

Educação profissional técnica de nível médio, currículo e tecnologias: o que dizem as diretrizes curriculares nacionais?

*Technical education, curriculum and technologies:
what say the national curriculum guidelines?*

Maria da Graça Moreira da Silva

Doutora em Educação (Currículo). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
mgraca.moreira@gmail.com

Maria Lúcia Soares do Amaral

Mestre em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP
luciasamaral@gmail.com

Fernando José de Almeida

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
fernandoalmeida43@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete e analisa o currículo da educação profissional técnica de nível médio, as políticas públicas educacionais brasileiras e as tecnologias da informação e comunicação. Compreende as tensões e contradições da formação integral do homem proposta para este segmento e versa sobre as tecnologias como um direito humano, defendendo a necessidade de sua integração ao currículo para oportunizar a participação e o protagonismo do aluno na cultura contemporânea. Tal direito se manifesta pelo uso consciente, crítico e competente das tecnologias da informação e da comunicação como cultura e como linguagem. A pesquisa tem abordagem qualitativa e parte da análise documental das diretrizes curriculares nacionais para identificar os pressupostos de uso e de apropriação das tecnologias ao currículo que contribuam para alicerçar os conceitos e objetivos na elaboração dos projetos pedagógicos e humanizantes do curso técnico integrado ao ensino médio.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Educação profissional. Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract: This paper reflects and analyzes the curriculum of secondary level technical professional education, the Brazilian educational public policy and technologies of information and communication. It understands the tensions and contradictions of the human integral education proposed for this schooling level and discusses about technologies as a human right, defending the need for their integration on curriculum, to create opportunities for social participation and protagonism of the student in contemporary culture. This right is manifested

by the conscious, critical and responsible use of information and communication technologies such as culture and language. The research has a qualitative approach and it parts of the documental analysis of national curriculum guidelines for identifying the use and appropriation of technologies that contributes to building the concepts and objectives to develop educational and humanizing projects to high school integrated technical course.

Key words: Curriculum. High School. Technical Education. Information and Communication Technologies.

Apresentação

O debate sobre a prevalência ou dosimetria entre formação profissional e formação geral é histórica e recorrente na educação brasileira, em especial na educação formal de jovens com idade entre 15 e 18 anos. Essa etapa corresponde ao ensino médio e, não obstante as características psicossociais próprias da faixa etária, grande parte dos educandos está voltada à seleção de uma opção profissional para ingresso na força produtiva ou à continuidade dos estudos, ou ambas, ou nenhuma.

Os debates sobre formar para o mundo do trabalho ou para a vida são instigados e refletidos nas reformas educacionais, mas aqui analisaremos, em especial, as que tomaram corpo a partir da década de 1990, com a LDB de 1996, que trazem à tona o ensino médio para a vida, “em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como ‘não vida’” (KUENZER, 2000, p. 15).

O mundo do trabalho (da não vida) e o mundo da vida parecem dissociados sob essa ótica, embora as próprias transformações do mundo do trabalho na contemporaneidade apontem claramente para a necessidade de qualificação profissional (competências) articulada às novas formas de mediação entre o homem, o conhecimento e o convívio social.

As políticas educacionais acompanham, norteiam e correspondem, a cada época, ao panorama político e à concepção de homem e mundo subjacentes ao projeto de nação. No caso do Brasil, nas décadas seguintes às dos fins do século passado, muito se alterou o cenário político e social interno e muito se transformou a força e a extensão do mercado mundial. O que é esperado e qual a participação dos jovens na construção deste projeto tão mais amplo e exigente?

Na outra ponta do debate, encontram-se as escolas, com suas próprias demandas, contextos, possibilidades, atores e representações sobre o papel da educação, do trabalho e da vida, e é no interior da escola em que esse debate toma vida e se concretiza por meio do projeto político-pedagógico (PPP), norte de suas práticas e diretrizes educacionais.

As opções de trajetórias formativas disponíveis aos jovens a partir de 2004 compreendem o ensino médio propedêutico, o médio integrado ao ensino técnico, o magistério e o ensino técnico, além da educação de jovens e adultos. O ensino técnico, integrado ao ensino médio, seria uma resposta inequívoca à demanda em tela, pois, a um só tempo, articula o “saber” ao “fazer” como alternativa para a educação mais técnico-científica voltada à satisfação dos processos laborais e produtivos, sem desarticular-se da formação do indivíduo como cidadão e sujeito histórico.

Não obstante, é fato que essa etapa intermediária da escolarização reflete e reproduz as desigualdades sociais, evidenciando as diferenças e as baixas opções possíveis aos jovens, notadamente os da escola pública e os mais vulneráveis. A necessidade de trabalho já em idade escolar média, a carência de empregos que componham com as exigências escolares, acrescentam dificuldades ao sistema de opções e de desempenho dos jovens alunos.

As redefinições curriculares ganham centralidade nesta equação socioeducativa. E como, a nosso ver, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são componentes essenciais do currículo, a inserção de suas questões ao debate curricular é urgente e merece um olhar refinado, já que afirmações ralas ou baseadas em senso comum são recorrentemente feitas sobre o tema.

Começando das origens, pode-se dizer que dentre as questões pontuam-se também os avanços tecnológicos e o pleito crescente de inserção dos jovens à cultura das tecnologias – para a participação na vida social e para a integração no mundo do trabalho.

Assim, ao analisar as diretrizes curriculares nacionais, busca-se identificar as proposições a essas novas questões, para quem e o que orientam para a elaboração dos PPP das escolas.

Indo à radicalidade dos problemas que envolvem o ensino médio neste cenário, afirma-se que as TIC têm que ser vistas com direito e não como uma novidade meramente motivadora que atende às demandas do mercado.

Tecnologias como direito

Na educação formal, o conjunto de transformações sociais, econômicas e científicas gera novas exigências às dinâmicas curriculares escolares. Santomé (2013, p. 25) coloca:

[...] é necessário repensar por completo não somente os conteúdos do currículo escolar, mas também as maneiras de trabalhar, as ca-

pacidades, os hábitos, as habilidades e os valores a serem promovidos e inclusive os espaços onde se produzem os processos de ensino e aprendizagem.

Almeida (2009) afirma que o capitalismo neoliberal e o desenvolvimento de agilidades virtuais do mundo financeiro abriram não apenas uma chance, mas concomitantemente um novo critério de exclusão. O seu antídoto não pode ser a inclusão, porque a inclusão etimologicamente quer dizer “fechar dentro”, *in-claudere*, e um método libertador não pode querer fechar para dentro, mas sim abrir seus produtos para todos. Portanto, a emancipação digital requer a democratização e a universalização do acesso às tecnologias.

O conceito mais pertinente para nomear o processo virtuoso da apropriação das tecnologias como cultura, como linguagem ampla, como fator de libertação e convívio é o termo “emancipação”. A origem da palavra emancipação é “tomar nas próprias mãos” sua vida. É o sentido etimológico e figurado, mas é o que mais se aproxima da questão das tecnologias como um dos elementos emancipadores da cultura escolar.

A cultura tecnológica, embora necessária e humana em sua essência, não estanca a produção de novos oprimidos e excluídos, porque ela está no seio e a serviço de modelo excludente por origem. E para que se foque o seu sentido original é necessário questionar: A serviço de quem estão essas tecnologias?

As tecnologias contemporâneas não nasceram para democratizar, mas sim para multiplicar a capacidade de cálculo, de armazenar informações e acelerar a transmissão de dados, para concentrar informações e, por conseguinte, concentrar poder. Contudo,

Sem a tecnologia não se faz a transformação do homem para um mundo mais democrático e humano. Mas ela sozinha não fará isso. Ao contrário, pode mesmo impedir, se não for guiada intencionalmente por um projeto político-pedagógico que a isso se dedique (ALMEIDA, 2009, p. 53).

As questões de caráter educacional e emancipatório postas às tecnologias dão-lhes novas perspectivas: Em que cooperam para a formação de novas habilidades sociais e mentais? Como dar-lhes significados que ultrapassem os processos concentracionários de poder? Como instrumentalizá-las para dar elementos rápidos, transparentes, fundamentados para a formação de senso crítico e político? Como expor os estudantes à cultura digital e à sua linguagem de forma a desen-

volver neles os conhecimentos das ciências, das literaturas, das matemáticas, a vivência dos territórios? Como superar a digitação compulsiva que fecha o adolescente ou jovem do convívio real e comprometido?

Educar na conjuntura contemporânea da cultura digital supõe ensinar e aprender a participar eficazmente nas práticas sociais e culturais mediadas pelas TIC.

A discussão do que é tecnologia na educação é feita também por Freire ao refletir que:

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino/aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem, e para quem. Já colocamos o essencial nas escolas; agora podemos pensar em colocar computadores. (FREIRE, 1995, p.98).

Para ele, a técnica e a tecnologia são fundamentais para a educação, pois a educação sempre esteve vinculada às técnicas e tecnologias em cada um dos contextos históricos próprios.

A seguir é apresentado um breve histórico sobre o ensino profissional no Brasil para contextualizar o debate e evidenciar a evolução de sua demanda.

A educação profissional no Brasil: breve retomada

A institucionalização da educação profissional no Brasil se deu no período imperial, com a instalação da corte portuguesa em solo brasileiro, com a criação, por D. João VI, do Colégio das Fábricas, em 1809, no Rio de Janeiro (MANFREDI, 2003).

Desde 1809, a educação profissional teve movimentada história, sempre atrelada às propostas de governo e às concepções de homem e de mundo subjacentes, representadas pelos intérpretes da organização do Estado.

Ao longo do século XIX, a educação profissional foi considerada como assistencialista, com o objetivo de “[...] amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (BRASIL, 2007, p. 10-11), preparando-os para um ofício. Assim, aos pobres caberia a aprendizagem de uma profissão e não a educação formal por completo.

Ao longo do século XX, numa síntese muito breve, pode-se afirmar que houve diversos períodos de debates sobre a escola, iniciado emblematicamente pelo movimento escolanovista – marcado pelo pensamento de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, inspirados pelas ideias de Dewey.

Na década de 1970, sob o governo militar, deu-se a reforma da educação básica promovida pela Lei n.º 5.692/71, com a instituição do ensino médio profissionalizante para atender ao projeto de país centrado na industrialização, no comércio internacional e na criação de infraestrutura de energia e tecnologias para o desenvolvimento previsto.

No início dos anos de 1980, o governo militar perde a hegemonia, mas o regime de produção estava induzido pelo modelo já implantado.

Nas décadas de 1980 a 1990, com a globalização e a nova configuração da economia mundial, o cenário é de profundas mudanças, a intensificação da aplicação das tecnologias se associa mais radicalmente aos processos de produção e pensamento.

Em 1994, a Lei n.º 8.948, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e a expansão da oferta da educação profissional passa a ocorrer em parceria com estados, municípios, setores produtivos e organizações não governamentais (BRASIL, 2007).

Nesse momento, a reserva de mercado para os computadores nacionais, implantada na década de 1970 pelo governo militar, fica insustentável e o país começa a abrir-se à invasão de opções de computadores, softwares e da internet de todas as partes do mundo.

A política educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso surge a partir do cenário histórico, político e econômico de abertura política e ideológica que resulta na Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta, o ensino técnico passa a ter capítulo próprio e apresenta a educação profissional como modalidade de ensino. Contudo, essa mudança expressou novamente a “consolidação da dualidade do oferecimento do ensino técnico de nível médio separado do ensino médio regular” (VIAMONTE, 2011, p. 36), dissociando a educação propedêutica da profissional.

A primeira década do século XXI vem marcada pela mobilidade tecnológica, pela WEB 2.0, que propiciam o uso mais autoral e colaborativo dos computadores e pela disseminação do uso da internet, redes sociais e outras ferramentas. A conexão à internet é considerada uma condição ao exercício pleno da cidadania.

A política educacional de 2003 a 2010, no governo Lula, entendeu que a educação profissional técnica de nível médio poderia voltar a ser oferecida nas

formas integrada e concomitante e/ou subsequente, a qual deu nova regulamentação aos artigos 39 a 41 da LDB (BRANDÃO, 2010). Assim, a educação propedêutica e profissional são vistas de forma associada: educação para a vida e para o trabalho e de todas as potencialidades humanas. O Decreto n.º 5.154/2004 possibilitou a reordenação dos princípios educacionais defendidos na nova LDB e na Constituição Federal de 1988 no que diz respeito ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nesse contexto, Brandão (2010) pontua que o binômio mundo do trabalho-prática social não significa a existência de dois princípios ou finalidades, mas constituem os principais elementos de uma dada concepção de educação e de ser humano.

Esse entendimento traz como centralidade o sujeito e o seu relacionamento com o conhecimento. Não basta formar o sujeito para a competência técnica sem que ele consiga compreender a sociedade em que ele está inserido, as correlações de força e de poder que existem nessa sociedade. Com a Lei n.º 11.741/2008, a integração entre a educação profissional e o ensino médio é legitimada e define o novo modelo para a formação profissional.

O governo federal, por meio do MEC e do Conselho Nacional de Educação, buscou

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2007, p. 2).

Ao mesmo tempo, a primeira década do século XXI vem marcada pela mobilidade tecnológica, pela WEB 2.0, que propiciam o uso mais autoral e colaborativo dos computadores e pela disseminação do uso da internet, redes sociais e outras ferramentas.

A criação de programas de acesso aos cursos técnicos de nível médio, cunhando vários programas, como o Brasil profissionalizado, eTec e Pronatec, dentre outros. “Porém, volta-se a uma política de educação profissional mediante programas focais e contingentes”, ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007) objetivou aumentar o número de matrículas no ensino técnico integrado ao ensino médio. A Rede eTec Brasil, de 2007, buscou ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio por meio da educação a distância (BRASIL, 2007). O Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de 2011, objetivou “Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL, 2014).

As metas para a implantação das políticas públicas da educação profissional estão em vigor desde o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), com o aumento da oferta de cursos básicos, conforme sua meta 7. Também o PNE (2014-2024), na meta 11, propõe “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014), apontando, além da oferta dos cursos básicos pelas instituições públicas, a possibilidade de oferta por instituições privadas.

As políticas públicas para a educação profissional implantadas nas primeiras décadas do século XXI priorizam o acesso aos cursos técnicos de nível médio como estratégia e, dessa forma, deu-se uma notável expansão da oferta de matrículas e do número de instituições de ensino técnico do Brasil. O Censo Escolar 2012 aponta o atingimento de 1.362.200 matrículas, revelando o crescimento de 74,6% no período de 2007 a 2012.

Hoje, a dualidade entre educação profissional e educação geral básica não está mais explicitada na legislação. Fica a questão: os currículos dos cursos profissionais e as práticas pedagógicas acompanham o que dizem as diretrizes?

Não obstante, este artigo reconhece a possibilidade de implantação da educação média integrada à técnica, demandando, para tal, o denso debate e a construção de um projeto que fuja do currículo conteudista e/ou tecnicista e supere os conceitos vigentes desde a época colonial, que entendia a educação de ofícios construída por meio de cursos superficiais de curta duração voltada às classes mais vulneráveis.

Assim, a superação do consenso conservador quanto à utilidade da educação profissional voltada apenas ao mercado deve focar as inovações curriculares, a formação crítica de professores, com condições de trabalho dignas, infraestrutura adequada (salas, laboratórios, tecnologias), gestão democrática e, destacadamente, colocar em ação o PPP, traduzindo as políticas públicas e suas orientações para a proposição de inovações curriculares em linha com a contemporaneidade.

Método

A abordagem metodológica da pesquisa que produziu o artigo é qualitativa. Empregou a análise documental, por meio da análise de conteúdo dos documen-

tos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica.

Foi usado o *software* Atlas TI na análise qualitativa de conteúdo. Foi realizada a identificação, contagem, filtragem e agrupamento das unidades de registro relacionadas às TIC nos três documentos. Posteriormente, as unidades de contexto foram recodificadas como indicadores e analisadas. A seguir são apresentados os dados coletados. Reflete intencionalmente parte da pesquisa de Amaral (2015).

O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais?

No quadro a seguir estão dispostos os indicadores de TIC identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) por meio da análise de conteúdo:

QUADRO 1 – INDICADORES DE TIC NAS DCN

Citação	Indicador TIC como
Art. 13. (p.4) § 3º VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram.	Recurso didático-pedagógico e cultura digital
§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular	Elemento transversal no currículo
Art. 39. A modalidade educação a distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	Meio didático-pedagógico
§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa	Cultura digital e competências

O quadro 1 ilustra cinco indicadores. O primeiro, “recurso didático-pedagógico e cultura digital”, refere-se ao uso das tecnologias como recurso e objetiva a

apropriação da cultura digital pelos professores. O segundo indicador, “elemento transversal ao currículo”, aponta que as tecnologias são elementos que perpassam a base comum e diversificada do currículo. O terceiro indicador, “meio didático-pedagógico”, refere-se ao uso das tecnologias na mediação das atividades educativas a distância. E o quarto indicador, “competências e cultura digital”, refere-se às competências e habilidades necessárias à formação inicial e continuada de educadores na cultura digital.

A seguir estão dispostos os indicadores identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013):

QUADRO 2 – INDICADORES DE TIC NAS DCNEM

Citação	Indicador TIC como
Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular	Integração com outras dimensões como base do currículo
§ 3º a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.	Transformação da ciência em força produtiva e meio para o conhecimento
Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve: III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação... a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem	Conteúdo curricular
Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes	Recurso didático-pedagógico e inserção à cultura digital
XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade pelos educandos	Autoria, protagonismo dos educandos na produção de tecnologias

As DCNEM apresentam cinco indicadores. O primeiro, “Integração da tecnologia com outras dimensões como base do currículo”, refere-se às tecnologias como uma dimensão da base curricular integrada às demais dimensões (trabalho, ciência, cultura), na proposta curricular. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10) pontuam que a integração das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia visam ao “desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”.

O segundo indicador, “transformação da ciência e meio para o conhecimento”, apresenta o conceito de TIC como a “transformação da ciência em força

produtiva ou meio para o conhecimento científico, produzida pelas relações sociais”. A tecnologia como síntese e produto do trabalho humano, cuja construção se dá nas relações sociais, é destacada por Vieira Pinto (2005) ao dizer que a tecnologia precisa ser pensada e trabalhada socialmente.

O terceiro indicador refere-se ao “conteúdo curricular”, em que o educando demonstre conhecimento dos princípios tecnológicos e das linguagens contemporâneas. Destaca-se aqui o domínio dos conhecimentos tecnológicos, o que reforça a centralidade do trabalho no currículo e as linguagens contemporâneas, necessárias para a apropriação dos conhecimentos tecnológicos, entendidas como saberes necessários na cultura digital.

O quarto indicador, “recurso didático-pedagógico e inserção à cultura digital”, refere-se ao uso das TIC como recurso ao processo de ensino e de aprendizagem na construção de novos saberes.

O quinto indicador, “Autoria, protagonismo dos educandos na produção de tecnologias”, refere-se às TIC como favorecedora da autoria, por meio de atividades que promovem a leitura de mundo.

A tônica dos documentos traz a visão de que os indicadores se referem às TIC não somente como conteúdo curricular e como recurso para ensinar e aprender, mas como apropriação da cultura e da linguagem. As diretrizes apresentam conceitos do papel das tecnologias, mas não aprofundam as formas práticas do uso e integração destas na organização curricular, o que é necessária tarefa das escolas e dos sistemas de ensino, mas nem sempre são finalidades de um documento de diretrizes.

O quadro a seguir apresenta indicadores de TIC identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DC-NEPT) (BRASIL, 2012).

QUADRO 3 – INDICADORES DE TIC NAS DCNEPT

Citação	Indicador TIC como
Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes: VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.	Conteúdo curricular
Art. 26 Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.	Meio didático-pedagógico

As DCNEPT trazem dois indicadores: O primeiro, “Conteúdo curricular”, refere-se ao ensino dos fundamentos da tecnologia da informação no currículo. Destaca-se neste indicador a omissão do termo comunicação. O segundo indicador, “Meio didático-pedagógico”, refere-se ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Considerações

A finalidade desse trabalho é oferecer elementos de reflexão sobre o papel das TIC no currículo da educação profissional técnica de nível médio a partir dos documentos oficiais. O tema não se esgota aqui. Ao contrário, o artigo tem a pretensão de ser um dos provocadores que estimulem outras análises e reflexões, como o debate sobre a incorporação dos textos das políticas no chão das escolas profissionais.

Considera-se, como pano de fundo, que as referências sobre o uso das TIC nos documentos das diretrizes curriculares apontam para a perspectiva de um currículo do ensino médio integrado ao técnico, tendendo mais para tradicional do que inovador, em que se enfatizam aspectos de organização, embora apontem caminhos mais flexíveis para a integração teoria/prática e abram espaços, pontuados na DCEM, para o uso de tecnologias que perpassem transversalmente a proposta curricular. A mediação tecnológica, por meio da EaD, a autoria e o protagonismo, buscam decodificar e permitir uma meta-leitura da linguagem própria das tecnologias.

Consideramos que as referências às TIC nas DCNEPT estão relacionadas à aprendizagem de competências técnicas, ao uso das tecnologias *per se* ou como meios (no caso da educação a distância), mas também iniciam a trazer o debate sobre função da inovação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem. Tais afirmações orientativas correm o risco de fazer supor que o uso das TIC se distancia da apropriação crítica e criativa dessas tecnologias, no sentido de se incorporarem como tecnologias da aprendizagem significativa e autônoma, em especial para esta etapa do ensino.

Os avanços sobre a compreensão das TIC nos documentos oficiais vêm evidenciando que elas podem promover inovação educativa para além de práticas pedagógicas que a reduzem ao aspecto de mero ferramental tecnológico reprodutivista de conteúdos. Constata-se, pela leitura dos documentos em tela, que as TIC evoluem para uma visão mais orgânica mesmo tendo partido de um olhar mais mecanicista e de mera ferramenta para uma visão em que são percebidas com

relação aos documentos oficiais iniciais. Porém, a inovação curricular “de fato” demanda mais do que a interpretação das políticas. Ela, acima de tudo, demanda a formação da escola para superar suas práticas e recontextualizá-las à luz de um projeto coletivo consensuado em prol de uma educação com qualidade social, superando um mero atendimento às demandas dos mercados de trabalho.

As TIC podem lançar sobre o conhecimento e sobre as transversalidades da educação um amplo campo de estudos, experimentos, pesquisas e formação. Tal visão não foi percebida como fundamento dos documentos analisados nessa pesquisa. Mas a visão de evolução histórica do cenário da educação brasileira, eivada de contradições, marchas e contra marchas nos mostra uma evolução nos documentos oficiais, nesta direção da superação de contradições e de melhoria da sua qualidade social.

Referências

- ALMEIDA, F.J. *Paulo Freire*. São Paulo: Publifolha, 2009.
- _____; SILVA, M. G. M. O currículo como direito e a cultura digital. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 12, maio/out. 2014.
- AMARAL, M. L. K. *As tecnologias digitais da informação e comunicação no currículo da educação profissional técnica de nível médio*. 2015. Faculdade de Educação Dissertação (Mestrado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei n.º 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, DF, 2012.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: Documento base*. Brasília, DF, 2007.
- _____. Presidência da República. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação 2001-2010: Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, DF, 2001.
- _____. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF, 2014.

COSTA, C. P. Música: *A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Interseção das Políticas Públicas*. Trabalho apresentado no IV Seminário de Educação profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2012.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56. AINDA FALTAM AS PÁGINAS.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p 15-39, abr. 2000.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOMÉ, J. T. *Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino Profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

recebido em 14 mar. 2016 / aprovado em 27 abr. 2016

Para referenciar este texto:

SILVA, M. G. M.; AMARAL, M. L. S.; ALMEIDA, F. J. Educação profissional técnica de nível médio, currículo e tecnologias: o que dizem as diretrizes curriculares nacionais?. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 45-58, jan./jun. 2016.