de Educação - DEDC - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, CPF: _____, RG: _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Ana Karine Loula Torres Rocha** do projeto de tese intitulado “**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII**” a realizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, autorizo a utilização destas fotos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora do estudo acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei nº 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, lei nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo decreto nº 5.296/2004).

Irecê, ____ de _____ de _____.

Sujeito da Pesquisa

Ana Karine Loula Torres Rocha
 Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C – Certificado de Consentimento da Participação da Pessoa como sujeito



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
 Departamento de Educação - DEDC - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC



CERTIFICADO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII”** como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Salvador, _____ de _____ de _____.

 Sujeito da Pesquisa

Obs.: Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado respeitando às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução CNS 196/96), ora vigentes no Brasil.

APÊNDICE D – Questionário semiestruturado



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
 Departamento de Educação - DEDC - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC



QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – TERRITÓRIO DE IRECÊ/BA

Este formulário é parte de uma pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulada: “**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EGRESSOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ - TII**”, desenvolvida pela pesquisadora Ana Karine Loula Torres Rocha, sob a orientação do prof. Dr. Avelar Bastos Mutim (UNEB/Brasil), coorientação do prof^o Dr. Natanael Reis Bonfim da prof^a Dr^a Alexandra Okada (Open University/Inglaterra).

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a política de educação profissional no Território de Identidade de Irecê – TII a partir das representações sociais construídas pelos sujeitos egressos sobre os objetos sociais *trabalho* e *educação*.

Você se disponibiliza em participar da próxima etapa deste estudo? _____

I - PERFIL DO SUJEITO

Nome: _____

E-mail: _____

Naturalidade: _____ Telefone: (____) _____

Endereço: _____

Grau de escolaridade (pai): _____

Grau de escolaridade (mãe): _____

1. Sexo:

| | |
|-----------|---|
| Masculino | 1 |
| Feminino | 2 |

2. Idade:

| | |
|-----------------|---|
| 15 a 19 anos | 1 |
| 20 a 29 anos | 2 |
| 30 a 39 anos | 3 |
| 40 a 49 anos | 4 |
| 50 a 59 anos | 5 |
| 60 anos ou mais | 6 |

3. Estado civil:

| | |
|---------------------|---|
| Solteiro (a) | 1 |
| Casado (a) | 2 |
| Outro (especifique) | |

4. Renda:

| | |
|---------------------|---|
| Até 1 SM | 1 |
| Mais que 1 até 2 SM | 2 |
| Mais que 2 até 3 SM | 3 |
| Mais que 3 até 5 SM | 4 |
| Acima de 5 SM | 5 |

II – Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê - CETEP

5) Em qual período você estudou no CETEP/Irecê?

| Ano de início | Ano de conclusão |
|---------------|------------------|
| | |

6) O que te motivou a frequentar uma escola de educação profissional?

7) Que motivos te levaram a escolher o curso TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA?

8) Que saberes / qualificações / conhecimentos foram desenvolvidas neste curso e/ou durante seu processo formativo no CETEP/Irecê?

III – Objetos Sociais: TRABALHO e EDUCAÇÃO

9) Registre aqui 5 palavras ou expressões que vem a sua mente quando você pensa em TRABALHO?

10) Registre aqui 5 palavras ou expressões que vem a sua mente quando você pensa em TRABALHO NO TERRITÓRIO DE IRECÊ?

11) Registre aqui 5 palavras ou expressões que vem a sua mente quando você pensa em EDUCAÇÃO?

12) Registre aqui 5 palavras ou expressões que vem a sua mente quando você pensa em EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE IRECÊ?

IV – INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

13) Em sua opinião, o CETEP/Irecê contribuiu para sua inserção no mundo do trabalho?

| | |
|------------------|---|
| Não contribuiu | 1 |
| Contribuiu pouco | 2 |
| Contribuiu | 3 |
| Contribuiu muito | 4 |

14) Se sim, como foi esta contribuição?

| | |
|--------------------------------------|---|
| Indicação | 1 |
| Capacitação/formação curricular | 2 |
| Capacitação/formação extracurricular | 3 |
| Movimentos sociais | 4 |
| Movimentos políticos | 5 |
| Não houve contribuição | 6 |
| Outros: | |

15) Descreva sua opção (questão 10) refletindo como/de que forma sua escola de educação profissional atuou para que esta ação fosse realizada.

| |
|--|
| |
|--|

16) Depois que concluiu o curso, você ainda manteve o contato com a escola de educação profissional?

| | |
|-------------|---|
| Sim, sempre | 1 |
| Às vezes | 2 |
| Não, nunca | 3 |

V – OCUPAÇÃO ATUAL

17) Atualmente você encontra-se trabalhando?

| | |
|---|---|
| Sim, na minha área de formação | 1 |
| Sim, mas fora de minha área de formação | 2 |
| Não, no momento não estou trabalhando | 3 |

18) Você já trabalhou anteriormente na sua área de formação?

| | |
|---------------------------------|---|
| Sim, já trabalhei formalmente | 1 |
| Sim, já trabalhei informalmente | 2 |
| Não, nunca trabalhei | 3 |
| Justifique se achar necessário: | |

19) Situação do atual trabalho ou emprego:

| | |
|--|---|
| Emprego com carteira assinada na área do curso profissional que se formou | 1 |
| Emprego com carteira assinada fora da área do curso profissional que se formou | 2 |
| Emprego informal na área | 3 |
| Emprego informal fora da área | 4 |
| Autônomo | 5 |
| Empresário | 6 |
| Outro: | |

20) Situação do último trabalho ou emprego:

| | |
|--|---|
| Emprego com carteira assinada na área do curso profissional que se formou | 1 |
| Emprego com carteira assinada fora da área do curso profissional que se formou | 2 |
| Emprego informal na área | 3 |
| Emprego informal fora da área | 4 |
| Autônomo | 5 |
| Empresário | 6 |
| Outro: | |

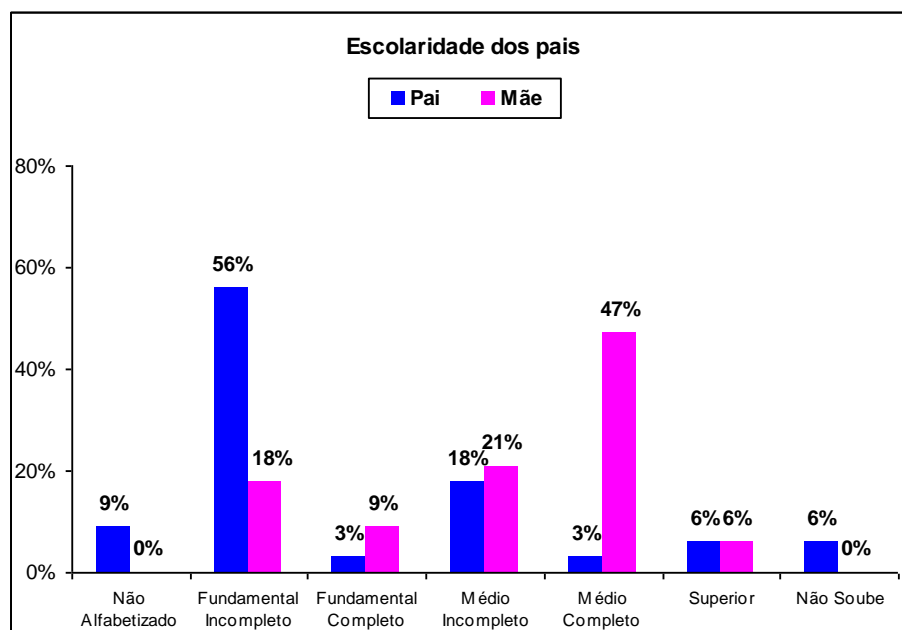
APÊNDICE E - Resultados

Escolaridade do Pai:

| <i>Escolaridade do Pai</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Não Alfabetizado | 3 | 8,82% |
| Fundamental Incompleto | 19 | 55,88% |
| Fundamental Completo | 1 | 2,94% |
| Médio Incompleto | 6 | 17,65% |
| Médio Completo | 1 | 2,94% |
| Superior | 2 | 5,88% |
| Não Soube | 2 | 5,88% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

Escolaridade da Mãe:

| <i>Escolaridade da Mãe</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Fundamental Incompleto | 6 | 17,65% |
| Fundamental Completo | 3 | 8,82% |
| Médio Incompleto | 7 | 20,59% |
| Médio Completo | 16 | 47,06% |
| Superior | 2 | 5,88% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



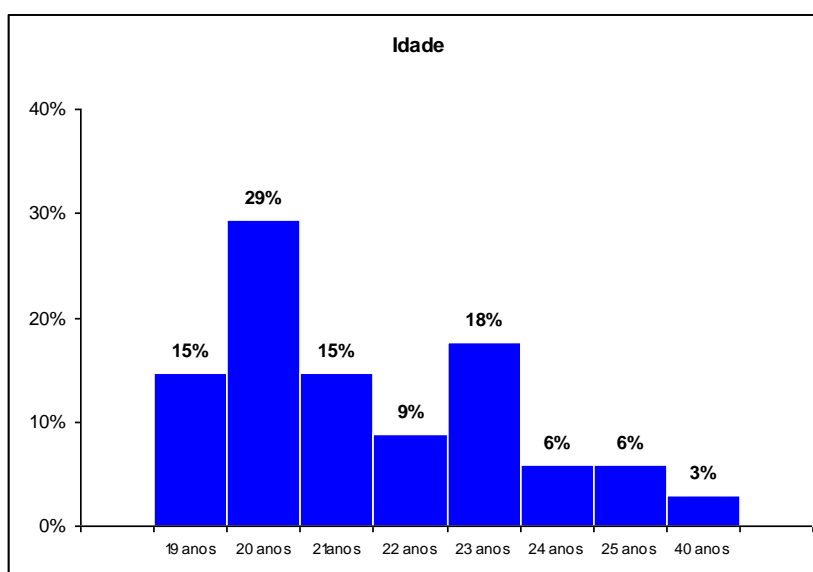
Sexo:

| Sexo | Frequência | Percentual |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Masculino | 17 | 50,00% |
| Feminino | 17 | 50,00% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

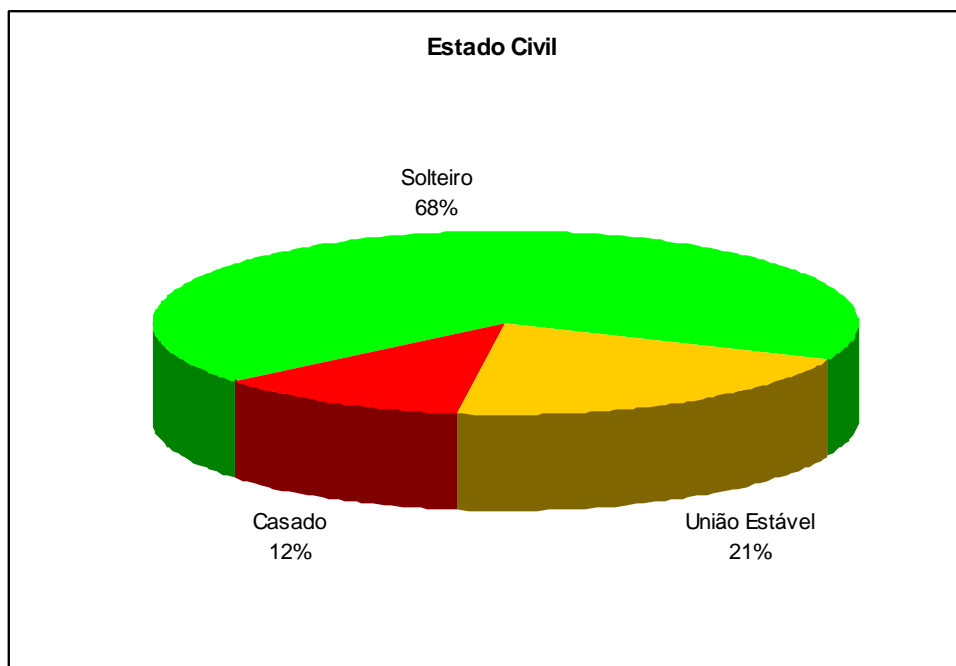
Idade:

| Idade | Frequência | Percentual |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| 19 anos | 5 | 14,71% |
| 20 anos | 10 | 29,41% |
| 21anos | 5 | 14,71% |
| 22 anos | 3 | 8,82% |
| 23 anos | 6 | 17,65% |
| 24 anos | 2 | 5,88% |
| 25 anos | 2 | 5,88% |
| 40 anos | 1 | 2,94% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

Média de 23 anos

**Estado civil:**

| Estado Civil | Frequência | Percentual |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Solteiro | 23 | 67,65% |
| União Estável | 7 | 20,59% |
| Casado | 4 | 11,76% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



Renda:

| <i>Renda</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Até 1 Salário | 26 | 76,47% |
| Mais que 1 até 2 Salários | 8 | 23,53% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

II – Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê - CETEP

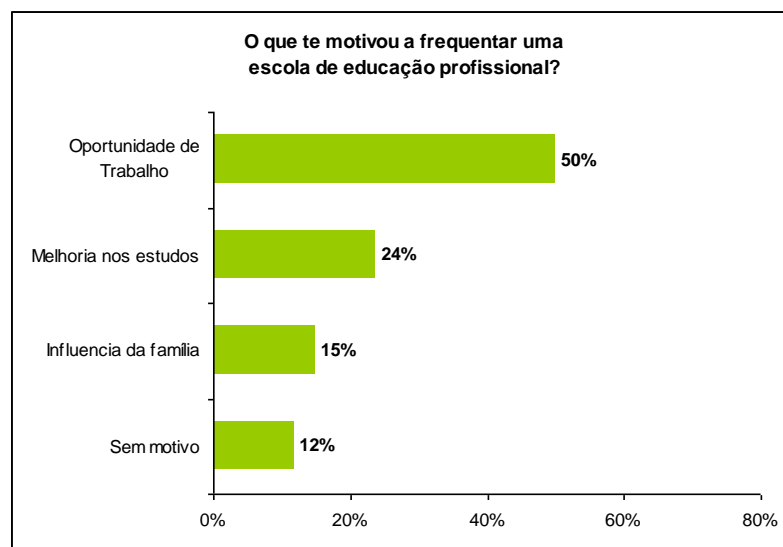
Em qual período você estudou no CETEP/Irecê?

| <i>Ano de Início</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| 2008 | 3 | 8,82% |
| 2009 | 8 | 23,53% |
| 2010 | 2 | 5,88% |
| 2011 | 12 | 35,29% |
| 2012 | 8 | 23,53% |
| 2013 | 1 | 2,94% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

| <i>Ano de Conclusão</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| 2010 | 3 | 8,82% |
| 2011 | 9 | 26,47% |
| 2012 | 3 | 8,82% |
| 2014 | 10 | 29,41% |
| 2015 | 9 | 26,47% |
| Total geral | 34 | 100,00% |

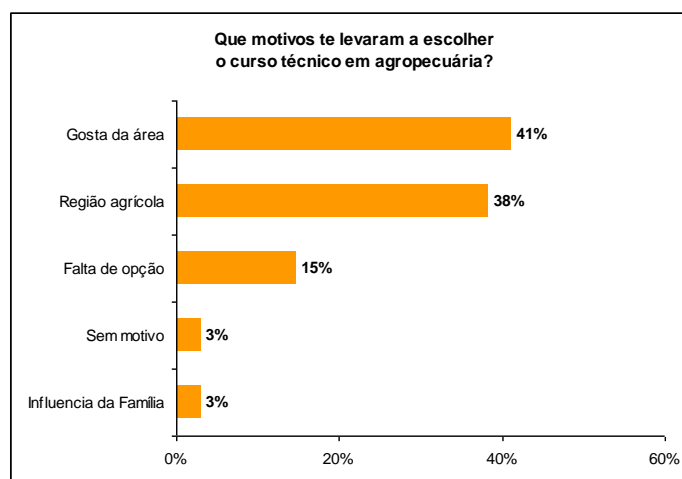
O que te motivou a frequentar uma escola de educação profissional?

| <i>O que te motivou a frequentar uma escola de educação profissional?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| Oportunidade de Trabalho | 17 | 50,00% |
| Melhoria nos estudos | 8 | 23,53% |
| Influência da família | 5 | 14,71% |
| Sem motivo | 4 | 11,76% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



Que motivos te levaram a escolher o curso TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA?

| <i>Que motivos te levaram a escolher o curso técnico em agropecuária?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| Gosta da área | 14 | 41,18% |
| Região agrícola | 13 | 38,24% |
| Falta de opção | 5 | 14,71% |
| Sem motivo | 1 | 2,94% |
| Influência da Família | 1 | 2,94% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



Que saberes / qualificações / conhecimentos foram desenvolvidas neste curso e/ou durante seu processo formativo no CETEP/Irecê?

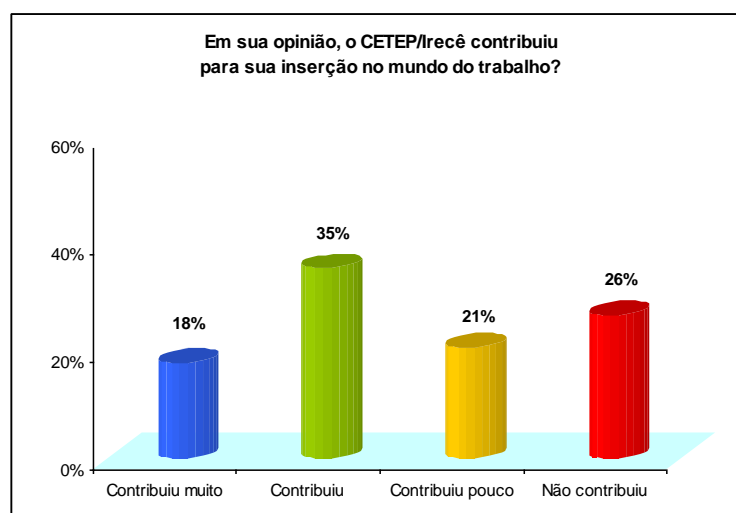
| Qt. | Saberes / Qualificações | Frequência | Percentual |
|--------------|--------------------------------|-------------|-------------|
| 01 | Manejo com animais | 44 | 33,8 % |
| 02 | Manejo com a terra | 39 | 30,0 % |
| 03 | Prática | 15 | 11,5 % |
| 04 | Conhecimentos técnicos básicos | 10 | 7,7 % |
| 05 | Teoria | 6 | 4,6 % |
| 06 | Mecanização | 5 | 3,8 % |
| 07 | Pesquisa | 3 | 2,3 % |
| 08 | Construções | 3 | 2,3 % |
| 09 | Produção orgânica | 3 | 2,3 % |
| 10 | Produção comercial | 2 | 1,5 % |
| TOTAL | | 130* | 100% |

* A soma dos valores do quadro acima é superior a 100%, visto que para esta pergunta cada participante pôde indicar mais que um item.

IV – INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

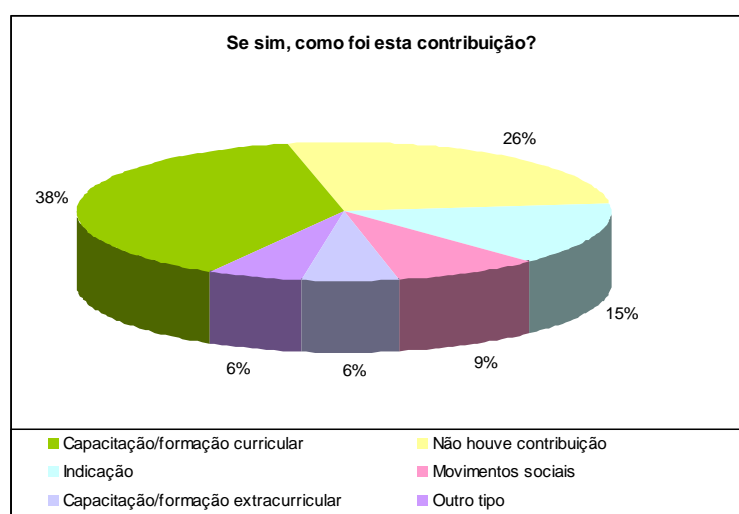
Em sua opinião, o CETEP/Irecê contribuiu para sua inserção no mundo do trabalho?

| <i>Em sua opinião, o CETEP/Irecê contribuiu para sua inserção no mundo do trabalho?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| Não contribuiu | 9 | 26,47% |
| Contribuiu pouco | 7 | 20,59% |
| Contribuiu | 12 | 35,29% |
| Contribuiu muito | 6 | 17,65% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



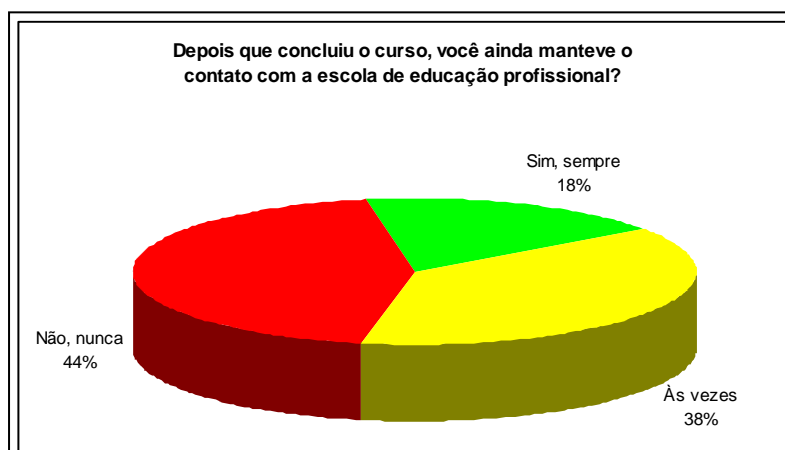
Se sim, como foi esta contribuição?

| <i>Se sim, como foi esta contribuição?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|--|-------------------|-------------------|
| Capacitação/formação curricular | 13 | 38% |
| Indicação | 5 | 15% |
| Movimentos sociais | 3 | 09% |
| Capacitação/formação extracurricular | 2 | 06% |
| Outro tipo | 2 | 06% |
| Não houve contribuição | 9 | 26% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



Depois que concluiu o curso, você ainda manteve o contato com a escola de educação profissional?

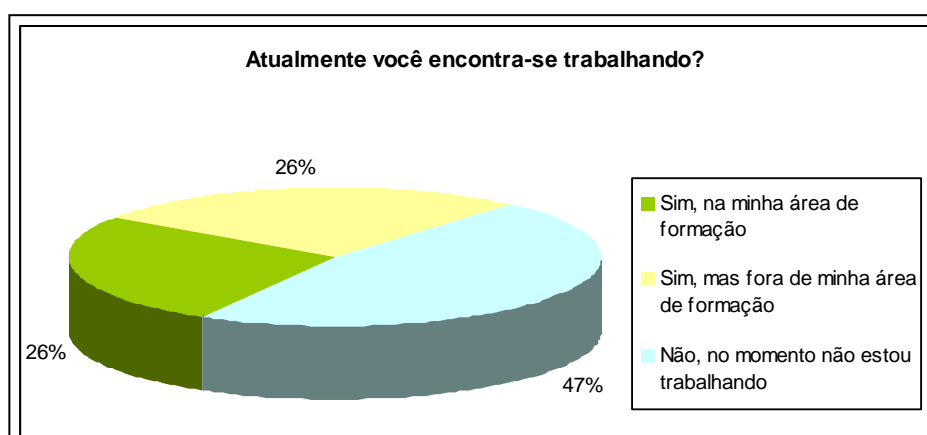
| <i>Depois que concluiu o curso, você ainda manteve o contato com a escola de educação profissional?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| Sim, sempre | 6 | 17,65% |
| Às vezes | 13 | 38,24% |
| Não, nunca | 15 | 44,12% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



V – OCUPAÇÃO ATUAL

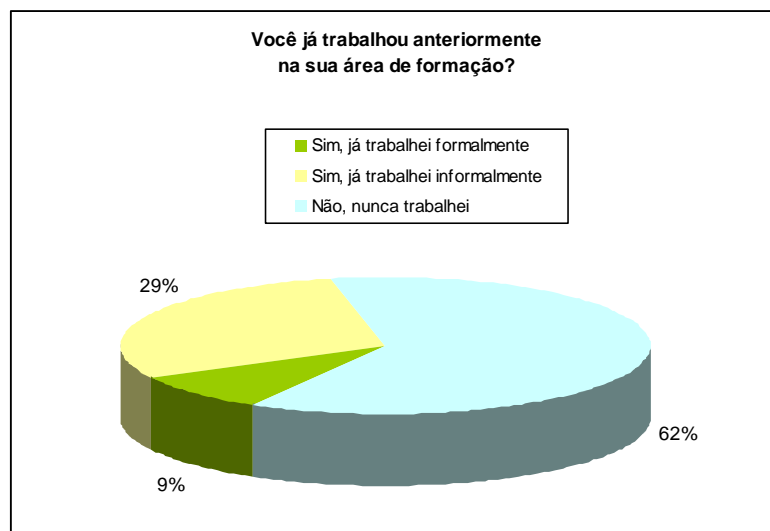
Atualmente você encontra-se trabalhando?

| <i>Atualmente você encontra-se trabalhando?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| Sim, na minha área de formação | 9 | 26,47% |
| Sim, mas fora de minha área de formação | 9 | 26,47% |
| Não, no momento não estou trabalhando | 16 | 47,06% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



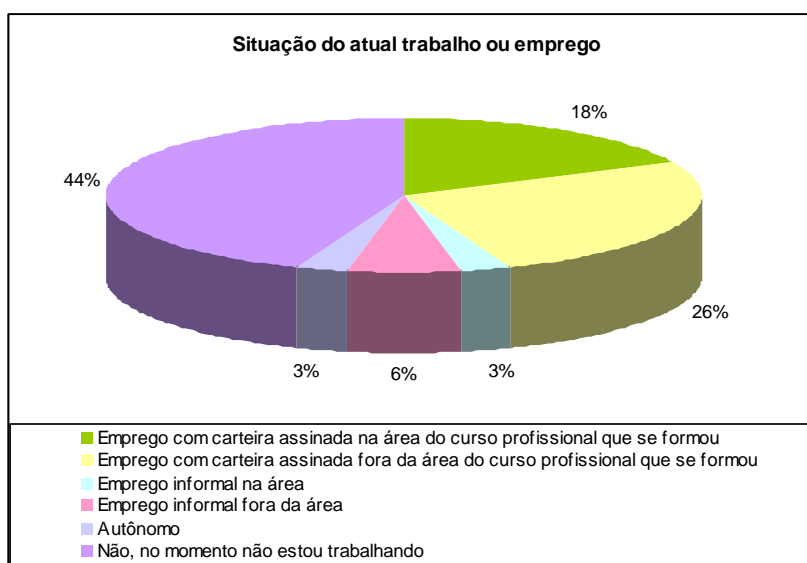
Você já trabalhou anteriormente na sua área de formação?

| <i>Você já trabalhou anteriormente na sua área de formação?</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| Sim, já trabalhei formalmente | 3 | 8,82% |
| Sim, já trabalhei informalmente | 10 | 29,41% |
| Não, nunca trabalhei | 21 | 61,76% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



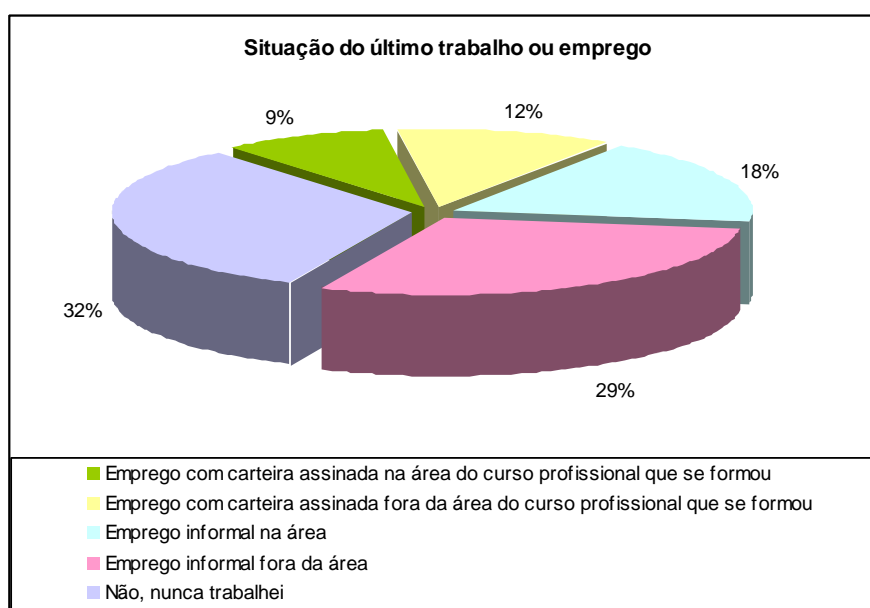
Situação do atual trabalho ou emprego:

| <i>Situação do atual trabalho ou emprego:</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|--|-------------------|-------------------|
| Emprego com carteira assinada na área do curso profissional que se formou | 6 | 18% |
| Emprego informal na área | 1 | 03% |
| Emprego com carteira assinada fora da área do curso profissional que se formou | 9 | 26% |
| Emprego informal fora da área | 2 | 06% |
| Autônomo | 1 | 03% |
| Não, no momento não estou trabalhando | 15 | 44% |
| Total geral | 34 | 100% |



Situação do último trabalho ou emprego:

| <i>Situação do último trabalho ou emprego:</i> | <i>Frequência</i> | <i>Percentual</i> |
|--|-------------------|-------------------|
| Emprego com carteira assinada na área do curso profissional que se formou | 3 | 8,82% |
| Emprego com carteira assinada fora da área do curso profissional que se formou | 4 | 11,76% |
| Emprego informal na área | 6 | 17,65% |
| Emprego informal fora da área | 10 | 29,41% |
| Não, nunca trabalhei | 11 | 32,35% |
| Total geral | 34 | 100,00% |



APÊNDICE F – Cálculo da Ordem Média e Evocação (OME)

O cálculo da Ordem Média de Evocação (OME), proposto por Vergès (1994), é realizado para obter a média entre a quantidade de frequência e a ordem de importância que os sujeitos atribuem às palavras por eles evocadas.

A partir desse resultado, compõe-se o quadrante que indica os elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais. Dessa forma, após a categorização das palavras evocadas, realizamos de cada uma das categorias semânticas aptas à análise, o cálculo a seguir:

$$\text{OME} = \frac{(f_1 * 1) + (f_2 * 2) + (f_3 * 3) + (f_4 * 4) + (f_5 * 5)}{\Sigma f}$$

Vale discriminar:

OME = Ordem Média de Evocação;

f1* 1 = Número de evocações para determinada hierarquia vezes a hierarquia atribuída ao termo evocado e assim sucessivamente até a quantidade de hierarquia considerada;

Σf = Somatório da frequência total para determinado termo, considerando-se todas as hierarquias.

APÊNDICE G – Evocações de palavras dos sujeitos a partir do termo indutor
TRABALHO organizado segundo a frequência de evocação e
hierarquia e a ordem média de evocação

| Termo indutor: Trabalho | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Nº | EVOCAÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | f | OME |
| 1 | Renda / salário / sustento / dinheiro / segurança financeira / estabilidade / remuneração | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 28 | 3,00 |
| 2 | Responsabilidade / compromisso / dedicação / profissionalismo / competência / empenho | 4 | 4 | 7 | 5 | 3 | 23 | 2,96 |
| 3 | Dignidade / independência / respeito | 3 | | | 1 | 2 | 6 | 2,83 |
| 4 | Oportunidade / crescimento / melhoria de vida | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 12 | 3,00 |
| 5 | Conjunto / engrenagem / coletivo / colaboração | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 15 | 3,53 |
| 6 | Importância / sucesso / conquista / realização | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 12 | 3,25 |
| 7 | Aprendizado / conhecimento / título | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6 | 2,83 |
| 8 | Caráter / honestidade | 1 | 1 | | | | 2 | 1,50 |
| 9 | Dificuldade | 1 | 1 | | | 1 | 3 | 2,67 |
| 10 | Emprego | 1 | | | | | 1 | 1,00 |
| 11 | Exploração / subordinação | 1 | | 1 | | | 2 | 2,00 |
| 12 | Intervenção | 1 | | | | | 1 | 1,00 |
| 13 | Terra / agricultura / água / pecuária / agroecologia | 1 | 2 | 1 | | 1 | 5 | 2,60 |
| 14 | Formal | | 2 | | | | 2 | 2,00 |
| 15 | Felicidade | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 16 | Necessidade / obrigação / fundamental | | 2 | 1 | | 1 | 4 | 3,00 |
| 17 | Objetivo | | 2 | | | | 2 | 2,00 |
| 18 | Esforço | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 19 | Diversidade profissional / profissões | | | 2 | 1 | | 3 | 3,33 |
| 20 | Experiência | | | | 1 | | 1 | 4,00 |
| 21 | Família | | | | 1 | | 1 | 4,00 |
| 22 | Realidade | | | | 1 | 1 | 2 | 4,50 |
| 23 | Separação | | | | 1 | | 1 | 4,00 |
| 24 | Arte | | | | | 1 | 1 | 5,00 |
| TOTAL | | | | | | | 135 | 69,01 |
| MÉDIA | | | | | | | 6 | 2,88 |

APÊNDICE H - Evocações de palavras dos sujeitos a partir do termo indutor
TRABALHO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ
organizado segundo a frequência de evocação e hierarquia e a
ordem média de evocação

| Termo indutor: Trabalho no Território de Identidade de Irecê | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|-----|-------|
| Nº | EVOCAÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | f | OME |
| 1 | Desemprego / Escassez / Limitação / Falta oportunidade / dificuldade / carência | 6 | 5 | 4 | 6 | 4 | 26 | 2,88 |
| 2 | Cultura regional / Agricultura / irrigação / agroecologia / extensão rural | 5 | 2 | 1 | 4 | 1 | 13 | 2,54 |
| 3 | Autonomia financeira / salário / dinheiro / benefícios | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 10 | 3,20 |
| 4 | Crescimento / melhorias / segurança / aprendizado | 2 | | 1 | 2 | 1 | 6 | 3,00 |
| 5 | Responsabilidade / compromisso / organização | 2 | | 1 | 3 | | 6 | 2,83 |
| 6 | Comodidade | 1 | | | | 2 | 3 | 3,67 |
| 7 | Convivência | 1 | | | 1 | | 2 | 2,50 |
| 8 | Desorganização | 1 | | | | 1 | 2 | 3,00 |
| 9 | Falta investimento / capacitação / orientação | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 8 | 2,63 |
| 10 | Falta reconhecimento / desvalorização / desqualificação | 1 | 1 | 4 | | 3 | 8 | 3,33 |
| 11 | Indicação | 1 | | 1 | | 1 | 3 | 3,00 |
| 12 | Intervenção social | 1 | | | | | 1 | 1,00 |
| 13 | Qualidade | 1 | 1 | | | | 2 | 1,50 |
| 14 | Oportunidade | 1 | 2 | 2 | | | 5 | 2,20 |
| 15 | Ter experiência | 1 | 1 | | | | 2 | 1,50 |
| 16 | Exploração / precário / baixos salários / desrespeito | | 3 | 1 | 3 | 2 | 9 | 3,44 |
| 17 | Necessidade / sobrevivência / pobreza | | 2 | 2 | | 3 | 7 | 3,57 |
| 18 | Trabalhadores / mão de obra / camponês | | 2 | | 1 | | 3 | 2,67 |
| 19 | Projetos | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 20 | Transição | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 21 | Felicidade | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 22 | Desafio | | | 1 | | 1 | 2 | 4,00 |
| 23 | Comércio | | | 2 | | | 2 | 3,00 |
| 24 | Desequilíbrio da natureza | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 25 | Desenvolvimento social | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 26 | Concorrência | | | | 1 | 2 | 3 | 4,67 |
| 27 | Cultura regional | | | | 3 | | 3 | 4,00 |
| 28 | Família | | | | 1 | | 1 | 4,00 |
| 29 | Futuro | | | | | 2 | 2 | 5,00 |
| TOTAL | | | | | | | 134 | 85,13 |
| MÉDIA | | | | | | | 5 | 2,94 |

APÊNDICE I – Evocações de palavras dos sujeitos a partir do termo indutor
EDUCAÇÃO organizado segundo a frequência de evocação e
hierarquia e a ordem média de evocação

| Termo indutor: Educação | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|-----|-------|
| Nº | EVOCÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | f | OME |
| 1 | Família / ensinado em casa / postura / princípio | 6 | | 1 | 1 | 1 | 9 | 2,00 |
| 2 | Oportunidade / Solução / melhorias / portal / sucesso | 4 | 3 | 1 | 6 | 3 | 17 | 3,06 |
| 3 | Conhecimento / aprendido / inteligência / domínio / capacidade / informação / competência | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 16 | 2,88 |
| 4 | Diversidade cultural | 3 | | 2 | 1 | 2 | 8 | 2,88 |
| 5 | Respeito / gentileza / beleza | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 2,57 |
| 6 | Ensino superior / faculdade | 2 | | | | | 2 | 1,00 |
| 7 | Emprego / trabalho | 1 | 1 | | | | 2 | 1,50 |
| 8 | Futuro / esperança | 1 | 2 | | | 2 | 5 | 3,00 |
| 9 | Importante / precisa / indispensável / útil | 1 | | 1 | 1 | 1 | 4 | 3,25 |
| 10 | Planejamento | 1 | | | | | 1 | 1,00 |
| 11 | Pouco investimento / Governo | 1 | | 1 | | 1 | 3 | 3,00 |
| 12 | Profissão / formação | 1 | 1 | | | | 2 | 1,50 |
| 13 | Escola / educação / didática | | 6 | 2 | 1 | | 9 | 2,44 |
| 14 | Comportamento | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 15 | Amizade / equipe / associação / socialização / integração | | 2 | 1 | 2 | 3 | 8 | 3,75 |
| 16 | Desinteresse dos alunos | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 17 | Estabilidade / salário | | 2 | | 1 | 1 | 4 | 3,25 |
| 18 | Persistência / empenho / paciência / dedicação / profissionalismo / vontade / boa vontade | | 1 | 2 | 3 | 1 | 7 | 3,57 |
| 19 | Qualidade | | 1 | 1 | | | 2 | 2,50 |
| 20 | Liberdade | | 1 | 1 | | | 2 | 2,50 |
| 21 | Cidadania / humanidade / interesse social / população | | | 2 | 2 | | 5 | 3,20 |
| 22 | Investimento / incentivo | | | 2 | | | 2 | 3,00 |
| 23 | Má remuneração / desvalorização dos professores | | | 1 | 2 | 1 | 4 | 4,00 |
| 24 | Professores | | | 1 | | 1 | 2 | 4,00 |
| 25 | Dificuldade | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 26 | “Se virar” | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 27 | Tudo | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 28 | Desestruturada / caos / precária / melhorar | | | | 2 | 2 | 4 | 4,50 |
| 29 | Acolhimento / igualdade | | | | | 2 | 2 | 5,00 |
| 30 | Realização / conquista | | | | | 3 | 3 | 5,00 |
| TOTAL | | | | | | | 135 | 87,35 |
| MÉDIA | | | | | | | 5 | 2,91 |

APÊNDICE J – Evocações de palavras dos sujeitos a partir do termo indutor
EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ
organizado segundo a frequência de evocação e hierarquia e a
ordem média de evocação

| Termo indutor: Educação no Território de Identidade de Irecê | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|------------|--------------|
| Nº | EVOCAÇÃO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | f | OME |
| 1 | Escola / currículo | 3 | 2 | 1 | | | 6 | 1,67 |
| 2 | Melhorar / investimento / valorização | 3 | | 6 | 2 | 3 | 13 | 3,31 |
| 3 | Atrasada / limitada / não contribui / precária / desatualizada / pobre / desorganização / caos | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 10 | 3,70 |
| 4 | Contextualizada / específica / identidade | 2 | | 3 | 4 | 3 | 12 | 3,50 |
| 5 | Destaque / qualidade / referência / notável | 2 | | 1 | 1 | | 5 | 2,00 |
| 6 | Dificuldade (ensino) | 2 | | | | 1 | 3 | 2,33 |
| 7 | Mediana / moderada / básica / respeitável | 2 | 1 | 1 | 1 | | 5 | 2,20 |
| 8 | Persistência / resistência / empenho / criatividade / dedicação / conscientização / objetividade | 2 | 3 | | 3 | 1 | 8 | 3,00 |
| 9 | Profissionais | 2 | 1 | | 1 | | 4 | 2,00 |
| 10 | Cultura | 1 | 2 | | | 1 | 4 | 2,50 |
| 11 | Diplomação | 1 | | | | | 1 | 1,00 |
| 12 | Faculdade | 1 | | | | | 2 | 1,00 |
| 13 | Família | 1 | | 2 | | 3 | 6 | 3,67 |
| 14 | Preocupação | 1 | | | | | 2 | 1,00 |
| 15 | Promessa / decepção / mentiras / desengano / desrespeito | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 10 | 2,90 |
| 16 | Serviço / aulas vagas / deslocamento | 1 | | | 2 | | 3 | 3,00 |
| 17 | Amigos / gentileza | | 1 | | | 1 | 2 | 3,50 |
| 18 | Aprendizado / crescimento / futuro | | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 | 2,86 |
| 19 | Insatisfação / desinteresse / comodismo | | 4 | 1 | | | 5 | 2,20 |
| 20 | Educadores qualificados | | 1 | | 1 | 2 | 4 | 4,00 |
| 21 | Existe | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 22 | Desafio agrícola | | 1 | | | | 1 | 2,00 |
| 23 | Liberdade | | 1 | | | 1 | 2 | 3,50 |
| 24 | Subdesenvolvimento / desigualdade | | 1 | | | 1 | 2 | 3,50 |
| 25 | Desenvolvimento social / projetos sociais | | | 2 | | | 2 | 3,00 |
| 26 | Oportunidade / sonho / sucesso / esperança | | | 2 | 3 | 3 | 8 | 4,13 |
| 27 | Incentivos / respeito / prestigiado | | | 1 | 1 | 1 | 3 | 4,00 |
| 28 | Reflorestamento | | | 1 | | | 1 | 3,00 |
| 29 | Esportes | | | | 1 | | 1 | 4,00 |
| 30 | Sobrecarregado / refém | | | | 2 | | 2 | 4,00 |
| TOTAL | | | | | | | 135 | 84,46 |
| MÉDIA | | | | | | | 5 | 2,82 |

APÊNDICE K

1. TRABALHO



13

H1: 2 / H2: 2 / H3: 1 / H5: 1



26

H1: 2 / H4: 12 / H5: 1



01

H1: 1 / H4: 1



13

H3: 1 / H4: 1



14

H5: 1



36



21

H2: 1 / H3: 1 / H4: 1

H3: 2 / H4: 2



24

H2: 1 / H3: 1 / H4: 1



03



1.1 Trabalho no Território de Irecê



H1: 4 / H4: 1



H1: 1



H1: 1



H2: 2 / H3: 2 / H5: 1



H2: 2 / H3: 1



H1: 2 / H4: 2 / H5: 1



H2: 1 / H5: 1



H4: 2



H3: 2 / H5: 1



H3: 1



H4: 1



H5: 1



08



44



2. EDUCAÇÃO



45

H1: 2 / H2: 1 / H3: 2 / H4: 1 / H5: 1



30

H1: 2 / H2: 1



32

H1: 1



42

H1: 1



41

H2: 2 / H3: 2



07

H2: 2 / H4: 1



25

H3: 2 / H4: 1



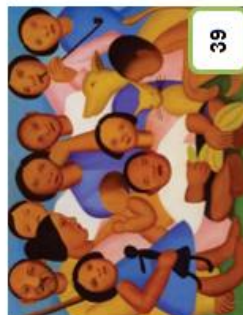
40

H4: 2 / H3: 2



23

H4: 1 / H5: 3



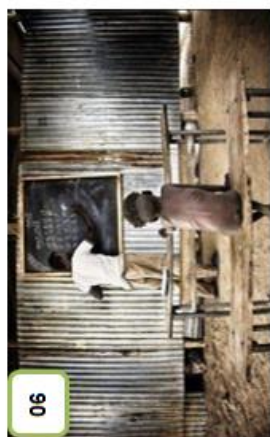
39

H5: 1



11

2.1 Educação no Território de Irecê



06

H1: 4



31

H1: 1 / H2: 2 / H3: 3



46

H2: 3 / H4: 1



35

H2: 1 / H4: 2



09

H2: 1 / H5: 1



29

H3: 2 / H5: 3



10

H5: 1



34

H5: 1



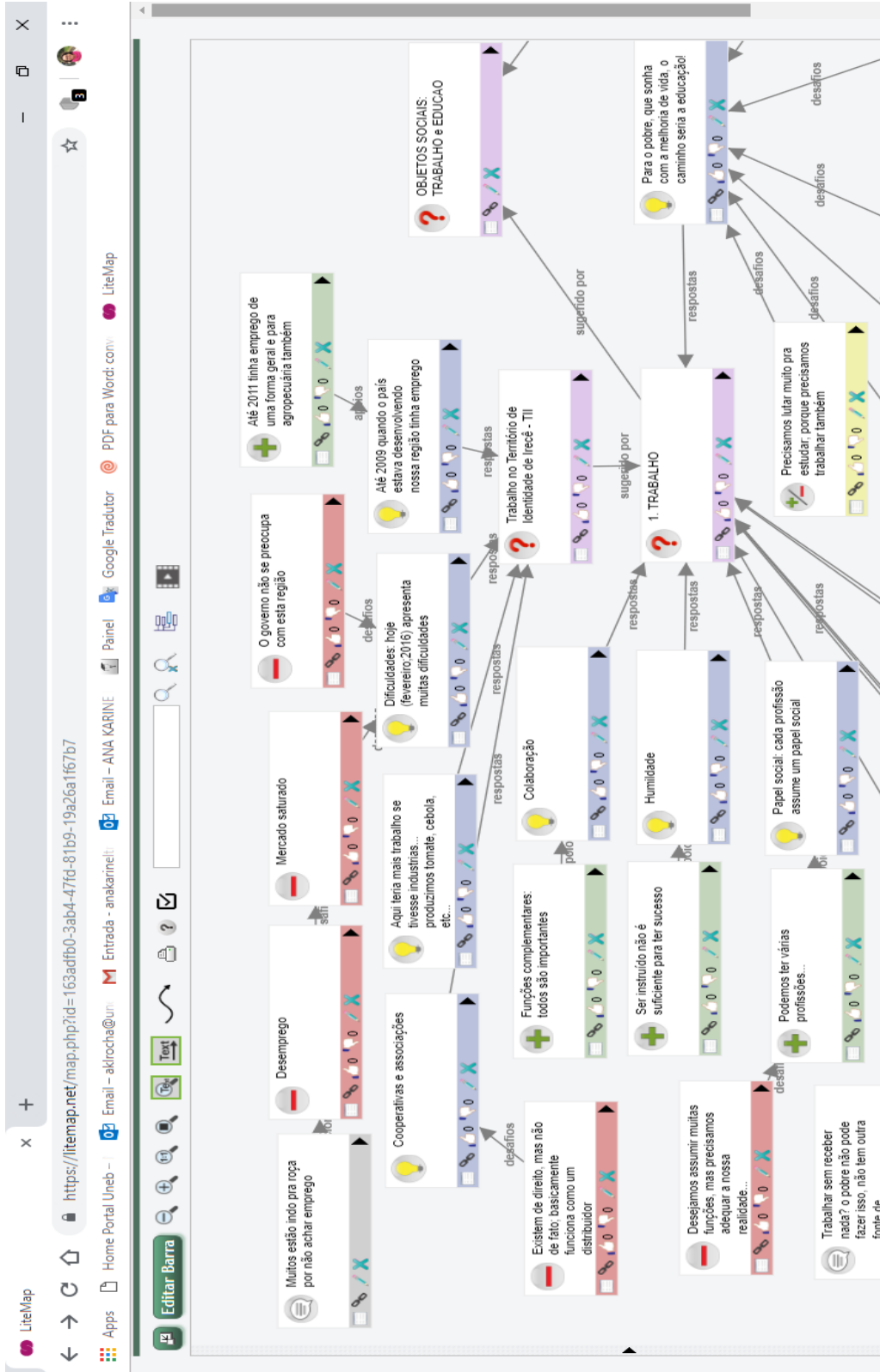
28



38

H1: 1 / H3: 1 / H4: 3

APÊNDICE L



The image shows a screenshot of a web browser displaying a mind map editor. The browser's address bar shows the URL: <https://itemmap.net/map.php?id=163adfb0-3ab4-47fd-81b9-19a26a1167b7>. The browser's address bar also contains several icons and text: "Home Portal Uneb", "Email - akrocha@un", "Entrada - anakarineli", "Email - ANA KARINE", "Painel", "Google Tradutor", "PDF para Word: com", and "LiteMap".

The mind map editor interface features a central node with a question mark icon and the text "2. EDUCACAO". Below this node are two main branches: "1. TRABALHO" and "2. EDUCACAO". Each branch has a "sugestão por" (suggestion by) icon and a "respostas" (responses) icon. The "1. TRABALHO" branch includes nodes such as "Para o pobre, que sonha com a melhoria de vida, o caminho seria a educação!", "Precisamos lutar muito para estudar, porque precisamos trabalhar também", "As vezes a gente nem gosta do curso, mas pela facilidade de emprego que dizem te...", "Entre estudar e trabalhar? não é uma escolha, o filho de uma família de baixa re...", "A vida vai obrigá-lo a escolher o trabalho", "A escolha pela educação profissional está em função do trabalho", "Precisamos ingressar rápido no mercado de trabalho", "Mesmo que você não goste de 'campo' no seu currículo vai estar lá profissionaliz...", "Por exemplo: eu e meu paião... ou ele já era bem de vida do começo ou leve como...", "Quem estuda e consegue uma maior qualificação vai conseguir um emprego melhor", "Os pais, apesar do pouco estudo, ensinam que a melhoria de vida só acontece pelo...", "Os filhos de pobre: o foco principal é no trabalho; o estudo é pra conseguir tr...", "Nós filhos de pobre: o foco principal é no trabalho; o estudo é pra conseguir tr...", "Passa a ser hereditário: sua família precisa priorizar o trabalho em função do es...", "Ciclo vicioso: pra você melhorar no trabalho você precisa do estudo...", "Diversidade de cultura é preciso saber dialogar com todas as pessoas. Isso tom...", "A instituição de ensino precisa ser muito boa: não adianta eu ser um aluno aplic...", "Educação escolar x educação familiar", and "Ser X Ter". The "2. EDUCACAO" branch includes nodes such as "A instituição de ensino precisa ser muito boa: não adianta eu ser um aluno aplic...", "Diversidade de cultura é preciso saber dialogar com todas as pessoas. Isso tom...", "Educação escolar x educação familiar", and "Ser X Ter".

The interface also includes a toolbar at the top with various icons for editing, deleting, and adding nodes. The bottom of the screen shows a "Editar Barra" (Edit Bar) with icons for text, image, and other elements.

ANEXOS

ANEXO A – Linha do tempo da Educação Profissional

- 1500 – Descobrimto do Brasil - primeiros aprendizes de ofícios - indígenas e escravos.
- 1580 – Com as primeiras Casas de Fundição e da Moeda vêm a necessidade de mão de obra especializada.
- 1800 – Adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros.
- 1808 – Chegada da Família Real Portuguesa e criação do Colégio das Fábricas.
- 1888 – Abolição da Escravatura.
- 1889 – Final do período imperial.
- 1906 – Criação de quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro através do decreto nº 787, de 11 de setembro, sendo três escolas de ensino de ofícios e uma aprendizagem agrícola.
- 1909 – Criação de dezenove “Escolas de aprendizes artífices” nas unidades federativas através do decreto nº 7.566, de 23 de setembro.
- 1927 – Aprovado, no Congresso Nacional, o projeto de lei que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país,
- 1937 – Constituição Brasileira trata do ensino técnico, profissional e industrial em seu artigo 129.
- Lei nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais.
- 1941 – “Reforma Capanema” – ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas industriais passou a depender do exame de admissão.
- 1942 – O decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas de nível médio.
- 1945 – Fundação da Confederação Nacional do Comércio (CNC), em 30 de novembro
- 1946 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC), administrados pelo CNC.
- 1948 – União de cinco sindicatos no estado do Paraná para criação da Federação do Comércio do Estado do Paraná.

- 1956 – Início do Governo Juscelino Kubitschek.
- 1959 – Transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais.
- 1971 – Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto, com a instituição do Sistema de Ensino Brasileiro.
- 1978 – Através da lei nº 6.545, três escolas técnicas federais passam a ser Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).
- 1994 – Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.
- 1996 – Sancionada a lei nº 9.394, em 20 de novembro, com um capítulo específico a educação profissional.
- 1997 – Criação do programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) através do decreto nº 2.208.
- 2004 – Integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio através do decreto nº 5.154.
- 2008 – Promulgação da lei nº 11.741 que institui a Educação Profissional em três níveis: 1- formação inicial e continuada, qualificação profissional, 2- Educação Profissional técnica de nível médio e 3- Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.
- 2011 – Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da lei nº 12.513.
- 2012 – Promulgação da portaria nº 984 do MEC, em 27 de julho, que integra os serviços nacionais de aprendizagem ao Sistema Federal de Ensino.
- Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio em 20 de setembro.

ANEXO B – Rede Estadual de Educação Profissional - 2015

Centros, Anexos de Centros e Unidades Exclusivas de EM compartilhadas com EP

| Território | NRE | Município | Escola |
|--------------------|------------|--------------------|---|
| IRECÊ | 1 | Canarana | Colégio Estadual José Ribeiro de Araújo |
| | 1 | Irecê | Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê |
| | 1 | Xique-Xique | Centro Estadual de Educação Profissional em Recursos Naturais do Centro Baiano |
| VELHO CHICO | 2 | Barra | Centro Estadual de Educação Profissional Águas |
| | 2 | Bom Jesus da Lapa | Colégio Estadual Monsenhor Turíbio Vilanova |
| | 2 | Ibotirama | Centro Territorial de Educação Profissional do Velho Chico |
| CHAPADA DIAMANTINA | 3 | Morro do Chapéu | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde, Meio Ambiente e Recursos Naturais do Centro Baiano Jubilino Cunegundes |
| | 3 | Seabra | Centro Educacional de Seabra |
| | 3 | Seabra | Centro Estadual de Educação Profissional em Turismo do Centro Baiano Letice Oliveira Maciel |
| | 3 | Wagner | Centro Territorial de Educação Profissional da Chapada Diamantina |
| SISAL | 4 | Araci | Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças |
| | 4 | Conceição do Coité | Colégio Estadual Professora Olgarina Pitangueira Pinheiro |
| | 3 | Queimadas | Colégio Estadual Santa Bernadete (UNIDADE EXCLUSIVA) |
| | 4 | Queimadas | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire (Colégio Estadual Santa Bernadete) |
| | 4 | Retirolândia | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (Colégio Estadual Olavo Alves Pinto) |
| | 4 | Santaluz | Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire |
| | 4 | São Domingos | Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido |
| | 4 | Serrinha | Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal |
| | 4 | Serrinha | Colégio Estadual Rubem Nogueira |
| | 4 | Tucano | Colégio Estadual Heráclides Martins de Andrade |
| LITORAL SUL | 5 | Arataca | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos |
| | 5 | Arataca | Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos |
| | 5 | Buerarema | Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro |
| | 5 | Canavieiras | Escola Estadual 15 de Outubro |
| | 5 | Ilhéus | Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Álvaro Melo Vieira |
| | 5 | Ilhéus | Centro Estadual de Educação Profissional em Logística Transporte e Produção Industrial |
| | 5 | Itabuna | Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde |
| | 5 | Itabuna | Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Sul II |
| | 5 | Maraú | Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Sul |
| | 5 | Una | Colégio Estadual de Uma |
| | 5 | Una | Colégio Estadual Menandro Minahim |
| BAIXO SUL | 6 | Camamu | Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza |
| | 6 | Gandu | Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul |
| | 6 | Igrapiúna | Anexo do Colégio Estadual Professor Neilton Lima Moreira |
| | 6 | Ituberá | Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu |
| | 6 | Valença | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Leste Baiano (Distrito de Serra Grande) |
| | 6 | Valença | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Leste Baiano |
| | 6 | Valença | Colégio Estadual João Cardoso dos Santos |

| | | | |
|-------------------------|----|-----------------------------|---|
| EXTREMO SUL | 7 | Caravelas | Colégio Polivalente de Caravelas |
| | 7 | Itamaraju | Colégio Estadual Polivalente de Itamaraju |
| | 7 | Itanhém | Colégio Polivalente de Itanhém |
| | 7 | Teixeira de Freitas | Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul |
| MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA | 8 | Itambé | Colégio Estadual Polivalente de Itambé |
| | 8 | Itapetinga | Colégio Estadual Alfredo Dutra |
| | 8 | Itapetinga | Colégio Polivalente de Itapetinga |
| | 8 | Itororó | Centro Territorial de Educação Profissional do Médio Sudoeste da Bahia |
| VALE DO JEQUIRIÇÁ | 9 | Amargosa | Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jequiriçá |
| | 9 | Jaguaquara | Centro Estadual de Educação Profissional em Alimentos e Recursos Naturais Pio XII |
| | 9 | Maracás | Colégio Estadual Edilson Freire |
| SERTÃO DO SÃO FRANCISCO | 10 | Casa Nova | Centro Educacional Antônio Honorato |
| | 10 | Curaçá | Colégio Estadual José Amâncio Filho (UNIDADE EXCLUSIVA) |
| | 10 | Juazeiro | Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Norte Baiano |
| | 10 | Juazeiro | Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco |
| | 10 | Remanso | Colégio Estadual Reitor Edgard Santos |
| | 10 | Sento Sé | Colégio Estadual Sete de Setembro |
| BACIA DO RIO GRANDE | 11 | Barreiras | Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande |
| | 11 | Formosa do Rio Preto | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande (Colégio Estadual Isabel Araújo da Silva) |
| | 11 | Luís Ed. Magalhães | Colégio Estadual Constantino Catarino de Souza |
| | 11 | Santa R. de Cássia | Colégio Estadual Luís Viana |
| BACIA DO PARAMIRIM | 12 | Boquira | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães) |
| | 12 | Caturama | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (Centro Educacional São Sebastião) |
| | 12 | Ibipitanga | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (Colégio Estadual Lucia Correia) |
| | 12 | Macaúbas | Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim |
| | 12 | Paramirim | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim (Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães) |
| SERTÃO PRODUTIVO | 13 | Brumado | Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente |
| | 13 | Caculé | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (Colégio Estadual Ana Teixeira) |
| | 13 | Caetité | Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo |
| | 13 | Guanambi | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão |
| | 13 | Livramento de Nossa Senhora | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional Aúreo de Oliveira Filho (Colégio Estadual Humberto de Souza Leal) |
| | 13 | Livramento de Nossa Senhora | Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura |
| PIEMONTE DO PARAGUAÇU | 14 | Iaçú | Colégio Estadual Lauro Farani Pedreira de Freitas |
| | 14 | Itaberaba | Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte do Paraguaçu I |
| | 14 | Mundo Novo | Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte do Paraguaçu II |
| | 14 | Piritiba | Colégio Estadual Professora Aydil Lima dos Santos |
| | 14 | Ruy Barbosa | Colégio Estadual Professor Magalhães Neto |
| BACIA DO JACUIPE | 15 | Gavião | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição) |
| | 15 | Ipirá | Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Jacuípe |
| | 15 | Riachão do Jacuípe | Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Jacuípe II João Campos |
| | 15 | Várzea da Roça | Colégio Estadual Governador Antônio Carlos Magalhães |
| PIEMONTE DA DIAMANTINA | 16 | Capim Grosso | Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina |
| | 16 | Jacobina | Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães |
| | 16 | Miguel Calmon | Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição |
| | 16 | Saúde | Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro |

| | | | |
|------------------------------|----|----------------------|---|
| SEMI-ÁRIDO DO NORDESTE II | 17 | Cícero Dantas | Centro Estadual de Educação Profissional em Informática e Gestão Lourdes Carvalho Neves Batista |
| | 17 | Euclides da Cunha | Colégio Estadual Oscar Oliveira Nascimento (UNIDADE EXCLUSIVA) |
| | 17 | Jeremoabo | Centro Estadual de Educação Profissional em Recursos Naturais do Nordeste Baiano |
| | 17 | Ribeira do Pombal | Centro Territorial de Educação Profissional do Semiárido do Nordeste – II |
| LITORAL NORTE-AGRESTE BAIANO | 18 | Alagoinhas | Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano |
| | 18 | Alagoinhas | Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães |
| | 18 | Alagoinhas | Colégio Estadual Polivalente de Alagoinhas |
| | 18 | Alagoinhas | Escola Estadual Luiz Navarro de Brito |
| | 18 | Catu | Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Gestão do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa |
| | 18 | Entre Rios | Colégio Estadual Duque de Caxias |
| | 18 | Esplanada | Colégio Estadual Celina Saraiva |
| | 18 | Inhambupe | Colégio Estadual Doutor Mário Costa Filho |
| | 18 | Mata de São João | Colégio Estadual Alaor Coutinho |
| PORTAL DO SERTÃO | 19 | Amélia Rodrigues | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional Áureo de Oliveira Filho (Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito) |
| | 19 | Amélia Rodrigues | Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito |
| | 19 | Conceição do Jacuípe | Colégio Estadual Conceição do Jacuípe |
| | 19 | Coração de Maria | Colégio Estadual Rômulo Galvão |
| | 19 | Feira de Santana | Centro Estadual de Educação Profissional Áureo de Oliveira Filho |
| | 19 | Feira de Santana | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano |
| | 19 | Feira de Santana | Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão |
| | 19 | Feira de Santana | Colégio Estadual Doutor Jair Santos Silva |
| | 19 | Irará | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão (Escola Municipal Allan Kardec) |
| VITÓRIA DA CONQUISTA | 20 | Barra do Choça | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (Colégio Estadual do Campo Lucia Rocha Macêdo) |
| | 20 | Cândido Sales | Colégio Estadual Presidente Médici |
| | 20 | Vit. da Conquista | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira |
| | 20 | Vit. da Conquista | Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista |
| RECÔNCAVO | 21 | Cachoeira | Centro Noturno de Educação da Bahia |
| | 21 | Cachoeira | Colégio Estadual de Cachoeira |
| | 21 | Cruz das Almas | Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Torres |
| | 21 | Cruz das Almas | Escola Estadual José Batista da Fonseca |
| | 21 | Maragogipe | Centro Estadual de Educação Profissional do Vale do Paraguaçu |
| | 21 | Nazaré | Colégio Estadual Doutor José Marcelino de Souza |
| | 21 | Santo Amaro | Centro Estadual de Educação Profissional em Turismo do Leste Baiano |
| | 21 | Santo Ant. de Jesus | Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo |
| | 21 | Santo Ant. de Jesus | Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes |
| MÉDIO RIO DAS CONTAS | 22 | Ipiaú | Colégio Polivalente Monsenhor Luiz Ferreira de Brito |
| | 22 | Jequié | Centro Territorial de Educação Profissional do Médio Rio das Contas |
| | 22 | Jequié | Centro Est. de Edu. Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Regis Pacheco |
| BACIA DO RIO CORRENTE | 23 | Jequié | Colégio Estadual Polivalente Edivaldo Boaventura |
| | 23 | Correntina | Centro Educacional de Correntina |
| ITAPARICA | 23 | Santa M. da Vitória | Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente |
| | 24 | Paulo Afonso | Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica |
| | 24 | Paulo Afonso | Centro Territorial de Educação Profissional Itaparica II Wilson Pereira |
| | 24 | Paulo Afonso | Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus |
| | 24 | Rodelas | Colégio Estadual Dulcina Cruz Lima |

| | | | |
|----------------------------------|--------------|---|---|
| PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU | 25 | Andorinha | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte Norte do Itapicuru (Colégio Estadual de Andorinha) |
| | 25 | Campo Formoso | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte Norte do Itapicuru (Colégio Estadual de Campo Formoso) |
| | 25 | Jaguarari | Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte Norte do Itapicuru |
| | 25 | Senhor do Bonfim | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves (Colégio Estadual Senhor do Bonfim) |
| | 25 | Senhor do Bonfim | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves |
| REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR | 26 | Camaçari | Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana |
| | 26 | Camaçari | Colégio Estadual Cidade de Camaçari |
| | 26 | Camaçari | Colégio Estadual de Vila de Abrantes |
| | 26 | Camaçari | Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas |
| | 26 | Camaçari | Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas |
| | 26 | Candeias | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional Áureo de Oliveira Filho (Colégio Estadual Polivalente de Candeias) |
| | 26 | Candeias | Colégio Estadual Polivalente de Candeias |
| | 26 | Dias D'Ávila | Anexo do Centro Estadual de Educação Profissional Áureo de Oliveira Filho (Anexo do Colégio Estadual Doutor Luís de Moura Bastos) |
| | 26 | Dias D'Ávila | Colégio Estadual Doutor Luís de Moura Bastos |
| | 26 | Lauro de Freitas | Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação |
| | 26 | Salvador | Centro Educacional Edgar Santos (Fazenda Garcia) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional da Bahia (Água de meninos) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Apoio Educacional e Tecnologia da Informação Isaias Alves (Barbalho) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Artes e Design (Nazaré) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira (Mussurunga) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira (Nazaré) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão, Negócios e Turismo Luiz Navarro de Brito (Lapinha) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira (Caixa d'água) |
| | 26 | Salvador | Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Tecnologia da Informação Carlos Correa de Menezes Santana (Nordeste) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Alípio Franca (Bonfim) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Bolívar Santana (CAB) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Clériston Andrade (Itacaranha) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual de Aplicação Anísio Teixeira (Paralela) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Democrático Bertholdo Cirilo dos Reis (São João do Cabrito) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (Canela) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual do Stiep Carlos Marighella (Stiep) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Doutor Ailton Pinto de Andrade (Lobato) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Duque de Caxias (Liberdade) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (Cajazeira IV) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Edvaldo Fernandes (Tancredo Neves) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Góes Calmon (Brotas) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior (Itapuã) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Governador Roberto Santos (Cabula) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Kleber Pacheco (Pernambúes) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza (Plataforma) |
| | 26 | Salvador | Colégio Estadual Luiz Viana (Brotas) |
| 26 | Salvador | Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (Ribeira) | |
| 26 | Salvador | Colégio Estadual Professora Noêmia Rego (Valéria) | |
| 26 | Salvador | Colégio Estadual Ruben Dário (Retiro) | |
| 26 | Salvador | Colégio Estadual Thales de Azevedo (Costa Azul) | |
| 26 | Salvador | Escola Estadual Luiz José de Oliveira (Cajazeiras) | |
| 26 | Simões Filho | Centro Estadual de Educação Profissional em Processos e Serviços Industriais Irmã Dulce | |
| 26 | Simões Filho | Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon | |
| 26 | Vera Cruz | Centro Estadual de Educação Profissional do Oceano | |

| | | | |
|---------------------------|----|---------------------------|--|
| COSTA DO DESCOBRIMENTO | 27 | Eunápolis | Centro Territorial de Educação Profissional da Costa do Descobrimento |
| | 27 | Itabela | Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional da Costa do Descobrimento (Assentamento Chico Mendes) |
| | 27 | Porto Seguro | Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães |
| | 27 | Santa Cruz de Cabrália | Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha |

| | 2015.1 |
|--|---------------|
| Centros Territoriais de Educação Profissional | 33 |
| Centros Estaduais de Educação Profissional | 38 |
| Anexos de Centros | 22 |
| Unidades Exclusivas | 03 |
| Unidades Compartilhadas | 89 |

ANEXO C



Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Sistema Integrado de Planejamento - SIP
www.sip.uneb.br

SIP
SISTEMA INTEGRADO DE
PLANEJAMENTO
Sexta-feira, 05 Outubro 2018 15:21:11

FIP Projeto

DCHTXVI- Observatório de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional no Território de Identidade de Irecê:
OBEP - TII (Incompleto)

RESPONSÁVEL

ANA KARINE LOULA TORRES ROCHA
Matrícula 744401952
Vínculo Docente de Graduação
Carga 180
E-mail AKLROCHA@UNEB.BR
Telefone 7499455568

DADOS DA INSTITUIÇÃO

Nome UNEB - Universidade do Estado da Bahia - Salvador
Endereç Rua Silveira Martins
Compleme - Número 2555
Bairro Cabula Cidade Salvador U.F. BA C.E. 41150000
C.N.P.J. 14485841000140 Telefone 7131172200 FA -
Representante JOSE BITES DE CARVALHO
Cargo Rector

DADOS DA UNIDADE

Nome DCHTXVI - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XVI - Irecê
Endereç -
Compleme - Número -
Bairro - Cidade Irecê U.F. - C.E. -
C.N.P.J. - Telefone - FA -
Representante JOABSON LIMA FIGUEIREDO
Cargo Diretor

DADOS DO PROJETO

Área do conhecimento (CNPq) EDUCAÇÃO 7.08.07.00-0
Sub-Área do conhecimento Tópicos Específicos de Educação 7.08.07.00-0
Programa Pós-Graduação Não se aplica
Área/linha de pesquisa da Não se aplica
Palavra(s) Chave Educação Profissional; Trabalho e Educação; Território de Identidade de Irecê
Modalidade de Realização / Sêhpresencial
Início/Término 01/Dez/2018 / 31/Dez/2019
Projeto sem desembolso
Natureza(s) Ensino, Pesquisa, Extensão
Área Temática Educação
Categoria Não se aplica
Programa Institucional Não se aplica
Área Temática Secundária Trabalho
Linha de Extensão: Educação profissional

ATUALIZADORES

akirocha ANA KARINE LOULA TORRES ROCHA

EQUIPE EXECUTORA

ANA KARINE LOULA TORRES ROCHA
- Docente de Responsável Não informado Não informado Nenhuma
Graduação