

Edición Temática Nro. 3 Septiembre de 2022

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE MARACAY
Centro de Investigaciones Educativas
PARADIGMA
CIEP

**DOCÊNCIA, PESQUISA
E FORMAÇÃO NA
EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

ISSN: 1011-2251

ISSN: 2665-0126

PARADIGMA, VOLUMEN XLIII

Editores Convidados

*Francisco das Chagas Silva Souza
Mariana Santana Santos Pereira da Costa
Marco Antonio de Carvalho*

VOLUMEN XLIII, Edición Temática Nº 3
SEPTIEMBRE 2022

Paradigma



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Raúl López Sayago
Rector

Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Nilva Liuval de Tovar
Secretaria



UPEL MARACAY

Eladio Gideón
Director Decano (E)

Sorsiré Ortega
Subdirectora de Docencia (E)

Francisca Fumero
Subdirectora de Investigación y Postgrado

Evelio Blanco
Subdirector de Extensión (E)

Franklin Sevillano Díaz (+)
Secretario (E)



Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma

Depósito Legal AR2019000054



E - ISSN 2665-0126

Volumen XLIII, Edición Temática
DOCÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Septiembre de 2022

Director

Fredy E. González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay)
Departamento de Matemáticas
Núcleo de Investigación en Educación Matemática “Dr. Emilio Medina” (NIEM)
Venezuela

Consejo Editorial

Fredy E. González
Margarita Villegas
Marina García
Herminia Vincentelli
M^a Teresa Bethencourt
Erika Balaguera
Leonardo Martínez (✉)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay)
Departamento de Componente Docente
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Venezuela

Lourdes Díaz
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay)
Departamento de Castellano
Centro de Investigaciones Lingüística y Literarias
“Dr. Hugo Obregón Muñoz” (CILLHOM);
Venezuela

Ana Bolívar
Oswaldo Martínez
Susana Harrington
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo El Mácaro)
Departamento de Ciencia y Tecnología, Venezuela

Luis Andrés Castillo
Universidade Federal de Para (UFPa, Brasil)

Representante en Estados Unidos de América
Edmée Fernández
Pittsburg State University; Department of Modern Language
412 Grubbs Hall
Pittsburg Kansas 66762 USA
edmefe@yahoo.com

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de esta Revista,
siempre y cuando se cite expresamente a la fuente



Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma
Depósito Legal AR2019000054



Volumen XLIII, Edición Temática
DOCÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Septiembre de 2022

La Revista **PARADIGMA** es una publicación semestral arbitrada, producida en el Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) indizada en el **IRIESIE, CREDI-OEI, CEDAL, FEUSP, LATINO, BIBLO, DIALNET, CLASE, LATINDEX y REDUC.**

Certificada por la Scientific Electronic Library Online (Scielo Venezuela);
<http://www.scielo.org.ve/revistas/pdg/eabouti.htm>

Acreditada por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONACIT)

Edición y Dirección de Producción
Fredy González

Diseño, Producción Gráfica y Apoyo Técnico
María Margarita Villegas
Luis Andrés Castillo

Canje, Distribución y Publicidad
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Apartado Postal 514, CP 2101, Telf: (+58243) 2417866
e-mail: revistaparadigmaupel@gmail.com, revistaparadigmaupel@yahoo.es,
Maracay, Estado Aragua, Venezuela.

HECHO EN VENEZUELA

Volumen XLIII, Edición Temática
DOCÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Septiembre de 2022

CONTENIDO

Docencia, Investigación y Formación en la Educación Profesional y Tecnológica: A modo de presentación / Teaching, research and formation in Professional and Technological Education: by way of introduction	1
Francisco das Chagas Silva Souza <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Mossoró-RN, Brasil.</i>	
Mariana Santana Santos Pereira da Costa <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil.</i>	
Marco Antônio de Carvalho <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Posse, Brasil.</i>	
<hr/>	
Formación Profesional y experiencias de grupos populares en Natal-RN (Brasil, 1910-1930) / Professional Education and experiences of working classes in Natal-RN (Brazil, 1910-1930)	10
Renato Marinho Brandao do Santos <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil.</i>	
Olivia Moraes de Medeiros Neta <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)</i> <i>Natal, Brasil.</i>	
<hr/>	
Discutiendo la Historia de la Ciencia y la Tecnología en la Educación Profesional y Tecnológica / Discussing the History of Science and Technology in Professional Technological Education	31
Jhonatan Luan de Almeida Xavier <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)</i> <i>Manaus, Brasil.</i>	
Ana Cláudia Ribeiro de Souza <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)</i> <i>Manaus, Brasil.</i>	
<hr/>	
Educación Profesional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo: marcadores de empleabilidad / Professional and Technological Education in Contemporary Brazil: employability markers	52
José Maria Baldino (in memorian) <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás</i> <i>Goiânia, Brasil.</i>	
Juliana Cristina da Costa Fernandes <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano</i> <i>Ipameri, Brasil.</i>	
Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano</i> <i>Ipameri, Brasil.</i>	
Elisângela Ladeira de Moura Andrade <i>Universidade Federal de Catalão; Catalão, Brasil</i>	

<p>La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible / <i>The precarity of teaching in the flexible accumulation regime</i> Acacia Zeneida Kuenzer <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte</i> <i>Natal, Brasil.</i></p>	75
<p>La educación profesional en las escuelas estatales de Bahia y la educación de jóvenes en el modo de producción capitalista: La necesidad de disputar proyectos históricos / <i>Professional education in the Bahia state schools and the youth education in the capitalist production mode: The need to dispute historic projects</i> Ruy José Braga Duarte <i>Universidade do Estado da Bahia (UNEB)</i> <i>Guanambi-Bahia, Brasil.</i> Celi Nelza Zulke Taffarel <i>Universidade Federal da Bahia (UFBA)</i> <i>Salvador-Bahia, Brasil.</i> Marize Souza Carvalho <i>Universidade Federal da Bahia (UFBA)</i> <i>Salvador-Bahia, Brasil.</i></p>	93
<p>Marcos históricos de las políticas de Educación Profesional y Tecnológica y socioeducativa en Brasil (1930-2012) / <i>Historical milestones of Vocational and Technological Education policies and socioeducation in Brazil (1930-2012)</i> Wilkerson Oliveira de Avilar <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)</i> <i>Rio Branco, Acre, Brasil.</i> Josina Maria Pontes Ribeiro <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)</i> <i>Rio Branco, Acre, Brasil.</i> Maria Nilvane Fernandes <i>Universidade Federal do Amazonas (UFAM)</i> <i>Manaus, Amazonas, Brasil</i></p>	118
<p>La Ley n° 5.692/1971 y la formación docente en la Dictadura Militar en el Brasil: la calificación profesional para la enseñanza / <i>The Lei n° 5.692/1971 and the educational formation in Brazil's Military Dictatorship: the Magisterium Professional Habilitation</i> Francisco das Chagas Silva Souza <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Mossoró-RN, Brasil.</i> Elvira Fernandes de Araújo Oliveira <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Mossoró-RN, Brasil.</i> José Gerardo Bastos da Costa Júnior <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Mossoró-RN, Brasil.</i></p>	143
<p>Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporáneas / <i>Vocational and Technological Education in Latin America: contemporary confrontations</i> Xênia de Castro Barbosa <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia</i> <i>Porto Velho, Brasil.</i> Josélia Fontenele Batista <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia</i> <i>Porto Velho, Brasil.</i></p>	165

Trabajo-Educación y resistencia al desmantelamiento de los derechos sociales: una mirada histórica crítica para comprender el presente / *Work-Education and resistance to the dismantle of social rights – a critical historical look to understand the present* 185
Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rio de Janeiro, Brasil.

El Plan de Formación Continua de los Servidores de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica en las publicaciones de la SETEC/MEC / *The continuing education plan for public servants of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education in Setec/Mec publications* 208
Tatiana Dantas dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal/RN, Brasil.
Lenina Lopes Soares Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal/RN, Brasil.

El lugar de la politecnía em la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña / *The place of polytechnics in the current counter-reform of brazilian vocational and technological education (EPT)* 227
Lucas Barbosa Pelissari
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Paranaguá, Brasil.
Elisabete Neves Gerva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Paranaguá, Brasil.

La formación docente y la educación profesional en el programa de residencia pedagógica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Norte (IFRN): en busca de nexos / *The professional formation and the professional education in the pedagogical resi-dency program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN): Searching connections* 249
Luiz Antonio da Silva dos Santos
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Bibliotecas: posibilidades de diálogo con la comunidad / *Libraries: Possibilities for dialogue with the community* 269
Vinicius Souza Nascimento
Universidade Federal de Itajubá – Campus Itabira (Unifei – Itabira)
Itabira, Brasil.
José Fernandes da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
Belo Horizonte, Brasil.

<p>Comunidade Restante de Quilombos Boa Nova del Profesor Jamil, GO: perspectivas sobre formación omnilateral, educación no formal y empoderamiento / Remaining Community of Quilombos Boa Nova de Professor Jamil, GO: perspectives on omnilateral training, non-formal education and empowerment</p> <p>Elias Paes de Araújo <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Ceres, Brasil.</i></p> <p>Wolney Rodrigues Ferreira <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Ceres, Brasil.</i></p> <p>Marco Antônio de Carvalho <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Posse, Brasil.</i></p> <hr/>	<p>292</p>
<p>Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales / Integral Human Education in research on technological graduation in Federal Institutes</p> <p>Kleitton Cassemiro <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte (IFRN)</i> <i>Natal-RN, Brasil.</i></p> <p>Ana Lúcia Sarmiento Henrique <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte (IFRN)</i> <i>Natal-RN, Brasil</i></p> <hr/>	<p>316</p>
<p>Las editoriales de los Institutos Federales y su producción editorial: posibilidades y perspectivas / Publishing Houses of the Federal Institutes and their editorial production: possibilities and perspectives</p> <p>Inez Barcellos de Andrade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)</i> <i>Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.</i></p> <p>Paula Aparecida Martins Borges Bastos <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)</i> <i>Bom Jesus do Itabapoana, RJ, Brasil.</i></p> <p>Raimundo Helio Lopes <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)</i> <i>Quissamã, RJ, Brasil.</i></p> <hr/>	<p>340</p>
<p>La presencia de la mujer en la Educación Profesional: breve análisis de los espacios conquistados / The presence of women in professional education: brief analysis of conquered spaces</p> <p>Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil</i></p> <p>Francinaide de Lima Silva Nascimento <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil</i></p> <hr/>	<p>363</p>

<p>Políticas públicas educativas, Altas Habilidades y Superdotación: el enfoque en la Educación Vocacional y Tecnológica / Public Educational Policies, High Skills and Giftedness: the focus on Vocational and Technological Education Tertuliano Soares e Silva <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)</i> <i>Mesquita, Brasil</i> Maylta Brandão dos Anjos <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)</i> <i>Mesquita, Brasil.</i></p>	383
<p>Los Institutos Federales de Educación, Ciencia Y Tecnología: la nueva institucionalidad de la Educación Profesional / The Federal Institutes of Education, Science and Technology – the new institutionalality of Vocational Education Júlio César Garcia <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Trindade, Brasil.</i> Lúcia Helena Ríncon Afonso <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)</i> <i>Goiânia, Brasil.</i> Denise Silva Araújo <i>Universidade Federal de Goiás (UFG)</i> <i>Goiânia, Brasil.</i></p>	396
<p>Las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional / <i>The cognitive and affective dimensions of the teaching-learning process in professional education</i> Kadyja Karla Nascimento Chagas <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil</i> Fernando Manuel Rocha da Cruz <i>Universidade de Santiago de Compostela (USC)</i> <i>Santiago de Compostela, Espanha</i></p>	412
<p>El Trabajo Pedagógico en el Postgrado: analisis de los movimientos de sentidos en las narrativas de los profesores del ProfEPT / Pedagogical Work in PostGraduate Studies: an analysis of the movements of meanings in ProFEPT professors' narratives Ana Sara Castaman <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)</i> <i>Sertão, Brasil.</i> Liliana Soares Ferreira <i>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)</i> <i>Santa Maria, Brasil.</i></p>	436
<p>Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales / What was no longer solid blows up in the air: the unsustainability of the pedagogy of cognitive and socio-emotional skills Marise Ramos <i>Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)</i> <i>Rio de Janeiro, Brasil.</i> Jonas Magalhães <i>Universidade Federal Fluminense (UFF)</i> <i>Rio de Janeiro, Brasil.</i></p>	451

<p>Investigación y producción en ProfEPT: un análisis de disertaciones y productos educativos de 2018 a 2021 / Research and Production in ProfEPT: An analysis of dissertations and educational products from 2018 to 2021</p> <p>Beatriz Gonçalves Brasileiro <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG)</i> <i>Muriae, Brasil</i></p> <p>Josy Lúcia Gonçalves <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)</i> <i>Tianguá, Brasil.</i></p> <p>Paula Reis de Miranda <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG)</i> <i>Rio Pomba, Brasil</i></p>	480
<p>Reflexión, acción y formación humana: experiencias de un Máster em Educação Profissional y Tecnológica para la clase trabajadora brasileña en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – campus Morrinhos / Reflexion, action and human constitution: experiences of a Master of Education in Technical and Vocational Education for Brazilian working class at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – campus Morrinhos</p> <p>Reinaldo Araújo Gregoldo <i>Conselho Federal de Química (CFQ)</i> <i>Brasília, DF, Brasil.</i></p> <p>Cícero Batista dos Santos Lima <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiás (IFG)</i> <i>Valparaíso-GO, Brasil.</i></p> <p>José Carlos Moreira de Souza <i>Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano)</i> <i>Ceres-GO, Brasil.</i></p>	503
<p>Qué es trabajo? Una encuesta de becarios del IFRN / What is work? A survey of IFRN scholarship students</p> <p>Izabel Cristina Leite de Lima <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Apodi - RN, Brasil.</i></p> <p>Sonia Cristina Ferreira Maia <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal - RN, Brasil.</i></p>	527
<p>Retos y transformaciones que impone la pandemia del covid-19 a la educación profesional y tecnológica: Una investigación de estado del arte / Challenges and transformations imposed by the covid-19 pandemic to professional and technological education: A state-of-the-art research</p> <p>Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado <i>Instituto Federal do Paraná (IFPR)</i> <i>Curitiba, Brasil</i></p> <p>Priscila Godoy <i>Instituto Federal do Paraná (IFPR)</i> <i>Curitiba, Brasil</i></p> <p>Terezinha Pelinski da Silveira <i>Instituto Federal do Paraná (IFPR)</i> <i>Curitiba, Brasil</i></p>	552

<p>Viejos y nuevos desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación profesional, en el contexto de la enseñanza a distancia: desigualdades intraescolares / Old and new challenges of learning assessment in professional education, in the context of remote teaching: intra-school inequalities</p> <p>Abelardo Bento Araújo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Belo Horizonte, Brasil.</p> <p>Maria Adélia da Costa Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Belo Horizonte, Brasil.</p> <p>Sabina Maura Silva Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Belo Horizonte, Brasil.</p>	<p>579</p>
<hr/>	
<p>Consejo de clase y gestión democrática en la educación profesional y tecnológica: una propuesta de taller en una perspectiva de formación integral del estudiante / Council and democratic management in professional and technological education: a proposal of mini-course in a perspective of the integral formation of the student</p> <p>Meiriane Rebouças da Silva Rosário Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Aracati Aracati, Brasil</p> <p>Fábio Alexandre Araújo dos Santos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Natal, Brasil</p> <p>Luís Gomes de Moura Neto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus Sousa Sousa, Brasil</p>	<p>602</p>
<hr/>	
<p>Trabajo docente en el formato remoto: contradicciones en el entorno doméstico durante la pandemia de covid-19 / Teaching work in remote format: contradictions in the domestic environment during the covid-19 pandemic</p> <p>Enéas de Araújo Arrais Neto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Fortaleza, Ceará, Brasil</p> <p>Elenilce Gomes de Oliveira Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Fortaleza, Ceará, Brasil</p> <p>Antonia de Abreu Sousa Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Fortaleza, Ceará, Brasil</p> <p>Jerciano Pinheiro Feijó Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Fortaleza, Ceará, Brasil</p>	<p>627</p>
<hr/>	
<p>Diagnóstico de las prácticas pedagógicas relacionadas con la violencia de género en el IFRN: proyectos de investigación y extensión / Teaching work in remote format: contradictions in the domestic environment during the covid-19 pandemic</p> <p>Maria Carolina Xavier da Costa Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.</p> <p>Avelino Aldo de Lima Neto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.</p> <p>Julie Thomas Université Jean Monnet ; Saint Étienne, França.</p> <p>Ana Kamilly de Souza Sampaio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Natal, Brasil.</p>	<p>648</p>

El currículo integrado en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria en un campus del IFTM: de los PPC a la práctica docente / The integrated curriculum in the Course of Agroindustry Integrated to High School of a campus at IFTM: from PCPs to teachers' practice 668

Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)

Ituiutaba, Brasil.

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Uberaba, Brasil.

Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)

Morrinhos, Brasil

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)

Posse, Brasil.

Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes / Brazilian Vocational High School: Political Strategies, Curriculum and Students' Education 691

Rita de Cássia Pizoli

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Verônica Francine de Souza Amorim

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Priscila Semzezem

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil

Educación ambiental y Educación Profesional en el IFPB: estrechando lazos / Environmental education and Professional Education at the IFPB: strengthening ties 713

Alvimar Duran da Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

João Pessoa, Brasil

Gilcean Silva Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

João Pessoa, Brasil

Diógenes Oliveira Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

João Pessoa, Brasil

Escuela Secundaria en el Estado de Maranhão: análisis de la continuidad de estudios o inserción en el mundo del trabajo en dos escuelas de la red estatal / High School in the State of Maranhão: analysis of the continuity of studies or insertion in the world of work in two schools in the state network 739

David Breno Barros Cardozo

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA)

São Luís, Brasil

Maria José Pires Barros Cardozo

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís, Brasil

Marlon Bruno Barros Cardozo

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

São Raimundo das Mangabeiras, Brasil

<p>Manual de Sociología: una herramienta para ir más allá de leer la vida de la sociedad con sus construcciones y contradicciones / <i>Sociology textbook: a tool to go further and to read life in society with its constructions and contradictions</i> José Geraldo da Silva <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Trindade-GO, Brasil.</i> Maria Esperança Fernandes Carneiro <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)</i> <i>Goiânia-GO, Brasil.</i> Ruth Aparecida Viana da Silva <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)</i> <i>Trindade-GO, Brasil.</i></p>	761
<p>Formación profesional, inserción social y secundaria integrada en IFRO Campus Ji-Paraná / <i>Professional training, social insertion and integrated high school at IFRO Campus Ji-Paraná</i> Juliano Viliam Cenci <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)</i> <i>Ji Paraná-RO, Brasil</i> Marilsa Miranda de Souza <i>Universidade Federal de Rondônia (UNIR)</i> <i>Porto Velho-RO, Brasil.</i></p>	780
<p>Estado del arte a partir de tesis y disertaciones sobre evasión, permanencia y éxito en la EPT: Enseñanza Media Integrada y PROEJA / <i>State of the Art based on theses and dissertations on dropout, permanence, and success in PTE: Integrated High School and PROEJA</i> Gabriel Silveira Pfarrius <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre</i> <i>Porto Alegre, Brasil</i> Clarice Monteiro Escott <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre</i> <i>Porto Alegre, Brasil</i></p>	802
<p>La enseñanza de la biología en la educación básica y profesional: perspectivas didácticas y potencialidades de los juegos de mesa / <i>Teaching Biology in basic and professional education: didactic perspectives and the potential of board games</i> Nathalia Moura Silva <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Natal, Brasil.</i> Mariana Santana Santos Pereira da Costa <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Natal, Brasil.</i> Emiliana Souza Soares <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil.</i> Jailma Almeida de Lima <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Natal, Brasil.</i></p>	827
<p>La integración curricular em la enseñanza profesional y vinculaciones com la teoría de la educación para el desarrollo humano / <i>Curricular integration in professional education and connections with the theory of education for human development</i> André Luiz Araújo Cunha <i>Instituto Federal Goiano (IF Goiano)</i> Paulo Silva Melo <i>Instituto Federal Goiano (IF Goiano)</i> José Carlos Libâneo <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)</i></p>	850

<p>El desarrollo de un producto educacional para promover la salud mental del alumno en la enseñanza media integrada en tiempos de pandemia de Covid-19 / The Development Of An Educational Product To Promote The Mental Health Of Integrated Educators In Time Of The Covid-19 Pandemic</p> <p>Vanessa Braz Costa Senra <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe (IFS)</i> <i>Aracaju, Brasil.</i></p> <p>Maria Silene da Silva <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe (IFS)</i> <i>Aracaju, Brasil.</i></p>	876
<p>Educación profesional y tecnológica: abandono escolar en cursos técnicos integrados a la educación secundaria / Vocational and technological education: school dropout in middle-level technical vocational education</p> <p>Sarah Elayne de Freitas Rezende <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO)</i> <i>Ceres – GO, Brasil.</i></p> <p>Marcos de Moraes Sousa <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO)</i> <i>Ceres – GO, Brasil.</i></p> <p>Eloisa de Carvalho Assis <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO)</i> <i>Ceres – GO, Brasil.</i></p>	898
<p>Una metodología educativa a distancia para abordar el desarrollo sostenible basado en el método científico: un relato de caso en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte / An online educational methodology to approach sustainable development based on the scientific method: A case report from the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte</p> <p>Leandro Silva Costa <i>Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Canguaretama, Brazil</i></p> <p>Bruno Augusto Ferreira Vitorino <i>Federal Institution of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)</i> <i>Canguaretama, Brazil</i></p>	920
<p>La investigación como principio educativo: concepciones del Programa Junior de Iniciación Científica del IF Baiano / Research as an educational principle: conceptions of the Junior Scientific Initiation Program at IF Baiano</p> <p>Katiane Souza Barbosa <i>Secretaria de Educação de Feira de Santana</i> <i>Feira de Santana – Bahia – Brasil</i></p> <p>Marcelo Sousa Oliveira <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano</i> <i>Catu – Bahia – Brasil</i></p> <p>Patrícia de Oliveira <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano</i> <i>Catu – Bahia – Brasil</i></p>	941
<p>Árbitros Ad Hoc / Referee Ad Hoc</p>	973

Docência, pesquisa e formação na Educação Profissional e Tecnológica: a modo de apresentação

Francisco das Chagas Silva Souza

chagas.souza@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Mossoró-RN, Brasil.

Mariana Santana Santos Pereira da Costa

mariana.costa@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-2645-1083>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Marco Antônio de Carvalho

marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5127-5886>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Posse, Brasil.

Recebido: 30/08/2022

Aceito: 15/09/2022

*Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar
Trabalhador, Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro
Trabalhador brasileiro, Trabalhador
E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar
[...]
(Trabalhador - Seu Jorge)*

Abrimos a apresentação dessa edição especial da Revista Paradigma com um trecho da composição “Trabalhador” do cantor e compositor Seu Jorge, nome artístico de Jorge Mário da Silva, afro-descendente, nascido em uma comunidade de Belford Roxo, Rio de Janeiro, em 1970. Como tantos outros meninos pobres, afrodescendentes e moradores de periferia, Jorge começou a trabalhar com dez anos de idade em vários tipos de emprego, porém, aos poucos, profissionalizou-se cantando na noite. Diante de dificuldades financeiras,

Seu Jorge passou a morar na rua por volta de sete anos, até que, no teatro conseguiu se sobressair e ganhar fama nacional e internacional como ator, compositor e cantor. Em entrevista concedida ao Programa Roda Viva, Seu Jorge narra as dificuldades vividas por um sujeito em situação de rua, tendo que fazer pequenos “bicos” por um prato de comida, e o preconceito sofrido por um preto, como ele, ao entrar em um transporte urbano.

Assim, é a partir da vida de Seu Jorge que abrimos o debate acerca da formação para o trabalho no Brasil, onde tantos outros Jorges, meninos e jovens pretos, pobres e moradores de comunidades, estão na sua luta diária pela sobrevivência, muitos seduzidos pelo dinheiro “fácil” de ganhar na criminalidade, como o Chico Buarque mencionou nas composições “O meu guri” e “Pivete”¹.

Se o menino Jorge tivesse nascido em 1909, por ser filho de “desfavorecidos da fortuna”, talvez tivesse se tornado operário ou contra-mestre em uma Escola de Aprendiz Artífices, criadas naquele ano pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Lá, ele receberia “o indispensável preparo técnico e intelectual”, de modo que adquirisse “hábitos de trabalho profícuo”, que o afastaria da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, conforme o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909).

Contudo, talvez o menino Jorge tivesse que evadir, como tantos outros “Jorges” o fizeram, pois frequentar a escola era um luxo que a maioria de crianças de sua origem social não tinha, afinal, por ser um pobre e descendente de escravos não lhe restava outra coisa se não trabalhar para ajudar a manter a família, ou mesmo, a cometer alguns delitos: roubar comida, por exemplo.

De 1909, quando o governo republicano se preocupou em criar uma escola para formar trabalhadores, a 2022, muita coisa mudou, apesar das disparidades sociais e das várias formas de exclusão. Aquelas 19 Escolas de Aprendiz Artífices (EAA) transformaram-se, mais tarde, em Liceus Industriais e estes, ao longo da segunda década do século XX e primeira do XXI, converteram-se em Escolas Industriais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) e hoje Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF), compondo uma Rede com 40 instituições. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2006, havia, no Brasil, 144 unidades de ensino profissional, em 2019 esse total era de 661 unidades em todo o país, portanto, um aumento de 459% (BRASIL, 2019).

¹ Em ambas as composições, Chico Buarque explora a realidade de crianças e adolescentes de comunidades cariocas, que, por falta oportunidades de formação profissional e pela necessidade de ajudar na renda familiar, acabam se envolvendo no mundo do crime e do tráfico de drogas. (CHICO BUARQUE, 1978, 1981).

Importa destacar a relevância social da expansão e, sobretudo, da interiorização das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por permitir à população mais oportunidades de acesso à escolarização e à formação superior, reconhecidamente de qualidade, em vários níveis, haja vista que nas instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (criada oficialmente pela Lei nº 11.892/2008) há a oferta de cursos técnicos de nível médio nas formas Integrada, Subsequente e Concomitante; cursos superiores de licenciatura, de tecnologia e de bacharelado; além de cursos de pós-graduação em níveis *lato* e *stricto sensu*. Também não podemos esquecer o compromisso dessa Rede com a inclusão social, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), por meio do qual o Programa Mulheres Mil formou milhares de mulheres em todo o território nacional, tirando muitas destas da condição de ser só mais uma dentre tantas “Marias Josés”² como foram suas mães, avós, bizavós...

Obviamente, não pretendemos, com este número especial da Revista Paradigma, descrever o paraíso. Apesar de os IF representarem uma “revolução na Educação Profissional e Tecnológica” como salienta Pacheco (2011), estamos tratando de uma rede de instituições de ensino, criada há mais de um século e moldada para cumprir os mais diversos interesses e políticas governamentais. Assim, a atual Rede Federal enfrenta dificuldades relacionadas aos tipos de oferta, à formação continuada do seu quadro de servidores, às disputas internas no tocante ao currículo, ao desenvolvimento de metodologias que integrem teoria e prática, à superação da dicotomia entre formar para o mercado ou para o mundo do trabalho, dentre outros impasses.

Diante desse cenário não tão harmonioso, apesar dos inegáveis avanços sociais trazidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, propomos, com esse número especial da Revista Paradigma, um espaço de reflexão, de autoavaliação, mas também de construção de utopias. Consideramos que os progressos e as limitações enfrentadas por essa Rede, na atualidade, necessitam de estudos que, não apenas expunham experiências de ensino inovadoras, reflexivas e comprometidas com a transformação social; mas também questionem as políticas educacionais embasadas na pedagogia do capital e no

² Estamos fazendo menção ao curta-metragem “Vida Maria”, produzido por Márcio e Joelma Ramos com o apoio do Governo do Ceará. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 Acesso em: 9 set. 2022.

conservadorismo que marcaram e que, cada vez mais, aprofundam-se no início da terceira década do século XXI.

Em face do exposto, temos aqui 43 artigos de pesquisadores do campo trabalho-educação – preferimos, como Ciavatta (2019), manter o hífen ao invés da conjunção “e” – que se dispuseram a pensar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. São 112 investigadores de todas as regiões brasileiras e envolvidos em vários Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, mas também de algumas universidades internacionais que contribuíram para que esse desafio se realizasse.

Considerando o volume de contribuições desses autores, para melhor apresentar os artigos, organizamo-los em 2 grandes temas: História e políticas públicas para a EPT; e docência e práticas pedagógicas na EPT. No entanto, salientamos que essa divisão não é estanque, visto que todos os artigos estão relacionados entre si e não podem ser compreendidos de modo isolado.

1. História e políticas públicas para a EPT

Uma parte dos artigos deste número da Revista Paradigma tratam da história da EPT e da relação desta com as políticas educacionais criadas ao longo de mais de um século, desde a criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), em 1909, em um cenário histórico marcado por uma série de transformações políticas e socioeconômicas. O fim da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, aceleraram o processo de urbanização e de industrialização sobretudo no centro-sul do Brasil. *Pari passu* a esse processo, também crescia a organização dos trabalhadores em sindicatos e as mobilizações grevistas. Era preciso conter essas ações e as EAA serviriam a esse fim, como fica claro quando analisamos o texto do Decreto nº 7.566/1909. Evidencia-se, desse modo, como faces de uma mesma moeda, a imbricação entre o cenário histórico e as tomadas de decisões políticas.

A relação entre o contexto histórico e as políticas educacionais fica expressa nos estudos aqui apresentados quando são analisadas as práticas de formação para o trabalho em distintos espaços e temporalidades. Mediante estudos de abrangência local, nacional ou internacional, os pesquisadores discutem modos de como o “ensino técnico” ou “ensino profissionalizante” (a denominação variou ao longo do tempo) foi percebido no século passado. As questões colocadas pelo tempo presente levaram alguns autores a analisar a formação e precarização do trabalho docente na EPT, os efeitos da contrarreforma do Ensino Médio e as resistências aos rebatimentos trazidos para a classe trabalhadora em tempos de

ascensão da direita e de defesa da escola do partido único.

Como “sinal dos novos tempos” da Rede, quando se defende (embora não unanimamente) uma formação do trabalhador para além da pedagogia do capital, alguns pesquisadores voltaram suas atenções para as políticas de inclusão social, para as produções acadêmicas nas editoras dos Institutos Federais e a importância das bibliotecas na formação de leitores e para a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2017) nessas instituições. Não é demais lembrar que uma formação omnilateral passa pela consistente formação científica e tecnológica dos educandos, presentes em mais de uma dezena de textos que apresentamos.

2. Docência, currículo e práticas pedagógicas na EPT

Um outro elemento que caracteriza os artigos desse número da Revista Paradigma diz respeito à docência, ao currículo e às práticas de ensino-aprendizagem na EPT, todos temas muito caros para os pesquisadores das áreas de Educação e de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Consideramos que, como no ítem anterior, essas temáticas são bastante amplas e trazem em seu bojo uma série de debates que muitas vezes não são pacíficos.

No que tange à formação inicial e continuada dos docentes que atuam na EPT, a literatura geralmente enfatiza a necessidade de políticas mais consistentes e contínuas, visto que, em geral, essa formação tem se caracterizado por ser sempre de curta duração e adjetivada de “emergencial” e “especial” (MACHADO, 2008; KUENZER, 2011; OLIVEIRA, 2016; SILVA; SOUZA, 2017; SOUZA; RODRIGUES, 2017; PIRES, 2020).

Infelizmente, essa situação tende a se agravar com o aprofundamento das projeto neoliberal no Brasil e, por conseguinte, a influência direta deste na educação. A reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, é um exemplo bem claro disso. Outrossim, nas últimas resoluções do Conselho Nacional de Educação fica clara a ênfase dada ao notório saber, de modo que a experiência vem passando a ser mais importante que a formação pedagógica para atuar na EPT. Logo, o cenário que tem se construído paulatinamente na EPT é de precarização, e isso exige resistência. Em face aos itinerários formativos, a bandeira a se defender é a da formação omnilateral, de modo que o educando seja visto em sua completude. Mas como isso pode ser posto em prática sem docentes preparados para tal? Esse questionamento nos remete à terceira Tese para Feuerbach, escrita por Marx e apresentada em anexo na obra “A ideologia alemã” (2001, p. 100, grifo nosso):

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que *o próprio educador precisa ser educado*.

Kuenzer (2011, p. 678) endossa a afirmação de Marx ao considerar que o professor é, a um só tempo, sujeito e objeto da formação: “[...] objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, [pois] [...] pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade”.

Esse debate permeia direta e indiretamente uma parte considerável dos artigos aqui presentes, sobretudo aqueles que tratam de currículo e das práticas de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado. Ressaltamos que é nesta forma de articulação entre as disciplinas da formação geral e as das áreas técnicas que podemos construir a utopia de, pelo menos, minimizar a dualidade presente na educação brasileira (embora não só nesta) que isola a teoria da prática.

Baseamo-nos na compreensão de utopia de Paulo Freire, que, segundo Gadotti (1996, p. 81), foi chamado certa vez de andarilho da utopia. “A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia”. Nessa direção, Freire (2014, p. 77) afirma:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

Em face do exposto, vamos assim caminhando, planejando, construindo e reconstruindo possibilidades para alcançarmos o inédito viável. Para tanto, precisamos seguir na luta confrontando, denunciando e resistindo às situações que impeçam a realização do projeto a se realizar.

Na contracorrente aos interesses do capital, os artigos desse número especial da Revista Paradigma, alertam para uma formação que perceba os seres humanos na sua integralidade, tratando-os com o devido respeito e dignidade, independentemente de cor, credo ou orientação sexual. Ademais, precisamos atentar para o fato de que trabalhador apresentado na composição de Seu Jorge está mais presente que nunca na nossa sociedade.

São homens e mulheres submetidos a jornadas extenuantes de trabalho, subempregados, precarizados e a serviço de uma lógica cruel trazidas pelas mutações do mundo do trabalho, como bem analisa Antunes em várias de suas obras (1999; 2018; 2020).

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, DF, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 9 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/> Acesso em: 9 set. 2022.
- CHICO BUARQUE. Chico Buarque. **Pivete**. Compositores: Chico Buarque e Francis Hime. São Paulo: Polygram/Philips, 1978. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45163/> Acesso em: 10 set. 2022.
- CHICO BUARQUE. Almanaque. **O meu guri**. Compositor e Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: Ariola/Philips, 1981. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45163/> Acesso em: 10 set. 2022.
- CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 132-149, 28 mar. 2019. <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28306>
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2017.
- FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2014. p. 77-78.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667- 688, jul./set. 2011.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia**

alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99-104.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? **Holos**, Natal, v. 6, p. 145-155, 2016. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4987>.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 17, p. e8573, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2019.8573>.

RAMOS, Márcio; RAMOS, Joelma. **Vida Maria**. [s; l.] 2007. 1 vídeo (8:35 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 Acesso em: 9 set. 2022.

SEU JORGE. Entrevista concedida ao Roda Viva. TV Cultura, São Paulo, 14 nov. 2005. 80 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGxPwkGAf-k> Acesso em: 10 set. 2022.

SEU JORGE. América Brasil. **Trabalhador**. Compositor: Seu Jorge. Londres: EMI Records, 2007. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/seu-jorge/1089734/> Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Silvia Helena dos S. Costa e.; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **Holos**, Natal, v. 5, p. 197-213, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4033>.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>.

Editores convidados

Francisco das Chagas Silva Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Leciona nos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), em Ensino (Posensino) e em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Tem experiência com pesquisas no campo da Educação Profissional, formação docente e História da Educação.

E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Mariana Santana Santos Pereira da Costa

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente de Biologia do IFRN e pesquisadora e orientadora dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica e Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido do IFRN. Atua nos seguintes temas: Ensino de Ciências e Biologia, Educação Ambiental, Experimentação, composição

química e atividades biológicas de biomoléculas extraídas de algas marinhas.

E-mail: mariana.costa@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2645-1083>

Marco Antônio de Carvalho

Professor Titular do Instituto Federal Goiano. Possui graduação (1987) e mestrado (1992) em Administração Rural pela Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Conceito CAPES 5). Pós-doutor en el currículo y la formación profesional agrícola en Cataluña del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales - Facultat de Educació - Universitat Autònoma de Barcelona. Atua no mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em temas relacionados à formação profissional, ensino agrícola, educação e mundo do trabalho e gestão educacional. Docente do Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

E-mail: marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5127-5886>

Como citar o artigo:

SOUZA, F. das C. S.; COSTA, M. S. S. P. da; CARVALHO, M. A. de. Docência, pesquisa e formação na Educação Profissional e Tecnológica: a modo de apresentação. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 1-9, sep., 2022.

Formación Profesional y experiencias de grupos populares en Natal-RN (Brasil, 1910-1930)

Renato Marinho Brandão Santos

renato.marinho@ifrn.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-8187-7140>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Olivia Morais de Medeiros Neta

olivia.neta@ufrn.br

<https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal, Brasil.

Recebido: 28/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

El artículo analiza las urbs organizadas para o por los trabajadores en la ciudad de Natal en las primeras décadas del siglo XX, prestando atención a los enfrentamientos que surgen debido a los diferentes intereses, visiones y prácticas de los sujetos involucrados, ya sean miembros de los grupos gobernantes o vinculados a grupos populares. Para ello, estudiamos artículos de prensa, libros de registro, informes gubernamentales, resoluciones municipales, entre otras fuentes históricas. Estas fuentes nos muestran una ciudad sometida a importantes transformaciones y nos llevan a comprender que existía un juego dialéctico entre quienes veían la ciudad desde arriba y los sujetos que la practicaban en su vida cotidiana, subvirtiendo muchas veces el orden pensado por los grupos dirigentes. En conclusión, comprobamos que este intento de conformar a los desfavorecidos de la fortuna a un ideal de ciudad sufrió reveses impuestos por los populares que desobedecieron las normas previstas en las resoluciones municipales, insistieron en practicar su zambê, subvirtieron la disciplina en la escuela y crearon sociedades y escuelas para sus hijos. Múltiples estrategias de un grupo polifacético. En común, la idea de resistirse a una orden que se les quería imponer.

Palabras clave: Escuelas. Desventajoso de fortuna. Trabajadores. Ciudad.

Educação Profissional e vivências dos grupos populares em Natal-RN (Brasil, 1910-1930)

Resumo

O artigo analisa urbe organizadas para ou pelos trabalhadores na cidade do Natal nas primeiras décadas do século XX, atentando aos embates que surgem em virtude dos diferentes interesses, visões e práticas dos sujeitos envolvidos, sejam eles membros dos grupos dirigentes, ou vinculados aos grupos populares. Para tanto, são estudadas matérias de jornal, livros de matrícula, relatórios de governo, resoluções municipais, entre outras fontes históricas. Essas fontes nos mostram uma cidade que vive transformações significativas e nos levam à compreensão de que havia um jogo dialéctico entre aqueles que viam a urbe do alto e os sujeitos que a praticavam no cotidiano, subvertendo muitas vezes a ordem pensada pelos grupos dirigentes. Em conclusão, verificamos que esse intento de conformar os desfavorecidos de fortuna a um ideal de cidade sofreu reveses impostos pelos populares, que desobedeciam a normas previstas em resoluções municipais, insistiam em praticar seu zambê, subvertiam a disciplina na Escola e criavam sociedades e escolas para seus filhos.

Múltiplas estratégias de um grupo multifacetado. Em comum, a ideia de resistir a uma ordem que se lhes queria impor.

Palavras chave: Escolas. Desfavorecidos de fortuna. Trabalhadores. Cidade.

Professional Education and experiences of working classes in Natal-RN (Brazil, 1910-1930)

Abstract

The article analyzes schools organized for or by workers in the city of Natal in the first decades of the 20th century, observing the clashes that arose due to the conflicting interests, visions and practices of the subjects involved, whether they were members of the ruling groups or linked to the grassroots classes. For this purpose, sources like newspaper articles, enrollment books, government reports and municipal resolutions, among other historical sources, were scrutinized. These sources show us a city undergoing significant transformations and lead us to the understanding that there was a dialectical game between those who saw the city from above and the subjects who practiced it in everyday life, often subverting the order idealized by the ruling groups. In conclusion, we found that this attempt to conform the underprivileged to a conception of city suffered considerable setbacks imposed by the people, who disobeyed the norms provided by municipal resolutions, insisted on practicing their *zambê*, subverted normativity in School and created their own societies and schools for their siblings. Multiple strategies of a multifaceted group that shared the idea of resisting an order imposed on them.

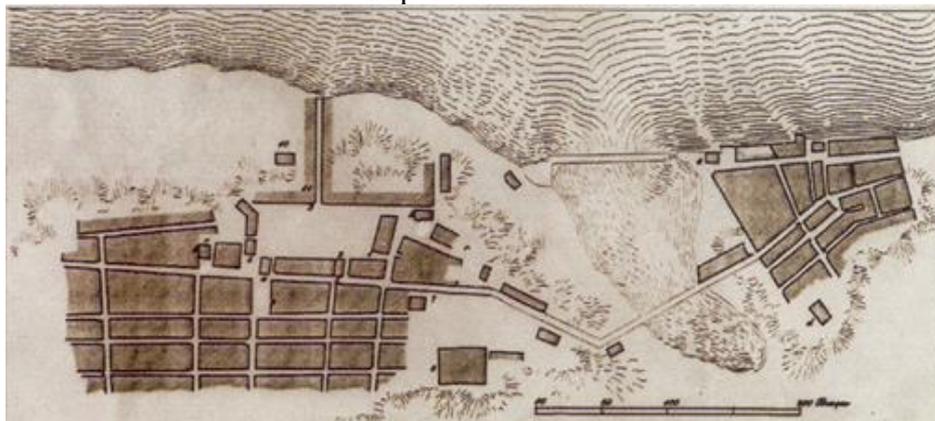
Keywords: Schools. Disadvantaged of fortune. Workers. City.

Introdução

Inicialmente, entendemos ser importante fazer uma breve descrição do espaço-tempo para o qual voltamos o nosso olhar: a cidade do Natal no início do século XX. Esta cidade é capital do estado do Rio Grande do Norte e, no período mencionado, era uma urbe acanhada, com um espaço urbano de dimensões modestas. Havia, no alvorecer do século XX, apenas dois bairros: Cidade Alta e Ribeira. Apesar de geograficamente próximos, eram precariamente conectados. O bonde, puxado a tração animal, foi inaugurado em 1904 e ajudou a diminuir essa distância. Em 1911, com a chegada da eletricidade, esse mesmo bonde conseguiu imprimir mais velocidade, encurtando distâncias e trajetos.

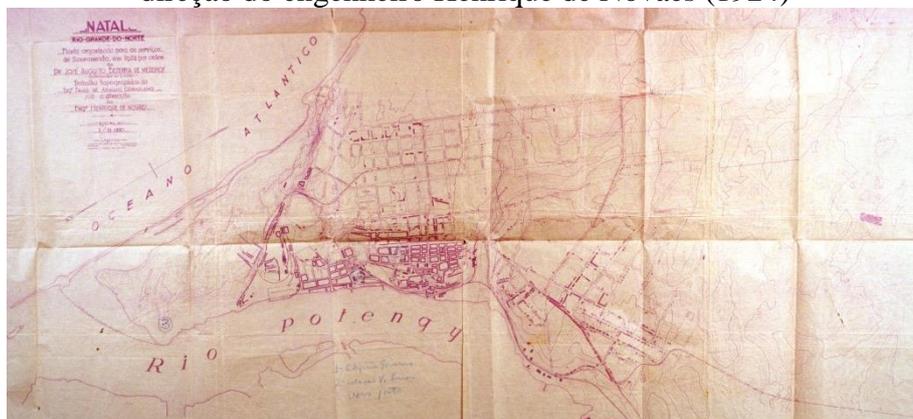
Nesse tempo, o desenho do espaço urbano foi sendo também significativamente transformado, remodelado. Ainda em 1902, a resolução municipal nº 55 estabeleceu o traçado e limites de Cidade Nova (atualmente, Tirol e Petrópolis), primeiro bairro planejado da cidade, com linhas em xadrez, avenidas largas e arborizadas. Por fim, em 1911, uma outra resolução estabeleceu o bairro do Alecrim, já habitado por populares desde o fim do século XIX, como o quarto bairro de Natal. As imagens a seguir nos trazem uma boa perspectiva da ampliação do tecido urbano natalense no início do século passado.

Imagem 1 - Mapa de Natal, elaborado por Candido Mendes em 1864, presente no Atlas do Império do Brasil



Fonte: FERREIRA (2008, p. 49)

Imagem 2 - Planta topográfica elaborada pela Comissão de Saneamento de Natal, sob direção do engenheiro Henrique de Novaes (1924)



Fonte: FERREIRA (2008, p. 100)

Se a primeira imagem sugere uma cidade acanhada, pequena e com espaços desconexos (à esquerda, a Cidade Alta; do outro lado, a Ribeira), a segunda imagem, elaborada pela Comissão de Saneamento de Natal, sob os cuidados do engenheiro Henrique de Novaes, mostra uma cidade que se espalha, como um tecido mais vivo, mais dinâmico, marcado por novos bairros, novas avenidas, espaços que pareciam estar mais conectados, mais próximos.

As transformações pelas quais Natal passou no início do século XX não se limitavam à dimensão física de seu espaço urbano. Neste momento em que a capital potiguar ia se refazendo como cidade, mudanças também podiam ser vistas no campo educacional. Grupos escolares foram abertos – o primeiro deles, o Augusto Severo, inaugurado em 1908 –, bem como escolas profissionais, entre as quais destacamos a Escola de Aprendizes Artífices. Ainda no campo educacional, temos as escolas criadas por organizações operárias da capital:

a Liga Artístico-Operária do Rio Grande do Norte, o Centro Operário Natalense e a União Operária. A Companhia de Aprendizes Marinheiros, surge ainda no século XIX, pelos idos de 1873, mas também merecerá nossa atenção pelas similaridades que guarda com a Escola de Aprendizes Artífices.

É válido lembrar que estamos tratando de um contexto de transições: do século XIX para o XX; da Monarquia à República; da escravização dos negros ao trabalho denominado livre. Nesse contexto, cresce o número daqueles que, na visão dos grupos dirigentes, geravam medo e mereciam vigilância constante. Referimo-nos, em especial, aos pobres e sua prole, mas poderíamos citar também os descendentes de escravizados, os loucos, leprosos e tantos mais que viviam à margem de uma sociedade que se queria civilizada e progressista.

Sobre o crescimento da população local, os censos de 1900 e 1920 indicam um salto no número de habitantes da capital potiguar, que passa de 16.056 habitantes para 30.696, no intervalo de duas décadas (IBGE, 2010). Os dados não são estratificados (verifica-se tão somente a divisão por sexo e idade) e, portanto, não temos como identificar a que grupos/classes pertenciam esses habitantes. Mas os censos da indústria produzidos pela Diretoria Geral de Estatística indicam um substancial crescimento do número de operários no período de 1907 a 1920 no Rio Grande do Norte: de 415 para 2.146. Embora não haja a divisão por municípios, é razoável imaginar que a capital do estado era o local de residência da maioria desses operários, tendo em vista que estamos nos referindo a uma indústria ainda incipiente, que tendia a se localizar nos lugares mais populosos e onde havia mais acesso a recursos.

As mudanças vividas por Natal no início do século XX, inclusive no campo demográfico, levam há dois movimentos para os quais precisamos estar atentos. De um lado, temos os grupos dirigentes tentando endireitar homens que seriam “cheios de vícios, menos moralizados” e que teriam “maior tendência à ociosidade” (CHALHOUB, 2001, p. 48). A Escola, tentaremos mostrar, será o principal caminho para endireitar esses homens, na visão daqueles grupos. Por outro lado, temos o crescimento do operariado local, uma classe que começou a se organizar em Natal (e, podemos dizer, no Brasil) no início do século XX a partir de diversas associações – políticas, recreativas, culturais – e que buscava espaço no cenário político local.

Esse esforço de organização, inclusive com a criação de escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores associados, representa para nós uma ação de resistência e, ao mesmo tempo, de construção identitária desse grupo. Entendemos que a historiografia local não deu,

ainda, suficiente atenção a esse movimento, talvez por associá-lo a um peleguismo *avant la lettre*¹, visto que algumas das associações de trabalhadores eram subvencionadas pela municipalidade. Neste artigo, traremos, ainda que de maneira incipiente, um olhar sobre tal movimento. Para tanto, levamos em conta que os sujeitos vinculados a tal movimento não são passivos e não devem ser tratados como tábula rasa². Eles resistem, criam estratégias para se contrapor àquelas dos grupos dirigentes, articulam-se e lutam por espaço no cenário político.

Nosso objetivo será o de analisar escolas organizadas para ou pelos trabalhadores na cidade do Natal nas primeiras décadas do século XX, atentando aos embates que surgem em virtude dos diferentes interesses, visões e práticas dos sujeitos aqui apresentados, sejam eles membros dos grupos dirigentes, ou vinculados aos grupos populares.

Referencial Teórico

Um dos autores que mobilizamos em nossas análises é Michel de Certeau. Em sua obra **A Invenção do cotidiano – artes de fazer**, observamos que o espaço é tecido e retocado pelas práticas. Dando ênfase à urbe, o autor aponta para dois tipos distintos de perspectivas sobre esse espaço: a dos voyeurs e a dos caminhantes. O voyeur é aquele que observa do alto. O que enxerga não é, na visão de Certeau, “outra coisa senão uma representação, um artefato ótico” (CERTEAU, 1998, p. 171).

Essa cidade-conceito identificada do alto é produto de uma utopia elaborada por aqueles que planejam e desenham a urbe e que, por um (ou vários) momento(s), veem-na sem seus praticantes. Podemos dizer, analisando o caso da Natal da virada do século XIX para o XX, que tais sujeitos sonham com uma cidade vazia e esterilizada, sem a presença dos resilientes pobres, desafortunados, que insistiam em praticar a cidade à sua maneira, fosse transformando-a em “campo de criação” (ESCREVEM-NOS..., 1904, p. 1), fazendo um “batuque infernal” (BATUQUE..., 1904, p. 1), ou andando de “pé no chão” (JARDIM..., 1905, p. 1) em uma praça pública.

¹ O termo *peleguismo* é usado, inicialmente, para se referir a um sindicalismo fortemente enredado nas teias do poder do Estado e de seus líderes. O conceito, normalmente, é vinculado à Era Vargas (1930-1945), período em que muitos líderes sindicais foram cooptados pelo governo, refletindo uma falta de autonomia dos sindicatos nesse período, reforçada pela lei de sindicalização de 1931 (Decreto nº 19.770).

² O conceito de tábula rasa é apresentado e defendido pelo filósofo britânico John Locke, em seu *Ensaio acerca do entendimento humano*, originalmente publicado em 1689. De acordo com esse pensador, a mente é “um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia”. Locke, em síntese, defende que “todas os materiais da razão e do conhecimento” são apreendidos pela “experiência” humana (LOCKE, 1999, p. 57).

Os *voyeurs* – *aveles* que gerem a cidade, arquetam suas formas e linhas, fazem planos para seu futuro crescimento – parecem ter uma aversão aos caminhantes, sujeitos que de diversos modos, por práticas/procedimentos “multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos” (CERTEAU, 1998, p. 175), subvertem o espaço planejado, idealizado, sonhado por esses que veem do alto a cidade.

Há, aí, um jogo dialético envolvendo esses *voyeurs* e os caminhantes, que com “os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. [E] formam um desses ‘sistemas reais cuja existência faz efetivamente a cidade’” (CERTEAU, 1998, p. 176). Uma cidade real que contrasta firmemente com a cidade ideal, cidade-conceito, aquela forjada pela resistência de seus caminhantes à ordem, à disciplina que se lhes quer impor, resistência ao traçado retilíneo e aos usos pensados pelos gestores e arquitetos para os equipamentos urbanos.

Tentaremos dar conta de compreender alguns desses movimentos e ações de resistência desses grupos populares. Referimo-nos aos desfavorecidos de fortuna, pessoas de pé no chão, operários e seus filhos. Um grupo, sem dúvida, bastante diverso. E variadas também são suas práticas para resistir à ordem que se lhes tenta impor, seja na Escola ou na rua.

Para entendermos como operários se organizaram na Natal do início do século XX e que ações adotaram para alcançar seus objetivos, levaremos em conta os estudos de Cord (2011) e Souza (2020). Ambos os autores, ao trabalharem o movimento operário em Recife em diferentes contextos (Cord se volta aos meados do século XIX, ao passo que Souza observa a transição para o XX), avaliam os contatos das sociedades operárias com aqueles que estavam no poder como estratégia para conquistar direitos e alcançar um protagonismo na cena política, refutando a concepção de um movimento operário submisso aos interesses dos grupos dirigentes.

Metodologia

Entendemos que as escolas, as sociedades operárias e seus públicos estão inseridos em um determinado espaço-tempo que precisa ser compreendido. Diante disso, nossa introdução deseja situar que espaço-tempo é esse, dando destaque às transformações urbanas vividas em Natal/RN, na transição do século XIX para o XX. Observamos como essas mudanças dão sentido às instituições por nós analisadas e guiam também as ações dos sujeitos investigados, sejam eles *voyeurs* ou caminhantes.

Procuramos analisar o jogo dialético entre esses diferentes sujeitos. Aqueles que projetam uma cidade ideal – são, bela e imaculada – vivem um embate com personagens que

leem e praticam a urbe de outra maneira. As matérias de jornal, fonte primordial de nossa análise, escritas pelas mãos dos que viam a cidade do alto, não poupavam esses pobres, desafortunados, os de “pé no chão” por imacularem a utópica cidade planejada por eles. Entendemos que esses embates e tensões dão forma à cidade real, chã, que desejamos pincelar neste artigo.

Sobre as fontes, é válido reforçar que elas não contêm a *verdade* em si, mas trazem representações de uma verdade elaborada por sujeitos que se ligam a um determinado grupo social, com seus modos de vida, valores e costumes próprios. Em síntese, o documento, como dizia Le Goff (1990, p. 547) de maneira muito assertiva, “não é inócuo”. Assim, procuramos inquirir e confrontar as fontes, questionando quem são seus autores, a que grupo(s) se vinculavam, que interesses possuíam e em que contexto se inseriam. Essas questões nos conduzirão em nossa análise, ajudando-nos a construir nossa própria representação desse passado.

Escolas para os filhos dos pobres³

Ontem, o incansável subdelegado de polícia da Cidade Alta, o major Raymundo Filgueira, prendeu o *menor* João Gonçalves Germano, que praticava roubo no mercado público.

Verificando que o *menor* Germano era *órfão e desvalido*, a mesma autoridade mandou apresentá-lo ao Juiz Distrital em exercício, tenente-coronel Adelino Maranhão, que o enviou ao Capitão do Porto desta cidade, afim de fazê-lo seguir para a Escola de Aprendizes [Marinheiros], no Rio de Janeiro (CORREIO..., 1899, p. 1; grifo nosso).

O major Raymundo Filgueira era personagem conhecido nas páginas do jornal *A Republica*, órgão oficial do Partido Republicano Federal no Rio Grande do Norte. Foi, por anos a fio, fiscal do 1º Distrito (bairro de Cidade Alta) da capital potiguar. Suas ações nesse posto, somadas a alguns negócios que possuía, levaram seu nome a ser repetido ao menos vinte e três vezes em edições do periódico publicadas entre fins do século XIX e anos iniciais do século XX. João Gonçalves Germano aparece, tão somente, na edição mencionada no início dessa seção. Não sabemos se seguiu mesmo para a Escola de Aprendizes Marinheiros, na então capital federal. Sobre João, sabemos apenas que era menor, órfão e desvalido.

Esses três adjetivos utilizados para definir/classificar João representam características comuns ao público que frequentava as Escolas de Aprendizes Marinheiros e, também, as Escolas de Aprendizes Artífices. O conceito de *menor*, em específico, começou

³ Título da seção inspirado no da tese escrita pela pesquisadora Nina SILVA (2012), **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**.

a ser disseminado no final do século XIX e representava aquelas crianças pobres das urbes, que vagavam por suas ruas, praças, muitas vezes imersas no mundo do crime, abandonadas “tanto material como moralmente” (LONDOÑO, 1991, p. 135), tendo em vista que seus pais ou tutores, entregues aos vícios e à vadiagem, não exerciam sobre elas nenhuma autoridade. Nesse sentido, cabia ao Estado guardá-las e cuidar para que fossem tornadas cidadãs úteis. *Menor*, portanto, no contexto em análise, refere-se especificamente ao filho do pobre e não a qualquer sujeito que não tenha idade para responder legalmente por seus atos.

Órfão e desvalido são termos que também se referem diretamente aos filhos dos desafortunados e trazem, assim como menor, a concepção de abandono moral e material. A preocupação do Estado brasileiro em relação ao que fazer com esses sujeitos – menores, órfãos e desvalidos – intensifica-se no contexto de transições que marca a virada do século XIX para o XX, como destaca Santos (2019). Mas ela já era patente, ao menos, desde meados do século XIX, quando foi criada a primeira Companhia de Aprendizes Marinheiros, na cidade do Rio de Janeiro, em 1840.

Como aponta Cunha (2000, p. 112) as instituições escolares criadas pelas Forças Armadas, com destaque para as Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros, foram as primeiras a “explicitarem a utilização no Brasil [...] de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho [...]”. Não chegaram, porém, a se configurar como um projeto nacional, como ocorreu no caso das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no ano de 1909.

Isso porque, se a primeira Companhia de Aprendizes Marinheiros foi criada em 1840, a segunda só viria a surgir quinze anos depois. A de Natal funcionaria, apenas, a partir de 1873. Em geral, embora não compusessem propriamente uma rede de instituições, tinham objetivos parecidos, entre os quais se destacava, na Lei nº 148/1840, o de reforçar as fileiras da Marinha (BRASIL, 1840, p. 33). Para além dessa razão explicitada no documento legal, as Companhias (posteriormente, Escolas) de Aprendizes Marinheiros tinham uma clara função social.

A respeito dessa função, Soares Júnior e Cury (2019) são enfáticos ao afirmarem que as Escolas/Companhias de Aprendizes Marinheiros – com destaque para as de Natal e João Pessoa, por eles analisadas –, intentavam cumprir o papel de

adestrar crianças tanto no que concerne à educação daquelas enviadas pelos pais [...], como daquelas **crianças desvalidas, sem casa, sem família, em condição de vulnerabilidade, realizando uma higienização de possíveis delinquentes e vadios nas ruas das vilas e cidades** [...] (SOARES JÚNIOR; CURY, 2019, p. 115, grifo nosso).

Essas crianças, lembram Soares Jr e Cury, eram muitas vezes “conquistadas no ‘laço’, à força de justiça”. Foi exatamente esse o caso de João Gonçalves Germano, conquistado no laço e destinado a uma cidade que distava da sua milhares de quilômetros e onde não possuía raízes. Cabe informar que, neste momento (1899), a Escola de Aprendizes Marinheiros de Natal não estava mais em funcionamento. Um processo de reagrupamento de Escolas, em 1885, fez com que a escola de Natal fosse fechada, passando o público desse estado a ser atendido pela instituição congênere do vizinho estado da Paraíba⁴.

Se nos meados do século XIX, as Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros já tinham uma clara função higienizadora, essa função passa a se tornar mais evidente na virada do século XIX para o XX, momento em que João Germano é preso pelo major Filgueira. Foi nesse contexto, marcado por um discurso novo de um novo regime, que os grandes centros urbanos passaram por reformas que alteraram suas feições, caso marcante do Rio de Janeiro, que teve seu centro remodelado pelas mãos do engenheiro Pereira Passos. Esse surto de modernização chegou também a Natal, embora, claro, de maneira mais acanhada, dada a escassez de recursos para reformas mais profundas.

Em comum, fosse no Rio de Janeiro ou em Natal, havia a ojeriza aos pobres, desfavorecidos de fortuna, aos trabalhadores do povo. No jornal de maior circulação no Rio Grande do Norte, o *A Republica*, não foram poucas as matérias e notas a criticarem a ação desses mais humildes, incapazes de compreender os valores do progresso e da civilização, na leitura daqueles que dirigiam o estado e sua capital. Essa aversão aos de “pé no chão”, levou, por exemplo, à criação de um dispensário de pobres na capital potiguar, no ano de 1925 (SANTOS, 2017).

Quanto à Companhia de Aprendizes Marinheiros, com uma estrutura inicialmente precária – o presidente de província referiu-se à sua sede como um pardieiro, antes de reformas realizadas em 1883 (RIO GRANDE DO NORTE, 1883, p. 36) – e dificuldades para preencher as vagas destinadas aos aprendizes, a instituição não teve vida longa em Natal. Criadas décadas depois, as Escolas de Aprendizes Artífices também se destinavam a sujeitos como João Germano e passaram por dificuldades parecidas às enfrentadas pelas Companhias de Marinheiros. Mas conseguiram, não sem remodelações importantes, manter suas portas abertas.

⁴ A reorganização foi proposta pelo Decreto nº 9.371/1884 e atingiu também as Escolas de Espírito Santo e Sergipe, as quais foram incorporadas pela Escola da Bahia; e a Escola de Alagoas, cujo público passou a ser atendido pela instituição congênere localizada em Pernambuco (BRASIL, 1885, p.15).

Em matéria publicada em janeiro de 1910, a tratar da inauguração da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, o redator, sem esconder seu entusiasmo, afirmava que essa instituição prestaria “inestimáveis serviços à nossa terra, fazendo dessa grande quantidade de **pequenos vagabundos** que **infestam** as ruas, habitués das tavernas e das tavolagens, homens úteis, artistas competentes nas diversas profissões em que se desdobra o curso da Escola” (ESCOLA..., 1910, p. 1, grifo nosso).

Restava clara, desde o primeiro momento, a função higienizadora da instituição recém inaugurada. O termo “infestam” associado a “pequenos vagabundos” evidencia que a pobreza é tratada como uma doença, uma mácula para uma cidade que se quer, pelas mãos de seus dirigentes, sã e bela. É ainda válido ressaltar que a dita função higienizadora não se associava apenas à Escola de Aprendizes de Natal, mas sim a todas as demais, como se nota pelo decreto nº 7.566/1909, o qual afirmava que essas instituições deveriam incutir nos jovens desfavorecidos de fortuna “hábitos de trabalho profícuo, que os afastará [sic] da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Nessas Escolas, o ensino das primeiras letras era associado ao aprendizado de um ofício. Na instituição sediada em Natal, as oficinas em que os aprendizes poderiam incorporar os ditos “hábitos de trabalho profícuo” eram as de sapataria, funilaria, alfaiataria, marcenaria e serralheria. Mas, nos primeiros tempos, eram significativas as dificuldades enfrentadas pelas Escolas, inclusa a de Natal, para se manterem funcionando. A natureza dessas dificuldades era diversa: prédios inadequados, oficinas mal aparelhadas, formação deficitária dos mestres e perfil dos aprendizes eram alguns dos obstáculos elencados nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para explicar os altos índices de evasão e baixo número de concluintes. Nas palavras do Ministro Manoel Queiroz Vieira, as Escolas de Aprendizes

Diferem e hão de diferir por muito tempo dos estabelecimentos congêneres dos países mais adiantados no assunto, como a Alemanha, a Suíça, a Bélgica e os Estados Unidos, porque somos forçados a admitir nelas o analfabeto, sem o que ficariam quase que desertas. Isto só por si bastaria para mostrar a grande dificuldade que se nos apresenta [...] (BRASIL, 1914, p. 28).

Na continuação da fala do Ministro Queiroz Vieira poderíamos observar argumentos referentes a aspectos como estrutura das Escolas e formação precária dos mestres. Contudo, nos chama a atenção, novamente, a referência aos sujeitos para os quais essas instituições se destinavam. Ao afirmar que aqueles que dirigiam as Escolas eram “forçados a admitir nelas o analfabeto”, Vieira exprime uma ojeriza ao público que comporia as Escolas de Aprendizes e não ao grave problema do analfabetismo, do qual esse público era vítima.

Mas seria mesmo o analfabetismo o mais grave (ou ao menos um dos mais graves) problemas enfrentados pelas Escolas de Aprendizizes Artífices? Em que medida esse fenômeno poderia explicar uma evasão que, na média, ficou em cerca de 23,6% na Escola de Natal, ao longo da sua primeira fase de existência⁵?

Os livros de matrículas da Escola de Aprendizizes de Natal nos dão algumas informações sobre quem eram os sujeitos que frequentavam essa instituição e, ao compreendermos um pouco melhor o perfil desse aprendiz, podemos ter subsídios para entender o fenômeno da evasão escolar.

Em geral, os ditos “desfavorecidos de fortuna” ingressavam na Escola com 10 anos de idade, como preconizava o regulamento escolar de 1918, aprovado pelo decreto nº 13.064 daquele ano. Mas era possível ver, em livros de matrícula da década de 1920, alunos a ingressarem na Escola com 8 ou 9 anos de idade. A tenra idade desses aprendizes certamente pode ter-lhes dificultado a adaptação à rotina de estudos e trabalhos nas oficinas, gerando uma evasão significativa. É uma hipótese a ser considerada.

Outro fator que não pode ser esquecido é o local de residência dos aprendizes. Como se observa em Santos (2019, p. 162-174), a Escola, entre 1910 e 1937, esteve sempre localizada no centro da cidade, mais especificamente no bairro de Cidade Alta, onde também estavam presentes outras importantes instituições e equipamentos urbanos. Mas o seu público alvo vinha de regiões um pouco mais distantes, como o bairro do Alecrim. Alguns alunos desse bairro, entre ida e vinda, podiam ter que caminhar cerca de 5 quilômetros por dia para terem acesso à Escola. As caminhadas exaustivas, com sol a pino no retorno para casa, podem ter levado alguns alunos a desistirem dos estudos.

Mas há, pelo menos, mais um fator que contribuiu para a evasão e que deve ser lembrado: o controle disciplinar. Como pudemos observar, a preocupação em controlar, disciplinar uma massa de homens que tenderia, como destaca o decreto nº 7.566/1909, ao mundo dos vícios e dos crimes, esteve sempre entre os principais objetivos das Escolas de Aprendizizes. Podemos asseverar até que a formação de mão de obra representava mais um meio para esse disciplinamento do que um fim em si mesmo.

Dito isso, alguns casos de aprendizes que foram expulsos da Escola de Natal nos chamam a atenção. Em 1924, Altino Dantas, aluno do 3º ano da oficina de Serralheria, com 15 anos, foi “eliminada a bem da ordem” (ESCOLA, 1924). Manoel do Nascimento, com

⁵ Essa primeira fase de existência vai de 1910 a 1937. Em Santos (2019, p. 266), observamos dados de 14 anos, dentro do recorte citado, que nos levam a essa média de 23,6%.

12 anos, foi “eliminado a bem da disciplina” também no ano de 1924 (ESCOLA, 1924). Era, assim como Altino Dantas, aluno da oficina de Serralheria. Leonel Rodrigues de Lima, 12 anos, teve seu nome riscado do livro de matrículas, acompanhado pela observação de que havia sido “eliminado a bem da decência” (ESCOLA, 1924).

Os exemplos citados nos levam à compreensão de que se, por um lado, havia por parte dos dirigentes republicanos a tentativa de conformar os desfavorecidos de fortuna a um determinado ideal de ordem, por outro, esses sujeitos não aceitavam esse enquadramento com passividade, podendo resistir às regras e estratégias de controle adotadas na instituição escolar.

As observações preenchidas ao lado dos nomes dos alunos eliminados eram sucintas e não nos dão uma clara ideia do comportamento ou ação que havia ensejado a expulsão. Descumprimento de regras da instituição, desrespeito à rígida hierarquia que marcava o espaço escolar, balbúrdia em sala de aula ou nas oficinas podem ter sido motivos para eliminações. O que podemos afirmar com mais precisão é que os comportamentos e ações que levaram Altino Dantas, Leonel Lima e Manoel do Nascimento a serem expulsos da Escola não se enquadravam no padrão moral estabelecido pela classe dirigente, indicando que os desafortunados tinham costumes e práticas próprias de seu grupo. As expulsões eram resultado dos embates entre essas distintas visões de mundo.

As Sociedades e Escolas organizadas pelos trabalhadores

Até o presente momento, referimo-nos a escolas feitas para os trabalhadores e seus filhos, genericamente denominados de desfavorecidos de fortuna. Vimos que as instituições tratadas – Companhia de Aprendizes Marinheiros e Escola de Aprendizes Artífices – tentavam conformar os tais desafortunados a um determinado ideal de ordem e de sociedade. Maculados, sujos por um suposto defeito de origem, esse público seria higienizado pelas Escolas.

Mas os desfavorecidos de fortuna não eram tábula rasa. Alguns “barulhos” gerados por esses sujeitos podem ser percebidos no jornal *A República*, escrito pelas mãos do grupo dirigente. Vejamos alguns exemplos.

Reclamação publicada em 1905 referia-se ao “modo descortês” com que “pessoas de pé no chão” (JARDIM..., 1905, p. 1; grifo no original) usavam os bancos da praça Augusto Severo, bairro da Ribeira. Uma matéria publicada em 1904 mostrava a ira de moradores de Cidade Nova, bairro nobre de Natal, com um “batuque infernal” de alguns sujeitos que praticavam o zambê (ou coco de zambê) – dança introduzida no país por negros escravizados

que trabalhavam nos engenhos de açúcar – tratada na matéria como “diversão popular barata” (BATUQUE..., 1904, p. 1). Matéria de 08 de julho do ano anterior, se referia ao coco de zambê como “samba” e afirmava que o “berreiro infernal” era gerado por uma “súcia de vadios” (SAMBA..., 1903, p. 1). Ao fim, a matéria ainda aludia à resolução municipal que criara o bairro de Cidade Nova, de nº 55/1901, conclamando a Intendência Municipal a “retirar todos os casebres” da área que circundava a praça Pedro Velho⁶, centro do bairro *chic* da cidade.

Esses “barulhos” dos populares são entendidos por nós como formas de resistência às ações e estratégias do grupo dirigente, que viam os desafortunados como uma mácula ou mesmo uma doença a ser extinta daquela cidade que se queria moderna, civilizada, sã e bela. Essa resistência poderia se dar também através da organização dos trabalhadores em sociedades instituídas a partir da segunda metade do século XIX.

Antes de tratarmos dessas sociedades, é válido explicarmos a que sujeitos estamos nos referindo. É possível, talvez até provável, que os associados às organizações de que trataremos não estivessem entre os diretamente citados nas matérias há pouco comentadas. Quando nos referimos a grupos populares ou desfavorecidos de fortuna, uma multidão de sujeitos estará implicada nessas genéricas definições. A referência poderá se destinar aos praticantes do zambê no entorno da Praça Pedro Velho; aos sujeitos de “pé no chão” que andavam pelas praças da cidade; àqueles que não tinham nem um teto para protegê-los das intempéries; ou até mesmo a sujeitos como José Pinto, tipógrafo e gerente do jornal *A Republica*. Apesar da proximidade com os donos do poder⁷, pela posição que ocupava, não se pode dizer que José Pinto era um sujeito de grandes posses, nem que tenha sido protagonista na cena política potiguar no início do século XX.

Esses populares, em sua significativa diversidade, tinham também variadas estratégias para “infernizar” a vida dos que estavam no poder e viam a cidade (e seus caminhantes) do alto. Na Escola, poderiam gerar algazaras, questionar a ordem; nas ruas, mesmo naquelas mais *chics*, podiam fazer uma batucada preconceituosamente caracterizada como “infernal”; nas esferas públicas, criavam sociedades, organizações coletivas, capazes de lutar por mais espaço em instituições de poder.

⁶ As duas matérias que mencionam o zambê, “BATUQUE” e “SAMBA”, e uma outra intitulada “VADIOS” (*A REPUBLICA*, Natal, 18 jun. 1903) parecem se referir à mesma moradia, localizada próximo à Praça Pedro Velho, em que eram realizadas semanalmente as reuniões para prática desse Coco de origem africana.

⁷ Para compreender as relações entre José Pinto e membros do grupo familiar Albuquerque Maranhão, além de outros sujeitos do grupo dirigente, ver SIQUEIRA, 2014, p. 193-196.

Não nos resta dúvida de que cada uma dessas estratégias mereceria ser analisada detidamente. Neste artigo, porém, traçamos um panorama geral dessas táticas, suscitando questões que, certamente, poderão ser aprofundadas em outras produções. Dito isso, retornemos à questão das sociedades operárias. Elas começam a ser formadas na capital potiguar no início do regime republicano, como se verifica no quadro a seguir.

Quadro 1 – sociedades operárias em Natal-RN (1890-1930)

Nome	Ano de fundação
Centro Operário Luiz da França	1890
Sociedade dos Artistas 16 de julho	1899
Liga Artístico-Operária Norte-rio-grandense	1904
Centro Operário Natalense	1911
Círculo de Operários Católicos São José	1919
União de Sapateiros	1920
Sociedade de Estivadores Potengi	1923
União Operária	1925?
Sociedade Beneficente Operária da Repartição dos Serviços Urbanos	1927
União Trabalhista	1929
Liga Protetora dos Alfaiates	1930
Liga Protetora dos Sapateiros	1930
Sociedade Beneficente dos Operários do Saneamento	1930

Fonte: Adaptado de SOUZA (2008, p. 118-119).

É preciso admitir que havia, em curso, um movimento de articulação dos trabalhadores e que esse movimento, sentido já em fins do século XIX, ganha impulso a partir da década de 1920. É nesse momento que o jornal *A Republica* tenta traçar um perfil do movimento operário no Rio Grande do Norte. Vejamos:

Incontestavelmente é dignificador o movimento operário entre nós. Sem uma questão social propriamente a resolver, os que vivem do salário se entregam ao trabalho, unidos, em paz, identificados por um só ideal de amor e de solidariedade humana. [...]

Eles querem, dentro dos elos da união, que os deve prender, não somente defender os interesses de sua classe, pacificamente, com o direito e com a lei, mas proteger aos desamparados, acudir aos incapazes e, sobretudo, difundir a instrução dos companheiros que não sabem ler, para que não se deixem explorar pelos aventureiros (IMPRESSÕES... 1924, p. 1).

A matéria nos passa a impressão (sem querermos fazer galhofa com o título) de que os operários no Rio Grande do Norte não tinham razões para lutar ou, para usarmos as palavras presentes na matéria, questões sociais a resolver. A representação do movimento operário como pacífico, ordeiro, guiado por um “ideal de amor e de solidariedade” não é elaborada de modo inocente. Como se observa ao fim do trecho supracitado, havia o perigo dos “aventureiros” que poderiam manipular os supostamente ordeiros operários potiguares. Um desses ditos aventureiros era João Café Filho⁸, que em 1923 liderou a greve dos estivadores, movimento que “terminou paralisando toda a vida da cidade” (SOUZA, 2008, p. 141). Contra Café Filho e outros sujeitos vistos pelos donos do poder como desordeiros, a matéria *Impressões* indicava o exemplo a ser seguido: Jesus, o “divino obreiro” e “primitivo socialista” (IMPRESSÕES... 1924, p. 1).

Seguindo o entendimento de que o movimento operário no Rio Grande do Norte foi pacífico e, em especial, passivo, o historiador Itamar de Souza afirma que, na segunda metade da década de 1920, “as associações operárias passaram por um processo de acomodação aos interesses da classe dominante. [Nesse período], a classe operária do Rio Grande do Norte só fazia duas coisas: homenagear os governantes e alfabetizar os filhos de seus associados” (SOUZA, 2008, p. 114). Souza lembra, ainda, que a ausência de Café Filho nesse contexto – fugiu para Recife após sofrer perseguição política no governo de Antônio José de Mello e Souza (1920-1924) – contribuiu para o esmorecimento do movimento operário local.

Há pontos na fala de Souza que merecem nossa atenção: homenagear governadores e outros políticos vinculados às classes abastadas não seria uma estratégia para angariar apoio político? Alfabetizar filhos de associados não poderia ser um caminho para engajá-los no movimento operário, além, é claro, de franquear-lhes acesso a um saber ainda restrito? Não temos respostas fechadas a essas questões, mas queremos apresentar algumas reflexões que possam indicar caminhos de respostas.

Matéria do *A Republica*, ano de 1913, traz indícios de como agia o movimento operário na busca por mais espaço e protagonismo no cenário político local. A publicação afirmava que

Uma comissão de operários composta dos srs. Francisco Gomes de Albuquerque Silva, João Estevam Gomes da Silva e João Baptista, esteve na Vila Barretto, onde

⁸ A trajetória de Café Filho como sindicalista e político é detidamente analisada por Paulo Cunha (2015), na dissertação intitulada “*Ombro a ombro com os mais fracos*”: a inserção de João Café Filho nos espaços do trabalhador na cidade do Natal (1922 – 1937). Também é válida a leitura da autobiografia intitulada *Do Sindicato ao Catete: memórias políticas e confissões humanas* (CAFÉ FILHO, 1966)

foi comunicar ao exmº dr. Alberto Maranhão a resolução dos seus companheiros de classe, que pretendem apresentar candidatos a uma cadeira no Congresso Legislativo e à Intendência Municipal. S. Ex. prometeu prestigiar a nobre iniciativa do operariado riograndense. Para escolherem seus candidatos reúnem-se hoje, em um dos salões do ‘Natal Club’ (VARIAS..., 1923, p. 1).

Pelo que apresenta a matéria, a comissão de operários foi ao encontro do governador Alberto Maranhão para “comunicar” a resolução tomada pelos “companheiros de classe”. Dito de outro modo, os operários tomaram uma decisão coletiva com base nos interesses de classe. Cientes de que precisavam de endosso para que o pleito fosse atendido, buscaram o apoio do governador do estado. A clareza de que esse apoio é concedido vem ao final da publicação, quando se afirma que o governador “prometeu prestigiar a nobre iniciativa do operariado riograndense”. Verificamos, também, que a reunião para definição dos candidatos do operariado ocorreria no Natal Club, sociedade recreativa frequentada pelos grupos abastados da capital potiguar, o que ratifica o apoio dado por Alberto Maranhão.

Não podemos ser inocentes a ponto de desconsiderar o local em que a matéria foi publicada. O jornal *A Republica* era, como dissemos anteriormente, órgão do Partido Republicano Federal no Rio Grande do Norte, à época liderado pelo grupo familiar encabeçado pelos Albuquerque Maranhão. É possível (até provável) que a matéria desejasse representar Alberto Maranhão como um governador democrático e aberto aos anseios do movimento operário. Isso não desmerece nossa hipótese de que lideranças do movimento operário, como as citadas na matéria, viam na aproximação a figuras que comandavam o estado e sua capital uma estratégia para alcançar seus objetivos.

Cord (2011, p. 116-117)), em referência ao movimento operário no Recife oitocentista, usa o conceito de “redes de favores” para se referir às benesses ofertadas a personagens do alto escalão político, como por exemplo a concessão de diplomas de classe, em troca de apoio político para que fosse “mais favorável conseguir algumas de suas pretensões. Souza (2020, p. 2), analisando o associativismo dos trabalhadores na mesma cidade, mas já no contexto da República, afirma que “parte considerável dos afazeres dos líderes dos partidos operários consistia em sentar com os donos do poder”. Não teria sido essa também uma estratégia utilizada pelos líderes operários na Natal do início do século XX, em busca de protagonismo político? Ao nosso ver, a resposta é sim.

Por sinal, aqueles operários que se reuniram com o governador Alberto Maranhão tiveram seu pleito atendido. Ponciano Barbosa e o já citado José Pinto foram indicados (e posteriormente eleitos), respectivamente, para os cargos de deputado estadual e intendente. Na década de 1920, mais especificamente no ano de 1925, foram criadas as denominadas

“vagas destinadas à minoria” (O PLEITO..., 1925, p. 1), incluindo uma para a classe dos operários, à época referidos como “artistas”.

É neste mesmo ano de 1925 que vemos uma resolução municipal fazer referência a três escolas organizadas por sociedades operárias: uma vinculada ao Centro Operário Natalense, outra à Liga Artístico-Operária e uma terceira organizada pela União Operária. Cada uma delas recebia uma subvenção da Intendência no valor de 600\$000 (seiscentos mil réis). Esse valor, certamente relevante para o funcionamento das escolas, revela que as sociedades operárias guardavam boa relação com o poder municipal. A iniciativa de “Sentar com os donos do poder” (SOUZA, 2020, p. 2) proporcionava, sem dúvida, ganhos para essas sociedades.

Reflexões finais

A Companhia de Aprendizes Marinheiros, a Escola de Aprendizes Artífices e escolas criadas por organizações operárias da capital como a Liga Artístico-Operária do Rio Grande do Norte, o Centro Operário Natalense e a União Operária eram voltadas (não exclusivamente) aos filhos dos operários, dos pobres ou, para usarmos uma expressão presente em algumas das fontes pesquisadas, desfavorecidos de fortuna. Para aqueles que dirigiam os destinos do país e, de maneira mais específica, para os que comandavam a capital potiguar, importava controlar essa massa de homens desafortunados, os quais seriam, como vemos no discurso presente no decreto nº7.566/1909 e também em relatórios de governo, sujeitos tendentes ao mundo dos vícios, da vadiagem e dos crimes.

A localização das organizações operárias e suas escolas também indica seu prestígio naquela sociedade. O Centro Operário Natalense estava localizado na Rua 13 de Maio, no bairro de Cidade Alta; a Liga Artístico-Operária estava situada na Avenida Rio Branco, principal artéria do mencionado bairro. Assim, mesmo não sendo possível, ainda, definir a exata localização desses prédios, é válido dizer, considerando as dimensões do espaço urbano natalense no início do século XX, que estavam próximos a instituições de poder, como a Intendência Municipal, o Congresso Legislativo e o Palácio do Governo. Também eram próximas à Escola de Aprendizes Artífices, localizada na mesma avenida que sediava a Liga Artístico-Operária. Ficaria essa proximidade restrita ao espaço físico? Não sabemos dizer. Mas podemos supor que algumas trocas e diálogos eram possíveis entre duas escolas localizadas na mesma avenida e destinadas aos desafortunados.

Não identificamos, nos anos seguintes, novas menções às escolas formadas pelas organizações operárias. A continuidade da pesquisa poderá, certamente, trazer mais

esclarecimentos sobre o seu funcionamento e possíveis relações com outras instituições do gênero. Por ora, esperamos que a análise apresentada neste texto possa suscitar questionamentos à concepção de um movimento operário manipulado e dominado pelos grupos dirigentes.

Esses grupos queriam, efetivamente, conformar os desfavorecidos de fortuna (na mais ampla acepção da palavra) a um ideal de cidade e sociedade. Mas esse intento sofreu reveses por parte dos populares, que desobedeciam a normas previstas em resoluções municipais, insistiam em praticar seu zambê, subvertiam a ordem e disciplina na Escola e criavam sociedades e escolas para seus filhos. Múltiplas estratégias de um grupo multifacetado. Em comum, a ideia de resistir a uma ordem que se lhes queria impor.

Referências

BATUQUE infernal. **A Republica**, Natal, 08 ago. 1904.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 148 – de 27 de agosto de 1840**. Fixando as forças de mar para o ano financeiro de 1841 a 1842. *In*: COLLECCÃO das Leis do Império do Brasil de 1840. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1963. tomo 3, parte 1, p. 33-34. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao3.html. Acesso em: 01 fev. 2022

BRASIL. **Relatorio apresentado a Assembléa Geral Legislativa na Primeira Sessão da Decima Nona Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Marinha, Luiz Filippe de Souza Leão**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885. Disponível em: <http://ddsnxt.crl.edu/titles/142#?c=0&m=82&s=0&cv=1&r=0&xywh=-624%2C940%2C3042%2C2146>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Relatorio apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. Manoel Edwiges de Queiroz Vieira, Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1914**. 1914. Rio de Janeiro: Typographia do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. Disponível em: <http://ddsnxt.crl.edu/titles/108#?c=0&m=62&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1%2C-582%2C4256%2C3002>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro belle époque**. Campinas: Unicamp, 2001.

CORD, M. M. Redes de sociabilidade e política: mestres de obras e associativismo no Recife oitocentista. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 109-125, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2010v2n4p109>. Acesso em: 15 out. 2021.

CORREIO. **A Republica**, Natal, 02 fev. 1899.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

ESCOLA. **A Republica**, Natal, 13 jan. 1910.

ESCOLA de Aprendizizes Artífices. **Livro de matrículas (diurno), 1924**, Natal, 1924. [manuscrito].

ESCREVEM-NOS. **A Republica**. Natal, 28 abr. 1904.

FERREIRA, A. L. A. **Uma cidade sã e bela: a trajetória do saneamento de Natal – 1850 a 1969**. Natal: IAB/RN, 2008.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>. Acesso em: 01 fev. 2022.

IMPRESSÕES. **A Republica**, Natal, 26 jul. 1924.

JARDIM Publico – Escrevem-nos. **A Republica**, Natal, 11 nov. 1905.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LONDOÑO, F. T. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, M. (org.). **A História da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 129-145.

O PLEITO de hoje. **A Republica**, Natal, 06 set. 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. **Falla com que o excelentíssimo Senhor Dr. Francisco de Gouveia da Cunha Barreto, Presidente da Provincia, abriu em 09 de fevereiro de 1883, a segunda sessão ordinária da Assembleia Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte**. Recife, 1883. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/181#?c=0&m=67&s=0&cv=0&r=0&xywh=327%2C367%2C2080%2C1467>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SAMBA. **A Republica**, Natal, 08 jul. 1903.

SANTOS, Renato Marinho B. **Entre a ordem e o progresso: a Escola de aprendizizes artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909-1937)**. Natal: EDIFRN, 2019.

SANTOS, Renato Marinho B. **Natal, outra cidade!:** o papel da Intendência Municipal no desenvolvimento de uma nova ordem urbana na cidade de Natal (1904-1929). Natal: EDUFRN, 2018.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros:** trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SIQUEIRA, Gabriela Fernandes de. **Por uma " Cidade Nova":** apropriação e uso do solo urbano no terceiro bairro de Natal (1901-1929). 2014. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos; CURY, Cláudia Engler. “Para formar o viveiro de bons marinheiros”: as companhias de aprendizes marinheiros da Parahyba e do Rio Grande do Norte (1871–1890). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 112-130, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/581>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOUZA, Felipe Azevedo. A blusa e a urna: metamorfoses do associativismo de trabalhadores em Pernambuco entre o Império e a República. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 12, p. 1-18, 2020. DOI: 10.5007/1984-9222.2020.e71472. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2020.e71472>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUZA, I. de. **A República velha no Rio Grande do Norte (1889-1930)**. Natal: UFRN, 2008.

VADIOS. **A Republica**, Natal, 18 jun. 1903.

VARIAS. **A Republica**, Natal, 21 ago. 1913.

Autores:

Renato Marinho Brandão Santos

Licenciado e Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Atualmente é professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Tem experiências nas áreas de História Urbana e História da Educação Profissional.

E-mail: renato.marinho@ifrn.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8187-7140>

Olivia Morais de Medeiros Neta

Licenciada, bacharela e Mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela UFRN. Atualmente é professora da UFRN, vinculada ao Departamento de Pedagogia, ao Programação de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN) e ao Programação de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN).

Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação, Teoria e Metodologia da História, Historiografia e Educação Profissional.

E-mail: olivia.neta@ufrn.br
<https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>

Como citar o artigo:

SANTOS, R. M. B.; NETA, O. M. M. de A. Formación Profesional y experiencias de grupos populares en Natal-RN (Brasil, 1910-1930). **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.10-30, sep., 2022.

Discutiendo la Historia de la Ciencia y la Tecnología en la Educación Profesional y Tecnológica

Jhonatan Luan de Almeida Xavier

jhonatan.xavier@semed.manaus.am.gov.br

<https://orcid.org/0000-0001-9033-2794>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Manaus, Brasil.

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

ana.souza@ifam.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-0066-7038>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Manaus, Brasil.

Recebido: 23/03/2022 **Aceito:** 14/05/2022

Resumen

En este artículo presentamos una reflexión que involucra la historia de la ciencia y la tecnología con la Educación Tecnológica Profesional (ETP), surgida de la experiencia en la formación de doctorandos del Programa de Postgrado en Educación Tecnológica, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas. Pretende analizar las aportaciones de la historia de la ciencia y la tecnología para los estudiantes del proceso de doctorado, atendiendo a la asignatura Aportaciones de la Historia, la Ciencia y la Tecnología para la Educación Tecnológica. Problematicamos los aspectos relacionados con la importancia del estudio de las características de las teorías y debates que involucran el tema en la educación profesional y tecnológica en el mencionado Programa de Postgrado. Consideramos que tales discusiones son importantes en la formación de los doctorandos, ya que la Educación Profesional y Tecnológica conlleva aspectos históricos que carecen de debates más profundos en la academia y encuentran dentro del campo de la filosofía y la historia de la ciencia y la tecnología, apoyo para el desarrollo de nuevos conocimientos y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la ETP. El artículo utiliza un enfoque cualitativo, a través del análisis de las clases expositivas y dialogadas durante la disciplina. Para lograr los objetivos, consultamos autores clásicos de la historia de la ciencia y la tecnología, así como aportamos temas importantes para la discusión de la ETP en el panorama de la historia. Como conclusión, destacamos que la disciplina instigó a los estudiantes a desarrollar una posición fundamentada y crítica sobre la Educación Tecnológica a través de situaciones dialógicas, cuya unidad pretendida y a consolidar se centra en las contribuciones a la comprensión y problematización sobre los temas. A partir de estos aspectos teóricos, esperamos, mediante la socialización de la experiencia en Amazonas, contribuir al fortalecimiento de la ETP dentro de las universidades y cursos de postgrado.

Palabras clave: Historia de la Ciencia y la Tecnología. Doctorado profesional. La enseñanza. La educación.

Discutindo a história da ciência e da tecnologia na Educação Profissional Tecnológica

Resumo

Neste artigo apresentamos uma reflexão envolvendo a história da ciência e da tecnologia com a Educação Profissional Tecnológica (EPT), oriunda da experiência na formação de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Tem o objetivo de analisar as contribuições da história da ciência e tecnologia para os estudantes em processo de doutoramento, enquanto cursistas da disciplina Contribuições da História, da Ciência e da Tecnologia para o Ensino Tecnológico. Problematizamos os aspectos relacionados à importância do estudo das características das teorias e debates que envolvem o tema na formação profissional e tecnológica no Programa de Pós-graduação citado. Consideramos importante tais discussões na formação dos doutorandos, uma vez que a Educação Profissional e Tecnológica carrega consigo aspectos históricos que carecem de debates mais profundos na academia e encontram dentro do campo da filosofia e história da ciência e tecnologia, suporte para o desenvolvimento de novos conhecimentos e fortalecimentos das práticas de ensino em EPT. O artigo utiliza abordagem qualitativa, mediante análise das aulas expositivas e dialogadas durante a disciplina. Para alcançar os objetivos, consultamos autores clássicos da história da ciência e tecnologia, bem como trazemos tópicos importantes para a discussão da EPT no panorama da história. Como conclusão, enfatizamos que a disciplina instigou os estudantes a desenvolver um posicionamento embasado e crítico sobre o Ensino Tecnológico através de situações dialógicas, cuja unidade pretendida e a ser consolidada incide em contribuições para a compreensão e problematização sobre os temas. Alicerçado em tais aspectos teóricos, esperamos, socializando a experiência no Amazonas, contribuir para o fortalecimento da EPT dentro das universidades e cursos de pós-graduação. **Palavras chave:** História da Ciência e Tecnologia. Doutorado Profissional. Ensino. Educação.

Discussing the History of Science and Technology in Professional Technological Education

Abstract

In this article, we present a reflection involving the history of science and technology with the Professional Technological Education (PTE), arising from the experience in the training of doctoral students in the Postgraduate Program in Technological Education at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Amazonas. It aims to analyze the contributions of the history of science and technology for students in the doctoral process while attending the subject Contributions of History, Science and Technology for Technological Education. We problematize the aspects related to the importance of the study of the characteristics of the theories and debates involving the theme in the professional and technological education in the mentioned Postgraduate Program. We consider such discussions important in the formation of doctoral students since the Vocational and Technological Education carries with it historical aspects that lack deeper debates in academia and find within the field of philosophy and history of science and technology, support for the development of new knowledge and strengthening of teaching practices in PTE. The article uses a qualitative approach, through the analysis of the expositive and dialogical classes during the course. To achieve the objectives, we consulted classical authors of the history of science and technology, as well as brought important topics for the discussion of PTE in the panorama of history. In a conclusion, we emphasize that the course instigated the students to develop a grounded and critical position about Technological Education through dialogical situations, whose intended and to be consolidated unity focuses on contributions to the understanding and problematization of the themes. Based on such History of Science and Technology. Professional Doctorate. Teaching. Education theoretical aspects, we hope, by socializing the experience in Amazonas, to contribute to the strengthening of PTE within universities and graduate courses

Keywords: Professional and Technological Education. Teaching. Education.

Introdução

A formação de estudantes em educação profissional e tecnológica tem sido um desafio frente aos debates históricos que envolvem o tema, sendo a Educação Profissional Tecnológica (EPT) uma modalidade de ensino que passou por transformações, diante da sua influência para o mercado de trabalho e profissionalização. Com o passar do tempo, houve a necessidade de trazer novos aspectos para essa modalidade de ensino, de forma a não priorizar somente a visão técnica do trabalho.

De modo a trazer novas formas capazes de promover uma visão mais ampla sobre o papel social e técnico do trabalho na EPT, pensamos ser importante buscar as fontes de estudo na história da ciência e tecnologia, para suporte a discussões que engrandecem e colaborem para mudanças nos aspectos formativos.

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da história da ciência e tecnologia para os estudantes em processo de doutoramento, enquanto cursistas da disciplina Contribuições da História, da Ciência e da Tecnologia para o Ensino Tecnológico.

Não pretendemos apenas descrever as experiências, mas analisar de que forma a discussão aproxima, e contribui para a formação de doutorandos na Educação Profissional e Tecnológica, sendo indispensável para a mudança de alguns paradigmas, um processo de ensino-aprendizagem que busque condições para a autonomia de pensamento crítico entre estudantes da EPT, no nosso caso, em nível de doutoramento.

Para isso apresentamos um texto que em primeiro momento trará em sua base teórica discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica, visando trazer considerações importantes sobre a história, bem como algumas características da EPT, importantes para o início das discussões e para situar melhor o leitor no contexto do artigo.

Posteriormente refletiremos aspectos importantes da história da ciência e tecnologia, citando alguns teóricos pertinentes ao processo de construção do que temos hoje em termos de técnica, tecnologia e processos de aprendizagem nesse contexto.

Por fim, apresentaremos o detalhamento da disciplina Contribuições da História, da Ciência e da Tecnologia para o Ensino Tecnológico na formação de doutorandos do PPGET/IFAM, problematizando com os teóricos, as experiências formativas nos encontros da disciplina.

Como resultados importantes, pensamos que a problematização da educação profissional e tecnológica e seu diálogo com a história e filosofia da ciência e tecnologia podem favorecer aprendizagens para construção de conhecimentos de forma mais autônoma.

Enfatizamos que a disciplina instigou os estudantes a desenvolver um posicionamento embasado e crítico sobre o Ensino Tecnológico através de situações dialógicas, cuja unidade pretendida e a ser consolidada incide em contribuições para a compreensão e problematização sobre os temas.

Reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica

A educação profissional e tecnológica no Brasil passou por processos históricos importantes, cabendo destaque na maioria das discussões que envolvem o tema, sendo indispensáveis para a compreensão do cenário atual, e do que se quer buscar com as perspectivas atuais. Não pretendemos trazer uma linha do tempo completa sobre a EPT, mas trazer à baila tópicos importantes para um debate conciso e coerente para o nosso estudo.

Torna-se necessário salientar que a EPT está fortemente ligada ao mundo do trabalho e conseqüentemente, ao mundo das tecnologias, bem como aos aspectos complexos da sociedade contemporânea, e todas essas configurações determinam os perfis dos sujeitos envolvidos, como professores e estudantes (MALDANER, 2017).

Um ponto importante é a consideração que Moura (2007) discute, sobre a origem da EPT no Brasil, o autor pontua que a sua origem tem perspectiva assistencialista, onde o objetivo era atender aqueles com condições sociais insatisfatórias, para que não tivessem atitudes não condizentes com as convenções sociais da época.

Como forma de estudo preparatório para o trabalho, a perspectiva trazida pelo autor no parágrafo acima, nos revela como a EPT já tinha seu viés puramente profissional, mas com foco em, através da formação para mão de obra técnica, dirimir as desigualdades sociais, em alguns casos até como um favor a que as pessoas menos favorecidas saíssem de tal situação.

No entanto Moura (2007) também destaca que essa lógica assistencialista é coerente com a sociedade escravocrata brasileira, a época da coroa portuguesa, foi um momento em que o Brasil recebia influência de diversos povos, resultando em ampla diversidade cultural e de condições de vida.

Percebemos que esse primeiro ponto de discussão revela uma tendência que foi marcante nesse período histórico da sociedade brasileira, a EPT como assistência à população que estava fora das normas. Uma mudança viria a acontecer no início do século XX, quando o caráter muda seu foco para a preparação de operários para o exercício profissional.

A literatura nos revela ainda, outro marco na história da EPT no Brasil. Durante o surto da industrialização em meados do início da República, foi criada as Escolas de Ofícios e Artífices, em 1909 por Nilo Peçanha, apresentando conhecimentos mais modernos com base em aplicações técnicas (OBATA, MOCROSKY, e KALINKE, 2018).

Moura (2007) pontua que o Brasil contava com dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices em 1910, destinadas “aos pobres e humildes”, eram custeadas pelo Estado Brasileiro, e voltadas para o ensino industrial.

Mesmo diante de taxas de evasão altas em algumas localidades, as Escolas de Aprendizizes Artífices trouxeram uma proposta de inovação na educação popular e no ensino de ofícios, especialmente aos adolescentes e jovens. Em algumas localidades, essa formação ia além dos ensinamentos técnicos, mas se expandia para atividades artísticas e culturais. Mais tarde, essas características ajudariam a compor os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CÂNDIDO, et.al, 2019).

Verificamos, a priori, que a EPT e o mundo do trabalho caminhavam juntas, e também, as primeiras características vistas até aqui, nos mostram a necessidade de formação mais próxima da plenitude do ser humano, não apenas para o mundo do trabalho, mas que abarcasse outros campos de formação.

O processo de trabalho e de formação para o trabalho inclui a interação do homem com os bens artesanais, industriais, estéticos, e naturais, bem como a forma como interage com a natureza e os demais homens, isso completa o processo do trabalho (NOSELLA, 2007).

De acordo com Araújo e Rodrigues (2010), a institucionalização da Educação profissional no Brasil seguia a pedagogia tecnicista, de base pragmática, não concebendo o ensino-aprendizagem como forma de alcançar a autonomia total do estudante, priorizando somente o saber-fazer em detrimento de sua totalidade.

Chegamos ao período em que a simples formação técnica não acompanhava mais a formação do ser humano e dos estudantes, não se podia mais ignorar outras frentes formativas que constituem os cidadãos. Visando a não perpetuação da divisão social e técnica, preocupada unicamente com a perpetuação do capitalismo, formando mão de obra especificamente para atender essas demandas.

Assim, em 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pelo seu caráter vertical, poderia abarcar diversos tipos e modalidades de

ensino em um mesmo ambiente, desde a básica ao superior, representando uma matriz revolucionária na educação brasileira (ZACARIA, REBEQUE e LIMA, 2020).

As bases centrais dos IFs foram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), inclusive, utilizando os recursos estruturais já existentes e consolidadas no modelo anterior, em seus primeiros anos, os IFs careciam de falta de professores e alguns problemas de infraestrutura (ZACARIA, REBEQUE e LIMA, 2020).

Gusmão (2019) destaca a importância da garantia de uma formação integral do profissional, onde os conhecimentos não sejam apresentados de maneira fragmentada, objetivando o desenvolvimento capitalista. A autora defende a formação de sujeitos autônomos na frente de suas ações, buscando a justiça social, dirimindo as distâncias entre as classes.

Isto nos lembra o que o educador Paulo Freire (1921-1997) sempre buscou em seus escritos, quando fala na autonomia e no respeito aos educandos em toda as suas expressões, na escola e ambientes de aprendizagem, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p.35)”.

A mudança de orientação pedagógica que percebemos com o tempo, deu nova roupagem à EPT no território brasileiro, a multiplicidade e pluralidade de estudantes permitiu o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproximavam a aprendizagem para o mercado, entretanto sem excluir outras áreas importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Entendemos que os ambientes de aprendizagem precisam se adequar aos momentos históricos vivenciados, e o que podemos observar na Educação Profissional Tecnológica é o caminhar para a superação da simples formação tecnicista para uma formação pautada em aspectos importantes em cada realidade.

Evidentemente, tais mudanças foram frutos de discussões intensas entre as autoridades em educação e os educadores, as mudanças não ocorreram tão depressa, tampouco sem prévia reflexão e estudo da sociedade em determinado tempo histórico. Compartilhamos o pensamento de Libâneo (2003) quando enfatiza em seus escritos, que as práticas pedagógicas necessitam ocorrer de modo consciente, com planejamento adequado, e voltado a realidade local, no entanto, sem ser desconexa do contexto global, atenta às complexidades da sociedade em grande escala.

As particularidades da EPT, quando levadas em consideração, não nos permitem pensar em práticas pedagógicas estáticas, mas que se deve buscar a formação integral e

humana dos estudantes, fortemente comprometidos com o social (CASTAMAN e RODRIGUES, 2021, p. 398).

A EPT constitui-se como uma modalidade de ensino que traz uma proposta político-pedagógica em seu escopo, engajada com a formação integrada, com a promoção da autonomia, com a ampliação da visão de mundo da comunidade escolar e dos horizontes da prática pedagógica e com a compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social.

Dada as características citadas acima pelos autores, pensamos ser necessário a efetiva colaboração entre os agentes públicos para que as práticas pedagógicas em EPT reflitam a sociedade atual e também o enfoque que foi sendo construído ao longo da história.

Importa destacar que, as novas formas de ensinar e aprender na Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, necessitam de investimentos em infraestrutura e logística, mas também torna-se fundamental a formação de professores qualificados para o trabalho com ciência e tecnologia, uma vez que profissionais qualificados podem ser um diferencial na formação técnica e social dos estudantes de EPT, favorecendo mais oportunidades e acesso a uma escolarização adequada dentro dos vários níveis de ensino que as instituições atendem.

A sociedade contemporânea passa por constantes metamorfoses no mundo do trabalho, aliadas às mudanças na área da ciência e tecnologia, implicam em novos perfis de docentes na educação profissional, estes precisam ser capazes de estabelecer os vínculos entre a sociedade, mundo do trabalho e práticas pedagógicas, onde os estudantes sejam protagonistas dentro de sua história e carreira (MALDANER, 2017).

Uma rede de comunicação global que o mundo se transformou, tornou a sala de aula complexa e aberta a descobertas, sendo um desafio aos estudantes a interação entre a escola e trabalho, de tal modo que a orientação pelos professores se torna fundamental nessa mediação de estímulos e conhecimentos (NOSELLA, 2007).

O desafio que se impõe de compreender as transformações da EPT e nos compreender como professores nesse contexto, se rompem as fronteiras entre os mundos sociais e escolares, sendo importante compreender o que temos e para que o temos, construtores do mundo, marcados pela construção de conhecimentos a partir da tecnologia (OBATA, MOCROSKY e KALINKE, 2018).

Sobre a produção do homem enquanto sujeito na sociedade aliada ao trabalho e educação, Saviani (2007) nos traz a seguinte reflexão:

Ele não 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 mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Enquanto sujeitos históricos, podemos encontrar na educação uma forma de existência para além dos compromissos com o trabalho, vamos nos reconstruindo diariamente através dos processos sociais e educativos. Sendo importante a reflexão diária, interação com o meio, de forma a não se tornar um instrumento de transformação individual, mas em coletivo com os demais.

Nesse contexto, e diante do exposto, a EPT tem sofrido transformações a fim de ter o estudante como protagonista de sua própria existência, buscando a formação que pense além das demandas do mercado de trabalho e que acompanhe o momento histórico vivenciado, certamente em outro momento em que for retomada esse diálogo, poderemos focar em outras experiências em EPT, esperamos que com avanços significativos nessa área de estudo tanto no Brasil como na comunidade global.

Importância do estudo da História da Ciência e Tecnologia no contexto da EPT

Para isso, consultamos teóricos clássicos, que são norteadores para o estudo da história da tecnologia. Um campo que traz consigo perspectivas e reflexões acerca de técnica e tecnologia, consideramos inerente ao desenvolvimento de estudos em EPT a consulta aos teóricos que são bases para tais temáticas.

Ferreira e Abrahão (2018), alertam para o fato de que não há um consenso entre os filósofos e especialistas, sobre o que vem a ser a técnica, a tecnologia ou a própria filosofia da tecnologia.

Concordando com o autor, pensamos ser necessário verificar como esses conceitos se modificam e acompanham a linha de pensamento de cada teórico, sendo essa pluralidade, um ponto positivo para que uma visão holística se forme acerca do que defenderemos ser técnica ou tecnologia.

Assim como o conceito de tecnologia e técnica, estudamos que ao longo da história não se tem um conceito definido, pois, eles se adaptaram e reinventaram de acordo com o tempo em que estavam inseridos, bem como os pontos de vista dos autores estudados.

De acordo com os estudos de Ferreira e Abrahão (2018, p.236):

As raízes dos termos “técnica” e “tecnologia” remontam à antiga noção grega de “techne” (arte ou artesanato), ou seja, o conjunto de conhecimentos relacionados a uma determinada prática produtiva (cf. Parry, 2008). Originalmente, o termo se referia à habilidade artesanal que um carpinteiro em produzir objetos a partir da

madeira (Fischer, 2004: 11; Zoglauer, 2002: 11), porém, posteriormente, ampliou-se no sentido de abarcar todos os tipos de habilidades artesanais.

Reydon (2018) também nos revela que: “As raízes dos termos “técnica” e “tecnologia” remontam à antiga noção grega de “techné” (arte ou artesanato) (p.235)”.

A filosofia Grega clássica está baseada nas ideias da arte produtiva que envolve tanto a produção humana, quanto a metafísica e compreensão estrutural do mundo. Havendo uma consciência de que a técnica tem seu valor, mas encaminha-se a ideia de que a técnica não é encontrada em animais, sendo uma característica do ser humano (Ortega y Gasset, 1963).

A techné nesse sentido, estava interessada na resolução de problemas práticos, melhorias e aperfeiçoamentos da sobrevivência, transmitidas de geração a geração, uma conduta certa para atividades específicas, não limitada a pura contemplação da realidade (OLIVEIRA, 2008).

Avançando para a idade média ao século XIX, ainda era possível verificar as influências do artesanato como imitação da natureza, apresentando uma dicotomia entre o artificial e o artesanal, sendo o primeiro como um entendimento não somente usado para entender a tecnologia, mas também para a compreensão das artes (REYDON, 2018).

Daremos destaque a um dos filósofos que marcou esse período: Francis Bacon (1561-1626), se destacando principalmente por não separar a ciência da tecnologia, mas como parte integrante da filosofia natural, reconhecendo nas suas obras, o valor importante da tecnologia (REYDON, 2018).

Para Bacon, artesanato e tecnologia desempenharam um papel triplo nesse contexto. Primeiro, o conhecimento foi adquirido através da observação e da experimentação, de modo que a investigação sobre a filosofia natural se embasou fortemente na construção de instrumentos, dispositivos e outros trabalhos artesanais para tornar possíveis as investigações empíricas (REYDON, 2018, p.242).

Bacon acreditava ser importante uma revolução nos métodos de pesquisa, e no sistema da ciência e da lógica, assim, para Bacon o único método que auxiliaria o homem a dominar a natureza, seria o indutivo (GALVÃO, 2007).

Galvão (2007) elenca ainda, algumas contribuições de Bacon para a educação, muito embora ele não tenha escrito diretamente para a educação, o autor acredita que as obras de Bacon contribuíram fortemente para a construção da criticidade no homem, ajudando a desmistificar a realidade. Bacon desejava promover uma reorganização do conhecimento humano, substituindo o acidentalismo por um plano preestabelecido.

De acordo com Reydon (2018) é seguro afirmar que antes do século XX nenhum filósofo se considerava especializado em tecnologia, nem mesmo um filósofo que se dedicava a entender o fenômeno da tecnologia.

Martin Heidegger (1889-1976), foi um dos pioneiros a dedicar-se ao estudo da filosofia da tecnologia, sendo uma das seus principais contribuições a ideia de que não devemos nos preocupar com a definição da técnica, mas em desvelar o bom e mau uso da técnica, pois o encontro com sua essência é algo que nos leva ao cerne da técnica (HEIDEGGER, 2007).

Uma das características do pensamento de Heidegger é o fato que ele assevera que a tecnologia não se restringe a elaborar instrumentos para fins particulares, mas como uma forma de descobrir a natureza oculta das coisas. “A técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar (HEIDEGGER, 2007, p.380)”.

Podemos observar que Heidegger faz um resgate da técnica como a *techné*, dialogando com as sugestões da natureza, não caracterizada pela exploração, mas permitindo os acontecimentos construírem-se de acordo com as possibilidades.

Sem dúvidas os pensamentos de Heidegger são importantes para a compreensão dos estudos da técnica e tecnologia na perspectiva da filosofia, seus estudos seguem sendo uma referência para quem se indaga sobre a natureza das coisas, desafiar a natureza é um dos desafios para a tecnologia contemporânea.

Descobrir novas verdades a seu respeito, é um dos desafios atuais para os estudiosos da tecnologia e da técnica, conseqüentemente, as descobertas acompanham os processos de desenvolvimento do ser humano. “Explorar, transformar, armazenar e distribuir são modos de desabrigar. Este, contudo, não decorre de modo simples. Também não desemboca em algo indeterminado (HEIDEGGER, 2007. p.382)”.

Na segunda metade do século XX quando tratamos em filosofia da ciência temos como um dos principais pensadores da época, Thomas Khun, em sua obra intitulada “A estrutura da revoluções científicas” apresenta as ideias com relacionadas aos paradigmas e revoluções sobre a ciência e sua visão (NASCIMENTO, SOUZA e OLIVEIRA, 2018).

Enquanto um determinado paradigma conseguisse resolver os problemas, se tornaria uma “ciência normal” estabelecida não sendo necessário o surgimento de algo novo ou um novo paradigma, a partir do surgimento de uma crise, o paradigma atual passa a ficar desacreditado, como isso abrisse espaço para um novo paradigma, que conseguisse continuar o processo de desenvolvimento científico (NASCIMENTO, SOUZA e OLIVEIRA, 2018, p. 13).

Podemos enxergar nos paradigmas uma possibilidade de conseguir dialogar com os quebra cabeças da ciência, tecnologia e sociedade, renovando a imagem da ciência, que está em constante construção e precisa se aproximar das pessoas, destacamos as crianças e jovens que têm pouco ou nenhum contato com a produção de ciência e tecnologia, pois outro paradigma que temos que superar é o de vê-los (as) como futuro e não presente (ÁVILA, 2013).

Entretanto, pode ser necessário certo cuidado com o paradigma, pois ele pode ao mesmo tempo, cegar e elucidar, revelar e ocultar, pois, é no seu seio que se esconde o problema-chave no jogo da verdade e do erro (MORAN, 2000).

Avançando um pouco no tempo, aproximamo-nos da contemporaneidade, e trazemos um dos pensadores que influenciam e endossam a algumas de nossas colocações, Andrew Feenberg, e a teoria crítica. Dentre os muitos estudos que envolvem a filosofia da tecnologia e como a participação democrática nas tomadas de decisão acerca dos rumos que a tecnologia e sua interferência pode afetar a vida do cidadão, trazemos para a discussão, Andrew Feenberg.

Feenberg é um estudioso Nova Iorquino, formado em filosofia e com Mestrado e Doutorado pela Universidade da Califórnia, dentre seus principais pontos de estudo estão as pesquisas que envolvem os impactos da tecnologia na sociedade contemporânea, em muitos momentos inserindo discussões sobre política em suas abordagens. Pesquisa temas como a democratização dos conhecimentos tecnológicos e como sua reinvenção é possível a partir de uma nova compreensão da sociedade da importância do envolvimento na produção de conhecimentos que envolvam a ciência e tecnologia (BRASÃO, 2020).

Para início de conversa, podemos colocar a teoria crítica como um discurso que nos convida a nos conectar com os movimentos sociais em favor da abertura das especificações das tecnologias em suas múltiplas manifestações a favor da construção coletiva que leve a um debate sobre a real intencionalidade de cada intervenção tecnológica na nossa vida, desde as alterações farmacêuticas até os conhecimentos populares e étnicos.

Feenberg procura compartilhar seus conhecimentos com os estudiosos de uma maneira clara, objetiva e direta, acerca da democratização dos processos internos e ocultos que envolvem a ciência e tecnologia, com o objetivo de esclarecer e envolver politicamente a sociedade sobre os impactos da tecnologia (NEDER, 2013).

Pensamos que um dos desafios que temos na contemporaneidade, é saber e se apropriar do processo de construção do conhecimento científico e tecnológico, ainda

enfrentamos certa dificuldade em nos reconhecer como parte dos diálogos que envolvem a produção científica e tecnológica no cotidiano.

Para amenizar essas dificuldades contamos com alguns recursos importantes dentro e fora da academia, onde podemos aproximar o grande público das teorias que envolvem a produção de conhecimento científico. Tais como os simpósios, assembleias, rodas de conversa etc. Embora saibamos que a escola precisa ser um centro de excelência na formação crítica da sociedade acerca da mudança de postura nos debates sociais que constroem a ciência.

Nesse contexto, percebemos que a teoria crítica é orientada para os sujeitos sociais, tendo implicações, especialmente, na ação social, política e cultural. Sendo um convite para reflexões que o autor considera inerentes ao fazer tecnológico, sustentada no conceito de sociedade democrática, o que possibilita uma organização democrática dentro da própria esfera técnica.

Gradativamente, percebemos as mudanças nas dimensões da vida social até, nesse momento histórico contemporâneo, a teoria crítica nos revela que chegou o momento em que a democracia precise se estender aos estudos que envolvam a tecnologia, pois, compreendendo que ela faz parte da vida, não podemos deixar que fique condicionada a um determinado grupo de pessoas.

Nesse contexto, pensamos que a EPT, não pode ser vista como neutra, mas com uma intencionalidade que leva a criação de possibilidades de melhorar a vida em si.

A teoria crítica nos proporciona reflexões importantes também na medida em que nos leva a pensar em uma realização mais plena da tecnologia, onde a propagação do conhecimento em si não é o suficiente para transformar uma realidade, mas pede que haja uma organização democraticamente constituídas dos atores envolvidos, restaurando a atuação dos que eram tratados apenas como objetos pelas classes dominantes.

Esse viés de libertação pode ser um passo importante para que uma nova organização seja construída a fim de modificar a percepção de cada um diante de como a nossa vida é afetada pela tecnologia e como ela está presente em muitos aspectos do nosso cotidiano, nos ver como parte do processo, ainda é um desafio.

A partir de alguns pontos elencados neste texto, podemos perceber a complexidade que envolve o estudo de Feenberg, pois, estudar as relações que envolvem a democratização dos conhecimentos tecnológicos envolvem muitos atores, dentre eles, estudantes e professores. Como o próprio Feenberg (2013, p. 198) pontua: “Precisamos desenvolver uma teoria que considere o crescente peso dos atores públicos no desenvolvimento tecnológico”.

O caminho para tal realidade proposta pelo autor não é linear, mas tem suas belezas dentro dos percalços, revelando possibilidades que podem modificar vidas, abrir a caixa preta da tecnologia para o público, fazer com que a democracia de fato chegue na tecnologia, onde temos as dificuldades, mas o fazer e o refazer do processo é que pode ser o diferencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária a partir dos estudos que envolvem a tecnologia e sua filosofia.

A teoria crítica se caracteriza como um teoria da sociedade, em que os seus processos são frutos de fenômenos sociais, culturais, políticos, dentre outros, se consolidando como uma teoria capaz de pensar na contradição e contestação da teoria social hegemônica (HABOWSKI, 2019).

Um espaço importante para a mudança no ponto de vista de participação popular, é a escola, um lugar de excelência para trabalhar o senso crítico e de mudança social nas mais diferentes camadas sociais, pois está presente em diferentes contextos. Nesse sentido, como podemos utilizar o ensino tecnológico, como suporte para que essa democratização aconteça em contextos de EPT.

Metodologia

A pesquisa realizada tem caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a partir de pesquisa exploratória e interpretativa. Assim, analisamos os conhecimentos teóricos construídos e apontamos caminhos a partir da interpretação qualitativa das experiências vivenciadas. Nossa pesquisa não está em busca de comprovações, mas de compreensões, tendo consciência da nossa condição epistemológica (COSTA, SOUZA e LUCENA, 2015).

O fenômeno analisado aconteceu durante a disciplina Contribuições da história da ciência e Tecnologia, realizada com uma turma de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Os procedimentos para análise dos dados consistiram na vivência das aulas de 03 a 23 de agosto de 2021, ocorridas de maneira remota, também foram analisadas as experiências nas discussões e debates diários e o andamento do plano de ensino e do processo formativo com os doutorandos.

Os resultados e discussões foram analisados à luz dos aspectos teóricos que trabalham a perspectiva da formação em Educação Profissional e Tecnológica e suas contribuições para a educação, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e da fenomenologia (GIL, 2008).

Contribuições da história da ciência e Tecnologia em Contexto de EPT

Caminhando em conjunto com os propósitos do artigo, vamos apresentar as Contribuições da história da ciência e Tecnologia em Contexto de EPT, especificamente, analisando o contexto de uma turma de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

A modalidade profissional de formação busca uma interlocução com muitos setores da sociedade, além de produzir conhecimentos que ultrapassem os muros da universidade, além de ampliar as discussões teórico-metodológicas nas pesquisas aplicadas (RÔÇAS, MOREIRA e PEREIRA, 2018). Além disso, uma das principais características dos doutorados profissionais é a conexão entre teoria e prática, facultada aos doutorados acadêmicos (CALDERÓN, 2019).

Sobre o perfil do egresso do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), o site oficial enfatiza que:

O Doutor em Ensino Tecnológico é o profissional da educação que investiga objetos e/ou fenômenos emergentes e complexos relacionados tanto aos Processos Formativos de Professores, quanto aos Meios e Recursos para o Ensino-Aprendizagem nos distintos níveis de ensino, dando àqueles um rigoroso e diferenciado tratamento, evidenciado nos resultados, transformados em processos e/ou produtos científico, tecnológico, artístico ou literário (elaborados, (re)aplicados e validados), como contribuição ao desenvolvimento e à inovação nos diferentes níveis e segmentos sociais na área do Ensino (PPGET, 2022).

Dialogando com o exposto, torna-se importante analisar o alinhamento da proposta do programa com os conteúdos da EPT, quando coloca não somente a dimensão teórica, mas dispõe que a ligação com a prática e processos que envolvam o ensino e aprendizagem quanto aos meios e recursos, também são focos do referido programa.

Para iniciar esta reflexão pensamos ser importante expor o contexto em que se deu esta experiência, sendo crucial para a compreensão em nível mais aprofundado.

As atividades em questão aconteceram durante o andamento do curso de doutoramento citado anteriormente, mais especificamente no decorrer da disciplina Contribuições da História, da Ciência e da Tecnologia para o Ensino Tecnológico, cursada no segundo semestre do ano de 2021 em Manaus, Amazonas, sendo a disciplina de abertura do curso.

Umas das características da disciplina, foi o enfoque dialógico dos encontros, que eram pautadas na compreensão da tecnologia como dimensão da vida humana, entendendo o desenvolvimento tecnológico como um processo de longa duração, onde os indivíduos aprendem e evoluem coletivamente. À época da disciplina, a turma encontrava-se com 10 estudantes regularmente matriculados, a mesma ocorreu de forma remota, mediada por tecnologia, por motivo de isolamento social, ocasionado pela pandemia de COVID-19 na cidade de Manaus.

Dentro de um contexto de um doutorado tecnológico onde há uma dimensão profissionalizante, podemos considerar que o caráter dialógico da disciplina, deu nova roupagem ao que se espera da EPT, tentando buscar romper o paradigma técnico e tradicional de formação.

Um projeto democrático em educação profissional e tecnológica deve priorizar o posicionamento frente à histórica dualidade na educação brasileira, novas organizações curriculares promovem autonomia frente aos processos de trabalho e projetos de uma sociedade democrática (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010).

Na unidade I que compreendeu os estudos dos processos históricos da tecnologia, discutiu-se os aspectos relacionados aos conceitos de ciência, tecnologia e sociedade, dando abertura aos trabalhos que viriam a seguir. Nesse contexto, a turma estabeleceu diálogos que consideramos importantes sobre os estudos de filósofos da tecnologia como Heidegger, Feenberg, Ortega Y Gasset, dentre outros, especialmente no conhecimento das bases epistemológicas da ciência e suas consequências no século XXI.

A tecnologia e filosofia se articulam em processos educacionais e suas relações com o mundo do trabalho são importantes no sentido da compreensão das bases que nos fazem chegar ao patamar atual da cientificidade, formação filosófica e profissional de estudantes (ARAÚJO, 2020).

Na unidade II, discutimos os aspectos da ciência e de sua história, a partir do estudo de autores clássicos, sendo cruciais para entendermos a história como construção humana, em constante evolução, e como agentes de transformação dentro dos estudos que envolvem técnica, ciência e tecnologia.

Destacamos, no módulo II uma contribuição importante, pois, nesse momento os doutorandos, que eram de diversos campos de estudo anterior ao doutorado, demonstraram em seus diálogos, que a sociedade é fruto de uma coletividade, bem como defenderam que a técnica e a EPT e não pode ser vista como técnica, ou instrumento de facilitação da vida através dos seus artefatos. Ao analisar tal percurso histórico através dos diálogos nas aulas,

os doutorandos compreenderam que precisamos ressignificar os papéis da formação técnica e tecnológica no contexto educacional constantemente.

Saviani (2007) observa que a existência humana não é uma dádiva natural, mas uma construção conduzida pelos próprios seres humanos, sendo um produto do trabalho.

O encerramento do ciclo deu-se a partir da terceira unidade, que focou no estudo das essências da técnica a partir da filosofia da tecnologia, chamados a desempenhar um papel crítico acerca da técnica, os doutorandos foram convidados a consolidar os saberes construídos mutuamente ao longo da disciplina, a fim de verificar o acesso à educação profissional e tecnológica como porta de entrada para maior participação nos processos de produção científica que afetam a vida da escola e da sociedade.

Durante a disciplina, os doutorando também dialogaram com palestrantes que trataram de temas como a cultura escolar e sua relação entre os tempos, espaços e instituições em diálogo com a construção de saberes, conhecimentos e currículos. Em outro momento foi discutida a relação entre tecnologia e ensino, e como interagir no mundo com mais autonomia e criticidade.

Ciavatta (2005) defende a formação integral do ser humano, onde a educação de forma geral se torne parte inseparável da educação profissional, tornando o ser íntegro, nos contextos de formação em EPT em níveis, técnico, tecnológico e superior.

Há a necessidade de ressignificação da educação, que hoje, ainda foca na competitividade e operacionalidade, dificultando a visão crítica que busca a abertura de novos horizontes formativos, onde a técnica e tecnologia não sejam instrumentos de aprisionamento, mas de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem (HABOWSKI, CONTE e TREVISAN, 2019).

Tal como Lyra (2018), salientamos que o pensamento filosófico no mundo técnico está correlacionado na busca de novas práxis pensantes, a sua plasticidade e sedimentação histórica nos permite explorar lugares e saberes que atendam aos interesses e necessidades da sociedade em diferentes tempos.

A partir da análise qualitativa do processo e das discussões que nortearam as interações da disciplina podemos concluir que bases tecnológicas e teóricas construídas ao decorrer do processo formativo foram importantes para os acadêmicos ampliarem sua visão além do profissionalismo que envolve o doutorado profissional, que tem sua base na EPT, não sendo suficiente apenas o conhecimento de técnicas sem sua devida reflexão para a inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho.

A experiência na disciplina, além de ser relevante por representar a porta de entrada para o doutoramento, tem importância no sentido de que mostrou novas possibilidades de compreender a história da ciência e tecnologia, para a formação integral do ser, a profissionalização é apenas umas das dimensões formativas que a EPT pode trabalhar.

Dentre as maiores contribuições da sequência didática para os doutorandos ao analisar os saberes adquiridos foi a permissão de compreender como a tecnologia também se liga a aspectos políticos e ideologias da cultura de um determinado tempo histórico, a partir dessa constatação é que se pode compreender como somos afetados pelas tomadas de decisões nesse campo.

Através das conquistas e de estudos, hoje não é mais possível pensar a educação profissional e tecnológica que não leve em consideração as multiplicidades de personalidades e de aprendizagens.

Durante as avaliações finais em que os doutorandos expuseram suas críticas e elogios, notamos que o sentimento de pertencimento ao contexto histórico da ciência e tecnologia foram importantes para que o processo de aprendizagem fosse mais leve, sem deixar de lado o rigor científico de uma formação *stricto sensu*.

Acreditamos ser importante o compartilhamento de experiências em EPT a nível de doutoramento, onde os estudantes já carregam muitos conhecimentos prévios, mas demonstram grande capacidade de construir novas possibilidades com a condução de professores alinhados às novas tendências de ensino.

Conclusão

A partir das reflexões apontadas no texto, podemos fazer algumas inferências que julgamos importantes para o alinhamento da discussão da história da ciência e tecnologia na Educação Profissional e Tecnológica. Primeiramente, compreendemos sua necessidade de expansão para os níveis superiores, como o mestrado e o doutorado.

Os programas de pós-graduação profissionais em muitos momentos podem ter a tendência de priorizar seus produtos em uma abordagem mais técnica, entretanto, nossa experiência com a disciplina, revela que os debates que envolvem a filosofia da tecnologia, ampliam o nível de profundidade teórica e prática da aplicação das mesmas, entendendo que para chegar ao contexto atual, há uma construção e contribuição de teóricos que nos antecedem e ajudaram a construir as bases teóricas e epistemológicas desse campo de estudo.

A sequência didática aplicada na disciplina, foi de grande relevância, e estava concatenada tanto a visão do programa de pós-graduação, quanto às tendências investigativas

de ensino aprendizagem para o doutorado, tal sequência foi importante também, no sentido de que favoreceu o diálogo que foi aprofundado com o tempo, logo, a turma passou a se sentir à vontade para elencar seus pontos de vista, aliados aos debates teóricos do dia, construindo diálogos sustentados em teorias consolidadas.

Recomendamos que as estratégias de ensino em EPT priorizem em seus contextos os estudos de filósofos da tecnologia, de como a superar a formação puramente para o mercado de trabalho, focando na formação integral do ser, onde o profissional é apenas um prisma que compõe o todo da existência humana.

Nossas conclusões também nos levam a defender a que o estudo da história da ciência e tecnologia, pode proporcionar maior compreensão da linha do tempo das profissões e dos artefatos técnicos, como construções humanas, em que nós nos construímos e reconstruímos com a tecnologia, com o mundo do trabalho, e não somente para eles.

A partir dos diálogos construídos nesse estudo, as matrizes teóricas e práticas concernentes à formação em EPT se atualizam e conversam com as instituições educacionais para a necessidade emergente de estruturação curricular, que enfoque na capacitação qualificada de profissionais, avançando em práticas que atendam as demandas sociais específicas de cada realidade.

Referências

ARAÚJO, C.H.S. Dos sentidos da tecnologia à convergência com a educação. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 34970-34979, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11227> . Acesso em: 13 mar. 2022.

ARAÚJO, R.M. L; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/218> . Acesso em: 13 mar. 2022.

ÁVILA, G.C. **Epistemologia em conflito**: uma contribuição à história das Guerras da Ciência. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASÃO, M.R. **A fundamentação teórica da tecnologia segundo Andrew Feenberg**: implicações na educação à luz da fenomenologia. Tese de Doutorado. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2020. 387 f.

CALDERÓN, A.I. et al. Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais.

- Praxis educativa**, v. 14, n. 1, p. 138-162, 2019. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844891> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- CANDIDO, F.G. et al. Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará. **Educação**, n. 44, 2019. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942045/117158942045.pdf> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 68, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.068.AO05. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27144> . Acesso em: 7 mar. 2022.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- COSTA, L.F. M; SOUZA, E.G; LUCENA, I.C.R. Complexidade e Pesquisa Qualitativa: questões de método. **Perspectivas da Educação Matemática**, 2015, 8.18. Disponível em:
<https://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/903> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- FERREIRA, D.P; ABRAHÃO, L.H.L. Filosofia da tecnologia. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 2, p. 235-267, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/38146> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. – São Paulo : Paz e terra, 1996
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** . - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GUSMÃO, M.I; DA SILVA, T.D; MARASCHIN, M.S. Desafios Para A Implementação Das Políticas De EJA EPT No Brasil: Realidade E Distanciamentos. Disponível em:
<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/wp-content/uploads/2022/01/tl1-submissao19.pdf> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- HABOWSKI, A.C; CONTE, E; TREVISAN, A.L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wWpCfbk939jC8NM6BNhxbCq/?format=html> .Acesso em: 13 mar. 2022.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientiæ studia**, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ss/a/QFQSQx77FqjnxGrNBHDhD/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 mar. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**.2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LYRA, E. Importância e lugar da Filosofia na Era Tecnológica. **Humanidades em**

questão–abordagens e discussões. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2018. Disponível em:https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Import%C3%A2ncia+e+lugar+da+Filosofia+na+Era+Tecnol%C3%B3gica.&btnG= .Acesso em: 13 mar. 2022.

MALDANER, J. J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MOURA, D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf> .Acesso em: 13 mar. 2022.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000. NASCIMENTO, E.D.A; SOUZA, A.C.R; DE OLIVEIRA, S.A.B. Reflexões sobre a mudança de paradigmas no ensino tecnológico. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/183> . Acesso em: 13 mar. 2022.

NEDER, Ricardo Toledo. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Editora da UNB, 2013.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhjv/?format=html&lang=pt> .Acesso em: 13 mar. 2022.

PPGET. **Sobre o doutorado**. Disponível em: <http://ppget.ifam.edu.br/sobre-o-doutorado/> . Acesso em: 13 mar. 2022.

RÔÇAS, DO AMARAL MOREIRA, M; PEREIRA, M.V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.31512/encitec.v8i1.2624> .Acesso em: 13 mar. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: , Acesso em: 13 mar. 2022.

OBATA, J.Y.; MOCROSKY, L.F; KALINKE, M.A. Tecnologia, educação e educação tecnológica: heranças e endereçamentos. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, 2018. DOI: 10.35819/tear.v7.n1.a2727. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2727> . Acesso em: 6 mar. 2022.

GASSET, José Ortega Y. **Meditação sobre a técnica**. Rio de Janeiro, Livro Ibero-

americano, 1963.

ZACARIA, E.G.D; REBEQUE, P.V; LIMA, F.B.G. Dez anos de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sobre a oferta de licenciaturas nas áreas de ciências e matemática. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas**, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.35819/tear.v9.n1.a4019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4019>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Autores:

Jhonatan Luan de Almeida Xavier

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Doutorando em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Correio electrónico: jhonatan.xavier@semed.manaus.am.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9033-2794>

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Licenciada em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Mestra em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Atualmente docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Correio electrónico: ana.souza@ifam.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7038>

Como citar o artigo:

XAVIER, J. L. de A; SOUZA, A. C. R. de. Discutiendo la Historia de la Ciencia y la Tecnología en la Educación Profesional y Tecnológica. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.31-51, sep., 2022

Educación Profesional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo: marcadores de empleabilidad

José Maria Baldino (*in memoriam*)¹

baldino@pucgoias.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8746-1402>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Goiânia, Brasil.

Juliana Cristina da Costa Fernandes

juliana.fernandes@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4475-2581>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Ipameri, Brasil.

Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira

jussara.oliveira@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4840-5878>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Ipameri, Brasil.

Elisângela Ladeira de Moura Andrade

elisladeirama@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5575-4932>

Universidade Federal de Catalão
Catalão, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

Este artículo se propone problematizar la Educación Profesional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo, destacando sus marcadores de empleabilidad, ya que su discurso fundacional se basa en la ideología de garantizar la empleabilidad de sus egresados. Se destaca en la comprensión del tema la institucionalización de las políticas neoliberales, que proporcionó en las ideas y propósitos de marketing una reconfiguración de la Educación Profesional y Tecnológica en Brasil, marcada por leyes y decretos rectores. Las discusiones sobre los cursos a ser ofrecidos en esta modalidad de formación trajeron defensas y críticas sobre la menor duración y el énfasis en la practicidad del perfil de formación. Las discusiones y análisis desarrollados se basan en dos tesis doctorales en educación de la Pontificia Universidad Católica de Goiás, tituladas 'Educación tecnológica y empleabilidad: revelaciones de los egresados' (FERNANDES, 2012) y 'La institucionalización de las políticas neoliberales en la reconfiguración de los profesionales de la educación en Brasil: del Decreto N° 2.208/97 a la Ley N° 11.892/08' (OLIVEIRA, 2014). Ambos tienen como referente histórico y político, la educación tecnológica implantada por el Decreto n° 2.208/1997, con la Reforma de la Educación Profesional, y sus indicadores de empleabilidad. Tres momentos se articulan en el desarrollo de la exposición de estas reflexiones: una introducción que perfila los rasgos teórico-históricos del tema;

¹ Dedicamos este trabalho ao nosso querido mestre que tanto contribuiu para a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal. Exemplo de solidariedade, entusiasmo, empatia, competência, enfim, uma referência para aqueles que tiveram o privilégio de usufruir de sua convivência. Nosso eterno agradecimento.

problematización de la configuración de la formación profesional en el marco de las determinaciones financieras internacionales; y el cuestionamiento del alcance del discurso propagandístico de los cursos tecnológicos expresados por la garantía de empleabilidad, a partir de las manifestaciones de egresados de un curso tecnológico impartido por un Instituto Federal ubicado en Urutaí, en el interior del estado de Goiás. Los retratos revelados y comprendidos indican cautela en la afirmación absoluta de la empleabilidad garantizada, considerando que el acceso al trabajo no se restringe a la naturaleza de los cursos de formación, sino a otros elementos que el mercado laboral en constante cambio define como criterios de acceso y permanencia en el mundo de trabajo.

Palabras clave: Educación Tecnológica. Pedagogía de las Competencias. Empleabilidad.

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: marcadores da empregabilidade

Resumo

Este artigo propõe problematizar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo, destacando os seus marcadores da empregabilidade, pois seu discurso fundador apoia-se na ideologia da garantia da empregabilidade de seus egressos. Destaca-se na compreensão da temática a institucionalização das políticas neoliberais que proporcionaram, no ideário e finalidades mercadológicas, uma reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, marcada por lei e decretos orientadores. As discussões acerca dos cursos a serem oferecidos nessa modalidade de formação traziam defesas e críticas acerca do tempo menor de duração e da ênfase na praticidade do perfil de formação. As discussões e análises desenvolvidas estão assentadas em duas teses de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sendo intituladas ‘Educação Tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos’ (FERNANDES, 2012) e ‘A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto n.º 2.208/97 à Lei n.º 11.892/08’ (OLIVEIRA, 2014). Ambas têm como referencial histórico e político a educação tecnológica implantada pelo Decreto n.º 2.208/1997, com a Reforma da Educação Profissional, e seus marcadores de empregabilidade. Três momentos articulam-se no desenvolvimento da exposição dessas reflexões: uma introdução que delineia os traços teórico-históricos da temática; problematização da configuração da educação profissional nos marcos das determinações financeiras internacionais; e a interrogação do alcance do discurso propagandista dos cursos tecnológicos expressa pela garantia da empregabilidade, a partir das manifestações de egressos de um curso tecnológico ministrado por um Instituto Federal localizado em Urutaí, no interior do Estado de Goiás. Os retratos revelados e compreendidos indicam cautela na afirmação absoluta da empregabilidade garantida, considerando-se que o acesso ao trabalho não se restringe à natureza dos cursos de formação, mas a outros elementos que o mercado de trabalho, em constantes modificações, define como critérios para o acesso e permanência no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Pedagogia das Competências. Empregabilidade.

Professional and Technological Education in contemporary Brazil: employability markers

Abstract

This article proposes to problematize Professional and Technological Education in contemporary Brazil, highlighting its employability markers, since its founding discourse is based on the ideology of guaranteeing the employability of its graduates. The

institutionalization of neoliberal policies stands out in the understanding of the theme, which provided in the ideas and marketing purposes a reconfiguration of Professional and Technological Education in Brazil, marked by law and guiding decrees. Discussions about the courses to be offered in this training modality brought defenses and criticisms about the shorter duration and the emphasis on the practicality of the training profile. The discussions and analyzes developed are based on two doctoral theses in education from the Pontifical Catholic University of Goiás, entitled 'Technological Education and employability: revelations of graduates' (FERNANDES, 2012) and 'The institutionalization of neoliberal policies in the reconfiguration of education professional in Brazil: from Decree No. 2,208/97 to Law No. 11,892/08' (OLIVEIRA, 2014). Both have as a historical and political reference, the technological education implemented by Decree nº 2.208/1997, with the Professional Education Reform, and its employability markers. Three moments are articulated in the development of the exposition of these reflections: an introduction that outlines the theoretical-historical features of the theme; problematization of the configuration of professional education within the framework of international financial determinations; and the questioning of the reach of the propagandist discourse of technological courses expressed by the guarantee of employability, from the manifestations of graduates of a technological course taught by an Federal Institute located in Urutaí, in the interior of the Goiás state. The portraits revealed and understood indicate caution in the absolute affirmation of guaranteed employability, considering that access to work is not restricted to the nature of training courses, but to other elements that the labor market in constant changes defines as criteria for access and stay in the world of work.

Keywords: Technological Education. Pedagogy of Competencies. Employability.

Introdução

Este artigo compreende um recorte das teses de doutorado intituladas 'Educação Tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos' (FERNANDES, 2012) e 'A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto n.º 2.208/97 à Lei n.º 11.892/08' (OLIVEIRA, 2014), a fim de fazermos uma investigação sobre a educação tecnológica implantada pelo Decreto n.º 2.208/1997, com a Reforma da Educação Profissional, e seus marcadores de empregabilidade. As discussões acerca dos cursos oferecidos nessa modalidade de formação traziam defesas e críticas acerca do tempo menor de duração e da ênfase na praticidade do perfil de formação.

Buscamos compreender a interlocução dos cursos de tecnologia com o mundo do trabalho, para além da visão cotidiana. Isso porque, no mundo do trabalho e nos discursos pedagógicos focados nas pedagogias das competências, a empregabilidade proposta pelos cursos de tecnologia ganhou relevância, uma vez que o avanço das políticas neoliberais na América Latina na década de 1990 encontrou no Brasil, com o Governo Fernando Henrique Cardoso, terreno propício para sua propagação e reprodução crescente de suas finalidades financeiras. No campo da educação, são veiculados outros discursos educacionais. A formação humana emancipatória é sequestrada por outra, a educação preparadora de uma

mão de obra para um mercado crescente e volátil, consubstanciada pelos ditames da denominada pedagogia das competências.

A primeira pesquisa, realizada no ano de 2012 no Campus Urutaí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), teve como sujeitos os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Sua pesquisa bibliográfica contou com uma vasta referência sobre a construção da trajetória histórica da educação profissional no Brasil, a qual é marcada por uma forte dualidade entre a educação propedêutica, destinada às elites, e a educação profissional, destinada às classes populares. A primeira, de estímulo à inteligência e erudição, a segunda para a subalternidade e acolhimento social.

Para o entendimento da investigação, essenciais se fazem os conceitos de competência e empregabilidade, orientadores do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na referida instituição. Com a proposta de formação, cada indivíduo passava a ter a responsabilidade de desenvolver um ‘pacote’ de competências valorizadas pelo mercado de trabalho e associado à garantia de empregabilidade.

A segunda pesquisa, realizada em 2014, optou por ouvir as vozes dos docentes, técnicos administrativos e gestores que vivenciaram as políticas educacionais para a educação profissional, implantadas a partir da década de 1990 e seus desdobramentos nos *campi* Morrinhos e Urutaí do IF Goiano.

No contexto dessa pesquisa, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização se inserem como fenômenos intrinsecamente relacionados com o processo de transformações do capitalismo, em nível mundial, em face da crise que vem afetando o processo de acumulação do capital, desde a década de 1970, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo-fordismo e de suas formas de fragmentação. Consequentemente, o ideário neoliberal contempla o processo de reestruturação produtiva, bem como o da globalização que assume, hoje, a mundialização do capital, caracterizada pela hegemonia do capital financeiro.

A sociedade capitalista contemporânea, assim entendida em sua versão globalizada neoliberal, tem orientado os processos de formação profissional em tempos menores e a priorização da prática para atender às imediatidades do volátil mercado de trabalho. Ao conduzirem os trabalhadores à adaptação do sistema produtivo na chamada sociedade do conhecimento e/ou informação, cria-se o fetiche do “saber-fazer” (DELORS, 1998).

As empresas, nessa perspectiva, requerem uma educação puramente mercadológica, em contraponto à verdadeira educação, que educa para a vida e para o pleno exercício da

cidadania. Tesser (2011, p. 08) disserta sobre essa educação para o exercício da cidadania, afirmando que sua ausência “compromete o exercício da participação, dos direitos políticos e impossibilita a solução dos problemas sociais, gerando um descrédito com as instituições democráticas, com a política e com o próprio país”.

Trataremos, a princípio, da Reforma da Educação Profissional, em seu aspecto político, para, então, apresentarmos os marcadores de empregabilidade investigados na pesquisa com egressos da modalidade de educação profissional, a fim de fazermos uma interlocução dos cursos de tecnologia com o mundo do trabalho, pois, nesse contexto e nos discursos pedagógicos focados nas pedagogias das competências, a empregabilidade proposta por esses cursos ganhou relevância. As duas teses que serviram de aporte para este artigo determinaram os horizontes explicativos e, de certa forma, os alcances dos discursos decorrentes dessas políticas educacionais.

O decreto n.º 2.208/97: a educação para a empregabilidade

Um dos resultados da política do governo FHC, pautada no modelo societário neoliberal, foi a Reforma da Educação Profissional, implantada nas instituições federais de ensino a partir de 1996. A justificativa do governo federal, na época, era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores por meio da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho dentro desse modelo político-econômico vigente.

Dentre as ações do governo Fernando Henrique Cardoso para a educação profissional, destacamos o Decreto n.º 2.208/97, a Portaria n.º 646/1997, o Parecer n.º 16/1999, a Resolução CNE/CEB n.º 04/99 e a Lei n.º 9.649/1998. Além disso, impôs-se a obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, demonstrando a interferência do mercado na formulação das políticas educacionais. Mais do que isso, a profissionalização voltada para o mercado passou a ser realizada por módulos, como proposto pelo sistema S², como também da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. Para os educadores dessa modalidade de ensino, foi criada uma carreira com três níveis: básico, técnico e tecnológico.

² Sistema S é o nome pelo qual ficou convenicionado de se chamar o conjunto de 11 entidades que visam ao aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem-estar social dos trabalhadores (saúde e lazer), cuja arrecadação, estabelecida pela Constituição brasileira, se dá pela contribuição das respectivas categorias. É assim chamado por ser a letra inicial de várias dessas entidades, como o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

O Decreto n.º 2.208/97 regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/1996, organizando a educação profissional no Brasil nos seguintes termos: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Assim, o aluno poderia realizar o curso técnico ao mesmo tempo em que cursasse o ensino médio, na forma concomitante ou na forma sequencial, após concluir o ensino médio.

A Portaria CNE/CEB n.º 646, de 14/05/1997, regulamentava a implantação do Decreto n.º 2.208/97 na Rede Federal de Educação Tecnológica, que tinha até o ano de 2001 para se adequar às novas deliberações. Essa portaria determinava que as escolas da Rede Federal deveriam implantar o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 e no Decreto n.º 2.208/97, o que, na maioria das escolas, não ocorreu em princípio, pois faltava clareza nas orientações advindas da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). No entanto, essa posição das escolas não se sustentou por muito tempo, o Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep)³, financiado principalmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), impunha regras rígidas e só destinava recursos às escolas que implementassem a reforma.

Conforme o Parecer n.º 16/1999 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), o formato independente dos cursos técnicos era vantajoso para o aluno, pois havia a flexibilidade na escolha de seu itinerário e, assim, ele ficava liberado de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Quanto às instituições de ensino técnico, havia a possibilidade permanente de rever e atualizar seus currículos com maior versatilidade.

Esse parecer estabeleceu critérios para a organização e planejamento dos cursos, separando-os por áreas profissionais que incluíam as caracterizações, competências profissionais e cargas horárias mínimas para cada um, considerando como premissas básicas que as Diretrizes possibilitariam a definição de metodologias e de currículos a partir de competências profissionais gerais por área e que cada instituição deveria construir seu currículo, de modo a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

No parecer CNE/CEB n.º 16/99, fica clara a ideia de uma educação para “a

³ O volume de recursos do Proep era da ordem de 500 milhões. Destes, 50% eram mantidos pelo governador, sendo 25% do Ministério da Educação e 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego. O restante, ou seja, 50%, era empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade e que deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade da vida”. O Conselho Nacional de Educação acreditava, ainda, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribuiria para a cidadania, para uma política de igualdade na educação profissional e que constituiria “valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999a, p. 38).

Sem analisar o contexto de uma sociedade capitalista de classes, o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, de outro modo, propunha:

A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho; clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo, marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais – competentes ou não – acedem a postos, cargos, atividades, posições e progridem – ou não – nas distintas carreiras e atividades (BRASIL, 1999a, p. 584).

A Resolução CNE/CEB n.º 04, de 05 outubro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elucidando que:

“entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico” (BRASIL, 2001, p. 151).

Determinou-se, por meio desse documento, que as instituições de educação profissional implantassem as diretrizes até o início de 2001. Buscando atender tal determinação, as instituições investiram em pesquisa e planejamento, diversificando seus programas e cursos, porém, as dificuldades para a reorganização da educação profissional de nível técnico foram eminentes e o período de transição, na prática, mostrou-se insuficiente para que as escolas pudessem elaborar e aprovar seus planos de curso. Diante disso, esse prazo teve que ser prorrogado, o que aconteceu por meio da Resolução n.º 01, de 29 de janeiro de 2001, estendendo-o até o final do mesmo ano.

Já a Lei Federal n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, vinculava a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, deixando clara a redução do papel do Estado. Surgiu, portanto, a possibilidade de desenvolver, de forma progressiva, a privatização das instituições federais de educação profissional, mediante essas parcerias.

Por intermédio da Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, pretendeu-se concretizar as

diretrizes traçadas pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) rumo à constituição de centros públicos e fortalecer, no interior das escolas, a lógica empresarial. Isso possibilitaria o desenvolvimento progressivo do processo de privatização dessas instituições, mediante parcerias com o setor privado e prestações de serviços com o intuito de captar recursos financeiros, pois, conforme essa Lei:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2001, p. 49).

Quanto à organização da educação profissional, conforme o Decreto n.º 2.208/97, seria “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem [contemplassem] estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).

Dessa forma, segundo Oliveira (2001, p. 66), “a educação profissional passa à condição de complemento da educação básica e geral, constituindo-se em um sistema paralelo ao sistema escolar”. Assim, na concepção do Decreto, os novos cursos profissionais não exigiriam escolaridade anterior para a realização de cursos em nível básico e médio. A justificativa era a de que os objetivos da educação profissional deveriam estar assentados no desenvolvimento das competências, exigidas pelo atual padrão produtivo.

A educação profissional passou a ser organizada em três níveis: básico, como modalidade de educação não formal, independentemente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional aos matriculados no ensino médio ou seus egressos; tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, correspondendo a cursos de nível superior na área de tecnologia.

A polarização entre ensino médio *versus* ensino profissional estava em consonância com a nova divisão social do trabalho, visto que “as produções mais elevadas do trabalho humano só são possíveis, no regime da divisão capitalista do trabalho, graças à desumanização do trabalho produtivo da maioria” (ENGUITA, 1993, p. 120). Nessa perspectiva, os currículos eram organizados por competências, a fim de atender às exigências do mercado, que impunha regulações a esse processo.

A escola definia o perfil profissional do técnico baseada em pesquisas institucionalizadas ou referenciadas, realizadas junto a empresários e sindicatos, tendo em

conta as competências gerais e específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma sintonia entre a escola e o mercado. A educação profissional, nesses moldes, regia-se pela lei da procura e da oferta, pois a existência do curso estava condicionada à confirmação da demanda pelo mercado.

A justificativa para a Reforma da Educação Profissional pautava-se nas críticas ao modelo vigente de que havia um consumo elevado de recursos para os cursos técnicos, que atendiam os alunos de setores de renda mais elevada e a destinação desses alunos para os cursos superiores. Dessa forma, a ideia implícita na Reforma era de que seria criado um modelo de educação profissional como alternativa, em substituição à educação superior.

Surgiu, então, um discurso de ressignificação do sistema educacional, que passava a exigir uma educação básica e profissional, flexível e polivalente. Valorizava-se uma educação que contribuísse “para a formação de um novo trabalhador, com novas e maiores habilidades para o exercício de diferentes tarefas e para o relacionamento lógico com informações atualizadas continuamente” (POCHMANN, 2002, p. 51).

A flexibilização visava suprir o mercado de trabalho com mão de obra qualificada. Assim, era oferecida aos alunos a possibilidade de estabelecer diferentes caminhos no processo de profissionalização, bem como de buscar saídas intermediárias ou certificações parciais em função dos interesses de cada um e das necessidades do mercado de trabalho. Era permitido, também, um contínuo retorno do profissional à escola para novas especializações, conforme as demandas do mercado.

O mercado formal de trabalho passou a exigir dos trabalhadores uma formação capaz de desenvolver competências fundamentais, como: a criatividade, a autonomia, o desenvolvimento do pensamento divergente⁴, da capacidade de comunicação etc.

O interesse do capital pela educação do trabalhador devia-se (e deve-se) à mudança do paradigma produtivo, que substituiu a formação pautada na qualificação⁵ específica por

⁴Define-se o pensamento convergente como aquele raciocínio lógico, metódico, bem treinado e estabelecido, que produz uma única solução para o problema, a melhor ou mais apropriada. Já o divergente é justamente o tipo de pensamento que foge dos padrões formais e daquilo que já foi aprendido, possibilitando encontrar novas soluções e aplicações – sendo, portanto, o mais importante para o processo criativo.

⁵Por qualificação do trabalhador, entendemos o conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo trabalhador para exercer uma atividade de trabalho. Trata-se de um processo que se realiza enquanto uma construção social. Para se colocar em condições de exercer a atividade de trabalho, o indivíduo se qualifica em espaços diversificados – escola, família, local de trabalho, sindicato, associações etc. A qualificação não se cristaliza em um determinado tempo, ao contrário, está em constante movimento em razão do permanente acúmulo e experiências concretas de trabalho e de vida em geral e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tanto por vias formais quanto informais, no trabalho, na escola, na vivência social. Portanto, a inserção social do indivíduo, a sua rede de relações, a sua atividade social em geral são fatores chaves de aquisição de novos atributos, de qualificação contínua (FIDALGO; MACHADO, 2000).

outra fundada na qualificação geral, tendo como objetivo a formação de competências⁶ mais apropriadas ao moderno modelo técnico-organizacional, visando à empregabilidade do trabalhador.

Segundo Bruno (1996, p. 91):

a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho.

Dessa forma, para atender a esse novo paradigma, eram exigidas três competências: (a) competências de educabilidade (capacidade de aprender a aprender); (b) competências relacionais (saber ser); e (c) competências técnicas básicas, ligadas aos diferentes campos do conhecimento (saber fazer). Essas competências deveriam possibilitar o desenvolvimento de capacidades sócio-comunicativas de modo a instrumentalizar os trabalhadores no trabalho cooperativo (em equipes), bem como na produção de conhecimentos ampliados que possibilitassem a independência profissional (BRUNO, 1996).

No Brasil, o discurso da competência foi introduzido pelos empresários e pelos governos, estimulados pelos organismos multilaterais. No discurso legal, competência era definida como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 4/99, e item 6.3 do Parecer n.º 16/99).

Para Ramos (2002), a gênese da proposta curricular por competência reside no modelo de produção e de organização empresarial que se configurou a partir dos anos 80, no qual, entre outros aspectos, destacavam-se, no que diz respeito à forma de produção, a flexibilização e a integração de diversos setores produtivos e, na organização do trabalho, a reestruturação no quadro ocupacional e a exigência de trabalhadores que tivessem uma formação polivalente, que os tornassem multifuncionais.

⁶O termo competência ganhou evidência na década de 70, no contexto de crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Ele aparece fazendo contraponto com a noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. De uma forma geral, designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou resolução de problemas. É o recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo. Competência é a capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares. Requer visão global e atualizada do trabalho e a arte de tomar a decisão. A noção de competência permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade 'cognitiva' de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa (FIDALGO; MACHADO, 2000).

Essa nova forma de organização rompeu com o princípio único de seriação na produção de bens e serviços, cuja delimitação em tarefas criava, nas empresas, postos de trabalho fixos e delimitados e que levava, entre outras características, a uma educação profissional organizada para a formação de trabalhadores para esses postos definidos, a partir dos quais, também, se estabeleciam os currículos e métodos de ensino.

Na América Latina, organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), recomendavam a necessidade de se preparar recursos humanos para a reestruturação das economias da região, exigindo o aumento de escolaridade como condição para a adoção de novas tecnologias. A fração industrial da burguesia elegeu, então, a educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade da economia.

Quanto à intervenção dos organismos internacionais (Banco Mundial, BID, Bird) na educação profissional, dentre as formas de coerção, a mais contundente, e que surtiu efeito, foi a que condicionava o envio de verbas do Proep às escolas, desde que implantassem a Reforma. O princípio norteador desse Programa era a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da Rede Federal de Educação. Como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, um dos objetivos do Programa determinava que novas unidades de instituições de educação profissional se dariam pela iniciativa dos estados e municípios, isoladamente, ou por convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, ratificando o âmbito da educação profissional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 11), “a concepção de qualidade presente nos documentos do Banco [Mundial] volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”.

Nesse contexto, a educação voltou-se para a lógica de mercado, em que a qualidade-satisfação é mais importante que o ser humano em sua totalidade. Dourado e Oliveira (2009, p. 11) afirmavam que as sugestões do Banco Mundial eram de mecanismos para se alcançar a qualidade em educação:

“O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica”.

Assim, o Banco Mundial buscava a qualidade em educação por meio de constantes investimentos em equipamentos e formações para os profissionais da educação. Para esse organismo, a eficácia e a eficiência eram garantias de qualidade.

Segundo Enguita (1995, p. 98), a qualidade em educação estava, inicialmente, relacionada aos investimentos que nela se faziam. Todavia, com a supremacia do neoliberalismo e as mudanças de postura e conduta que com ele surgiam, “o foco da atenção dos conceitos se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”. Ao ceder subalternamente às pressões internacionais, o Brasil também aderiu à lógica do mercado e buscou reconhecer a qualidade por meio de medições:

Hoje dia em se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais de rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (ENGUITA, 1995, p. 98).

Esse cenário descrito mostra, claramente, um governo ligado ao capital financeiro, comprometido com a implantação do projeto neoliberal no país, pela reforma do ensino técnico dentro do contexto da ‘nova ordem’ internacional e da acumulação flexível. Além disso, a institucionalização da Reforma da Educação Profissional desorganizou a Rede Federal de Educação Tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), trazendo, para o seu interior, a dualidade estrutural, ao ofertar, separadamente, ensino médio e cursos técnicos. A consequência foi o desvio do foco de atuação dessas instituições para a oferta de cursos de curta duração, desvinculados conceitual e operacionalmente da educação regular, incentivando a expansão da rede particular com recursos do fundo público e submetendo a educação profissional à lógica do mercado.

De acordo com Manfredi (2002), o desmonte da educação profissional no Brasil ocorreu em um momento em que emergia uma grande demanda por essa modalidade de ensino, tanto para atender às diversas frentes de trabalho existentes, quanto para atender às necessidades de (re)qualificação provenientes do processo de reestruturação produtiva do capital.

Na visão de Kuenzer (1999), a política para a educação profissional do governo FHC criou dois sistemas distintos: de um lado, um sistema escolar, ao qual compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio a serem complementados pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação. De outro, um sistema paralelo de formação profissional (de nível básico, médio e tecnológico), regido pela lógica do mercado

e constituído por instituições públicas e privadas diferenciadas do sistema escolar em vários aspectos (espaços, propostas pedagógicas, financiamento e finalidades), que devia oferecer cursos de distintas modalidades e duração para atender a objetivos e clientela diversificadas.

Ao analisarmos os documentos oficiais relacionados à educação profissional no governo FHC, fica evidente a presença das estratégias neoliberais, como: nos cortes dos gastos públicos, nas privatizações, descentralizações, bem como nos instrumentos legais aprovados em seu governo.

Enfim, a política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos. Além disso, a desvinculação do ensino médio e educação profissional de nível técnico acentuou a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, resultando na substituição da pedagogia de qualificação profissional pela pedagogia das competências. A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto, e em particular em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática.

O fator empregabilidade na Reforma da Educação Profissional: da promessa à realidade

A fim de verificar a efetividade do novo modelo de educação profissional proposta, quanto ao fator empregabilidade, a pesquisa com os egressos investigou como se efetivou seu percurso ao mundo do trabalho após a conclusão do curso superior de tecnologia, aferindo que a principal manifestação dos egressos a respeito da empregabilidade referiu-se às competências adquiridas. As revelações foram divididas em três agrupamentos, com o objetivo de buscar aproximações entre os diferentes formatos discursivos.

01. *Competência técnico-científica*: abarca, segundo as próprias definições dos egressos, a capacidade técnica para exercer atividades vinculadas à tecnologia da informação nas áreas de sistemas operacionais, análise, projeto e desenvolvimento de *softwares* (sistemas), banco de dados e no desenvolvimento, execução de soluções aplicadas à implantação da tecnologia da informação, bem como a familiaridade com as linguagens de programação e melhor raciocínio lógico

02. *Competência para lidar com situações imprevisíveis*: relatada como uma competência essencial em um profissional de Tecnologia da Informação (TI), devido à amplitude da área.

03. *Competência crítica/criativa/empreendedora*: postura proativa e crítica diante das atividades profissionais, incluindo as boas relações interpessoais.

Tanto as competências dispostas no Projeto Pedagógico de Curso (CEFET-URT, 2003) como as manifestadas pelos egressos focaram, sobretudo, o individual, e não em possibilidades de aprendizagens coletivas. Assim, essas competências estão em conformidade com a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é “imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes à qualidade de seus atributos, à gama de seus conhecimentos e à eficácia real de suas capacidades pessoais” (MACHADO, 1998, p. 04). A maioria dos egressos afirmou que as principais competências adquiridas pelo curso foram as técnico/científicas, as quais foram o eixo norteador do PPC, que privilegiou um perfil de egresso com perspectiva, sobretudo, de empregabilidade.

Em relação ao mercado de trabalho, os discursos positivos foram expressivos, discursos estes caracterizados pelo pragmatismo cultural da educação profissional, em que o curso seria a ‘porta de entrada’ para o mercado de trabalho. Ainda, sobre a qualificação em processo, ou seja, sobre o constante processo de aquisição de conhecimento, os discursos reforçaram a premissa do capitalismo na medida em que introjeta a necessidade de estar permanentemente em contato com alguma forma de treinamento, em busca de alguma competência ou domínio de ferramentas tecnológicas, capazes de tornar o indivíduo distinto dos demais. Contudo, estar qualificado não tem ligação direta com o emprego e a atuação do profissional na área de formação.

A continuidade dos estudos foi manifestada, portanto, como estratégia para atender às demandas do mercado, exercer a profissão ou realizar concursos públicos. Essas manifestações contrariaram os objetivos dos cursos superiores de tecnologia, que, desde sua criação, foram alardeados no sentido de conter menor tempo de duração e empregabilidade imediata nos setores da economia. Ocorreu, portanto, um descompasso entre o discurso oficial de formação, empregabilidade e as novas necessidades para a prática laboral.

Retomando o termo empregabilidade, apesar de recorrentes citações e utilizações, este tem-se apresentado sob múltiplas significações. Ele é fundante como estratégia nos discursos dos empresários, dos trabalhadores e das políticas educacionais como referência ideológica, alusiva à relação entre formação/posse de competências com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Dessa forma, a garantia de emprego como um direito social transformou-se, sob o

ideário neoliberal, em uma garantia eficaz de empregabilidade, vista como uma conquista individual, transferindo para o próprio indivíduo a responsabilidade de disputar as possibilidades objetivas de inserção no competitivo mercado de trabalho. Nesse contexto, a correlação neoliberal - competência e empregabilidade - ganhou relevância nos espaços acadêmicos e empresariais como uma nova possibilidade de inserção e manutenção no mundo laboral.

O sistema capitalista utiliza trabalhadores qualificados para exercerem funções em que predominam a superexploração de mão de obra, na lógica excludente do mercado de trabalho, ampliando-se a mais-valia sobre os ombros dos trabalhadores. Frigotto (2010, p. 38) aponta que:

[...] ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram.

Tal fenômeno tem produzido, historicamente, um exército de subempregados diplomados, demonstrando que o investimento na formação nem sempre retrata ou garante a possibilidade concreta da conquista de um emprego correspondente ao seu nível de formação. Sobre esse ponto, Antunes (2005, p. 17) esclarece que:

a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo.

Dos egressos pesquisados que trabalhavam, 59,02% declararam que o vínculo empregatício não exigiu curso superior. Mais uma vez, confirmou-se que o sistema capitalista utiliza a mão de obra qualificada para potencializar os ganhos da empresa, sem, contudo, refletir no vínculo de contratação como trabalhador. A esse propósito, Castro (2004, p. 85) reflete que:

Tudo indica, portanto, que a explicação da desvalorização do trabalho e da escolarização requer ultrapassar a aparência enganosa da chamada divergência entre demanda e oferta de qualificações; requer penetrar no terreno mais compreensível das contradições sociais do trabalho e da educação do capitalismo realmente existente.

Tem sido recorrente a prática de o empregador contratar o trabalhador com formação superior, em função da reserva de mercado, para um cargo que não exige essa formação. Tudo indica que o trabalhador irá desempenhar melhor suas atividades com o conhecimento apropriado pela formação tecnológica, porém, a contratação se efetiva com salários

menores, gerando a mais-valia em escalas crescentes. Para Peterossi (1980, p. 50):

Cria-se um exército de reserva, que mesmo no sistema capitalista tem dupla função: reservatório de mão-de-obra qualificada conforme a necessidade do mercado, como forma de conter as reivindicações salariais, manter os níveis salariais baixos, permitindo o excedente no processo capitalista de acumulação.

Sobre os rendimentos salariais da maioria dos egressos trabalhadores, depreendeu-se que não ocorreu uma correlação direta entre a escolarização e a capacitação do trabalhador com maiores rendimentos financeiros e mobilidade social. Para Machado (1989, p. 117), “a educação, embora possa contribuir para corrigir eventuais desequilíbrios no mercado de mão de obra, ela não pode por si só, alterar a estrutura ocupacional e tampouco a estrutura social, que é determinada pelas relações de produção”.

O empregador tende a contratar o trabalhador com um nível de formação superior para submetê-lo à precarização laboral, ditada em grande parte pelo capital. Trata-se da exploração dos trabalhadores, sobre o que Antunes (2005, p. 18) traz que, “ao apropriar-se da dimensão cognitiva do trabalho, ao apoderar-se de sua dimensão intelectual, os capitais ampliam as formas e os mecanismos da geração do valor, aumentando também os modos de controle e de subordinação dos sujeitos do trabalho”.

Esses modos de controle e subordinação, muitas vezes com altos requintes de dissimulação, podem levar os trabalhadores a não perceberem que são instrumentos de fortalecimento do ideário neoliberal e da ampliação/acumulação do capital sem limites, o que explica o discurso de 53,23% dos egressos que, mesmo frente a uma remuneração relativamente baixa (ao se considerar o nível de formação), consideraram-se na média do mercado e apresentaram-se satisfeitos em relação ao trabalho.

Ao considerar o salário como uma representação social de reconhecimento do cargo e da formação profissional, depreendemos que os egressos não possuem remuneração condizente com sua formação e a complexidade laboral, no entanto, apresentam uma expressiva aceitação com suas condições de trabalho. Essa constatação pode ser justificada pela precarização laboral contemporânea, ditada pelo neoliberalismo, em que o empregador se apropria da dimensão intelectual dos sujeitos do trabalho com altos requintes de dissimulação, de forma que os trabalhadores não percebam que são instrumentos de produção da mais-valia.

Frente à crise do trabalho contemporâneo, o mundo do subemprego/desemprego contribui para que o trabalhador se submeta às condições precarizadas e, assim, é estabelecida a dimensão dialética do trabalho, que pode tanto libertar quanto escravizar os que dele dependem.

As manifestações com dissimulações preconceituosas em relação à formação para o trabalho são históricas, fundadas em nossa herança cultural colonial e escravocrata. Os cursos superiores de tecnologia, como integrantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda não foram reconhecidos/valorizados na hierarquia das classificações de títulos e empregos. Reproduzem, ainda hoje, os chavões como ‘curta duração’, ‘curso prático’, ‘curso técnico superior’, ‘menos denso’, que contribuem para a fragilização dessa modalidade educacional junto à sociedade. Essas manifestações aproximaram-se da pesquisa realizada por Picanço (2011, p. IX), quem afirmou que “foi constatado o desconhecimento acerca da graduação tecnológica, a falta de políticas públicas[...]”.

Essa distinção é reforçada pelo formato institucional: pesquisa acadêmica se realiza na universidade, enquanto as demais instituições de ensino superior desenvolvem outras atividades e produções com menor *status*. Daí o distanciamento dos cursos tecnológicos do universo da produção tida como científica. Contudo, verificamos uma contradição, porque a pesquisa aplicada é o que fomenta a teoria e a prática no processo de formação.

Um exemplo ilustrativo do preconceito a esses cursos pôde ser identificado, à época da realização da pesquisa, em uma matéria sobre os egressos dos cursos de tecnologia, do jornal O Estado de São Paulo, vinculada no *site* do Estadão, que divulgou a dificuldade dos tecnólogos - como os da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) - de acesso ao mercado de trabalho, por não terem o título de bacharel. Ainda à época da realização da pesquisa, empresas estatais, como Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos e Companhia do Metropolitano de São Paulo, também excluíam os tecnólogos dos editais de concurso público.

Tais manifestações contemporâneas, marcadas por preconceito e exclusão, reforçam que a Educação Profissional e Tecnológica, no imaginário coletivo e no próprio campo organizativo do trabalho e emprego, tratou-se no passado, e é recorrente no presente, de uma formação humana e profissional destinada à maioria trabalhadora, porém, com menor reconhecimento cultural e profissional.

A noção de empregabilidade que tomamos como referência para essas reflexões, a partir dos teóricos que a fundamentam, foi caracterizada em dois sentidos: a) acesso direto ao mundo do trabalho/cargo privativo do tecnólogo e b) mobilidade no mundo do trabalho, considerando a já inserção na área de informática (tecnólogo “prático ou técnico”) para o cargo privativo de tecnólogo.

Em relação aos cursos técnicos, dos egressos sujeitos da pesquisa que obtiveram

essa formação, pouco mais da metade estava atuando em trabalhos relacionados à sua formação, ou seja, executando as atribuições previstas no PPC (2003) do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Campus Urutaí. Essa inserção/sucesso seria proporcionada pelos cursos técnicos? Ou as práticas trazidas por esses cursos teriam contribuído para o vínculo empregatício? Esses dados indicaram uma verticalização do ensino técnico de nível médio e que as práticas trazidas por esse curso podem ter contribuído para o acesso ou mobilidade no mundo do trabalho.

Essa comprovação permitiu apresentar um panorama controverso, ou seja, ao mesmo tempo em que os cursos de tecnologia e as instituições promotoras destes estão ampliando, os postos de trabalho, diante das transformações contemporâneas do mundo do trabalho, estão reduzindo. Assim, esses cursos estariam qualificando uma força laboral de uma parcela já incluída no mundo de trabalho ainda sem a conclusão da formação educacional, reforçando a categoria mobilidade.

Um significativo índice expressou que os egressos continuaram os estudos (em nível de especialização, mestrado ou doutorado). Essa constatação contradisse o caráter ideológico dos cursos de tecnologia, que promovem as competências necessárias para inserção imediata no mercado de trabalho.

Observamos a predominância de vínculos formais com o mercado de trabalho, expressos no contingente de ‘carteiras assinadas’ e ‘funcionário público efetivo’. Isso revelou uma tendência das alternativas de inserção na profissão, ou seja, as demandas de mercado, nessa região, ficaram circunscritas ao serviço público e a empresas específicas.

A noção de empregabilidade, presente nos discursos normativos e acadêmicos pertinentes às formações tecnológicas, discutida nesta investigação, propiciaram expectativas de possibilidades imediatas ao mundo do trabalho, em carreiras e funções que valorizam a formação tecnológica. Ao analisar o Curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ofertado no interior de um estado fortemente configurado econômico e politicamente, como produtor e exportador de bens primários, a empregabilidade não se revelou na intensidade mediática que esses discursos tentaram mobilizar, preferencialmente para os jovens que almejavam as carreiras tecnológicas.

Essas constatações aproximaram-se da tese de Mello (2007) e da dissertação de Castro (2010). Mello (2007, p. 04) afirmou que “os resultados demonstram o divórcio entre o discurso oficial sobre a importância do tecnólogo e a realidade analisada”. Castro (2010), em estudo com os egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de Tecnologia em Gestão Comercial, na microrregião de

Januária, área de abrangência do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária, ao verificar a real situação ocupacional dos tecnólogos no mercado de trabalho, concluiu que os tecnólogos se encontram ocupados em funções que limitam e subutilizam a competência superior adquirida, mantendo-os na execução de simples atividades técnicas.

Em síntese, podemos depreender que, apesar de os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas apresentarem alta empregabilidade (93,84%), no sentido lato, apenas 29,51% está exercendo as atividades totalmente relacionadas com a área de sua formação, ou seja, no sentido estrito, empregabilidade efetiva.

Diante desse horizonte, a formação baseada na Pedagogia da Competência não cumpriu as promessas de empregabilidade tão propagadas, no Brasil, em tempos neoliberais. Tal situação se afunila para índices menores quando analisada a região em que o curso é ofertado e onde a maioria dos egressos fixaram seus domicílios. Nesse sentido, é preciso relativizar os discursos sobre a oferta/demanda de qualificação *versus* empregabilidade nessa área.

Considerações finais

Em síntese, essas revelações dos egressos demonstraram, na realidade vivida, as contradições entre processo formativo, qualificação por competências e o cumprimento (alcance) dos objetivos e metas: a inserção no mercado e a consequente empregabilidade. Em última instância, a composição de uma reserva de mão de obra qualificada dispersa da atuação na área específica.

O Decreto n.º 2.208/97 mostrou-se inflexível no que tange à separação entre o ensino médio e a educação profissional, expressando, inclusive, o fortalecimento das diferenças de classes no país, ao inverter a concepção de educação para a cidadania, formando somente indivíduos para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos os impactos da Reforma da Educação Profissional no IF Goiano, vemos que o processo de desescolarização teve origem nos debates internos travados pela comunidade escolar, além de ser resultado das opções adotadas por seus órgãos diretivos frente ao processo de implementação da Reforma. Além disso, a resistência dos docentes não foi suficiente para impedir a ação do governo federal, mediante práticas autoritárias, tais como a edição de Decretos, Medidas Provisórias e Portarias, por meio das quais constituiu-se um arcabouço jurídico-normativo que ensejou a reforma da educação profissional nos anos 1990.

Um dos principais pontos apresentados, no que concerne ao Decreto n.º 2.208/97, refere-se à vinculação da educação profissional técnica ao pensamento empresarial, implantando a separação entre educação geral e formação profissional, sob os objetivos declarados de preparar para o mercado de trabalho em processo de transformação.

Vemos que a reforma curricular promovida pelo Decreto n.º 2.208/97 trouxe não só a fragmentação curricular entre conteúdos de cultura geral e cultura específica, mas, sobretudo, a redução drástica na carga horária dos cursos técnicos. A instituição passou a formar técnicos adaptáveis ao mercado. A separação da educação geral e específica comprometeu a possibilidade de uma formação que integrasse teoria e prática, ou seja, o saber e o fazer.

Referências

ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Portaria nº 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 436 de 02 de abril de 2001. CST: Formação de Tecnólogos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 abr. 2001.

BRUNO, L. (Org.). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Atlas, 1996.

CASTRO, R. P. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01, p.79-92, jan./jun. 2004.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ (CEFET-URT). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação.** Urutaí: 2003.

DELORS, J. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Campinas: CAD. CEDES. Vol. 29. N. 78, maio/ago, p. 201-215, 2009.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

FERNANDES, J. C. C. **Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (editores). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FRIGOTO G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade,** São Paulo, CEDES, n. 70, 1999.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

MACHADO, L. R. de S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, n. 3, jan./jul. 1998.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, S. P. T. de. **Competências requeridas - Competências adquiridas: o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional.** 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, D. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Revista do NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, n. 08, janeiro/junho, 2001, 47-73.

OLIVEIRA, J. F. A. C. **A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da Educação Profissional no Brasil: do Decreto 2.208/97 à Lei 11.892/08.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

PETEROSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PICANÇO, C. S. **Desafios da educação profissional e tecnológica**: a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFs. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

RAMOS, M. N. **A Educação profissional pela pedagogia das competências**: para além da superfície dos documentos oficiais. Rio de Janeiro: Mimeo, 2002.

TESSER, A. R. F. **A profissão de tecnólogo**: instrumento de intervenção num mundo do trabalho em transformação - um olhar crítico. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

Autores

José Maria Baldino

Doutor em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho-Campus UNESP Marília/São Paulo. Especialista e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: baldino@pucgoias.edu.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8746-1402>

Juliana Cristina da Costa Fernandes

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduada em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Goiás; Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Paulista; Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. E-mail: juliana.fernandes@ifgoiano.edu.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4475-2581>

Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari-MG. E-mail: jussara.oliveira@ifgoiano.edu.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4840-5878>

Elisângela Ladeira de Moura Andrade

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão – Bolsista Capes. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: elisladeirama@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5575-4932>

Como citar o artigo:

BALDINO, J. M.; FERNANDES, J. C. C.; OLIVEIRA, J. F. A.C.; ANDRADE, E. L. M. Educação Profissional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo: marcadores de empleabilidad. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.52-74, sep., 2022.

La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible

Acacia Zeneida Kuenzer

acaciak4@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6429-9345>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil.

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar el proceso de precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible, que forma parte del movimiento de precarización del trabajo en general. Para ello, la autora analizó, a partir de su trayectoria de investigaciones de campo en las últimas dos décadas, la precarización del trabajo docente en la transición del régimen rígido hacia el flexible, tomando las relaciones entre trabajo y educación desde el punto de vista ontológico y epistemológico, al describir las bases materiales y superestructurales que la definen. Con base en el caso brasileño, expone cómo la precarización del trabajo docente ocurre a través de la flexibilización de la formación y del trabajo. Concluye que se constituye una cadena de precarización del trabajo docente que corresponde a la cadena de precarización del trabajo en general: para formar trabajadores para el trabajo precario no se necesitan docentes calificados.

Palabras clave: Precarización del trabajo docente; Cadena de formación docente; Flexibilización de la formación y del trabajo docente.

A precarização do trabalho docente no regime de acumulação flexível

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar o processo de precarização do trabalho docente no regime de acumulação flexível, o qual se inscreve no movimento da precarização do trabalho em geral. Para tanto, a autora analisou, a partir de sua trajetória de pesquisas de campo nas últimas duas décadas, a precarização do trabalho docente na transição do regime rígido para o flexível, tomando as relações entre trabalho e educação do ponto de vista ontológico e epistemológico, ao descrever as bases materiais e superestruturais que a definem. A partir do caso brasileiro, mostra como a precarização do trabalho docente ocorre pela flexibilização da formação e do trabalho. Conclui que se constitui uma cadeia de precarização do trabalho docente que corresponde à cadeia de precarização do trabalho em geral: para formar trabalhadores para o trabalho precário, não são necessários docentes qualificados.

Palavras-chave: Precarização do trabalho docente; Cadeia de formação do trabalho docente; Flexibilização da formação e do trabalho docente.

The precarity of teaching in the flexible accumulation regime

Abstract

The aim of this article is to analyze the precarity process of teaching work in the regime of flexible accumulation, which is part of the movement of precarity of work in general. To this

end, the author analyzed, from her trajectory of research in the field in the last two decades, the precarity of teaching in the transition from a rigid to a flexible regime, addressing the relationships between work and education from an ontological and epistemological viewpoint by describing the material and superstructural bases that define it. From the Brazilian case, the work shows how the precarity of teaching occurs through the flexibility of qualification and work. It can be concluded that a chain of precarity in teaching work corresponds to the chain of precarity of work in general to train workers for the precarious market, and qualified teachers are not necessary.

Key-words: Precarity of teaching work; Teacher training chain; Flexibilization of training and teaching work

1. Introdução

A precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado; inscreve-se no movimento de precarização do trabalho em geral, processo constituinte do modo capitalista de produção, que vem sendo intensificado no regime de acumulação flexível.¹ A sua compreensão, portanto, exige a imersão nesse processo, para apreendê-lo historicamente em suas múltiplas determinações, desvelando as relações que se estabelecem no movimento do real, para além das aparências fenomênicas, sob pena de incorrer-se em simplificações grosseiras.

Os pressupostos a sustentar essa análise são encontrados nos autores que sistematizam o método materialista histórico.

Assim é que Gramsci mostra que não há dicotomia entre o campo de reprodução de classe e o campo de constituição de classe, ou seja, a reprodução das classes sociais se dá a partir das necessidades do sistema de produção econômica. Assim, a função hegemônica se define a partir das bases materiais de produção, que também definem seu cimento ideológico, uma vez que é necessário justificar, e mesmo esconder, as estratégias de exploração do trabalho pelo capital, apresentando-as como "naturais". Como afirma o autor, a função hegemônica ultrapassa o campo exclusivamente superestrutural à medida em que as práticas ideológicas aparecem desde o aparelho de produção econômica. (Gramsci, 1979).

Ou, como afirma Harvey, a condição de existência de um regime de acumulação é a

1 Segundo Harvey (1998, p.135-140), o regime de acumulação flexível caracteriza-se pelo “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, de modo a fazer com que os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando; ou seja, a correspondência entre as formas de disciplinamento e as necessidades do sistema produtivo, relativas à formação de trabalhadores e dirigentes. (HARVEY, 1998, p.118)

Há, portanto, que conduzir a análise a partir da apreensão das bases materiais e das relações sociais e de trabalho que elas geram.

Decorre desse pressuposto que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho no regime de acumulação flexível, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores que viabilizem a produção e o consumo, e portanto, o processo de acumulação.

Na mesma linha, tem-se o segundo pressuposto, presente nos projetos pedagógicos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a concepção, também gramsciana, de princípio educativo, que mostra que cada sociedade, no transcurso do seu processo de desenvolvimento, forma os intelectuais e trabalhadores necessários à reprodução do modo de produção em curso. E, em consequência, dadas as necessidades de reprodução das classes sociais, forma os profissionais que serão responsáveis pela sua educação, a partir das demandas do modo de produção, historicamente materializado em regimes de acumulação que se diferenciam segundo o desenvolvimento das forças produtivas. No caso em estudo, há que apreender o princípio educativo do trabalho no regime de acumulação flexível.

Desse pressuposto decorre o entendimento que, como estratégia de reprodução de classe, há que implementar processos educativos que contemplem as formas de disciplinamento demandadas pelo sistema produtivo, tanto na formação de trabalhadores quanto de dirigentes.

O terceiro pressuposto que orienta esse texto foi sistematizado por Oliveira, ao estudar exaustivamente a obra de Marx, visando sistematizar a categoria exclusão; a partir desses estudos, o autor conclui que, no capitalismo, a inclusão é sempre concedida, visando atender a necessidades específicas do processo de acumulação; uma vez atendidas essas necessidades, os incluídos são novamente excluídos até que novas necessidades surjam. Esse círculo, entre inclusão subordinada e exclusão, é *"o que torna possível os processos de*

produção e reprodução do capital, sendo o constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas". (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Desses pressupostos deriva-se a compreensão que, se o capitalismo se alimenta da exploração do trabalho, a precarização é uma de suas dimensões constituintes, cujo objetivo é a acumulação do capital; como o capitalismo, a precarização vai se construindo como categoria à medida em que as relações de produção se transformam. Assim, precisa ser compreendida em seu processo de constituição ao longo da história.

E, se a precarização do trabalho docente insere-se no processo mais amplo de precarização do trabalho em geral, assim como esse, vai sofrendo transformações ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Por isso, precisa também ser compreendida a partir de como se constituem as relações de produção e sociais geradas pelo regime de acumulação.

Metodologicamente, portanto, a análise da precarização do trabalho docente implica compreendê-la, para além do nível fenomênico, como resultado da articulação entre as demandas do regime de acumulação flexível, a ideologia que lhe confere coerência discursiva, a concepção de aprendizagem e de professor dela decorrente e o ajuste jurídico-normativo que fecha o ciclo nesse momento histórico que vive o país no contexto das relações internacionais.

Para compreender esse fenômeno nesse momento histórico, torna-se necessário realizar uma abordagem hermenêutica, buscando suas determinações no regime de acumulação flexível, em sua dupla dimensão: enquanto constituinte do ser social - dimensão ontológica, e enquanto teoria do conhecimento - dimensão epistemológica. Ou seja, que remeta tanto à interpretação do discurso quanto à sua análise a partir das bases materiais.

2. A precarização do trabalho regime de acumulação flexível

Uma das categorias centrais do regime de acumulação flexível é a flexibilização: dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão, e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

Em consequência, a flexibilização passa também a ser categoria central no princípio

educativo desse novo regime de acumulação, em oposição à rigidez dos processos pedagógicos típicos do taylorismo/fordismo, em que havia identidade entre qualificação e ocupação, estabilidade no emprego e pouca dinamicidade no desenvolvimento tecnológico, de modo que as mudanças nos processos de trabalho eram mais lentas. Em entrevistas com trabalhadores de plantas produtivas realizadas na década de 1980, quando a transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo começou a ocorrer nas indústrias brasileiras, os trabalhadores narravam que, quando chegava um novo equipamento, estudavam as novidades junto com os engenheiros, a partir de suas experiências anteriores, uma vez que traziam poucas inovações, isso em decorrência da própria natureza da base eletromecânica.²

Com a implementação da base microeletrônica, viabilizou-se a passagem da rigidez para a flexibilidade, e com ela o descolamento entre qualificação e ocupação e a instabilidade no emprego em face da organização do trabalho determinado pela demanda. Nessa nova fase, as empresas passaram a manter um núcleo duro de trabalhadores bem qualificados, experientes e bem remunerados, alocando no mercado os trabalhadores com o perfil de competências necessário tão somente para atender às encomendas, segundo a estratégia *just in time*. Em consequência, reduziu-se o custo final do produto pela compressão dos custos da força de trabalho, e os trabalhadores perderam direitos trabalhistas e seu vínculo orgânico com os sindicatos, pois se desprofissionalizaram.

Esse processo de flexibilização teve importantes impactos nos processos de formação, passando a formação técnica e tecnológica a ser substituída, nas políticas educacionais, por uma formação geral que facilitasse o trânsito por diferentes ocupações ao longo da vida, sempre definidas pelas necessidades do mercado puxado pela demanda por produtos em qualidade e quantidade previamente determinadas pelos demandantes, a partir da qual se definiam os processos produtivos, as competências e o quantitativo de trabalhadores necessários.

A flexibilização, assim objetivada, mostra sua verdadeira face: o discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento, esconde a necessidade de ter

² Base Eletromecânica: sistema de produção em que o projeto, o desenvolvimento, a produção e a manutenção de sistemas e dispositivos integram componentes elétricos e mecânicos.

disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, em que importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade a múltiplas tarefas, simplificadas pela implantação de novas tecnologias; nesse contexto, valorizam-se as competências anteriormente desenvolvidas e a competência para aprender e para submeter-se ao novo.

Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, propõe a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral.

Os profissionais flexíveis, principalmente os trabalhadores, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical, (Harvey, 1998, p.141) passam a demandar novos processos de formação de subjetividades, para que aceitem, e naturalizem, as novas condições de exploração.

Para tanto, define-se a necessidade de uma nova pedagogia centrada em novas formas de disciplinamento; daí o caráter genérico da formação dos que vivem do trabalho, aliada à defesa do desenvolvimento das competências comportamentais que visam a submissão à precarização, e às competências vinculadas à meritocracia traduzida no empreendedorismo, que, no limite, acaba por culpar o trabalhador pelo insucesso de suas iniciativas.

Essas novas formas de disciplinamento, no caso brasileiro, aprofundam a polarização das competências: no princípio educativo da acumulação flexível, a formação científico-tecnológica é para poucos, restando a educação geral, reduzida à uma formação genérica, simplificada e de baixa qualidade, para a maioria dos trabalhadores. A educação para o trabalho, científico/tecnológica, passa a destinar-se aos dirigentes, enquanto a educação geral, antes privilégio da burguesia, passa a ser destinada aos trabalhadores; ou seja, quando a burguesia disponibiliza para a classe trabalhadora o que foi seu privilégio, sempre o faz pela versão desqualificada, processo denominado por Kuenzer (2011) de dualidade invertida.

Conclui-se, portanto, que a pedagogia da acumulação flexível, pela flexibilização, continua a ter como lógica, a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada em relação ao regime de acumulação rígida.

Como esse processo, por natureza é precarizador e intensificador do trabalho, para que o capital possa confirmar-se enquanto princípio abrangente de síntese, os trabalhadores também devem passar por um processo de redução ontológica. Assim é com tudo o que não possa ser completamente abrangido pela lógica capitalista: primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no bojo das relações sociais e produtivas, ao longo da história. (OLIVEIRA, 2004)

Esse processo de redução ontológica, responde ao que chamei, em outro texto, de inclusão excludente: do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia de formação, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, muitas vezes, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. (KUENZER, 2016).

Essa lógica, da inclusão excludente, é orgânica à integração das cadeias produtivas, tendo por base o toyotismo, forma por excelência da organização no trabalho no regime de acumulação flexível.

A pesquisa realizada por Kuenzer (2007) na cadeia produtiva do couro e calçados permitiu compreender como o processo de inclusão excludente ocorre, e como ele articula as necessidades do mercado puxado pela demanda, a formação dos trabalhadores e de seus professores, no melhor estilo *just in time*. Esse tema será tratado a seguir.

3. Professores e trabalhadores se integram nas cadeias de formação e de trabalho

A partir da pesquisa realizada na cadeia produtiva do couro e calçados foi possível constatar que as empresas pesquisadas, constituem diferentes processos de produção,

definidos pelas encomendas (puxados pela demanda), aplicando a estratégia *just in time*. Assim, constituem cadeias de produção que combinam competências desiguais e diferenciadas, de modo a utilizar apenas a força de trabalho qualitativa e quantitativamente necessária, de modo a comprimir o custo do produto final, o que definirá a competitividade no mercado internacional, no caso específico pesquisado (produção de calçados femininos finos). Assim, realizado o contrato, a cadeia se inicia com o trabalho de design e prototipação, qualificado portanto, e que demanda máquinas e sistemas sofisticados utilizados por profissionais com alta qualificação e experiência; aprovado o protótipo e definido o contrato, a cadeia se forma a partir do polo que produz os insumos: fazendas de criação de gado, frigoríficos, empresas de curtimento; com o couro preparado, inicia-se o processo na fábrica de calçados, que constitui uma linha de montagem específica para atender a cada encomenda; os profissionais que ali atuam, de modo geral se constituem no núcleo duro, contratados efetivos com seus direitos trabalhistas assegurados; feito o trabalho na linha de montagem, a etapa seguinte é mobilizar a parte mais precarizada da cadeia, constituída pelas costureiras domiciliares, organizadas a partir de um terceirizado contratado; as costureiras, portanto, geralmente são quarteirizadas, e por sua vez subcontratam vizinhos, filhas e filhos, jovens, aposentados, para apoiar o trabalho dos acabamentos, que complementam a costura. O estudo detalhado dessa parte da cadeia, onde a precarização é mais intensa, e visível, permitiu concluir que a flexibilização implica, para os trabalhadores que não têm emprego estável, entradas e saídas nas ocupações que são disponibilizadas pelas diferentes cadeias produtivas, independentemente da qualificação; desse modo, entram e saem das cadeias produtivas realizando os trabalhos ofertados, como estratégia de sobrevivência. No caso estudado, quando da inexistência de trabalho de costura de calçados, as alternativas foram o trabalho doméstico como diarista, jardinagem, cuidadora de crianças e idosos, e outros similares, todos precários.

A pesquisa também permitiu compreender que a precarização vai aumentando a partir das ocupações qualificadas e estáveis, pela inclusão das mais variadas formas de trabalho, por tempo determinado, autônomo, infantil e similar ao trabalho escravo; constituem-se, portanto, verdadeiros processos de consumo predatório da força de trabalho, o que assegura a competitividade da empresa e os ganhos do capital.

A essa cadeia de precarização corresponde uma cadeia de formação de trabalhadores, que, no caso brasileiro, não se diferencia por níveis e modalidades e sim por qualidade da formação, definida pelas condições materiais de trabalho das unidades escolares. Assim, diferentemente do controle do acesso ao saber pela classe trabalhadora, típico do taylorismo/fordismo, uma vez que a experiência se sobrepunha à escolaridade nos processos de contratação, dado o caráter concreto do trabalho pautado predominantemente nas competências psicofísicas e dada a baixa densidade tecnológica, na organização flexível o acesso à escolarização é ampliado e estimulado, dadas as necessidades de desenvolvimento de competências cognitivas demandadas pelo trabalho abstrato. Os jovens filhos dos trabalhadores frequentam o ensino médio público e, a custos baixos, podem cursar graduação à distância em praticamente todas as áreas; o que perpetua a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento, portanto, já não é a mais a dificuldade de acesso, mas sim a qualidade do ensino que está disponível para os trabalhadores, seja nos cursos diurnos, noturnos ou para jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade adequada.

Já para os filhos dos detentores dos meios de produção, da burguesia e da pequena burguesia, que desempenharão as atribuições dirigentes, tanto na gestão quanto na implementação de inovações ou no desenvolvimento de ciência e tecnologia, são reservados os cursos de melhor qualidade, geralmente privados na educação básica, e públicos e/ou privados no ensino superior de graduação, mestrado e doutorado. Constitui-se uma cadeia de formação com diferentes níveis de qualificação, sendo os precarizados destinados aos filhos da classe trabalhadora; evidentemente, há as exceções que justificam a meritocracia.

A formação de professores segue a mesma lógica: se dá mediante uma cadeia que integra, no caso brasileiro, diferentes níveis, com diferentes qualidades: mestrado e doutorado, licenciatura, graduação, complementação/formação pedagógica para graduados não licenciados, especialização em docência, programas de educação continuada. E, finalmente, para a educação profissional e tecnológica, certificação de competência equivalente à licenciatura após 5 anos de experiência como docente; certificação de notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino; e titulação ou avaliação por competências de docentes com experiência no processo de trabalho, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Nesse caso, a avaliação de competências pode ser

equivalente à licenciatura, graduação cujo objeto é o ensino, seus fundamentos e suas metodologias. Quando nenhuma dessas alternativas for possível, ainda resta a formação em serviço, quando não houver docente disponível, em conformidade com a Resolução nº 02 do CNE/CP/2019.

Do ponto de vista das relações de trabalho, a precarização de trabalhadores e de seus professores se dá mediante a flexibilização da legislação trabalhista, pelo ajuste normativo efetivado no governo Temer, após o golpe que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República, pela promulgação das leis da terceirização (Lei 13.429/2017) e da reforma da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT (Lei 13.467/2017).

Esse ajuste foi o corolário da objetivação do regime de acumulação flexível, ao institucionalizar a precarização como categoria orgânica à exploração do trabalho pelo capital, mediante a organização flexível de competências diferenciadas, que se combinam para atender à produção puxada pela demanda, e que, portanto, não suporta a estabilidade, os encargos trabalhistas e os salários típicos das relações rígidas de trabalho, estabelecidas pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, em vigor desde os anos 1940.

A Lei 13.467/2017 passa a admitir a terceirização da atividade fim, estende o prazo dos contratos temporários para 180 dias prorrogáveis por mais 90 dias, não gera vínculo empregatício com o tomador de serviço e não o responsabiliza diretamente quando o contrato não for cumprido, o que só será possível mediante a instauração de processo judicial, que pode levar meses para ser concluído e executado; permite, ainda, a pejetização dos trabalhos intelectuais, ou seja, a abertura, pelos docentes, de empresas privadas (pessoa jurídica - PJ) para o fornecimento de serviços de ensino. O trabalhador temporário não tem direito à multa de 40% do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS, e ao aviso prévio, além do que a lei permite a criação de uma cadeia de contratações – quarteirizações e quinterizações.

Já a Lei 13.467/2017, que reforma a CLT, permite a flexibilização dos contratos de trabalho, admitindo:

- contrato de autônomo, que não gera direitos trabalhistas;
- contrato de trabalho intermitente: prestação descontínua de serviços; o empregador chama quando precisa e o trabalhador pode exercer outros trabalhos enquanto não é chamado;

como o trabalhador recebe os benefícios a cada período de prestação de serviços, formalizam-se os *bicos*³.

A flexibilização dos contratos de trabalho atinge fortemente a carreira docente; a atividade de docência pode ser terceirizada, com o que as instituições podem contratar empresas, fundações ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPS⁴, que fornecem professores por tempo determinado. Já são comuns os contratos intermitentes, nos quais os docentes são chamados quando necessário (uberização), além do trabalho autônomo, geralmente pela via da constituição de pessoas jurídicas individuais (pejotização). Nesse sentido, a ampliação do prazo dos contratos temporários - 180 dias prorrogáveis por mais 90 dias, foi bastante conveniente para a contratação de docentes apenas para o período letivo, prática usual em instituições de ensino superior e prefeituras municipais.

A reforma da CLT, ao mesmo tempo que flexibiliza os contratos de trabalho, flexibiliza os direitos trabalhistas, uma vez que estabelece que o negociado prevalece sobre o legislado; essa negociação pode ser coletiva ou individual, em caso de profissional com curso superior com remuneração igual ou superior a duas vezes o maior benefício previdenciário⁵, o que atende aos docentes da ponta mais qualificada da cadeia de formação e de trabalho; para os mais precarizados, resta a negociação coletiva, mediada pelos sindicatos, os quais, contraditoriamente, mas de modo perfeitamente compreensível no contexto da acumulação flexível, são esvaziados pela flexibilização da cobrança da contribuição sindical, que deixa de ser obrigatória.

Com a prevalência do negociado sobre o legislado, e com a quebra do sindicalismo, busca-se o enfraquecimento da Justiça do Trabalho, sendo que a sua extinção vem sendo defendida pelo atual governo. Desse modo, os trabalhadores em geral, e os docentes que trabalham no setor privado, ficam sem proteção. Os professores das redes públicas

³ Forma de trabalho precário e instável, em que o trabalhador faz pequenos serviços quando é chamado, sem qualquer tipo de proteção legal; com a nova lei, esse tipo de trabalho passa a ser institucionalizado, gerando direitos no período trabalhado - trabalho intermitente.

⁴ Entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos; são entidades típicas do terceiro setor.

⁵ Valor do maior benefício previdenciário em 2021: R\$ 6.433,57

continuam a ter seus direitos defendidos pela justiça comum, o que pode mudar se a reforma administrativa em curso restringi-los.

Para além da reforma trabalhista, o ajuste normativo, que flexibiliza a formação e institucionaliza a precarização, se complementa com as reformas na legislação educacional, por meio da Lei nº. 13.415/2017, que reformou o ensino médio, da edição da Base Nacional Comum Curricular e das diretrizes curriculares para a educação básica, para a educação profissional e tecnológica e para a formação de professores⁶.

O nível mais atingido com esse ajuste normativo na legislação educacional foi o Ensino Médio, que, com a Lei nº. 13.415/2017 que alterou a LDB nº 9.394/1996, passou a formação geral para apenas 1800 horas de duração, a ser completada por um itinerário formativo a ser definido pelo aluno, segundo seu projeto de vida. Desses itinerários, quatro correspondem às áreas de conhecimento da educação geral, e o quinto é educação técnica profissional, de curta duração, que, em princípio responderia à preparação para o mundo flexibilizado, porque a formação aprofundada ou mesmo especializada, por ser considerada rígida, não se justificaria pela suposta obsolescência do conhecimento.

Assim, uma base geral seria suficiente para assegurar a flexibilidade na relação com o conhecimento, acompanhada pelo desenvolvimento das competências cognitivas básicas, uma vez que *aprender ao longo da vida* é uma categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação no trabalho, não há razão para investir em formação básica ou profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de noventa (KUENZER, 1997).

No plano da formação de trabalhadores e seus professores, para além da dimensão ontológica, há que fazer considerações de ordem epistemológica. Dessa perspectiva, tem-se as concepções pós-modernas como cimento ideológico do regime de acumulação flexível;

⁶ BNCC, através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução nº 03 do CNE/CEB, em 21 de dezembro de 2018; BNCC-EM através da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021; BNC-Formação de professores, através da Resolução nº 02 do CNE/CP de 20 de dezembro de 2019.

todo modo de exploração precisa de um discurso ideológico que lhe dê consistência, preenchendo as lacunas que o caracterizam, para que pareça verdadeiro. Assim é que várias concepções sobre conhecimento, aprendizagem, professor, aluno, foram apresentadas de forma a conduzir a adesões acríticas, dado seu caráter aparentemente verdadeiro. Em texto publicado em 2017, (KUENZER, 2017) analisa cuidadosamente essas categorias a partir das teorias pós - modernas de educação, buscando mostrar seu caráter ideológico.

Para os objetivos desse texto, são apresentadas, de forma resumida, as categorias que constituem, segundo a autora, as teorias pós-modernas que fundamentam a pedagogia do regime de acumulação flexível. A primeira, e a mais importante, refere-se ao processo de produção do conhecimento, contrariamente ao que apresentam as teorias modernas, chamadas de teorias críticas, que explicam o conhecimento a partir da relação entre sujeito e objeto, teoria e empiria, a partir do que se constitui a categoria práxis.

Do ponto de vista dessas teorias, chamadas pós-críticas, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque as análises são demarcadas por diversidades culturais que levam a diversas interpretações, cujo poder explicativo circunscreve-se no contexto cultural que lhe deu origem. Essas interpretações são meras narrativas que se referem à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, ao nível da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

Assim, segundo afirma Moraes (2003), essa concepção tem como consequência o ceticismo epistemológico, que não nega a realidade e sim a possibilidade de apreendê-la, pois não há discursos desinteressados, uma vez que são produzidos a partir de uma dada cultura e manifestam relações de poder.

Do ponto de vista pedagógico, essa concepção, ao criticar o academicismo e propor a flexibilização da aprendizagem, acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria, uma vez que concebe o conhecimento como resultante dos discursos que ocorrem nas redes, fóruns ou chats.

Reforça a epistemologia da prática, que, contrapondo-se à concepção de práxis, afirma a suficiência da prática, que, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria,

apontada como desnecessária e mesmo nociva, dada a parcialidade derivada de seu viés cultural. Em consequência, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (KUENZER, 2003, p. 9)

Como afirma Moraes, o processo cognitivo plasma-se no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e ponto de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação. (MORAES, 2003). Essa concepção é chamada pela mesma autora de *reco da teoria*, que resulta na superficialização do processo educativo. Para os professores que vão trabalhar com os filhos dos que vivem do trabalho, o resultado é a precarização da formação, fechando-se o círculo da fragilização dos processos educativos sistematizados: o acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo, conseqüentemente também para os alunos. A simplificação dos cursos de formação docente, pelo reco da teoria, terminou por viabilizar a implementação de cursos de formação de pedagogos e professores à distância, com custos tão baixos quanto é a qualidade oferecida, fortalecendo a precarização da formação e do trabalho.

Nessa mesma linha de argumentação, ao tratar das categorias, Debord afirma que a negação da praxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades, e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, onde a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas, das posturas e das posições políticas. (DEBORD, 2013). Ao mesmo tempo, portanto, os processos educativos passam a se pautar por duas das dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam a produção e o consumo, no regime de acumulação flexível.

Essas categorias se complementam com a fragmentação, resultante da negação da

categoria totalidade, que passa a ser considerada um recurso metodológico impossível, uma vez que a centralidade da categoria cultura na produção do conhecimento inviabiliza o estabelecimento de relações causais entre fenômenos sociais. Nas organizações curriculares, da formação docente e da formação escolar, as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e conseqüente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo, o que ocorre com as ciências humanas e sociais.

Para além do discurso da interdisciplinaridade, as novas tecnologias viabilizam a apropriação de informações fragmentadas uma vez que elas promovem, como afirma Debord (2013), relações com o conhecimento que se caracterizam pela fragmentação caleidoscópica propiciada pela integração midiática, amplamente disponibilizada em equipamentos de todos os tipos e preços; ao navegar no hipertexto, perde-se o foco e esquece-se do objetivo inicial com facilidade; desta forma, as informações, muitas de qualidade discutível tanto do ponto de vista científico quanto ético, se sucedem rapidamente; perde-se a capacidade de reflexão e de crítica, em nome do espetáculo.

Resumindo: professores e alunos se encontram no processo de precarização de trabalho e de formação

Para que o princípio educativo da acumulação flexível ocorra, a partir das mudanças na base material, são necessárias novas propostas de formação de trabalhadores e dos seus professores.

Essa nova pedagogia, que responde às demandas do regime de acumulação flexível, fundamenta-se no reconhecimento da existência da combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas; em decorrência, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem também flexíveis, no trabalho, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação prévia.

A essa cadeia de produção corresponde uma cadeia de formação, que articula

trabalho e escola; quanto menor e mais desqualificada a formação escolar, maior a necessidade de aprender a trabalhar trabalhando, processo que se dá de forma fragmentada e descontínua, em decorrência da inclusão/exclusão em várias cadeias produtivas, uma vez que os trabalhadores são excluídos das cadeias produtivas e recontratados mediante formas precárias, configurando-se estratégias de consumo predatório da força de trabalho. Já para a ponta qualificada das cadeias produtivas, a formação se dá em cursos de graduação e pós-graduação lato e estricto sensu. A formação dos professores, enquanto parte integrante das cadeias de formação de trabalhadores, não escapa a essa lógica.

A flexibilização, portanto, é uma das formas de atender à finalidade de formação e disponibilização de profissionais cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

A análise levada a efeito até aqui permite identificar as estratégias que o capital usa, no regime de acumulação flexível, para consumir a força de trabalho de modo cada vez mais predatório: flexibilizando as formas de contratação e flexibilizando a formação, mediante a adoção das categorias das teorias pós-modernas, em particular a desvalorização da teoria, e a fragmentação da cadeia de formação.

Do ponto de vista ontológico, a flexibilização das formas de contratação, se dá pela via do novo arranjo jurídico normativo; do ponto de vista epistemológico, a negação da categoria práxis, pela negação da centralidade da categoria trabalho, substituída pela centralidade da categoria cultura, o que mergulha a produção teórica nos vieses culturais e aligeira a formação.

Da mesma forma que os arranjos produtivos articulam competências desiguais e diferenciadas para assegurar competitividade em um mercado cada vez mais agressivo, se constituem "cadeias" de formação dos professores, para desenvolver essas competências diferenciadas, que por sua vez demandam escolas de diferentes qualidades com profissionais da educação também com diferentes níveis de qualificação e tipos de contratação. A premissa, nunca confessada, é que, para trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem os alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado, estável e bem remunerado.

A precarização das formas de qualificação docente atestam essa afirmação; com apoio das novas tecnologias e com a flexibilização das diretrizes curriculares, abriu-se o espaço para a mercantilização generalizada da formação docente, quer presencial quer a distância, a par da manutenção de propostas qualificadas e elitizadas em nível de mestrado e doutorado para docentes e pesquisadores que exercerão seu trabalho nos cursos de graduação e pós graduação em instituições públicas e privadas, cujo acesso não está disponível para a classe trabalhadora, com excessões que só confirmam a regra.

Assim, professores e alunos se encontram na precarização do trabalho docente, vivenciando o risco da banalização do esforço, da passividade cognitiva, da perda de interesse pela leitura, da ausência de autoria, onde o que interessa é aprender depressa e sem esforço. Desenvolve-se uma pedagogia mercantilizada que oferece opções de curta duração, baixo custo e reduzida qualidade, presenciais e à distância, em que o pouco esforço intelectual é recompensado com um certificado tão vazio de significado quanto incapaz de facilitar a inclusão. (KUENZER, 2021)

A flexibilização da formação de docentes, integrada à reforma trabalhista, portanto, materializa a precarização para atender às necessidades de redução de custos e aumento de competitividade: professor pouco qualificado para alunos que serão sobrantes nas relações sociais e de trabalho.

Referências

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**, eBookLibres, eBooksBrasil.org2013. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html> Acesso em: 01 ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1979.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.1, p. 163-201, 1999.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan/abr. 2003.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: TORALES, M. A.C; SILVA, M.R. (org.). **Educação, movimentos sociais e políticas e governamentais**. Curitiba: Appris Editora e Livraria, 2017, p. 260-271.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, C. *et al* (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021, v.1, p. 235-250.

MORAES, M. C. M. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 117.

A autora:

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná. Professora permanente
do Programa de Pós-graduação em Educação profissional do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
(IFRN). Pesquisadora 1A do CNPq.
acaciak4@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6429-9345>

Como citar o artigo:

KUENZER, A. Z. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.75-92, sep., 2022.

La educación profesional en las escuelas estatales de Bahia y la educación de jóvenes en el modo de producción capitalista: La necesidad de disputar proyectos históricos

Ruy José Braga Duarte

rjbduarte@uneb.br

<https://orcid.org/0000-0002-3867-3468>

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Guanambi-Bahia, Brasil.

Celi Nelza Zulke Taffarel

taffarel@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador-Bahia, Brasil.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Marize Souza Carvalho

carvalhosouzam@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-5055-2725>

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador-Bahia, Brasil.

Recebido: 15/03/2022 **Aceito:** 20/04/2022

Resumen

Este artículo discute la formación humana de la juventud bahiana, los rumbos de las políticas públicas para la formación profesional de la clase obrera, en el modo de producción capitalista, para debatir el proyecto histórico y los fundamentos que orientan el currículo de la Red Pública de Bahía, las posibilidades de superación en la lucha entre proyectos antagónicos, peleadas en las escuelas. Preguntamos ¿qué teorías, sus contradicciones y posibilidades de superación subsidian el currículo y el trabajo pedagógico en la formación profesional en Bahia, frente al proyecto de emancipación de la clase obrera? El objetivo es analizar en el currículo, la labor pedagógica del docente en la educación técnico profesional de nivel medio, los aportes en la escolarización de la juventud, y la emancipación de la clase trabajadora. Es una investigación descriptiva y los procedimientos de investigación son análisis de contenido de las fuentes documentales. La base teórica es la que explica el capital, escolarización profesional y proyecto histórico de emancipación de los obreros. Concluimos que, en condiciones objetivas adversas, en medio de contradicciones, los fundamentos curriculares de la teoría pedagógica histórico-crítica referenciada en el proyecto histórico de superación del capitalismo, son ejes estructurantes para la formación de los jóvenes.

Palabras clave: Educación Profesional; formación humana; emancipación

A educação profissional nas escolas estaduais da Bahia e a formação da juventude no modo de produção capitalista: A necessidade de disputar projetos históricos

Resumo

O presente artigo discute a formação humana da juventude na Bahia, os rumos das políticas públicas de educação profissional da classe trabalhadora, no modo de produção capitalista, para debater o projeto histórico e os fundamentos que orientam o currículo escolar

implementado na Rede Pública do Estado da Bahia, as possibilidades superadoras na luta entre projetos antagônicos, travadas no chão das escolas. Perguntamos quais teorias, suas contradições e possibilidades superadoras subsidiam o currículo e o trabalho pedagógico na formação profissional na Bahia, frente ao projeto de emancipação da classe trabalhadora? O objetivo foi analisar no currículo, o trabalho pedagógico do professor na educação profissional técnica de nível médio, as contribuições na escolarização da juventude, e emancipação da classe trabalhadora. É uma pesquisa descritiva, a partir de fontes documentais – Leis e Decretos e bibliográficas. Os procedimentos investigativos são análises de conteúdo de fontes documentais. A base teórica de discussão dos resultados é a que explica o que é o capital, a escolarização profissional e o projeto histórico de emancipação da classe trabalhadora. Concluímos que, em condições objetivas adversas, em meio a contradições, os fundamentos curriculares da teoria pedagógica histórico-crítica referenciada no projeto histórico superador do capitalismo, são eixos estruturantes para a formação profissional da juventude.

Palavras-chave: Educação Profissional; formação humana; emancipação

Professional education in the Bahia state schools and the youth education in the capitalist production mode: The need to dispute historic projects

Abstract

This article discusses the human formation of youth in Bahia, the directions of public policies for the professional education of the proletariat in the capitalist mode of production. Thus, it aimed to debate the historical project and foundations that guide the curriculum implemented in Public Educational Network in Bahia, the possibilities of overcoming the struggle between antagonistic projects, waged in the schooling field. It was searched the theories, contradictions, and possibilities of overcoming subsidize the curriculum and pedagogical work in professional training in Bahia, facing the project of emancipation of the proletariat. The objective is to analyze, in the curriculum, the pedagogical work of technical high school teachers, the contributions in the schooling of youth, and the emancipation of the working class, through descriptive research, from documentary - decree and laws and bibliographic sources. The investigative procedures are the content analysis of documentary sources. The results discussion theoretical basis is the one that explains capital definition, professional schooling, and the historical project of emancipation of the working class. In conclusion, in adverse objective conditions, permeated with contradictions, the curricular foundations of the historical-critical pedagogical theory, referenced in the historical project of overcoming capitalism, are structuring axes for the professional training of youth.

Keywords: Professional Education; human formation; emancipation

Introdução

[...] Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ele vira uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 1985, p. 233).

Ao longo da história da humanidade, de acordo com o modo de produção da vida, os seres humanos foram transformando a realidade de acordo com as suas necessidades e, assim, transformando-se, produzindo a cultura e garantindo, de uma geração a outra, o patrimônio cultural que foi permitindo a criação das condições objetivas da existência e a reprodução da espécie. Portanto, para manter a sua existência, os seres humanos em contato com a natureza a transformaram, criaram instrumentos e desenvolveram tecnologias.

O que constatamos, neste momento histórico (2022), que o *modus operandi* do capital imperialista, crise-ajuste-crise (MONTORO, 2014), está ameaçando a própria existência da vida no planeta terra. A emergência climática, a destruição de contratos sociais civilizatórios, a eminência de uma catástrofe nuclear promovida pela guerra inter imperialista transformou o sistema mundial de opressão em sufocamento financeiro, da maioria da população do planeta. Segundo Lenin (2022, p. 27) “a partilha deste “espólio” efetua-se entre dois ou três predadores mundialmente poderosos, armados até os dentes que arrastam a terra para a sua guerra pela partilha do espólio” e este “espólio”, são os bens naturais, as fontes energéticas, a classe trabalhadora, os meios de produção. O trabalho, o trabalhador, a natureza e dentro da classe trabalhadora, principalmente os jovens.

Por isso, perguntamos: quais as teorias curriculares que subsidiam o currículo e o trabalho pedagógico na formação profissional na Bahia, quais as contradições e possibilidades superadoras dessas teorias, frente ao projeto de emancipação da classe trabalhadora?

Ao perguntar pelas teorias, perguntamos sobre seus fundamentos curriculares. Segundo Ângela Celeste Barreto de Azevedo, em seu livro *Fundamentos da teoria curricular para a (Re) formulação de projetos Pedagógicos em Educação Física* (AZEVEDO, 2016), a autora destaca que as teorias curriculares

como tradicional, crítica e pós-crítica apresentam uma determinada forma de pensar o currículo. Enquanto a teoria de currículo tradicional considera respostas

já dadas a questões sobre qual e porque determinado conhecimento deve ser transmitido, as teorias pós-críticas, destacam relações de poder as teorias críticas enfatizam a crítica e a apresentação de proposição superadora a respeito da concepção de sociedade, ser humano e sobre a função social da escola, destacando os interesses de classes envolvidos na seleção, sistematização e trato com o conhecimento (AZEVEDO, 2016, p. 33).

Segundo Azevedo (2016), o surgimento das teorias sobre currículo pode estar associado às condições advindas com a escolarização de massas desencadeada a partir do final do século XIX. Portanto, os fundamentos que sustentam a concepção de currículo residem no fato de que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

GAMA (2015) em sua tese de doutoramento sobre “Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani” destacam que o currículo escolar se materializa através do trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolar. Portanto, o ponto de partida para materializar a função social da escola que é, realizar em cada indivíduo o processo de humanização que é historicamente produzido e socialmente acumulado, a partir da realidade concreta, que é o ponto de partida e chegada, considerando a relevância social e epistemológica dos conhecimentos das áreas das artes filosofia e ciência, que é problematizado, ampliado, aprofundado para permitir a catarse e o retorno a prática social em um patamar mais elevado, elevando assim a capacidade teórica dos estudantes.

Esta é, portanto, a função social da escola e dentro dela o currículo. Garantir que, o que nos humaniza, seja de acesso a todos, na escola, pública, de qualidade, laica, socialmente referenciada. Acreditamos que a resposta vem acompanhada de possibilidades e fundamentada com as experiências onde foram vivenciados um ensino médio único enquanto estrutura, politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à metodologia (KUENZER, 1989).

Nesse contexto, a educação profissional do estado da Bahia tem tido um papel importante na resistência da hegemonia do capital dentro da escola, pois, evidenciando uma formação para o mundo do trabalho, em contraponto as necessidades do mercado de trabalho que utiliza da força de trabalho como mercadoria, como forma de iludir o povo, continuando com as estratégias de fortalecimento da classe, visto que “a história de todas as sociedades até os nossos dias não foi senão a história das lutas de classes” (MARX e ENGELS, 2000, p. 12).

Para compreender as lutas, entre os projetos hegemônicos e contra-hegemônicos que direcionam as políticas públicas de educação, em particular da educação profissional, que são travadas no chão das escolas, que interferem de maneira decisiva na formação dos jovens, necessitamos saber através da análise, no currículo, o que o fundamenta, suas contradições e possibilidades superadoras que a educação profissional do estado da Bahia vem procurando enfrentar durante os últimos anos no desenvolvimento da formação da juventude no modo de produção capitalista.

O desafio da educação profissional pública para a formação da juventude

A educação, principalmente a pública, para transcorrer por uma organização do trabalho pedagógico escolar numa perspectiva superadora em busca da emancipação dos sujeitos, se faz necessário compreender o tempo livre do trabalhador, visto que, grande parte destes trabalhadores buscam qualificação e conhecimento nas escolas públicas, pois,

[...] o processo de emancipação é essencialmente econômico e histórico (que o espiritual primeiramente apenas reflete e segue): num primeiro movimento, o homem aliena-se exteriorizando-se, ou seja, vendendo a sua força de trabalho que, também ela, se materializa em produto externo. A passagem seguinte – abolição, que será efetivamente uma *supressão* e uma *vitória* (síntese nova) – faz com que o indivíduo não se desenvolva na sua singularidade e particularidade como no ensino “intelectual”, mas numa forma humana superior – o homem social, cujo desenvolvimento se identifica com o de toda a sociedade, desprovida para isso de todos os seus entraves, a divisão do trabalho, as classes, o dinheiro, o Estado, etc. (DANGEVILLE, 2011, p. 121).

Nesse sentido, caminhamos em busca de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), uma educação que seja construída a partir do trabalho, possibilitando, assim, um amplo horizonte de conhecimento durante o processo de escolarização. Pois, uma condução diferente desse processo coloca o estudante desestimulado durante a sua escolarização.

Cabe destacar que para assegurar o processo de humanização de uma geração a outra, foi necessário que os seres humanos assegurassem a transmissão desse conhecimento, porque cada ser humano que nascia tinha que ter afirmada as condições para se humanizar, uma vez que, não nascemos humanizados. Nos humanizamos à medida que nos apropriamos da cultura. Segundo Saviani (2005), no período em que não existiam escolas, quando não existia a sociedade de classes (PONCE, 2010),

A educação coincidia com o próprio processo de existência. Era a própria vida. Isso quer dizer que o princípio de que “educação é vida” enunciado teoricamente muitos séculos depois pelo movimento da Escola Nova, nas comunidades

primitivas era verdade prática. No próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2005, p. 247).

Com o surgimento da sociedade de classes, a partir da propriedade privada e o fim da propriedade comunal, passam a vigorar os interesses de classes, em especial das que dominavam e detinham meios de produção. Segundo Ermakova e Ratnikov (1986):

[...] A análise de classe permite descobrir as forças sociais que fazem a história e revelar as tendências principais e as perspectivas de desenvolvimento social. [...] As condições econômicas da existência das classes e o seu lugar no sistema de produção social determinam os interesses de classes. O interesse de classe é a atitude objetiva, independente da consciência de classe para com o modo de produção e o regime social e estatal existente e [...] está dirigido para a defesa do modo de produção e do regime estatal existente ou para seu derrubamento e substituição por formas novas, mais progressistas (ERMAKOVA; RATNIKOV, 1986, p. 100-101).

Passamos, portanto, de um modo de produção a outro, e com ele alteram-se as formas com que as gerações mais velhas educavam as mais novas.

Para Martins (2013, p. 10),

[...] não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato social educativo, entendido em sua máxima abrangência humanizadora, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

Em outras palavras, o desenvolvimento da inteligência humana nas suas máximas possibilidades decorre da apropriação da cultura. E isso é afirmar a natureza social do desenvolvimento humano e que a natureza social é decisiva para o desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2008). Ainda, com a autora:

Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização (MARTINS, 2008, p. 15-16).

No sentido de garantir a continuidade do processo de humanização é preciso dizer não as guerras e ao que as determina que é o processo capitalista de produzir e reproduzir a vida no planeta terra. Urge avançarmos como demonstra Mézáros (2002) para além do sociometabolismo do capital e transitarmos para além do capital, superando a barbárie.

Para que isso ocorra, é necessária uma pedagogia, ou seja, uma teoria que explique como se desenvolve o ser humano, como conhecemos e como ensinamos e aprendemos.

A escola coloca a teoria antes da prática. Todos os sistemas civilizados caem neste erro: não sabendo seduzir a criança para o trabalho, são obrigados a deixá-la em férias até aos 6 ou 7 anos, idade que ela deveria ter utilizado para se tornar um hábil prático; depois, aos 7 anos, querem iniciá-la na teoria, nos estudos, em conhecimentos cujo desejo ninguém nela despertou (DANGEVILLE, 2011, p. 123).

Despertar na criança o desejo de aprender através do trabalho, traz benefícios para toda a sua vida, é estímulo de curiosidade para aprender a teoria. Logo, preparar a criança para entrar no mundo letrado, no mundo das teorias, terá muito mais significado se elas puderem ter aproximações com questões práticas da vida cotidiana, que possibilitem realizar no pensamento abstrações reais do mundo real. Assim, a teoria, terá muito mais entendimento e admiração durante o aprendizado. Nesse contexto, teremos mais possibilidades de ensinar o que realmente é essencial para o seguimento da vida, abre-se possibilidades reais para avanço em direção do saber sistematizado, esse é o papel da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2008, p. 15).

Aqui se coloca o grande desafio para a educação profissional do estado da Bahia, pois, para a sistematização do conhecimento, se faz necessário organizar o trabalho pedagógico, onde os conteúdos sejam desenvolvidos numa lógica de compreensão possível de entendimento pelos estudantes, em busca de um projeto histórico que supere as contradições contidas no capitalismo, que provoca a destruição do interesse da classe trabalhadora em interpretar o processo de trabalho colocado pela sociedade burguesa. A produção.

[...] a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos (ENGELS, 1980, p. 54).

Eis aqui como a sociedade burguesa coloca para a classe trabalhadora a lógica capitalista, avançando através da escola e, conseqüentemente, introduzindo nas bases de formação da juventude o projeto de sociedade burguesa como a única possibilidade de convívio social.

Vejamos, com o crescimento no número de jovens a serem instruídos gera uma crise na sociedade feudal. A necessidade em proporcionar ensinamentos aos filhos da nobreza que se realizava dentro dos monastérios se evidencia. A crise se agrava e, com isso, se processa uma mudança na forma de ensinar, criando, assim, grupos em espaços específicos para efetivar o ato educativo. O monastério abriu-se para ministrar lições referentes às artes liberais aos filhos da nobreza, o que gerou a necessidade de ser criado, dentro dessa instituição, um espaço físico específico onde fossem ministradas as lições (ALVES, 2002, p. 5). Dá-se início ao movimento de fracionamento do ensino para que o preceptor pudesse passar seus conhecimentos.

A divisão em etapas é uma das alternativas encontradas para a transmissão da educação. Configura-se aí a base da educação moderna, a educação burguesa. Esse processo de etapas remete a um modo de aprendizagem onde o estudante deve cumprir com os programas postos e conseqüentemente evidenciar esses conhecimentos adquiridos em um exame previamente marcados, onde nem todos conseguem obter o sucesso pré-determinado pelo processo, caracterizando a reprovação e a repetência.

O processo de desenvolvimento da educação moderna transcorreu de forma que as transformações não ocorreram em benefício de todos, apesar do movimento da instrução pública de ensinar tudo a todos (KLEIN, 2000). Constatamos hoje que, dentre tantos modelos de ensinar tudo a todos, o fracasso foi total, pois ideologicamente não houve mudança na estrutura e, sim, uma continuidade do pensamento burguês.

Então, que o que ocorre na escola atual é um direcionamento para uma determinada classe social facilitando os mecanismos devastadores do capital. Pois,

[...] na sociedade burguesa, o trabalho vivo é sempre um meio de aumentar o trabalho acumulado. Na sociedade comunista, o trabalho acumulado é sempre um meio de ampliar, enriquecer e melhorar cada vez mais a existência dos trabalhadores (MARX; ENGELS, 2000, p. 26).

Logo, a escola capitalista conduz o estudante a pensar de acordo com o pensamento burguês, o que contribui para a manutenção de um modo de produção da vida que está destruindo forças produtivas – trabalho, trabalhador e a natureza.

Em antagonismo com este movimento, conforme já deixou evidente Marx no Livro II de O Capital – Seção III, “A Reprodução e a circulação do capital social” (2014, pp. 447-458), a “produção socializada” (MARX, 2014, p. 456) apresenta possibilidades reais de distribuir a força de trabalho, os meios de produção e a produção dos bens, sem que se acumulem riquezas nas mãos de poucos burgueses capitalistas, enquanto a classe

trabalhadora vive de salários irrisórios e sem direitos à seguridade social – assistência, previdência saúde – e outros direitos básicos que garantem a vida digna de todas as pessoas.

No sentido de possibilitar outro modo de escolarização para a juventude, na perspectiva de outro projeto histórico para além do capital, como já dissemos anteriormente, trabalhar o conteúdo na perspectiva da politécnica, onde os estudantes terão a possibilidade de compreender o porquê das coisas, como se dá o processo de produção e circulação de mercadorias na produção capitalista, com o trabalho assalariado, oprimido explorado subsumido e, por outro lado, a produção socializada, onde, entre contradições, na luta de contrários, constrói-se outra possibilidade de existência, de produção da vida. Tal procedimento apresenta aos estudantes como se realiza o movimento do real concreto no trabalho e na escola.

A educação profissional da Bahia

Ao tratar da experiência da educação profissional na Bahia, o fazemos destacando que este é um campo de disputa, e que defender fundamentos contra-hegemônicos, em condições objetivas adversas, exige muita clareza dos rumos e do projeto histórico a ser defendido. O que descreveremos a seguir diz, em termos, desta disputa e deste embate de projetos. A partir do ano de 2003, a expectativa de um novo padrão e perspectiva para o ensino médio técnico cresceu. Contudo a correlação de forças para a reestruturação educacional era grande, visto que a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto no 5.154/2004, caracterizava-se disputa de projetos. “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”. (FRIGOTTO, 2005, p. 26-27)

Nestas disputas internas, a escola se coloca como um elemento estrutural, pois é também nesse espaço, na educação formal, que se dá a formação da classe trabalhadora e seus filhos. Nesse sentido, o referido Decreto, regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da LDB. Já a resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Contudo, tais diretrizes trazem no seu conteúdo contradições entre os princípios e fundamentos, pois, no capítulo que trata dos princípios norteadores, artigo 6, inciso III, diz que se deve ter como princípio o “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”. (BRASIL, 2012, p. 02)

Porém, no mesmo artigo diz o inciso XVII – respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ora, dessa forma, teremos que tratar de diversidades pedagógicas numa mesma modalidade de ensino proporcionando o direcionamento para as pedagogias hegemônicas, as quais contrapõem o trabalho como princípio educativo.

A partir de 2006, a educação profissional na Bahia retomou a sua trajetória de formação da juventude, porém, ainda distante de implantar uma educação integrada pois, muitas eram as fragilidades detectadas pela Secretaria da Educação, através da então coordenação de educação profissional, tais como: **(a)** cursos sem material adequado para o trato com o trabalho pedagógico; **(b)** matriz curricular distante da realidade dos estudantes; **(c)** proposta pedagógica desarticulada com as propostas das Unidades Escolares; **(d)** professores sem conhecimento da diferença entre ensino profissionalizante (educação profissionalizante) e ensino técnico profissional (educação profissional), diferença essa que está relacionada com o trabalho, ou seja, a primeira preocupada em formar mão de obra para o mercado de trabalho, educação tecnicista e o ensino técnico profissional com a preocupação em formar sujeitos históricos, críticos e construtores da sua realidade; **(e)** escolas sem infraestrutura para atender o ensino técnico e com um pouco mais de quatro mil matrículas. Por conta dessas e outras fragilidades que foram causas de muitos debates entre os trabalhadores da rede estadual, o governo da Bahia, em 2007, implantou a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional (Suprof), com o objetivo de tratar dos assuntos do ensino técnico profissional integrado ao ensino médio a fim de fortalecer o projeto educacional e social comprometido com a emancipação humana dos trabalhadores e seus filhos, com base nas

[...] proposições da Escola Unitária fundada no trabalho como princípio educativo, com formulações originadas em Marx e Engels e posteriormente desenvolvidas por Gramsci.

[...] fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e que tenha sua centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos (LIMA FILHO, 2021, p.81).

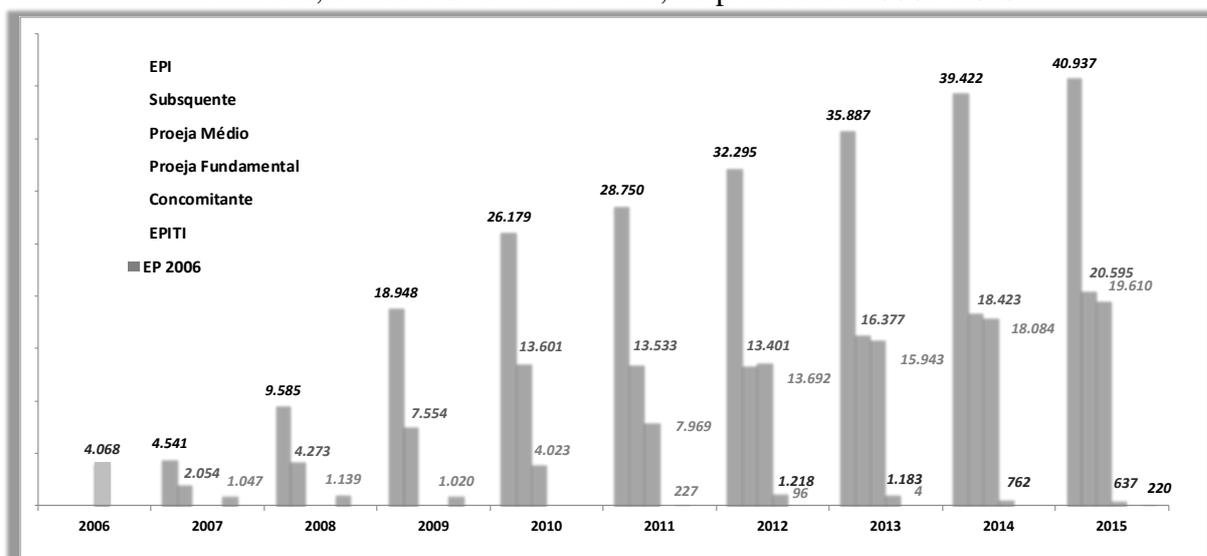
Eis aqui o marco inicial da reformulação da educação profissional no estado da Bahia, com uma proposta pedagógica definida, o trabalho como princípio educativo e articulação mais direta com as escolas técnicas estaduais.

Assim, a Suprof monta uma equipe de trabalho para estruturar o currículo, as escolas e oportunizar o acesso ao ensino técnico para aqueles que não obtiveram tal possibilidade

em outros tempos, proporcionando, assim, formar sujeitos críticos, com visão de mundo e preparados para o mundo do trabalho, além de crescimento didático-pedagógico.

A construção desta política pública na Bahia foi se revelando, pouco a pouco, como um projeto de governo capaz de enriquecer e possibilitar àqueles que a utilizam instrumentos necessários para a emancipação humana, econômica e social. Com o intuito de alcançar o maior número de jovens possível, a ampliação no número de matrícula na rede estadual de educação profissional da Bahia, se constitui como um dos seus objetivos. (Gráfico 1)

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas na rede de educação profissional técnica de nível médio, da rede estadual da Bahia, no período de 2006 a 2015



Fonte: SEC/Suprof

O conjunto desta política pública direcionou a Educação Profissional do Estado a alcançar o patamar de segunda maior rede de educação profissional do país e dar avanços enormes a partir das demandas encontradas. Contudo, através das dificuldades que os estudantes trabalhadores apresentaram durante anos e com a divisão social do trabalho (Trabalho Intelectual x Trabalho Manual) que é ponto central para entender o processo de trabalho, a Bahia adota a concepção pedagógica do Trabalho como Princípio Educativo. Assim,

[...] o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Dessa forma, a estrutura de currículo apresentada na educação profissional da Bahia

concebe uma formação com base filosófica, pedagógica e social assentada no materialismo histórico dialético, traz uma resignificação do modelo curricular tradicional, visto que, uma das metodologias vinculadas é intervenção social, ou seja, ensino com retorno à sociedade, entendendo que são sujeitos históricos, fortalecidos pela sua identificação com seus territórios, compreendendo, assim, a sua profissão e o seu lugar na sociedade. A Suprof, respeitando o recente Decreto 5154/2004, formatou um currículo em três blocos de componentes que se relacionam Base Nacional Comum (BNC), que são garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Formação Técnica Geral (FTG) que tem como fundamental compreensão fazer com que o estudante entenda a relação teoria e prática, e trabalho e educação; e, por fim, a Formação Técnica Específica (FTE) organizada por categoriais curriculares, tem seus componentes curriculares ligados ao curso escolhido pelo estudante, definido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

A Categoria Curricular presente no bloco dos componentes curriculares da FTE é dividida da seguinte forma: **(I)** contextualização, com posto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social, visualizando as necessidades humanas e as transformações da sociedade; **(II)** 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; **(III)** 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; e o **(IV)** 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. Proporcionando, assim, para os estudantes, conhecimento e diálogo com o curso técnico da sua escolha, sabendo da sua importância histórica e as possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho.

Porém, as questões pedagógicas que estão colocadas no mercado de trabalho, ante a possibilidade dos jovens e adultos da educação profissional, tornar-se sujeito criador da sua própria história, encantam com iniciativas de empreendedorismo, cidadão produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Tais encantamentos revelam os processos de desenvolvimento das forças produtivas e destrutivas do capital sobre a formação do sujeito, visto que tal ação, atividades empreendedoras permanecem organizadas a partir da lógica do mercado, não criando mais-valia diretamente, mas contribuindo para a acumulação do capital (TONN; MARCASSA, 2016).

Assim, o que a educação tem oferecido à classe trabalhadora e seus filhos que em ampla maioria frequenta a escola pública, até então, é uma formação reducionista onde eles tenham acesso apenas ao conhecimento necessário para reprodução do capital, fortalecendo a produção exacerbada de bens de consumo, o que provoca a mais-valia, sem a possibilidade de desvendar o mundo em que vive.

Tal estratégia está sustentada na venda da força de trabalho daqueles que necessitam de estrutura mínima para manter a sua vida e as dos seus entes. Dessa forma, vemos com Dangeville, a partir de Marx, que:

A escola representa, portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas.

A escola burguesa é um molde que prepara a fábrica e os escritórios, um instituto de treino para a prisão assalariada: “A criança está limitada a um único trabalho que é estudar, empalidecer com os rudimentos da gramática, de manhã e de tarde, durante 10 a 11 meses por ano. Poderá ela deixar de sentir aversão pelo estudo? Isto é suficiente para enfadar mesmo aquelas que têm inclinação para o estudo. A criança tem necessidade de ir, quando faz bom tempo, trabalhar para os jardins, para os bosques, para os prados; só deve estudar nos dias de chuva e na estação baixa, e deve ainda variar seus estudos. [...] Uma sociedade que comete o erro de encarcerar os pais nos escritórios, pode também acrescentar a asneira de encerrar a criança todo o ano num pensionato, “onde ela se aborrece tanto com o estudo como os professores (DANGEVILLE, 2011, p. 123).

O pensamento da classe dominante não enriquece a classe operária, logo, uma educação que transmita o ponto de vista burguês, não diz respeito aos interesses dos trabalhadores, falseando, assim, o ensino e os conhecimentos que são necessários aos trabalhadores para entender os processos de e para o trabalho na e da sociedade.

Nesse sentido, para encontrar possibilidades de mudanças da educação que perpassem por questões que superem a antiga e decadente maneira de educar, de forma unilateral, para uma nova condição de transformação e de escolarização do povo, perpassa por entender que o sistema capitalista coloca em prática, seu próprio mecanismo de intervenção quando percebe o movimento de transformação revolucionária dentro da sociedade e da classe trabalhadora ameaçando a hegemonia do capital. Cabe aqui ressaltar que o processo revolucionário numa sociedade dividida em classes acontece quando determinada classe sente ameaçada a sua condição.

As classes médias – pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses – combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, reacionárias, podem pretendem fazer girar para trás a roda da História. Quando são revolucionárias é em consequência de sua iminente passagem para o

proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas seus interesses futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado (MARX; ENGELS, 2000, p. 22).

Então, para se tornar efetivamente um movimento revolucionário, necessariamente, deve-se defender os interesses do proletariado em todas as instâncias ou, então, simplesmente estará, sorrateiramente, defendendo os interesses dominantes.

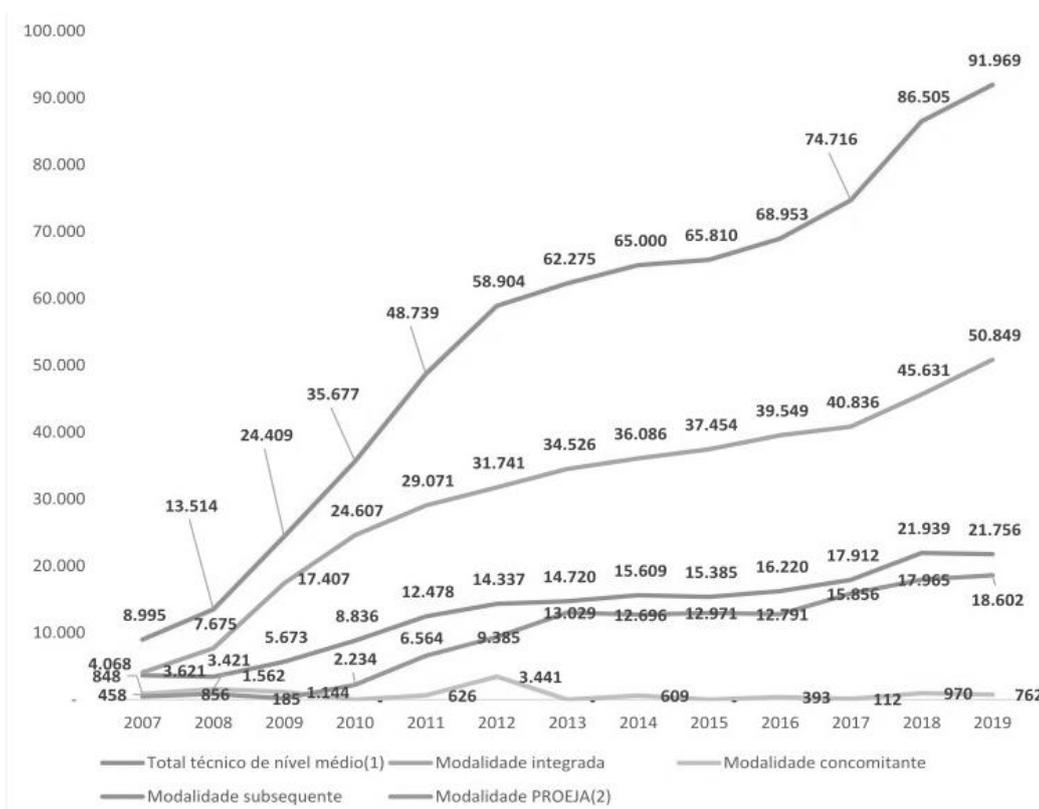
O desenvolvimento da educação profissional na Bahia

Em 2007 a Bahia foi dividida em 27 territórios de identidade, que

[...] 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 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, coesão social, cultural e territorial (SDR, 2010, p.12).

A Suprof vem implantando ao longo dos anos uma política pública de Estado, assegurando uma oferta de educação tecnológica no ensino público, que vem crescendo ano a ano. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), a oferta de vagas nos cursos técnicos da educação profissional baiana, entre os anos de 2006 a 2012, (Gráfico 2) teve um crescimento de mais de 1.400%, saltou de 4.068 (quatro mil e sessenta e oito) matrículas para mais de 58.000 (cinquenta e oito mil) matrículas.

Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, da rede estadual, por modalidade de oferta Estado da Bahia, 2007-2019 (Em n°s absolutos)



Fonte: MEC/Inep. Microdados do Centro Escolar da Educação Básica

Nota: (1) Somatório das modalidades Integrada, PROEJA Técnico, Concomitante e Subsequente

(2) Inclui apenas a modalidade EJA Integrada à educação profissional do nível médio
 Extração dos dados e confecção de tabelas e gráficos: Pedro Neto
 Orientação e Revisão Técnica: Prof. Almerico Biondi Lima

E, em 2015, a Bahia registrou aproximadamente 66.000 (sessenta e seis mil) matrículas de estudantes na rede de ensino público estadual. Logo, o aumento do número de vagas na educação profissional e, conseqüentemente, o acesso desses jovens e adultos trabalhadores ao ensino, possibilita maior condição de acesso ao mundo do trabalho, visto que no mundo globalizado, nas condições atuais do modo de produção da vida, a qualificação profissional é fator fundamental, assim como o trabalho é o primeiro pressuposto para a condição de viver.

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; ENGELS, 2007, p. 32-33, grifo no original).

Para tanto, no sentido de garantir o processo de desenvolvimento da vida e, conseqüentemente, da educação na teia descrita por Marx, se faz necessário a compreensão do homem no seu processo histórico, como gênero humano e não somente como espécie.

Para dar continuidade aos interesses, daqueles que tem inclinação pela educação profissional, a Bahia monta uma estrutura nos 27 territórios de identidade que transformaram escolas agrícolas abandonadas, escolas técnicas e unidades escolares, em Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP) com grande abrangência para atender todo o território de identidade e em Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) com a abrangência de atender as demandas de todo o estado, oferecendo cursos de diferentes eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Com as crescentes demandas sociais e econômicas por cursos técnicos, a implantação de CEEP e CETEP tem se ampliado cada vez mais, tornando necessário ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio em unidades escolares, denominadas de unidades compartilhadas, que antes ofereciam apenas o ensino médio regular, o chamado ensino propedêutico, sagrando mais uma possibilidade de formação para os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores.

A educação profissional oferece modalidades distintas de ensino onde o estudante obedece a critérios de acordo com a sua realidade escolar e etária. A Educação Profissional Integrada (EPI) é uma delas, permitindo ao estudante, após a conclusão do ensino fundamental, a escolha de um dos cursos técnicos oferecidos pela rede com duração de quatro anos. Outra modalidade é a Concomitante que tem a duração de três anos, o estudante deve estar matriculado no ensino médio regular e no contraturno estudar em um Centro da Educação Profissional. A modalidade Subsequente (Prosub) é direcionada aos que concluíram o ensino médio em escola pública, e pretendem retornar à escola para fazer uma formação técnica profissional semestral, independentemente da idade atual, tem a duração de dois anos. É uma modalidade ofertada apenas nos Centros de Educação Profissional por meio de sorteio eletrônico monitorado pelo Ministério Público, Tribunal de Contas, Auditoria Geral do Estado e outras instituições representativas do estado da Bahia, além de professores e candidatos. Por uma necessidade de reparação social e buscando alcançar aqueles que não completaram o percurso formativo do ensino fundamental, a Suprof oferta também a modalidade Proeja Fundamental - Educação Profissional para a Educação de

Jovens e Adultos. Com ele, a partir dos 18 anos, o jovem e o adulto trabalhador têm a oportunidade de elevar a escolaridade e obter uma qualificação socioprofissional ao final de dois anos e meio. O mesmo acontece para os que não tiveram o ensino médio concluído. Estes, ao se matricularem no Proeja Médio, obterão, além da elevação da escolaridade, uma formação técnica ao cumprirem o período definido pela matriz curricular.

Assim, a educação profissional do estado da Bahia em consonância com as políticas públicas da Secretaria de Educação, vem na direção do avanço e da transformação do sujeito. Compreendendo que a educação contribui nas alterações sociais com ações voltadas para a igualdade, ao reconhecer os direitos básicos dos sujeitos, entre eles, o direito a uma formação técnica profissional pública, de qualidade, socialmente referenciada e acessível para todos e

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-lo mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2010, p. 77).

Dessa forma, a Bahia tem dado um encaminhamento significativo para o interesse dos filhos da classe trabalhadora, no que diz respeito a acesso ao ensino técnico profissional, pois o crescimento do número de vagas para este segmento é crescente a cada ano como já ilustrado anteriormente. Assim, entendemos, aqueles que ainda não compreenderam o processo de socialização e as possibilidades para os que foram historicamente excluídos de tal educação, estão, ou até mesmo são, os que andam na contramão do processo de reparação desta parcela da população. Contudo, cabe aqui salientar que não podemos confundir mundo do trabalho com o apressamento imediato para o mercado do trabalho e nem com o produtivismo do trabalho (FRIGOTTO, 2010). Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa, que é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1976). No processo dialético, considerando que a formação profissional específica, para ser efetiva, é preciso da condição prévia na educação básica (fundamental e médio) articulando-se, portanto, a ela e às mudanças técnicas científicas do processo produtivo de desenvolvimento humano.

Este cenário desenvolvido a partir de 2007 na Bahia perdurou até 2016, mas, com as alterações no comando da Secretaria de Educação (SEC) e da Superintendência de Educação Profissional, os rumos da formação profissional são alterados e o caminho construído até então foi, equivocadamente, sem debate na base educacional – a escola, desconstruído a partir de 2017 acompanhando as diferentes mudanças ocorridas no Brasil.

Ao assumir a presidência da república, Michel Temer, logo após o Golpe 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff do cargo, encaminha ao Legislativo a **PEC 55/2016** dos gastos públicos, congelando os investimentos públicos em setores fundamentais como a Saúde e Educação, durante 20 anos. Continuando com a política de desmonte das políticas públicas a educação básica sofre diversos ataques, tendo como principal iniciativa a **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, posteriormente se transforma na **Lei nº 13.415/2017**, que altera a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/1996 e nesse passo, modifica o Art. 36 da LDB instituindo os itinerários formativos, onde o 5º itinerário é a formação técnica e profissional.

O que vem ocorrendo no Brasil, a partir de 2016 é um alinhamento econômico e político, que segundo Montoro (2014), submete países aos ajustes estruturais que destroem soberania das nações, a democracia, os direitos e o meio ambiente.

A sequência de medidas parlamentares aprovadas, com uma maioria parlamentar de direita, extrema direita e do centrão, que aprova medidas de acordo com interesses dos capitalistas dos âmbitos da agricultura, indústria, comércio e serviços, demonstram, o processo de destruição de conquistas constitucionais da classe trabalhadora. E este ajuste passa necessariamente pelas políticas Educacionais.

A materialização dos interesses empresariais capitalistas, passa, portanto, por três âmbitos da luta de classes; (1) a disputa dos fundos públicos – orçamento da União e financiamento da educação; (2) a disputa da formação humana – assalto à subjetividade humana, as diretrizes e as fundamentações teóricas; (3) a disputa de projeto histórico – adequação adaptação ao projeto ultraneoliberal capitalista.

Esta materialidade está sendo atingida com êxito, em decorrência das estratégias é intervir no marco legal e as táticas são a ocupação de postos-chaves na política de Estado e Governo para favorecer interesses empresariais e orientar as medidas que impactam a classe trabalhadora, suas conquistas, a escola e o trabalho pedagógico.

As principais medidas adotadas como a Emenda Constitucional e todas as medidas do período da pandemia atacam direitos dos trabalhadores/as e nos permitem afirmar que implementar sem contestar as atuais diretrizes é contribuir para a materialidade dos interesses dos empresários capitalistas. A Formação da juventude no sistema educacional Brasileiro, e em especial na Bahia, passa por estas contra-reformas, reestruturação, reconceptualização curricular e passa, necessariamente, pela crítica a todo o aparato legal que atinge a classe trabalhadora retirando ou rebaixando direitos e conquistas históricas que

necessita ser revogado, para desobstruir a construção de outro projeto histórico para além do capital.

O Brasil possui aproximadamente 211 milhões de habitantes, com 56 milhões de estudantes, e está longe de democratizar e universalizar o ensino, com equidade e qualidade. O país está submetido, principalmente após o golpe de 2016 e seu aprofundamento, à reformas educacionais que vão desde a aprovação da denominada a Emenda Constitucional 95/2016 (“PEC da Morte”), que restringe investimentos na educação e saúde por 20 anos; as reformas trabalhista e previdenciária; a terceirização das atividades-fim sem limites; a Reforma do Ensino Médio, promulgação da BNCC, e promulgação da Base Nacional Curricular da Formação Inicial e Continuada dos/as professores/as (BNC Formação); e neste momento, a PEC 32/2020, da Reforma Administrativa.

Urge intensificar a **resistência ativa** que implica na **crítica**, na **mobilização e organização dos/as trabalhadores/as** para o enfrentamento necessário, nas ruas, nos parlamentos, em todos os âmbitos da vida e, a defesa de **possibilidades superadoras** de políticas públicas, em especial de formação dos jovens filhos/as da classe trabalhadora, o que exige condições objetivas, entre as quais constam, o fim do Governo Bonapartista de Jair Bolsonaro e seus generais e, a retomada da democracia no Brasil. Perspectiva colocada para o próximo pleito eleitoral em 2022 e na luta concreta de mobilização da classe trabalhadora e seus organismos de luta.

Considerações finais

Em uma sociedade de classes, onde a propriedade privada dos meios de produção prevalece, onde o Estado aloja dentro de si as forças burguesas hegemônicas e onde os valores e fundamentos estão alicerçados de acordo com as forças hegemônicas, é necessário desenvolver, implementar a contra hegemonia. É necessário disputar projetos históricos. Mesmo as condições objetivas adversas, como é o caso do Brasil onde estamos em um Estado de Exceção (VALIM, 2017), tutelado por militares, é preciso construir as condições necessários a esta disputa de projetos históricos.

Para que possamos desenvolver melhor a análise sobre os dados e, conseqüentemente, chegemos a conclusões, mesmo que parciais, sobre o que já foi feito e o mundo que se tem a fazer sobre a formação da juventude, se faz necessário compreender as condições objetivas em que se deu o trabalho e seus fundamentos curriculares.

Nesse sentido, as posições teóricas defendidas pelos que buscaram articular o trabalho formativo no currículo com um projeto histórico superador do capitalismo são

essenciais no enfrentamento do que é hegemônico.

Construir um currículo para formação na educação profissional, para a juventude na Bahia, implicou nisso: enfrentar contradições sem perder de vista o horizonte histórico e a possibilidade de superação do projeto hegemônico devastador do capitalismo que está acentuando a barbárie. É por conta desse entendimento da dimensão ontocriativa do trabalho em dadas condições objetivas, reais, concretas, que a educação profissional enfrenta contradições para materializar a formação da juventude crítica emancipatória, ou seja, na perspectiva da superação da sociedade de classes. Mesmo porque a emancipação é uma tarefa histórica de uma classe que vive subsumida à lógica do capital. Emancipar-se significa emancipar-se de sua condição de classe explorada, subalterna, subsumida a lógica do capital.

Romper a subsunção do trabalho ao capital é uma tarefa histórica que não se concretizará sem esforços gigantescos entre os quais os de fundamentar o currículo de formação profissional em outros fundamentos ontológicos, gnosiológicos, teórico-metodológicos.

A tese de doutorado “A formação dos estudantes na educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da Bahia – 2008 a 2016: contradições e possibilidades de uma educação emancipatória” DUARTE (2021) sinaliza os limites para construção e implementação de ações, tais como: **(a)** construção e implementação de laboratórios dos cursos técnicos; **(b)** ausência no nivelamento técnico e pedagógico do professor na área do conhecimento que atua; **(c)** interesses e políticas específicas voltadas para a formação continuada de professores e gestores; **(d)** adequação dos professores para a realidade dos estudantes da educação profissional; **(e)** dificuldades e escassez de contratação de professores para os componentes curriculares da Formação Técnica Específica (FTE); **(f)** limites de espaço físico e de estrutura nas unidades de ensino e centros, entre outras dificuldades de variadas ordens para implementação de laboratórios e bibliotecas de cursos técnicos e outros percalços da educação pública que já são sabidos.

A estes limites impõem-se neste tempo histórico a política de alinhamento aos ajustes estruturais do capital que agem através de suas estruturas dentro e fora de governos e, caso não obtenham seus resultados almejados, manter e elevar taxas de lucros com a super exploração do trabalhador, do trabalho, da natureza, implementam guerras como estamos constatando neste momento na guerra inter imperialista, no Leste Europeu.

O Autor segue reforçando porém, que nas Unidades escolares e centros encontra-se, sujeitos históricos – trabalhadores da educação -, profundamente estimulados pelas transformações possíveis que a educação profissional promove em seus estudantes,

desempenham suas atividades docentes, na perspectiva do que Vygotsky (2010) chamou de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o professor faz a mediação histórico-cultural do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva de totalidade, objetivando a emancipação do sujeito e da classe, o que passa necessariamente pela disputa no chão da escola, do projeto histórico que orienta a formação escolarizada da juventude.

A educação profissional da Bahia foi, é e continuará sendo um enorme desafio porque as forças alinhadas com o grande capital não deixaram de agir e estão em todas as instâncias do estado burguês, inclusive no âmbito educacional. O trabalho docente e a reflexão daí decorrente de professores e estudantes, no sentido de serem sujeitos partícipes dessa construção de um projeto coletivo, cujos fundamentos estão alicerçados no projeto histórico de emancipação da classe trabalhadora.

Por sermos profissionais, ora em ação na institucionalidade, sabemos que a educação profissional e os sujeitos a quem diretamente nos referimos, os estudantes, aprendem, apreendem, significam e ressignificam a vida e seus sentidos e significados. Sabemos dos limites que a proposta implementada na Bahia apresenta, da inconclusão e da parcialidade dos seus dados, entretanto, o caminho percorrido precisa ser reconhecido, pois entendemos que, para se fazer história, os homens em primeiro momento precisam estar vivos e se manterem vivos, para que a partir daí o movimento das relações sociais aconteçam e se desenvolvam e possamos assim, tirar as lições para as ações seguintes. Nesse desenvolver-se são criadas as condições de elevação da consciência humana rumo à emancipação. Assim, acreditamos que no processo de luta, que vem sendo travada, alcancemos a superação do modo de produção capitalista. O que é tarefa e obra da classe trabalhadora. Segundo Saviani (2008):

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve em compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2008, p. 93, grifos do autor).

Isto significa que a formação profissional da juventude em geral tem referência em um Projeto Histórico não capitalista – contra hegemônico – no qual se aponte a superação das atuais estruturas sociais.

Significa, portanto, a necessidade de enfrentar e rejeitar fundamentos e teorias pedagógicas que se baseiam em normas e valores de uma sociedade na qual, não seria

possível a realização e a emancipação do indivíduo. Rejeição de todo o aparato hoje aprovado e que está sendo implementado a nível nacional através da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), entulho autoritário que deverá ser revogado.

Concluímos, ressaltando que é o Projeto Histórico o eixo em torno do qual devem definir-se as orientações pedagógicas, os fundamentos curriculares, de um projeto de escolarização da juventude, em especial na sua profissionalização, assegurando dessa forma que o “estatuto progressista” do discurso seja menos uma qualificação ideológica do que objetivamente revolucionário.

Referências

ALVES, G. L. **Escola moderna e organização do trabalho didático até o início do século XIX**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal/RN. História e memória da educação brasileira. **Anais** [...] Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

AZEVEDO, A. C. B. (org.). **Fundamentos da teoria curricular para a (Re) formulação de projetos Pedagógicos em Educação Física**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.
BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, câmara de educação básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 1 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Censo escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 25 mar. 2021.

DANGEVILLE, R. Marx e Engels: Crítica da educação e do ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, 2011.

DUARTE, R. J. B. **A formação dos estudantes na educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da bahia – 2008 a 2016: contradições e possibilidades de uma educação emancipatória**. 2021. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia. 2021.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global, 1980.

ERMAKOVA, A; RATNIKOV, V. **Que são as classes e a luta de classes?** Moscovo: Progresso, 1986.

FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. 2005

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, T. T. M. (org.). **A formação do cidadão produtivo – A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia. 2021.

KLEIN, L. R. **O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: história e historiografia. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo, Boitempo, 2022.

LIMA FILHO, D. L. Formação humana integral: logros e percalços do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. In: José Deribaldo Gomes dos Santos, Domingos Leite Lima Filho, Henrique Tahan Novaes (organizadores) - **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas** : vol. 1 /. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia Sóciohistórica. In: Ligia Márcia Martins (Org.) - **Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões temáticas à luz da Psicologia Sóciohistórica**. Editora Cultura Acadêmica, Unesp. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/9bVqSC> Acesso em: 01 fev. 2020.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Aurores Associados, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/ZMoEux>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. O Capital Livro II. **O processo de circulação do Capital**. São Paulo. Boitempo, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MÉSZÁROS; I. **Para além do Capital: Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo. Editora da Unicamp, Boitempo Editora, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. Coleção educação contemporânea

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **Marxismo e Educação**: de bases contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 2005.

Secretaria de Desenvolvimento Rural - Disponível em:

<http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%3A%20O%20territ%C3%B3rio%20C3%A9%20conceituado,relativamente%20distintos%2C%20que%20se%20relacionam.>
Acesso em: 25 maio 2018.

TONN, C.; MARCASSA, L. PROJETOS PROFISSIONAIS DE JOVENS ESTUDANTES NO CONTEXTO DE FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 24, 30 set. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Editora, 2010.

VALIM, R. **Estado de Exceção: A forma jurídica do neoliberalismo**. São Paulo, Contracorrente, 2017.

Autores:

Ruy José Braga Duarte

Licenciado em Educação Física pela Universidade Católica de Salvador (UCSal)
Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor da Rede Estadual de Educação da Bahia (aposentado),
Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). CAMPUS XII – Guanambi –
Bahia.

Foi Coordenador Técnico na Diretoria de Institucionalização da Educação
Profissional (SUPROF – DIREPI)

E-mail: rjbduarte@uneb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3867-3468>

Celi Nelza Zülker Taffarel

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICamp)
Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha.

Dr^a Titular

Prof^a Participante Especial da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a Visitante da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

e-mail: taffarel@ufba.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

Marize Souza Carvalho

Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Antropologia,
Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

e-mail: carvalhosouzam@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5055-2725>

Como citar o artigo:

DUARTE, R. J. B.; TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M.S.. de A. La educación profesional en las escuelas estatales de Bahia y la educación de jóvenes en el modo de producción capitalista: La necesidad de disputar proyectos históricos. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.93-117, sep., 2022.

Marcos históricos de las políticas de Educación Profesional y Tecnológica y socioeducativa en Brasil (1930-2012)¹

Wilkerson Oliveira de Avilar

wil.avilar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0647-9959>

Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia do Acre (IFAC)
Rio Branco, Acre, Brasil.

Josina Maria Pontes Ribeiro

josina.ribeiro@ifac.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2782-6083>

Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia do Acre (IFAC)
Rio Branco, Acre, Brasil.

Maria Nilvane Fernandes

nilvane@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus, Amazonas, Brasil

Recebido: 28/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

Este artículo identifica los principales marcos históricos, jurídicos y teóricos que culminaron en la creación de políticas públicas de Educación Profesional y Tecnológica (EPT) y Socioeducativa en Brasil. Con los cambios derivados de la implementación efectiva del modo de producción capitalista, a partir de 1930 sucedieron cambios significativos en el país, de manera que la formación profesional dejó de ser simple medida social dirigida a los desfavorecidos de la suerte y adquirió importancia económica. Para este trabajo, perfilamos un paralelo entre los principales acontecimientos históricos, los cambios legales y la situación socioeconómica de cada época. Así que, consideramos el materialismo histórico y dialéctico como una vía de pensamiento, y entre las técnicas de investigación cualitativa, adoptamos la investigación documental y bibliográfica. Y como resultado, se comprueba que el proceso de construcción política sigue tendencias internacionales, reflejando diferentes fases del capitalismo. Además, frente a las proximidades históricas y teóricas, consideramos que la propuesta de formación de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica es la más adecuada directriz del atendimento socioeducativo, ya que la Red propone formar al sujeto para la vida y no solo capacitarlo para el mercado laboral.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Adolescentes; Profesionalización; Socioeducativo.

Marcos históricos das políticas de Educação Profissional e Tecnológica e a socioeducação no Brasil (1930 – 2012)

Resumo

¹ Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O referido artigo identifica os principais marcos históricos, legais e teóricos que culminaram na criação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da Socioeducação no Brasil. Com as mudanças advindas da efetiva implantação do modo de produção capitalista, a partir de 1930, ocorreram mudanças significativas no país, de forma que a educação profissional deixou de ser mera medida social voltada para os desvalidos da sorte e adquiriu importância econômica. Para este trabalho, traçamos um paralelo entre os eventos históricos de maior vulto, as mudanças jurídicas e a conjuntura socioeconômica de cada período, o que está articulado com o embasamento teórico-metodológico escolhido para sustentar a análise, o materialismo histórico-dialético. Entre as técnicas da pesquisa, adotamos o levantamento documental e bibliográfico para realizar as análises. Como resultado, constata-se que o processo de construção política segue tendências internacionais, refletindo diferentes fases do capitalismo. Ademais, em face das proximidades históricas e teóricas, consideramos a proposta de formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a mais adequada às diretrizes do atendimento socioeducativo, visto que a Rede propõe formar o sujeito para a vida e não apenas adestrá-lo para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Adolescentes; Profissionalização; Socioeducação.

Historical milestones of Vocational and Technological Education policies and socioeducation in Brazil (1930-2012)

Abstract

This article identifies the main historical, legal, and theoretical milestones that have led to the creation of public policies for Vocational and Technological Education (EPT, in Portuguese) and Socioeducation in Brazil. Due to the changes that come from the effective implementation of the capitalist production mode, from 1930 on, significant changes have occurred in the country, so that professional education is no longer a simple social measure aimed at the unfortunate and acquired economic importance. For this article, we draw a parallel between the major historical events, the legal changes, and the socioeconomic conjuncture of each period, which is articulated with the theoretical and methodological basis chosen to support the analysis, the historical and dialectical materialism. Among the research techniques, the documentary and bibliographical survey were adopted to carry out the analyses. As a result, it can be seen that the process of political development follows international tendencies, reflecting different phases of capitalism. Further, in face of the historical and theoretical proximities, we consider the training proposal of the *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (Federal Network of Professional and Technological Education) the most adequate to the guidelines of the socioeducational service, since the *Rede* proposes to prepare people for life and not only to train him/her for the labor market.

Keywords: Vocational and Technological Policies; Teenagers; Professionalization; Socioeducation.

Introdução

As mudanças no campo da educação profissional, da proteção e assistência às crianças e aos adolescentes ao longo do século XX foram bastantes significativas, sobretudo, depois da terceira década, período em que ocorreu a instauração efetiva do modo de

produção capitalista no modelo fordista de reestruturação produtiva no Brasil². A esse respeito é preciso lembrar a posição de subserviência da economia brasileira ao capital internacional, razão pela qual o capitalismo se instaurou no Brasil e, em outros países da América Latina, de forma desigual e combinada³.

Especialmente, a partir da década 1920, o Brasil tinha uma conjuntura política e econômica de crise, agravada pelo colapso da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929), considerado como marco sinalizador da primeira grande crise do capitalismo no século XX. Trata-se do período de declínio da produção agroexportadora brasileira e do momento em que o setor industrial se apresentou como possibilidade capaz de salvar o país da recessão. Paralelo a isso, as questões sociais, como pobreza e violência se ampliaram, exigindo do Estado respostas mais efetivas, consolidando o que se entende como estado de bem-estar periférico brasileiro, a partir de 1930.

Assim sendo, a partir desse contexto, nos propusemos a analisar criticamente os principais marcos históricos, legais e teóricos que resultaram na criação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a sua articulação com a Socioeducação no Brasil. Deste modo, as discussões aqui apresentadas estão organizadas seguindo a periodização adotada por Pereira (2007) para pensar as políticas sociais brasileiras. Contudo, mais do que apresentar tais marcos, refletiremos criticamente sobre o contexto socioeconômico e político que favorecia a implementação de programas, políticas e projetos nas áreas de educação profissional e socioeducativa de maneira a entender como tais políticas se consolidaram e se há relação entre ambas ao longo desse processo histórico.

Considerando-se que o texto realiza uma análise histórico, social e econômica para demonstrar concretamente as relações que envolvem a análise do objeto, é conveniente dizer

² Desde que a organização do trabalho, do século XVIII em diante, foi incorporada pelo modo de produção capitalista e submetida aos interesses de classe, a reestruturação produtiva se dividiu em fases distintas. Nos negócios e na indústria, o conceito de gestão científica *taylorista*, *fordista* e *toyotista* possibilitou ampliar a mais-valia da força de trabalho. No período mencionado, a linha de montagem em série fordista organizava-se a partir de dois elementos básicos: a) um mecanismo de transferência (esteira ou trilho), que se movia em direção ao trabalhador que permanecia fixo em um posto de trabalho esperando a peça chegar até si enquanto realizava a sua atividade de maneira cronometrada e em sincronia com a máquina e com os demais trabalhadores (PINTO, 2010; ZANELLA, 2018).

³ A *lei do desenvolvimento desigual e combinado* foi formulada por León Trotsky a partir de suas análises acerca da dinâmica histórica das nações atrasadas economicamente e acabou por se constituir em uma matriz interpretativa para os estudos de renomados intelectuais acadêmicos brasileiros que, nas décadas de 1960 e 1970, que se opuseram às leituras sobre as condições sócio-históricas sustentadas no dualismo etapista. Nessa ótica, o desenvolvimento das nações denominadas *subdesenvolvidas* era compreendido como se estivesse localizado em uma fase, em uma etapa histórica anterior ao moderno capitalismo europeu e norte-americano, o que conferia a essa perspectiva um aspecto teleológico-evolucionista (DEMIER, 2007).

que o método do materialismo histórico-dialético apresenta uma síntese de múltiplas determinações para evidenciar essas relações. Assim, diferentemente de outros métodos de pesquisa, o estudo apresentado não realiza uma oposição entre pesquisa quantitativa e qualitativa, assim como, não propõe um capítulo separado para tratar da parte metodológica de análise, tendo em vista que tanto o objeto, quanto o movimento de sua análise é dialético e, portanto, articulado de maneira a desvelar as suas contradições.

Assim, na primeira subseção, analisamos as reformas educacionais realizadas no período populista-desenvolvimentista (1930–1964), com foco na educação profissional. Semelhantemente, verificamos a doutrina do direito penal do menor e o modelo correccional-repressivo adotados nas instituições ditas de assistência e proteção às crianças e aos adolescentes pobres, isto é, grupo social composto pelos órfãos e abandonados (antes denominados desvalidos da sorte) e considerados, à época, responsáveis pela delinquência e marginalidade nos espaços públicos.

Na segunda subseção, discutimos as propostas de educação profissional desenvolvidas ao longo do período tecnocrático militar e de abertura política (1964–1985). De igual modo, verificamos o processo de reformulação do Código de Menores (1979), bem como, a transição da doutrina penal do menor para doutrina da situação irregular.

Na terceira subseção, discutiu-se brevemente a fase de transição para a democracia liberal (1985–1990), momento em que a educação profissional e a doutrina da proteção integral emergiram na nova Carta Constitucional (1988) tendo sido, posteriormente, regulamentada por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Por fim, na quarta subseção, a nova educação profissional, científica e tecnológica proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), mas devidamente aperfeiçoada a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como, a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006, 2012). Tais políticas sociais que germinaram durante a fase do estado de bem-estar social *keynesiano*, mas que se estruturaram sendo promulgadas já no contexto neoliberal (1990–2012).

Profissionalização e assistência ao menor durante o período populista-desenvolvimentista (1930 – 1964)

Em 1930, Getúlio Vargas tomou o Poder através de um Golpe de Estado que destituiu o então, Presidente Washington Luís e impediu a posse do Presidente eleito, Júlio Prestes.

Naquele instante, foi posto fim ao revezamento político entre a elite política paulista (cafeicultora) e mineira (pecuarista) que se revezavam no poder desde o início da República (1889), na conhecida como Política do Café com Leite (SKIDMORE, 2003).

A conjuntura internacional, durante essa transição de poder no Brasil, era de crise, visto que o *Crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929), afetou sobremaneira todos os países capitalistas. Esse acontecimento demarcou, portanto, o fim do liberalismo econômico clássico e deu-se início a uma fase do capitalismo reconhecida como estado de bem-estar social ou estado keynesiano em menção ao seu idealizador — John Maynard Keynes que formulou a sua teoria em um momento de forte embate entre o capitalismo e o socialismo. O keynesianismo enfatizava a incorporação da ação estatal como um mecanismo de estabilização de uma economia com crises cíclicas, inerentes ao sistema capitalista.

Keynes, diferentemente dos economistas que o precederam, não possuía uma visão individualista do sistema, mas o compreendia como um mecanismo complexo e instável de acumulação de capital, autogerador de crises (CORAZZA, 1986; LIMA; FREIRE NETO, 2019).

O que acontecia, como muitas vezes acontece nos booms de mercados livres, era que, com os salários ficando para trás, os lucros cresceram desproporcionalmente, e os prósperos obtiveram uma fatia maior do bolo nacional. Contudo, como a demanda da massa não podia acompanhar a produtividade em rápido crescimento do sistema industrial nos grandes dias de Henry Ford, o resultado foi superprodução e especulação. Isso, por sua vez, provocou o colapso (HOBSBAWM, 1995, p. 104).

Enquanto nos países mais desenvolvidos a industrialização era afetada por uma crise de superprodução, no Brasil, a indústria era incipiente e com pouco apoio estatal pelo fato de que contrariava os interesses da elite, que reproduzia os preceitos dos seus credores europeus e estadunidenses, os quais condenavam a industrialização dos países periféricos, dentre eles, o Brasil (SKIDMORE, 2003). Nesse caso específico, o Brasil e os demais países da América Latina eram pensados, a partir de sua posição estratégica como produtor de matéria-prima para o capital internacional. Assim sendo, como não existia estímulo a industrialização, também não havia estímulo à profissionalização, posto serem processos que se realizavam *pari passu*.

Ademais, mesmo quando a industrialização fora estimulada, a partir de 1930, as propostas de profissionalização imediatas eram dificultadas pela burocracia do Poder Público, fazendo com que o governo estabelecesse parcerias entre o setor público e o privado. Para tanto, nesse contexto, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública

com uma inspetoria específica para o Ensino Profissional e Técnico, responsável pelas Escolas de Aprendizes e Artífices. No que lhe concerne, os industriários captaram recursos (de forma compulsória) para manter e gerenciar a capacitação dos trabalhadores de que precisavam. Com isso, o ensino profissional ganhou posição de destaque no conjunto de mudanças educacionais implementadas, pelo então, Ministro Francisco Campos (RAMOS, 2012).

Em paralelo, durante o processo de organização do Estado brasileiro, Vargas reformou o Código Penal por meio do Decreto n.º 22.213, de 14 de dezembro de 1932 e, em seguida, promulgou uma nova Constituição (BRASIL, 1932; 1934) que reconhecia, a problemática dos meninos e meninas pobres, constitucionalmente. Constava no artigo 138, a divisão de responsabilidade entre os entes federativos (União, Estados e Municípios) referentes ao atendimento dos menores.

Não obstante, com a instauração do Estado Novo, outra Constituição entrou em vigor, com característica impositiva e centralizadora, refletindo, portanto, o caráter autoritário, dessa fase do governo Vargas (BRASIL, 1937b). No mesmo ano, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, foi reorganizado e dividido em dois departamentos: um voltado para a Saúde e, outro específico para a Educação, conforme a Lei n.º 378, de 31 de janeiro de 1937 (BRASIL, 1937a). Esse departamento foi fracionado em seis divisões de ensino (Primário, Industrial, Comercial, Doméstico, Secundário e Superior) e duas divisões de educação (Extraescolar e Física). Ademais, Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais (escolas-oficinas) com ensino profissional voltado para ramos comerciais, agrícola e, principalmente, industrial (MANFREDI, 2017; SANTOS, 2007).

A proteção e assistência aos menores foi estendida às famílias tidas como miseráveis e um novo Código Penal — Decreto-lei n.º 2.848, foi promulgado, permanecendo vigente até os dias atuais (BRASIL, 1940a). No que diz respeito a maioria penal, foi mantida a idade de 18 anos, mas consideravam-se critérios biopsicossociais como diferenciador, entre sujeitos com idade inferior a esse limite etário. Nesse aspecto, importa compreender que a culpabilidade penal diz respeito ao juízo de reprovação ao autor de ato delituoso, por não ter agido conforme os preceitos legais. Por outro lado, a imputabilidade penal, conforme a definição de Noronha (1984, p. 172) é a “[...] capacidade que tem o indivíduo de compreender a ilicitude de seu ato e de livremente querer praticá-lo”. Portanto, a responsabilização decorre da culpabilidade penal, em outras palavras, da relação entre o autor do delito e o Estado (BITENCOURT, 2011; NUCCI, 2002).

O Departamento Nacional da Criança (DNcr), instituído pelo Decreto-lei n.º 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, organizou um atendimento compreendido desde a concepção da criança ao final da adolescência envolvendo às três esferas de poder, isto é, União, Estados e Municípios (BRASIL, 1940b). Como consequência, surgiram diversas instituições governamentais e não-governamentais com esse propósito (estendendo também para esse setor a parceria público-privado). Para gerir esse sistema, foi instituído pelo Decreto-lei n.º 3.799, de 5 de novembro de 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI) que funcionava em parceria com os Juizados de Menores (BRASIL, 1941).

Durante o período de vigência do SAM (1941–1964) ocorreram mudanças significativas não apenas no ensino profissional, mas em toda educação que passou a ser ordenada pelas chamadas Leis Orgânicas⁴ promovidas pelo novo Ministro da Educação e Saúde: Gustavo Capanema (1934–1945) pelas conhecidas Reformas Capanema. As mudanças promovidas nesse período, transformaram a educação, abrangendo o ensino nas suas variadas dimensões e a criação de várias instituições relevantes, como o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro, a Faculdade de Filosofia, como também os Serviços de Aprendizagem dos Industriários e Comerciais. Essas mudanças, estavam ligadas às Confederações Patronais, portanto, mantidas pela iniciativa privada com auxílio do Poder Público. Nessa reestruturação, os cursos profissionalizantes foram divididos em: curso de nível básico (industrial, artesanal, aprendizagem e maestria) e de nível técnico (somente industrial) (SANTOS, 2007; REIS; PADILHA, 2010).

Nesse período, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando também educação profissional secundária (ensino industrial), isto é, diferentes formações para diferentes clientelas. Contudo, algumas escolas adotaram um processo rigoroso de admissão através de exames, favorecendo a parcela mais instruída da sociedade. Tais fatores contribuíram para que a dualidade do sistema educacional continuasse acontecendo, reservando “[...] os cursos médios de 2.º ciclo para as elites, científico e clássico, com três anos de duração, preparando o estudante para o ingresso no

⁴ Os principais editos de Capanema foram os seguintes: Instituto Federal do Estado do Acre — IFACRio Branco, Acre, Brasil.; Decreto-lei n.º 4.073, 30 de janeiro de 1942 (Ensino Industrial) (BRASIL, 1942b); Decreto-lei n.º Instituto Federal do Estado do Acre — IFACRio Branco, Acre, Brasil. (BRASIL, 1942c); Decreto-lei n.º 6.141, 28 de dezembro de 1943 (Ensino Comercial) (BRASIL, 1943) Universidade Federal do Amazonas — UFAM Recebido: (BRASIL, 1946a); Decreto-lei n.º 8.530, 2 de janeiro de 1946 (Ensino Normal) (BRASIL, 1946b); Decreto-lei n.º 9.613, 20 de agosto de 1946 (Ensino Agrícola) (BRASIL, 1946c).

ensino superior” (SILVA, 2010, p. 397–398). Por outro lado, aos jovens que compunham a massa de trabalhadores reservou-se a educação profissional, no máximo de nível médio de 2.º ciclo, cursos agrotécnicos ou comercial técnico, entre outros, mas sempre possuindo terminalidade nele mesmo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Durante seus quinze anos de governo, Vargas aliou-se a diferentes grupos políticos (tanto os constitucionalistas, quanto os nacionalistas) com interesses distintos e até antagônicos para manter-se no governo. Portanto, teve que fazer concessões a esses grupos em diferentes graus, conforme o apoio que recebeu no processo de tomada do poder. Isso explica, por exemplo, porque alguns setores receberam mais atenção que outros. A educação profissional recebeu maior foco apenas porque atendia uma infinidade de demandas dos setores da indústria, comércio e agricultura por isso recebeu investimento, tanto da iniciativa privada quanto subsídios do poder público (REIS; PADILHA, 2010; CUNHA, 1981).

A título de exemplo dessas iniciativas mistas, vale mencionar o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo (CFESP), uma organização complexa, para a qual o governo dispunha equipamentos e professores e, as empresas, contribuía com recursos financeiros conforme o número de empregados. Depois, esse mesmo padrão de financiamento e gerenciamento foi incorporado pelas escolas de aprendizagens integrantes da Confederação Nacional da Indústria (CNI), de modo a atender demandas específicas de formação para o setor industriário (MANFREDI, 2017; RODRIGUES, 1998).

A esse respeito destaca-se que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado para organizar e administrar, inicialmente, a aprendizagem dos trabalhadores industriários em todo país e, em seguida, atendeu também trabalhadores do transporte, comunicação e pesca, conforme Decreto-Lei n.º 4.936, de 7 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942d). Em 1946, a CNI recebeu do Governo Federal a competência de instituir o Serviço Social da Indústria (SESI) através do Decreto-Lei n.º 9.403, de 25 de junho de 1946, para inserir os estudantes em estágios supervisionados nas linhas de montagem. Semelhantemente, em 1969, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) foi criado para esse mesmo fim e se tornou uma das principais instituições de inserção de estudantes e aprendizes no mercado de trabalho. Os demais setores receberam, também, investimentos similares, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituído por meio do Decreto-Lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) criado pela Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991. (BRASIL, 1946e; 1991). Com o passar dos anos foram criadas outras escolas de aprendizagem profissionais, seguindo a mesma lógica dos casos anteriores, formando assim o *Sistema S*, termo usado posteriormente para

se referir, tanto as Confederações, quanto suas respectivas escolas (MANFREDI, 2017; RODRIGUES, 1998).

Devido à austeridade de seu governo, Vargas sofreu fortes oposições. Para tentar contornar esse desgaste perante a sociedade, resolveu promulgar a Lei Complementar n.º 9, de 28 de fevereiro de 1945 que retificava o dispositivo constitucional e anunciava as eleições. Por não ter havido pleito, durante quinze anos, os partidos políticos ficaram abandonados, assim foi preciso que o governo liberasse recursos para reerguer as antigas legendas (BRASIL, 1945; LIMA, FREIRE NETO, 2019). Nesse caso, formaram-se três forças políticas com maior vulto: o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a União Democrática Nacional (UDN). Venceu Eurico Gaspar Dutra (1946–1951), candidato do primeiro partido. Esse período foi marcado pela luta por uma educação mais equânime e o apogeu do populismo político (LIMA; FREIRE NETO, 2019).

A partir de então, no campo da educação, foi autorizado àqueles formados em cursos técnicos ingressar nos cursos superiores, desde que possuíssem os conhecimentos necessários para à realização dos estudos, avaliados através de exames vestibulares. Para tanto, foi publicada a Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, a qual concedia aos concluintes dos cursos de primeiro ciclo do ensino profissional (comercial, industrial ou agrícola) o direito de matricular-se nos cursos clássicos e científicos (BRASIL, 1950; SANTOS, 2007).

Na sequência, orientação semelhante foi dada pela Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, a qual dispunha sobre o direito (facultativo) do aluno que concluiu um dos cursos técnicos (industrial, comercial ou agrícola) ingressar em curso superior mediante exame. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas tiveram autonomia pedagógica e administrativa (autarquias) sendo denominadas Escolas Técnicas Federais (ETF). No ano de 1961, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — Lei n.º 4.024 foi aprovada, oficializando a equivalência entre ensino secundário e técnico profissional, possibilitando as pessoas formadas ingressar em qualquer curso de ensino superior (BRASIL, 1953; 1964; SANTOS, 2007).

Ensino profissional tecnicista e o menor em situação irregular: do período tecnocrático à (re)abertura política (1964 – 1985)

No mesmo ano da aprovação da LDB, o Presidente recém-eleito, Jânio Quadros renunciou ao cargo e seu vice João Goulart (Jango) assumiu à Presidência do Brasil, apesar da tentativa por parte dos militares de impedir a posse, sendo essa vetada pelo Congresso

Nacional. Entre os principais motivos alegados pelos militares, destacavam-se as inclinações marxistas do novo Presidente, o que despertava desconfiança dos grupos sociais mais conservadores. No entanto, os militares não aceitaram o veto do Congresso e constituíram uma junta militar que destituiu Jango do cargo em abril de 1964. Assumindo o governo do país, o General Castelo Branco, deu início assim, ao Regime Militar (SKIDMORE, 1982).

Vale destacar que, tramitava no Congresso desde 1956, um anteprojeto sobre a extinção do SAM e após ser transformado no Projeto de Lei n.º 1.712, de 30 de janeiro de 1964, foi aprovado como a Lei n.º 4.513, de 1.º de dezembro de 1964. Assim, no mesmo ano do golpe foi criada, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em substituição do SAM (BRASIL, 1964a; 1964b).

O novo órgão possuía autonomia financeira e administrativa, e seu campo de atuação abrangeu a faixa etária daqueles considerados inimputáveis (menores de 18 anos), em situação de orfandade ou abandono, explorados ou que apresentassem conduta antissocial (delinquência). A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) buscava romper com o modelo correccional-repressivo executado pelo sistema anterior, algo aparentemente contraditório, se considerarmos a política da época. A lei também recomendava aos Estados a criação de programas estaduais denominadas Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), porém sem conceder autonomia suficiente para definir ações locais, portanto, tais instituições executavam as diretrizes nacionais (LOPES, 2015).

A educação profissional, durante esse período, passou novamente por adequações buscando atender as necessidades de mão de obra especializada para o mercado e, também, para o próprio Estado que precisava de estrutura de encaminhamento e sustentação do padrão capitalista dependente. Entre os anos de 1964 e 1968, as Escolas Técnicas Federais foram beneficiadas com acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos (MEC-USAID), ocasionando um reaparelhamento, através de assistência financeira e orientações técnicas alinhadas aos interesses dos Estados Unidos da América (EUA) (ALVES, 2010).

Nesse período, os órgãos de ensino profissional do Ministério da Agricultura foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967, para funcionar como Escolas Agrícolas. Logo depois, houve mudança na LDB por meio da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecendo o curso técnico-profissional de forma compulsória no ensino de segundo grau, de modo a formar técnicos em caráter emergencial, o que não atendeu as expectativas (BRASIL, 1967; 1971).

Com o aumento da violência urbana, principalmente com o envolvimento de menores, chamada à época de infância perigosa, os casos foram tratados como problema de

segurança nacional. O Código de Menores foi reformulado por meio da Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979, mas não trouxe nenhum avanço, ao contrário, apenas retrocessos. O artigo 2.º da referida lei caracterizava a que a nova política se destinava ao menor que estava:

I — privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória [...] II — vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III — em perigo moral, [...]; IV — privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V — Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI — autor de infração penal (BRASIL, 1979, Art. 2.º).

O ano de 1979 foi marcado pelo debate sobre a infância e adolescência, considerado o Ano Internacional da Criança. Na década seguinte os debates foram intensificados pelos emergentes movimentos sociais, envolvendo diversos setores da sociedade civil que lutavam por uma nova política de proteção, visto que os descasos voltaram a ocorrer novamente. Aproveitando o momento de efervescência política buscaram positivar os direitos humanos de crianças e adolescentes proclamados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificados pelo Brasil.

A obrigatoriedade do ensino técnico-profissional no ensino de segundo grau, imposta pela LDB — 5.692/1971 — foi revogada pela Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1971; 1982). Assim, as propostas educacionais desse período já nasceram frágeis em decorrência de um Estado amplo e fortemente corrompido por práticas clientelistas e que só fortaleciam os grupos sociais dominantes (ALVES, 2010; PEREIRA, 2007).

Ao longo da década de 1980, o mundo passava por uma reconfiguração da economia, marcada, sobretudo, pelos avanços tecnológicos associados aos processos de produção e de revoluções no campo dos transportes e nas comunicações. Nessa conjuntura, o Brasil como de costume, buscava se adequar grandes mudanças no cenário global. No campo da política ocorria a transição do Regime Militar para uma redemocratização, impulsionada por diversos setores da sociedade e movimentos sociais. A economia estava em recessão, visto que, a dívida externa além de comprometer o patrimônio do país, desencadeava a alta da inflação que alcançou 1.782% ao ano como resultado do fracasso de vários planos econômicos — Plano Cruzado (1986), Plano Bresser (1987) e Plano Verão (1989) — além de outras questões (FERNANDES; LARA, 2020).

Entre os principais fatos que marcaram a segunda metade dessa década, destacam-se: a fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), o movimento das Diretas Já (1984), as eleições indiretas, fim da Ditadura Militar (1985) e a promulgação da Constituição Federal

(1988). Esse período foi considerado, economicamente, como a década perdida, mas foi também um período de grande efervescência política (FERNANDES; LARA, 2020).

Educação Profissional e a Doutrina de Proteção Integral: fase de transição para a democracia liberal (1985 – 1990)

Nesse quadro de reabertura democrática, pós eleições de 1985, foi iniciada a elaboração da nova Carta Constitucional e, durante esse processo, lançado em Brasília uma campanha em favor das Proposta de Emendas Populares (PE). No tocante à infância e adolescência, duas comissões apresentaram Propostas de Emendas em defesa dos direitos dos menores, sendo elas: Criança e a Constituinte (PE-064) e Criança, Prioridade Nacional (PE-096), ambas alinhadas com as normativas internacionais. Da síntese dessas duas PE, resultou o artigo 227 da Nova Carta. Nele, é assegurado a todas as crianças e adolescentes (e depois os jovens foram também incluídos) as condições de existência (direito à vida, saúde e alimentação); formação para vida (direito à educação, profissionalização, cultura e lazer); tratamento digno e respeitoso, ser livre e conviver com outras pessoas, bem como não ser negligenciado, discriminado e explorado por ninguém. Enfim, salvo de toda e qualquer forma de violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988; MOCELIN, 2015).

Diferentes das doutrinas anteriores, a partir desse marco legal, os indivíduos do grupo social infanto-juvenil tornaram-se, indistintamente, sujeitos de direitos. O Poder Público e os demais sujeitos da sociedade ficaram incumbidos de cooperar entre si para garantir as condições anteriormente mencionadas. No entanto, muitos fatores atrelados ao atual sistema político e econômico do país dificultaram a implementação de tais direitos e contribuíram para prevalecer uma realidade perversa que gera certa desesperança na parcela menos favorecida economicamente. Essa condição social foi designada por Frigotto (2009) como vida provisória e em suspenso. Por trás dos movimentos sociais em prol da causa infanto-juvenil estavam as ideias neoliberais com sua lógica muito bem definida.

Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo na Fase Neoliberal (1990 – 2012)

Com base na doutrina da proteção integral, inscrita no artigo 227 da Nova Carta Constitucional de 1988, promulgou-se a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescentes — ECA). No que concerne à formação para o trabalho, o artigo

69 do referido documento afirma que, respeitada a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a adequada capacitação profissional, o adolescente tem direito à profissionalização e proteção no trabalho. Esclarece mais adiante, no inciso X do artigo 94, como também no inciso XI do artigo 124 que as instituições nas quais os adolescentes e jovens encontram-se privados de liberdade devem garantir escolarização e profissionalização.

Essa obrigatoriedade contribui para que tais instituições sejam consideradas estabelecimentos educacionais, que possuem a incumbência de garantir a organização e funcionamento dos meios necessários ao cumprimento da medida socioeducativa de internação, visto que o objetivo é preparar o sujeito infrator para retornar a sociedade com possibilidades reais de ingressar no mundo do trabalho (BRASIL, 1990). Nesse aspecto, o espaço educacional (escolar e não escolar) para esse público deve funcionar como “[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão” (SARAIVA, 2006, p. 55).

Alguns anos depois da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto. Tal sistema passou a incorporar gradativamente as Escolas Técnicas (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), transformando-as em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Buscava-se expandir a educação profissional por meio da parceria entre os entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios). Quando enfim, a nova LDB foi aprovada através da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficou definido que a educação escolar precisava vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. Nessa lei a profissionalização passou a integrar diferentes níveis e/ou modalidades educacionais e dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, podendo ser articulada mediante diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em instituições escolar e não escolar (BRASIL, 1994; 1996).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é apresentada na nova LDB da seguinte forma: a) Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC): cursos básicos de curta duração para qualificação profissional; b) Curso de Educação Técnica de Nível Médio: ofertados de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio; c) Curso de Educação Tecnológica de Graduação; d) Cursos de Pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado profissional (BRASIL, 1996).

Paralelo às mudanças que estavam ocorrendo no campo da educação, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), criado por meio da Lei n.º 8.242, de 20 de dezembro de 1996, aprovou a Resolução n.º 46, em 29 de outubro de 1996 e a Resolução n.º 47, em 6 de dezembro de 1996, que *regulamentavam* os programas de internação e semiliberdade, respectivamente. Entre as principais recomendações, constava nas referidas normas que não se deveria ultrapassar o quantitativo de quarenta internos por Unidade Socioeducativa, e definia que os adolescentes em atendimento socioeducativo deveriam ser envolvidos em atividades educativas, profissional e de lazer (BRASIL, 1996b; 1996c; 1996d).

Depois de dezesseis anos da publicação do ECA, as diversas rebeliões dos adolescentes nas grandes instituições que ainda existiam demonstrando a ausência de padronização na execução das medidas socioeducativas tiveram início em âmbito nacional, uma série de discussões a respeito da execução das medidas socioeducativas, sobretudo a medida de internação. No mesmo ano foi promulgado pelo CONANDA, os parâmetros para o fortalecimento e institucionalização do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) pela Resolução n.º 113, de 19 de abril de 2006, para atuar na defesa, promoção, controle e efetivação dos direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, o CONANDA e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD), realizaram diversos encontros estaduais, outros de forma regional e um encontro nacional. Os debates tinham como objetivo subsidiar o Conanda na elaboração dos parâmetros e diretrizes para o atendimento socioeducativo (BRASIL, 2006).

Nas assembleias constituíram, portanto, dois grupos de trabalho, um para produzir o documento orientador do atendimento socioeducativo, outro para elaborar o projeto de lei sobre a regulamentação das medidas socioeducativas. Em pouco tempo, o documento teórico-normativo foi produzido e aprovado na Assembleia Ordinária n.º 140 do Conanda, nos dias 7 e 8 de junho de 2006, depois publicada como anexo a Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006, aprovando a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Quanto ao projeto de lei, o documento tramitou por seis anos no Congresso Nacional, depois foi validado como Lei n.º 12.594, em 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2006; 2012).

O documento teórico-normativo do CONANDA em consonância com LDB (1996) definiu em eixo específico sobre a profissionalização, a seguinte proposição:

Oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação reconhecida que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 2006, p. 64).

Nessa mesma linha, outros dispositivos legais foram promulgados na sequência corroborando com o acima exposto e possibilitando maiores condições de exigibilidade por parte do público-alvo. Em 2008 foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei n.º 11.892, 29 de dezembro de 2008. Na ocasião foram criados 38 Institutos Federais e incorporadas estruturas ofertantes de educação profissional já existentes, sendo elas: os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, como também Escolas Técnicas vinculadas às Universidades (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019).

As instituições que fazem parte da RFEPCT têm como objetivos:

I — ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II — ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III — realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV — desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V — estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional [...] (BRASIL, 2008, art. 7.º).

Além dos objetivos acima citados, a RFEPCT oferta também cursos de graduação (tecnológico, licenciatura, bacharelado e engenharia), como também de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado profissional). A RFEPCT criou uma institucionalidade fundamentada na politecnia e considera, portanto, a necessidade de diálogo entre os campos da educação básica, do trabalho, da cultura, da ciência, tecnologia e inovação com os campos dos direitos humanos e cidadania, visando a cultura da paz e mudanças da própria concepção de educação, busca resposta à diversidade cultural, às necessidades do sujeito e da comunidade, à interação dos diferentes saberes para além da racionalidade instrumental (PACHECO, 2012; 2020).

No final do ano de 2011, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de EPT, por intermédio de programas e projetos, bem como ações de assistência técnica e financeira. O Programa, inicialmente, tinha como público-alvo estudantes da rede pública, principalmente, da Educação de Jovens e Adultos (EJA); trabalhadores, beneficiários dos Programas de Transferência de Renda do Governo Federal e, estudantes bolsistas de escolas particulares que estivesse cursando ou até mesmo concluído ensino médio (BRASIL, 2011).

Logo na sequência foi publicada a Lei n.º 12.594, em 18 de janeiro de 2012 que instituiu o SINASE enquanto política pública e regulamentou a execução das medidas socioeducativas. O projeto que resultou na presente legislação foi criado em 2006, ocasião da criação e publicação do documento teórico-normativo anexo a Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006. A nova lei, além de legitimar a criação do SINASE e regulamentar a execução das medidas socioeducativas, alterou outras normas (leis e decretos-leis) de modo a atender os interesses dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Para que os direitos fundamentais, historicamente negligenciados, fossem assegurados tanto durante quanto após o cumprimento da medida imposta tivesse condições de exercer sua cidadania.

Referente a capacitação para o trabalho, a Lei orientava a pactuação de parcerias entre a entidade gestora do atendimento socioeducativo e as escolas ofertantes de profissionalização do *Sistema S*: Senai, Senac, Senar e Senat. Entretanto, a lei não menciona a rede federal ou estadual de EPT, o que nos mostra a hegemonia dessas entidades corporativas no campo do ensino profissional.

Entretanto, analisando o perfil dos sujeitos atendidos nas Unidades de Internação, acreditamos que o sistema de aprendizagem da iniciativa privada não oportuniza a melhor formação para esse público, visto que o ensino está focado na lógica do mercado, adestrando para certos ofícios. É, portanto, um modelo fragmentado, unilateral e reproduz as desigualdades sociais.

Nesse aspecto, pensamos que a proposta mais adequada seria aquela que considerasse as características do público-alvo e certos fatores típicos do atendimento socioeducativo e que, por conseguinte, buscasse não apenas reverter o quadro de exclusão social, mas garantir uma formação na sua completude física, mental, cultural, política e científico-tecnológico, portanto, um ensino politécnico (CIAVATTA; RAMOS, 2011; CIAVATTA, 2014). Tal proposta converge com a escola unitária de Gramsci (1982), que se propõe inserir o sujeito

em atividade social, após adquirir certo grau de maturidade, capacidade intelectual e autonomia. Características, que podem estar presentes no atendimento socioeducativo.

Nesse sentido, vale destacar que do ponto de vista teórico a única convergência possível com o que estar previsto em lei para a formação social e pessoal de adolescentes e jovens privados de liberdade seria com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, do ponto de vista prático, até o ano de 2012, a Rede Federal não efetivou uma aproximação com a política de Socioeducação, mesmo em face das proximidades históricas e teóricas que as explicam.

Conclusão

Constata-se que o processo de construção da política de Educação Profissional e da política de Atendimento Socioeducativo, aparentemente, pensadas separadamente, seguiram tendências internacionais e refletiram diferentes fases pelas quais passou o capitalismo, destacando, inclusive, o ritmo desigual e periférico do capitalismo no Brasil, onde os interesses do capital internacional prevaleceu em detrimento do bem comum, em diferentes fases históricas. Assim, explicam-se avanços, retrocessos, ações e omissões no campo das políticas públicas, sobretudo, destas políticas em particular, evidenciando momentos em que interessava ao capital, especialmente, à sua reprodução sociometabólica, um estado mais liberal e restrito ou um estado mais intervencionista.

Nesses termos a formação técnica era a possibilidade real aos filhos da classe trabalhadora, especialmente aqueles tidos como de boa conduta ou índole, ao passo que aos filhos das elites a formação acadêmica de nível superior era permitida e estimulada. Nesse contexto, a prática do ato infracional, quase sempre desencadeada por questões sociais mais amplas e estruturais, mais do que privar adolescentes e jovens da liberdade, os privava de ter um futuro, uma formação técnica que fosse. A única escola possível a estes era a da delinquência. Nesse sentido, a exclusão de segmentos socialmente vulnerabilizados é a convergência observada tanto na educação profissional como na socioeducação, posto que a sociedade designava em cada um desses campos um lugar social para o sujeito. Assim aos adolescentes e jovens filhos de trabalhadores ajustados socialmente à ordem estabelecida cabia a formação técnica, aos adolescentes e jovens ajustados ou não a vida em sociedade cabia-lhes a formação acadêmica, ao passo que aos adolescentes e jovens que praticavam delitos cabia-lhes o aprisionamento, a punição, a exclusão.

O período de abertura política trouxe uma maior participação da sociedade civil na construção das políticas sociais e, possibilita que educação profissional e o atendimento de adolescentes e jovens delinquentes avancem do ponto de vista dos direitos. No entanto, foi apenas a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que ambas as políticas convergiram para a inclusão dos sujeitos sociais historicamente excluídos. Não se trata mais de uma base legal a ser construída, mas da emergência de diretrizes teóricas e metodológicas pensadas para a emancipação, não apenas para o mundo do trabalho, mas capazes de integrar socialmente.

Postas as bases legais e diretrizes do atendimento socioeducativo, é preciso que durante o cumprimento da medida, a intersetorialidade entre essas políticas sociais funcione. Para que esses sujeitos sejam de fato (re)socializados e não se continue punindo, não garantindo seus direitos fundamentais e as condições necessárias para mudança de trajetória de vida.

Destarte, outros estudos precisam ser realizados para o aprofundamento dessa temática, como também, identificar entraves à eficácia do atendimento destinados aos adolescentes e jovens privados de liberdade, sobretudo quanto a educação profissional e tecnológica.

Referências

ALVES, Sandra Cristina Santos. A educação profissionalizante durante a Ditadura Militar. *In: V Congresso Nacional de Educação de Práticas Interdisciplinares (CONEPI)*, 2010, Alagoas. V CONEPI. Maceió, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1368/598>. Acesso em: 8 maio 2021. (2010).

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**: parte geral 1. São Paulo: Saraiva, 2011. (2011).

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12594-18-janeiro-2012-612303-norma-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (2012).

BRASIL **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (2011).

BRASIL. **Lei n.º 11.892, 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-585085-pl.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021. (2008).

BRASIL. Conselho Nacional de Atendimento Socioeducativo (Conanda). **Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006.** Autoriza a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: SEDH/Conanda, 2006. Acesso em: 11 nov. 2021. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseResolucaoConanda.pdf>. (2006).

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1996a).

BRASIL. **Lei n.º 8.242, de 20 de dezembro de 1996.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente — CONANDA e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8242-12-outubro-1991-365110-publicacaooriginal-1-pl.html>. (1996b).

BRASIL. **Resolução n.º 46, de 29 de outubro de 1996.** Regulamenta a execução da medida sócio-educativa de internação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SAS/sinase/resolucao_conanda_n46_1996.pdf. (1996c).

BRASIL. **Resolução n.º 47, de 06 de dezembro de 1996.** Regulamenta a execução da medida sócio-educativa de semiliberdade prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SAS/sinase/resolucao_conanda_n47_1996.pdf. Acesso em: 11 maio 2021. (1996c).

BRASIL. **Lei n.º 8.948, de 6 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>. Acesso em: 6 out. 2021. (1994).

BRASIL. **Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8315-23-dezembro-1991-363659-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1991).

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2018. (1990).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Planalto. Acesso em: 5 jan. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. (1988).

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. (1982).

BRASIL. **Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. (1979).

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1971).

BRASIL. **Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1967).

BRASIL. **Lei n.º 4.513 de 1 de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-norma-pl.html>. (1964a).

BRASIL. **Projeto n.º 1.712 de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/PROJ%20LEI%201712_1964.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021. (1964b).

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021. (1961).

BRASIL. **Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-atualizada-pl.html>. (1953).

BRASIL. Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. (1950).

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria (CNI) o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9403-25-junho-1946-417689-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1946e).

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1946d).

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.529, 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1946a).

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.530, 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1946b).

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.613, 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1946c).

BRASIL. Lei Complementar n.º 9, de 28 de fevereiro de 1945. Dá nova redação a artigos da Constituição. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicon/1940-1949/leiconstitucional-9-28-fevereiro-1945-365005-norma-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1945).

BRASIL. Decreto-lei n.º 6.141, 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1943).

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1942c).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1942a).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.073, 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1942b).

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.936, de 7 de novembro de 1942.** Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4936-7-novembro-1942-414954-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1942d).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 3.799, de 5 de novembro de 1941.** Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-norma-pe.html>. (1941).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Dispõe sobre a Publicação Original do Código Penal Brasileiro. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2021. (1940a).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 2.024, de 17 de fevereiro de 1940.** Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. (1940b).

BRASIL. **Lei n.º 378, de 31 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-norma-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021. (1937a).

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. (1937b).

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19DEZ1935.pdf#page=1>. (1934).

BRASIL. **Decreto n.º 22.213, de 14 de dezembro de 1932.** Aprova e consolida as Leis Penais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22213-14-dezembro-1932-516919-norma-pe.html>. (1932).

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação. *In. Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v.23, n.1 p. 187 – 205, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 8 ago. 2021. (2014).

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *In. Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/45/42>. (2011).

CORAZZA, Gentil. **Teoria econômica e estado:** de Quesnay a Keynes. Porto Alegre, RS: FEE, 1986. (Teses, 11). (1986).

CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. Cortez: Autores Associados. São Paulo, SP. 1981. (1981).

DEMIER, Felipe. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de Leon Trotsky e a intelectualidade brasileira: breves comentários sobre uma relação pouco conhecida. *In: 5º colóquio internacional Marx/Engels*. nov./2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt3sessao3.html. Acesso em: 11 maio 2021. (2007).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude com vida provisória e em suspenso**. Rio de Janeiro, UERJ/FAPERJ/CNPq, documentário, 2009. Parte 1. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXj6pTXn7zs>. (2009).

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (1982).

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (1995).

LIMA, Priscila Luciene Santos de; FREIRE NETO, Lourenço de Miranda. A era Vargas e um breve ensaio histórico de suas fases. *In. Percurso - anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de Direito Empresarial e Cidadania (CONLUBRADEC)*, v. 3, n. 30, p. 1-18. Curitiba, 2019. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/3610/371371986>.

LOPES, Elis Regina Cardoso. **A política socioeducativa e o Degase no Rio de Janeiro:** transição de paradigma? Jundiaí: Paco, 2015. (2015).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. versão digital, Jundiaí: Paco Editorial, 2017. (2017).

MOCELIN, Marcia Regina. **O adolescente em conflito com a lei e a socioeducação**. Curitiba: Instituto Memória – Centros de Estudos da Contemporaneidade, 2015. (2015).

NORONHA, Edgar Magalhães. **Direito Penal:** Introdução e parte geral. São Paulo: Saraiva, 1984. (1984).

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. São Paulo: RT, 2002. (2002).

PACHECO, Eliezer Moreira. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Proposta de Diretrizes Curriculares**. Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020. (2012).

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *In: EPT em Revista*. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 20 out. 2020. (2020).

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (2007).

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (2010).

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019. (2014).

REIS, Ana Carolina Godinho dos; PADILHA, Caio Augusto Toledo. Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961). *In: Revista Rede Estudos de Trabalho (RRET)*, a. IV, n. 7, 2010. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Caio_Augusto_Toledo_Padilha_e_Ana_Carolina_Godinho_Reis_um_breve_estudo_ensino_profissionalizante_era_vargas_jk.pdf. (2010).

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (1998).

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional no Brasil. *In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Maria Teixeira. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (2007).

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio-educativas e a escola**: uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006. (2006).

SCHIEDECK, Sílvia; FRANÇA, Maria Cristina Carminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. *In: Amazônia - revista de antropologia*, vol. 11, n. 1, 2019. Acesso em: 11 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612/5587>. (2019).

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bouquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (2000).

SILVA, Luciano Pereira da. Formação Profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. In: **Revista História**, v. 29, n.1, p. 394-417, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v29n1/22.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021. (2021).

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Uma história do Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (2003).

Autores:

Wilkerson Oliveira de Avilar

Licenciado em História. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Instituto Federal do Acre (IFAC)/. Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação (UNB); Gestão da Segurança Pública e Direitos Humanos (UFAC); Educação em Unidades Prisionais (UCAM) e; Especialista em Psicopedagogia (INEC).

E-mail: wil.avilar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0647-9959>

Josina Maria Pontes Ribeiro

Socióloga. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal do Acre (IFAC). Mestre em Ciência Política (IUPERJ) e Doutora em Ensino de Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz).

E-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2782-6083>

Maria Nilvane Fernandes

Licenciada em Pedagogia. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e Doutora em Educação (UEM); Líder do GEPPEvi/CNPq.

E-mail: nilvane@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>

Como citar o artigo:

AVILAR, W. O. de.; RIBEIRO, J. M. P.; FERNANDES, M. N. Marcos históricos de las políticas de Educación Profesional y Tecnológica y socioeducativa en Brasil (1930-2012). **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.118-142, sep., 2022.

La Ley nº 5.692/1971 y la formación docente en la Dictadura Militar en el Brasil: la calificación profesional para la enseñanza

Francisco das Chagas Silva Souza

chagas.souza@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Mossoró-RN, Brasil.

Elvira Fernandes de Araújo Oliveira

elvira.fernandesifrn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5142-217X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Mossoró-RN, Brasil.

José Gerardo Bastos da Costa Júnior

gerardo.junior@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8428-2281>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Mossoró-RN, Brasil.

Recebido: 21/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

En el Brasil, la Ley nº 5.692/1.971 fijó las directrices y bases para la enseñanza de 1º y 2º grado. Al relacionar la educación con el desarrollo económico, los reformadores hicieron obligatoria la educación vocacional en la escuela secundaria. En este artículo se mapeó la producción académica a nivel de posgrado *stricto sensu* en cuanto a la formación docente en un curso de formación profesional de nivel medio superior (la Calificación para la Magisterio). Se utilizaron dos repositorios: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para la selección de los estudios se estableció el criterio de pertinencia al objetivo de la investigación, priorizándose 4 trabajos. Los estudios están en el campo de la Historia de la Educación, contribuyendo al fortalecimiento de la Formación Profesional, aunque los autores no enfatizan este aspecto. Salvo una, las investigaciones relacionan la creación de la ley nº 5.692/1971 con el tecnicismo, la teoría del capital humano y las influencias de los EE.UU. en la Dictadura Militar. La formación docente para la educación de 1º grado pasó a realizarse en la Calificación para la Magisterio, en instituciones de 2º grado, acabando con la exclusividad de ofrecer estos cursos en las Escuelas Normales.

Palavras claves: Ley nº 5.692/1971. Estado del conocimiento. Educación vocacional. Magisterio.

A Lei nº 5.692/1971 e a formação docente na Ditadura Militar no Brasil: a Habilitação Profissional para o Magistério

Resumo

No Brasil, a Lei nº 5.692/1971 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Por relacionarem a educação ao desenvolvimento econômico, os reformadores tornaram o ensino

profissionalizante obrigatório no 2º grau. Neste artigo, foi mapeada a produção acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu* no tocante à formação docente em curso profissionalizante de 2º grau (Habilitação Profissional para o Magistério). Foram usados dois repositórios: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a seleção dos estudos, foi estabelecido o critério de pertinência com o objetivo da pesquisa, sendo priorizados 4 trabalhos. Os estudos estão no campo da História da Educação, contribuindo para o fortalecimento da Educação Profissional, embora as autoras não destaquem esse aspecto. Exceto em uma, as pesquisas relacionam a criação da Lei nº 5.692/1971 ao tecnicismo, à teoria do capital humano e às influências dos EUA na Ditadura Militar. A formação docente para o Ensino de 1º grau passou a ser feita na Habilitação para o Magistério, em instituições de 2º grau, pondo fim na exclusividade da oferta desses cursos nas Escolas Normais.

Palavras-chave: Lei nº 5.692/1971. Estado do Conhecimento. Ensino Profissionalizante. Magistério.

The Lei nº 5.692/1971 and the educational formation in Brazil's Military Dictatorship: the Magisterium Professional Habilitation

Abstract

In Brazil, the Lei nº 5.692/1971 established the basis and guidelines to teaching the 1º and 2º degrees. For connecting the economical growth to education, the reformers made mandatory the professionalizing education on the 2º degree. In this article, it was mapped the academic production in *stricto sensu* post-graduation in regard to educational formation in 2º degree professionalizing courses (Magisterium Habilitation). Two repositories were used: the Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) and the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). For the study selection, it was established the relevant criteria with the study object, prioritizing 4 works. The studies are in the History of Education field, contributing for the strengthening of Professional Education, though the authors do not highlight that aspect. Except for one, the researches correlate with the creation of the Lei nº 5.692/1971 to technicality, the theory of human capital and the United States influence in the Military Dictatorship. The professional formation for 1º degree teaching started to be done in the Magisterium Habilitation in 2º degree institutions, putting an end to the exclusivity of these courses offers in Normal Schools.

Palavras-chave: Lei nº 5.692/1971. State of Knowledge. Professionalizing Education. Magisterium.

1 Introdução

O dia 31 de março de 1964 marcou a história política do Brasil. Nessa data, os militares, apoiados por setores civis da sociedade, deram um golpe de Estado, destituíram o presidente João Goulart, e se mantiveram no poder por 21 anos. O amplo apoio dos setores conservadores da sociedade civil explica o porquê de esse golpe ser adjetivado de “civil-militar” (FICO, 2014). Esse conceito refuta a ideia generalizada de que o regime implantado tenha sido apenas militar.

Apesar da chave explicativa “civil-militar” garantir que não seja esquecida a participação de civis no golpe de Estado e no regime, é importante atentar para o fato de se evitar um possível efeito inverso: o de diminuir a responsabilidade dos militares, além de confundir a sociedade brasileira sobre o significado histórico do período. O termo civil pode também ser interpretado, equivocadamente, para designar o regime como apenas um Estado de Direito autoritário, brando, negociado, e referendado pela maioria dos brasileiros, não sendo uma ditadura.

O golpe civil-militar resultou de um conjunto de fatores estruturais e conjunturais, de modo que não pode ser associado apenas à crise política gerada pela renúncia de Jânio Quadros ou à inabilidade política de João Goulart. Ferreira e Gomes (2014) e Napolitano (2021) desvelam, em suas obras, o cenário da época que levou ao golpe, mas salientam que este não era algo inevitável. Napolitano (2021, p. 14-15) resume bem os rumos que pode ter a história ao afirmar que: “Na história não há preto ou branco, mas incontáveis matizes de cinza”.

Nas análises de Saviani (2011), o golpe foi o desfecho do clima de tensão surgido após a Segunda Guerra Mundial, conhecido como Guerra Fria. Em 1948, foi criado, nos Estados Unidos, o *National War College* e, em 1949, com a vinda de uma missão militar norte-americana ao Brasil, foi inaugurado aqui a Escola Superior de Guerra (ESG), marcando o período a ideologia da segurança nacional, também conhecida como Doutrina da Interdependência. Segundo Saviani (2011), o principal mentor da ESG e da ideologia da segurança nacional foi o General Golbery do Couto e Silva, que se empenhou para que durante a Ditadura Militar fosse adotada o “desenvolvimento com segurança”.

Quanto à educação, no final da década de 1960 e o início dos anos de 1970 foram realizadas duas reformas profundas no Ensino Superior e no Ensino Médio, respectivamente, mediante a Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968); e a Lei n° 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971 que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971).

Focalizamos, neste artigo, a Lei n° 5.692/1971, “pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1° e 2° Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2° ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente)” (CUNHA, 2014, p. 914). Dada à extensão dessa reforma e ao fato desta ter completado 50 anos em 2021, resolvemos tê-la como objeto de nosso estudo, pois julgamos importante lembrá-la, reavaliá-la, problematizá-la.

Considerando que a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu a profissionalização universal e compulsória do Ensino de 1º e 2º graus, nosso objetivo, neste artigo, é conhecer o que foi produzido, em programas de pós-graduação, sobre a formação de professores na Habilitação Específica para o Magistério, um curso profissionalizante em nível de 2º grau que passou a substituir aqueles ofertados nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A partir disso, realizamos um estado do conhecimento com base nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil, disponíveis nos repositórios Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Importa destacar que os primeiros passos da pesquisa foram dados em outubro e novembro de 2020, como parte de uma pesquisa de iniciação científica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Mossoró, com o objetivo de mapear a produção acadêmica em nível de mestrado e doutorado sobre a Lei nº 5.692/1971¹. Devido ao elevado número de trabalhos encontrados, resolvemos estabelecer critérios mais rígidos de seleção e exclusão, conforme veremos no percurso metodológico.

Este artigo encontra-se dividido em duas seções além desta introdução: na seção 2 trataremos da Lei nº 5.692/1971 apontando o contexto de sua criação, suas características e finalidades. Nas seções seguintes, apresentamos o percurso metodológico, os resultados a que chegamos e a nossa discussão a respeito dos trabalhos selecionados.

2 A Lei nº 5.692/1971 e a habilitação de 2º grau para o magistério

Durante 21 anos, de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob uma Ditadura Militar como ocorreu em outros países da América Latina em períodos diferentes. Nas décadas de 1960 e 1970, no sul do continente, apenas a Venezuela e a Colômbia não viveram sob regimes autoritários financiados pelo capital estadunidense. No caso específico venezuelano, Santos (2020, p. 73) explica que “[...] a classe dominante venezuelana e o imperialismo norte-americano apenas desenvolveram uma forma mais complexa de dominação no país, quando comparada a seus vizinhos”.

No Brasil, o golpe civil-militar de 1964 tem relação com a crise política vivida em meados do século XX e a crise econômica resultante da política desenvolvimentista do

¹ A pesquisa intitulada “O ensino profissionalizante na Ditadura Militar: mapeamento da produção acadêmica sobre a Lei nº 5.692/1971” foi aprovada pelo Edital nº 04/2020 - PROPI/RE/IFRN e contou com a participação dos autores deste artigo, além da bolsista Ildérica Lopes da Silva e da profª. Aleksandra Nogueira, a quem agradecemos a colaboração no levantamento de dados à época.

governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). Somam-se a isso, os confrontos entre as ideologias conservadoras, produzidas pela ESG e pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS), o apoio dos Estados Unidos e o acirramento das manifestações populares nas cidades e no campo (MOREL, 2014; MOTTA, 2002; SAVIANI, 2011).

Segundo Motta (2002), no cenário da Guerra Fria, no período anterior e posterior ao golpe, o anticomunismo (o “perigo vermelho”) foi preponderante nos discursos da direita e da mídia em função de fatores internos (reestruturação do Partido Comunista Brasileiro e mobilizações sindicais e camponesas, abafados depois, pela ditadura, mas agindo na ilegalidade) e externos (a Revolução Cubana, o medo do avanço da influência soviética).

Em 13 de março de 1964, o então presidente João Goulart anunciou as chamadas Reformas de Base, um conjunto de ações como as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária, além de outros pontos polêmicos como o controle dos investimentos estrangeiros no Brasil e a regulamentação das remessas de lucros para o exterior. Era o pretexto que faltava para fortalecer a propaganda anticomunista e aguçar as mobilizações da direita, a exemplo das Marchas da Família com Deus pela Liberdade, organizadas pela Igreja Católica e setores da classe média. Dezoito dias depois daquele comício, o presidente João Goulart foi deposto.

Ao assumir o Executivo, os militares puseram em prática a ideologia da segurança nacional. O presidente Castelo Branco e os que lhe sucederam, cassaram políticos de oposição, soldados e oficiais das Forças Armadas contrários ao regime, perseguiram professores e estudantes, reagiram com violência às manifestações contrárias ao regime. Tinham o apoio de setores da sociedade e de estudantes de direita, muitos destes ligados ao Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Um exemplo da repressão foi o incêndio do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1º de abril de 1964 (CUNHA; GÓES, 1988; GERMANO, 2005; FICO, 2014, 2017; NAPOLITANO, 2021; PAULO NETTO, 2014, dentre outros).

Conforme afirma Germano (2005, p. 19), “O controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional”. É nesse contexto que se dão as reformas no Ensino Superior e no Médio.

Como já mencionamos anteriormente, a Lei n° 5.692/1971 promoveu uma reforma profunda no Ensino de 1º e 2º Graus. Importa frisar que esta foi uma das recomendações do grupo de trabalho que realizou a Reforma Universitária de 1968. Quanto ao Ensino de 1º Grau, este passou a ser obrigatório, com uma carga horária anual de 720 horas. Foram

agrupados o Curso Primário e o Ciclo Ginásial para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Nele também deveria se dar uma formação geral e proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho.

Ao analisar a nova legislação Nagle (1976, p. 19) assinala que

[...] com a Lei nº 5.692/71 e com a legislação já existente sobre a escola superior, pode-se falar, mais propriamente, na existência de um sistema escolar brasileiro, pois as mesmas normas, deduzidas de princípios comuns, orientam a organização e funcionamento das escolas como um todo. E a de que essa é a principal contribuição da nova Lei.

Com relação ao Ensino de 2º Grau, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu a profissionalização compulsória e a terminalidade, esta última, para Romanelli (2007, p. 239), “diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior”.

A bem da verdade, os idealizadores da reforma entendiam que os egressos dos cursos profissionalizantes de 2º grau teriam a oportunidade de se inserir no mercado de trabalho logo que concluíssem seus cursos e não precisariam pleitear uma vaga na universidade, resolvendo, assim, o problema dos excedentes, ou seja, daqueles que não conseguiam ascender ao nível superior (CUNHA, 2005, 2014).

Cunha (2014, p. 914-915, grifo do autor), explica a extensão da nova lei no que tange ao 2º grau:

Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino.

De acordo com Germano (2005), a Lei nº 5.692/1971 refletiu os princípios da ditadura ao incorporar os fundamentos da racionalização do trabalho e ao adotar a profissionalização. Para o autor, fica nítida, na relação educação e trabalho, uma visão utilitarista da educação escolar, sob inspiração da teoria do capital humano, tratando-se de estabelecer um vínculo direto entre educação e produção. Ademais, os planejadores acreditavam que resolveriam o problema da carência de técnicos e auxiliares técnicos, cujos cargos estariam sendo ocupados por pessoas sem formação apropriada.

O Parecer nº 45/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou 130 habilitações técnicas e fixou os mínimos a serem exigidos em cada uma destas (CONSELHO

FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1972a). Aos poucos, essas habilitações elevaram para 158, tornando-se cada vez mais difícil, por falta de recursos humanos (professores habilitados) e infraestrutura (laboratórios equipados, salas de aulas, material didático etc.), implantar o ensino profissionalizante em todas as instituições de ensino de 2º grau, daí o porquê de em 1975 ser feita uma “reforma da reforma” com a implantação dos cursos técnicos de nível básico (CUNHA, 2005).

Contudo, apesar de a Lei n° 5.692/1971 ser apresentada à sociedade como a solução para a dualidade educacional e para maior oportunidade de emprego, sobretudo para as camadas populares, essa legislação teve a oposição de alunos, diretores de escolas e outros segmentos que discordavam da subtração de carga horária da formação propedêutica para as disciplinas profissionalizantes, visto como um prejuízo para quem iria prestar os exames vestibulares (CUNHA, 2005, 2014; CUNHA; GÓES, 2005).

No decurso da década de 1970, algumas decisões do CFE foram tomadas com o intuito de “solucionar” os problemas enfrentados pela Lei n° 5.692/1971 para a sua implantação, até que a Lei n° 7.044, de 18 em outubro de 1982, sancionada pelo então presidente João Baptista de Figueiredo, pôs fim no caráter obrigatório da profissionalização. Essa Lei, apesar de afirmar no 1º parágrafo do artigo 4º que “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino”, no parágrafo 2º, amenizava: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982).

No que diz respeito à formação de professores, o artigo 30 da Lei n° 5.692/1971 exigia como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

No capítulo VII, ao tratar das disposições gerais, a Lei flexibilizava essas exigências na falta de professores com as formações exigidas. Assim, a depender da necessidade, “em caráter suplementar e a título precário”, um diplomado com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau poderia lecionar até a 8ª série. Os egressos de licenciaturas curtas poderiam lecionar no 2º grau, dependendo da urgência e da falta de professores habilitados em licenciaturas plenas.

O Parecer nº 349/1972 criou a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério nas séries iniciais do 1º grau. Três anos depois, o Parecer 1.600/1975 criou a habilitação em nível de 2º grau para o magistério no Pré-Escolar. Tais habilitações geraram mudanças profundas e mesmo a extinção das Escolas Normais que formavam professores (principalmente professoras) para o antigo Curso Primário, conforme a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Valnir Chagas, um dos entusiastas da reforma, menciona uma transição que ocorria nas “instituições formadoras”, quando da implantação da Lei:

[...] a instituição formadora só como exceção ou transição ainda se constituirá naquele “tipo” de estabelecimento que se organizava para cada “ramo” ou sub-ramo de preparação geral ou profissional. No 2º grau, à medida que essa escola rigorosamente acadêmica, agrícola, comercial ou industrial tende a ser vista como sobrevivência do passado, impossível será em breve a permanência da “escola normal” isolada e auto-suficiente. A formação do professor de atividades, que nela também se continuará a fazer, é apenas uma habilitação entre centenas de outras suscetíveis de desenvolverem a esse nível (CHAGAS, 1980, p. 324).

Conforme a professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva, relatora do Parecer nº 349/1972 do CFE: “Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante”. Além disso, para a relatora, essa formação, vista como inadequada, “permitia a má aplicação dos recursos, [...], pois buscavam a escola normal apenas como um curso de formação acadêmica que lhes garantia a elevação do status social e prosseguimento dos estudos em nível universitário” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1972b). Fica evidente a preocupação em tornar o Magistério mais um curso profissionalizante de 2º grau e com terminalidade, de modo que os egressos prefeririam ir logo para o mercado de trabalho nas escolas públicas e privadas.

3 Percorso metodológico

Considerando que a Lei nº 5.692/1971 teve uma importância singular para a educação brasileira durante mais de duas décadas, buscamos conhecer os estudos realizados nos programas de pós-graduação que tenham como objetivo os impactos da implementação dessa Lei na formação de professores a partir das Habilitações para o exercício do magistério no 1º grau, conforme o Parecer nº 349/1972.

Para tanto, realizamos um Estado do Conhecimento que, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21-22), “é identificação, registro, categorização que levem à

reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Destacam que, nas Humanidades, o termo Estado do Conhecimento é apropriado “porque na perspectiva social trabalhamos com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço, o que aponta para a busca da compreensão do encontrado”.

Vale salientar que, enquanto Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) entendem o Estado do Conhecimento de forma ampla, envolvendo vários tipos de suportes, Romanowski e Ens (2006, p. 40) compreendem as pesquisas desse tipo como “O estudo que aborda apenas um setor das publicações”.

Apesar de nos trabalhos de Romanowski e Ens (2006) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) haver uma distinção na abrangência do que seja um Estado do Conhecimento, não há aqui a necessidade de nos posicionar entre um ou outro conceito, visto que ambos são relevantes para a construção deste artigo, como também os trabalhos de outros pesquisadores que nos serviram de referência, a saber: Ferreira (2002), Fontenele e Alves (2021), Morosini e Fernandes (2014), Vosgerau e Romanowski (2014), dentre outros.

Para o desenvolvimento da nossa investigação selecionamos dois repositórios acadêmicos: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), haja vista a qualidade e o volume de trabalhos disponibilizados nessas duas plataformas. Em seguida, buscamos as dissertações e teses que discutem a Lei n° 5.692/1971. Não selecionamos filtros e usamos 4 descritores: “Lei 5692/71”, “Lei n° 5692/71”, “Lei n° 5.692/1971” e “Lei 5.692/71”, sempre entre aspas de modo que encontrássemos estudos com essa combinação específica de palavras. Interessávamos um levantamento amplo de estudos sobre a Lei, para que, depois, fizessemos as exclusões que fossem necessárias.

Somando os resultados dos dois repositórios, obtivemos 264 trabalhos, porém, 56 destes não estavam disponíveis para *download* nas plataformas utilizadas nem em *sites* de busca, pois muitos eram anteriores àqueles repositórios e, outros, por serem da década de 1970 e 1980, não foram digitalizados e disponibilizados para o público.

De posse das 208 dissertações e teses, iniciamos a etapa que Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 64) denominam de Bibliografia Anotada, a qual “consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas”. Em uma planilha Excel, foram colocados os elementos necessários para a análise: autor(a), título, ano da defesa, resumo, palavras-chave, instituição, nível (mestrado ou doutorado),

programa de pós-graduação e modalidade (acadêmico ou profissional), área de concentração e linha de pesquisa.

Realizado esse mapeamento, entramos em outra fase da Bibliografia Sistemizada, quando “se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67). Nessa fase faz-se uma exclusão dos trabalhos que não estejam coadunados com o objetivo da pesquisa.

Tendo como critério a centralidade dada à Lei nº 5.692/1971 na escrita das dissertações e teses, fizemos uma leitura dos resumos dessas pesquisas. Por percebermos que muitos resumos não traziam as informações que precisávamos, examinamos os sumários, as introduções, as considerações finais e, em alguns casos, algumas seções. Constatamos que muitos desses trabalhos apenas faziam menção à Lei por alguma razão ao longo do texto ou que a utilizava para abordar mudanças no ensino de alguma disciplina. Por não se enquadrarem no escopo do nosso objetivo tivemos que excluí-las, restando ainda 136. Assim, resolvemos selecionar aquelas que foram realizadas em programas de pós-graduação em Educação e que focalizassem a formação de professores nas Habilitações para o magistério no ensino de 1º grau. Restaram 3 dissertações e 1 tese, conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e teses selecionadas para análise

Título	Pesquisador(a)	T/D	Ano	Instituição
Formação do Magistério de Primeiro Grau – reconstrução de uma política.	INNOCENCIO, N. R.	D	1978	FGV/RJ
Da Escola Normal à habilitação específica para o Magistério em 2º Grau: práticas e apropriações (1961-1981).	FRANKFURT, S. H.	T	2011	PUC/SP
A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000).	COSTA, R. C. O. P.	D	2014	UFES
A formação docente e a mudança no perfil do alunado do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970.	LUPETINA, R. M.	D	2015	UNIRIO

Fonte: Elaborado com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD.

4 A habilitação no 2º grau para o exercício do Magistério: o que dizem as pesquisas

A dissertação de Innocencio, apresentada à banca em 1978, dentre as selecionadas, é a mais próxima temporalmente da Lei nº 5.692/1971. A pesquisadora analisou a formação para o magistério de 1º grau, instituída por essa lei, em específico para os professores de 1ª a 4ª séries, situando-a no contexto da política educacional brasileira no século XX, com ênfase,

nas décadas de 1960 e 1970. Para isso, a pesquisadora desenvolveu uma pesquisa exploratória e documental concentrando-se na leitura e análise crítica da legislação, dos documentos oficiais e da literatura produzida até então.

Nesse estudo, a reforma educacional durante o regime militar foi realizada segundo o olhar dos tecnocratas para o alcance do desenvolvimento econômico, pois, segundo Innocencio (1978, p. 78), esses técnicos “Acreditam ser a área educativa um campo de decisões técnicas e não de decisões políticas, daí serem suprimidas as reflexões sobre princípios e fins da educação. A preocupação se volta para o estudo dos meios mais capazes de aumentar a produtividade do sistema de ensino”. Assim, nos diagnósticos apresentados ao governo sobre as condições gerais do ensino, há uma preocupação clara com a eficiência, esta analisada sob o ponto de vista da rentabilidade.

Observa a pesquisadora que, na década de 1960, nos planos de desenvolvimento traçados pelos governos militares, o sistema educacional deveria se adequar às necessidades do país, principalmente no que se refere à formação de profissional de nível médio e ao aumento de mão de obra qualificada. Era preciso racionalizar as práticas administrativas, melhor aproveitar as instalações e os equipamentos, e treinar professores. Innocencio (1978, p. 79) salienta que:

[...] o problema da rentabilidade remetendo ao da racionalização do uso dos recursos materiais e humanos, fez com que o problema da eficiência estivesse ligado ao do não desperdício, ganhando ênfase, com isso, a questão do planejamento educacional, da tecnificação dos métodos e processos de ensino, do preparo do pessoal docente e de seu melhor aproveitamento.

No tocante à formação docente, a pesquisadora expôs o Capítulo V e considerou que a Lei n° 5.692/1971 flexibilizou o sistema de habilitação de professores e definiu a carreira do magistério que teria por base o nível de qualificação docente. Quanto à formação de professores para lecionar nas séries iniciais do 1º grau, Innocencio (1978) destaca a deficiência apresentada pelas estatísticas da década de 1960 e frisa que a estrutura dada pela reforma do ensino de 1º e 2º graus pôs fim aos Cursos Normais de 1º e 2º ciclos.

Para ela, a reformulação da política de formação do magistério em geral e do primário “era um dos meios que o Estado lançava mão para obter melhor rendimento do sistema de ensino, buscando, através dela, alcançar maior produtividade de seus professores” (INNOCENCIO, 1978, p. 113). Por fim, ao apontar as discrepâncias entre o que era prometido pelos defensores da reforma e o que ocorreu de fato na implantação da Lei, enfatiza que esta serviu ao modelo produtivista e tecnicista de educação. Além disso, observa que a lei garantia os compromissos assumidos em acordos internacionais para difundir o

Ensino Primário e a elevar do nível de qualificação docente, visto que essas propostas passaram a fazer parte, como metas prioritárias, dos planos nacionais de desenvolvimento.

Ademais Innocencio (1978, p. 9-10) frisa, no resumo de sua dissertação, que propalada democratização da educação esteve longe de ser realizada:

A política de formação do magistério continuou a se desenvolver no sentido de atender aos interesses e as necessidades do sistema de ensino dos centros urbanos; a oferecer níveis desiguais de preparo para o professorado, variando esses níveis de acordo com as condições econômicas das diferentes regiões do país; a permitir a elevação gradativa dos requisitos educacionais para o exercício da atividade docente nas séries iniciais do 1º grau nas grandes cidades, centros econômica e culturalmente mais desenvolvidos; a acentuar o caráter propedêutico dos cursos de formação, de professores e, finalmente, a favorecer sua expansão nas áreas urbanas e a não estabelecer um sistema regular de habilitação do pessoal docente para as áreas rurais cujos sistemas de ensino ficam à mercê de professores preparados em programas intensivos de caráter de emergência.

Frankfurt (2011) analisou como se deram as práticas e apropriações da Lei nº 5.692/1971 em duas instituições de ensino com perfis distintos: uma pública, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Padre Anchieta; e outra privada, o Colégio Santa Inês, ambas na cidade de São Paulo. A pesquisa teve como foco a passagem da formação de professores da Escola Normal para a Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau, uma das mudanças trazidas pela nova legislação.

O aporte teórico da pesquisadora se pautou nos estudos de Certeau e Chartier, no se refere aos conceitos de representação, prática e apropriação. As fontes de pesquisa foram os históricos escolares, prontuários de estudantes e professores, entrevistas com funcionários, docentes e discentes das duas escolas e com Jarbas Passarinho, ex-Ministro de Educação e Cultura à época da Lei nº 5.692/1971.

No resumo, a pesquisadora explica o que motivou a realizar esse estudo: “A opção por analisar essas práticas e apropriações se deve ao intuito de ampliar as análises que, ao avaliarem a Lei 5.692/1971, *acusam-na de responsável por degradar a formação de professores na década de 1970*” (FRANKFURT, 2011, p. 7, grifo nosso). Percebe-se, assim, que Frankfurt (2011) busca ir na contramão de alguns estudos realizados por pesquisadores renomados, fato que fica ainda mais claro na sua conclusão:

Os resultados obtidos permitem perceber que as duas instituições se apropriaram de forma distinta da Lei 5692/71. Ao analisar os documentos e entrevistar os atores que viveram o período constata-se que *se trata de uma lei que foi bem recebida no contexto escolar da época*. Além disso, a análise dos históricos escolares permite afirmar que não se pode acusar esta lei como responsável por degradar a formação de professores, transformando-a em uma *formação tecnicista*, a despeito das críticas lançadas a ela por vários estudiosos da área de Educação. Assim, com este trabalho, compreende-se que *essas críticas se justificam muito mais por se tratar*

de uma oposição ao regime político de ditadura em vigor, do que por análise das práticas instituídas com a Lei no interior das escolas. (FRANKFURT, 2011, p. 7, grifos nossos).

Nos arremates finais na tese, Frankfurt (2011) reafirma que as críticas realizadas à reforma educacional, especificamente quanto à implementação da Lei n° 5.692/1971 e à formação docente proposta por esta, foram produtos de uma época. Embora reconheça como corajosas, necessárias e de resistência, não se sustentam, visto que foram poucas as alterações substantivas à Lei n° 4.024/1961 a outras formações profissionais existentes.

Outro aspecto abordado foi que apesar da ampliação de um ano para formação de professores e do número de horas de estágio e na organização do currículo, essas medidas não qualificaram substancialmente a formação dos professores, na transição dos Cursos Normais para a Habilitação Específica para o Magistério em 2° grau. Entretanto, refuta a ideia hegemônica “[...] de que a Lei 5.692/1971 provocou um aligeiramento na formação de professores, bem como sua descaracterização” (FRANKFURT, 2011, p. 204).

A pesquisadora afirma que houve investimentos com a adoção da Lei n° 5.692/1971 e que esta não teve um caráter mais técnico que a LDB de 1961, a Lei n° 4.024/1961. Admite que ocorreu um distanciamento entre as propostas da nova lei e as suas práticas, como também uma fragmentação das disciplinas, mas as análises das rotinas e apropriações da referida lei de 1971, realizadas nas duas escolas com perfis distintos, desvendaram muitas semelhanças.

As afirmações de Frankfurt (2011) destoam dos estudos realizados por pesquisadores da história da educação que já são clássicos como Saviani (2008, 2011), Cunha (2005, 2014), Cunha e Góes (1988), Germano (2005), dentre outros, como também de várias dissertações e teses que tivemos acesso no percurso da nossa pesquisa. Isso não reduz a importância da pesquisa de Frankfurt (2011), visto que a autora teve a ousadia de seguir e assumir pontos de vista distintos daqueles já consagrados. Merecem destaques as afirmações que a Lei foi bem recebida no contexto escolar da época e que as críticas dos demais estudiosos se justificam “por se tratar de uma oposição ao regime político de ditadura em vigor”.

Quanto à primeira constatação, há vários estudos que dizem o contrário ou que explicam os motivos da “aceitação” da Lei n° 5.692/1971. Germano (2005, p. 160) também chega a afirmar que aquela Lei “foi recebida entusiasticamente pelos educadores”, porém, observa que o cenário político de medo da repressão e de euforia econômica de inícios dos anos 1970 foram responsáveis por esse entusiasmo. Para esse autor, o clima de tensão da época era tão forte que a reforma educacional se tornou algo secundário para os grupos de

esquerda engajados em movimentos contra o regime. Assim, “não houve espaço para atuação dos grupos de pressão, pois de um lado os *interesses privatistas foram contemplados* e de outro *os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destroçados [...]*” (GERMANO, 2005, p. 161, grifos nossos).

Germano (2005) também salienta que a nova lei não ia de encontro com interesses de instituições como a Igreja Católica, nem do empresariado da educação, pois manteve o amparo técnico e financeiro à iniciativa privada estabelecida pela Emenda Constitucional nº 01/1969. Dessa forma, explica-se a boa aceitação do anteprojeto de lei que foi aprovado pelo Congresso no período de 30 dias.

Porém, essa “aceitação” inicial logo ruiu com o passar dos anos e com a crise do milagre econômico a partir de 1973. Nessa direção, Cunha e Góes (2005, p. 68-69) questionam:

A quem interessava a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau? Aos empresários do ensino não, pois elevava seus custos. Aos estudantes também não, pois, nas condições sociais da sociedade brasileira era considerada perda de tempo. Aos administradores educacionais também não, pois se viam na diante da tarefa imensa e impossível de implantar um projeto inviável, mesmo se houvesse dinheiro sobrando, o que não era o caso. Aos técnicos da educação, muito menos, pois eles recomendavam, já em 1969, [...] a ênfase na educação geral no ensino de 2º grau.

Quanto à afirmação de que as críticas à Lei nº 5.692/1971 ocorrem por se tratar mais de uma oposição ao regime político de ditadura em vigor, parece-nos um argumento válido haja vista a inexistência da neutralidade científica e a implicação do pesquisador com o seu objeto, algo que também não está isenta Frankfurt e as escolhas que fez quanto ao método de recolha/construção de dados.

O terceiro estudo que analisados é a dissertação de Costa (2014) cujo objetivo foi investigar a mudança da Escola Normal D. Pedro II para o Instituto de Educação de Vitória/ES, inclusive para outro prédio, em 1971. Empenhou-se também em conhecer as consequências dessas alterações na formação dos docentes capixabas, a partir das diretrizes instituídas pela Lei nº 5.692/1971, com a consequente transição do Curso Normal para a Habilitação Específica do Magistério de 2º Grau. O recorte temporal da pesquisa foi definido de 1971, quando da criação da reforma, até o ano 2000, quando a antiga Escola Normal D. Pedro II recebeu a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º graus Professor Fernando Duarte Rabelo.

Em sua perscrutação, além de uma pesquisa bibliográfica, Costa (2014) dialogou com os historiadores Carlo Ginzburg, Marc Bloch e Michel de Certeau e examinou documentos escritos e orais, tais como as diretrizes curriculares do estado do Espírito Santo, portarias, matérias de jornais, fotografias de eventos, e entrevistas semiestruturadas com quatro ex-professoras, uma ex-estudante e a última diretora da Escola Normal D. Pedro II.

A pesquisadora relata ter ficado intrigada com os silêncios e as ausências de explicações sobre as razões da substituição da Escola Normal pelo Instituto de Educação, daí o porquê de problematizar os motivos dessa transição. Por não haver encontrado informações na imprensa capixaba da época, inferiu, a partir das respostas das entrevistas com as professoras, que as decisões de mudança do local da escola e das reformas curriculares foram verticalizadas e sem discussões. Afirmou ainda que o tecnicismo da Lei 5.692/1971 assumiu uma propaganda discursiva de modernidade e de novidade, relegando ao passado as tradições históricas e educacionais da Escola Normal D. Pedro II, alertando para uma suposta tentativa de apagamento dessa memória institucional.

Ancorada nos estudos de Saviani, Costa (2014, p. 72) relaciona as proposições inseridas pela legislação educacional na ditadura ao aprofundamento das relações capitalistas decorrentes do modelo associado-dependente que vê, na educação, o meio pelo qual se chega ao desenvolvimento. Tal concepção tem como suporte a difusão da teoria do capital humano entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação, que incorporaram a essa última os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

No que diz respeito à Habilitação específica para o magistério, Costa (2014) destaca o aumento de um ano na formação docente que daria a esses professores a oportunidade de lecionar até a 6ª série do 1º grau. Para ela, houve uma mudança no perfil docente com “[...] a ‘deselitização’ da formação de professores, na medida em que se oportunizou a entrada de sujeitos provenientes de camadas sociais desprivilegiadas” (COSTA, 2014, p. 112, grifo da autora). A pesquisadora também concluiu que após a criação do Instituto de Educação de Vitória, disseminaram-se diversas escolas de formação de professores vinculadas à rede estadual capixaba. Por exemplo, em 1979, segundo a Orientação sobre os cursos de 2º grau do Espírito Santo, havia 43 escolas que desenvolviam a Habilitação Específica para o Magistério no estado.

O Curso Normal foi estudado por Lupetina (2015) antes e após a reforma de 1971. Sua dissertação teve como objetivo analisar as mudanças no perfil dos alunos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, segundo a Lei n° 5.692/1971, que a partir desta se transformou

em Habilitação Específica para o Magistério, haja vista a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau.

Durante a pesquisa, Lupetina (2015) buscou e analisou fontes documentais, principalmente fichas de egressos, grades curriculares, ementas das disciplinas e a proposta de alteração curricular do Curso Normal para o ano de 1975. Ademais, tendo como suporte a perspectiva da História Oral, realizou entrevistas semiestruturadas com ex-professoras e ex-estudantes que fizeram parte do Instituto de Educação na década de 1970.

Para melhor compreender as alterações no perfil do alunado do Instituto de Educação, Lupetina (2015) abordou a legislação educacional brasileira da década de 1970 e os cenários histórico e social que lhe deram suporte. Realça a estrutura repressiva estabelecida pela Ditadura Militar dando destaque ao Decreto nº 477/1969, que definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários de estabelecimentos de ensino.

Assim como Costa (2014) e Innocencio (1978), os estudos de Saviani serviram de base para associar a Lei nº 5.692/1971 aos acordos entre o MEC e o *United States for Agency International Development* (acordos MEC/USAID), visto que estes “buscavam a contenção da procura pelo ensino superior, esse refreamento só seria possível se a classe trabalhadora pensasse estar amparada profissionalmente em âmbito de 2º grau” (LUPETINA, 2015, p. 76). Além disso, a pesquisadora reporta-se aos planos de desenvolvimento criados pelos presidentes militares nas décadas de 1960 e 1970.

De acordo com Romanelli (2007), a atuação da agência americana no Brasil implicou em doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com fins de implementar estratégias que lhes interessavam. A autora também elenca os 12 acordos assinados entre o Brasil e os EUA e observa que “através deles, a USAID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino” (ROMANELLI, 2007, p. 213).

Lupetina (2015), ao comparar a Lei nº 4.024/1961 e a 5.692/1971, considera que havia diferenças entre as duas Leis quanto ao objetivo da formação do/a normalista.

Para qual propósito este/esta estava sendo formado/a? Na vigência da Lei 4.024/61, o ensino secundário preparava para o ensino superior (caráter de continuidade) e o curso normal não era tratado como ensino técnico. Enquanto que, após a promulgação da Lei 5.692/71, o/a aluno/a passou a ser preparado/a para o trabalho desde o 1º grau e o curso normal foi transformado em uma habilitação profissional, como qualquer outra (LUPETINA, 2015, p. 81-82).

Segundo a pesquisadora, com a Lei nº 5.692/1971, acelera-se o processo de “declínio” do Instituto de Educação, uma escola tradicional que selecionava rigidamente a entrada de estudantes para o Curso Normal e que, depois dessa lei, teve que ampliar a oferta

de vagas, de turmas e aceitar alunos/as de setores populares da sociedade, ou seja, aos poucos, a instituição foi perdendo a “aura” que tinha ao longo de sua história. A pesquisa realizada nos arquivos da escola demonstra a heterogeneidade social nas salas de aula, visto que mais de 80% das alunas (havia uma predominância do sexo feminino) que entraram no Instituto na década de 1970 eram egressas de escolas públicas, fato que explica a queda do nível de exigência, pois, segundo as entrevistadas pela pesquisadora, esses novos alunos tinham mais dificuldade em assimilar os conteúdos devido à falta de base, levando alguns professores a ministrar aulas extras para nivelar as turmas.

No entanto, para Lupetina (2015), a possível queda da qualidade do ensino no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, gerada pela inclusão de discentes com poder aquisitivo mais baixo do que o comum na instituição, deu-se mais pela falta de uma preparação antecipada dos professores para lidar com a heterogeneidade e com o capital cultural diverso desses grupos do que como consequência da legislação adotada.

Considerações finais

A Lei n° 5.692/1971 constitui-se como uma das reformas mais importantes na política educacional brasileira, sobretudo pelo fato de ter ocorrido em um período da nossa história marcada pelo autoritarismo e pela intenção em mostrar o “Brasil grande”, um país em marcha para o desenvolvimento a todo custo. Para isso, era necessário investir na educação, percebida como a mola propulsora do progresso, daí o porquê da grande influência dos tecnocratas.

É evidente uma relação direta entre a referida lei e a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), haja vista a obrigatoriedade que passou a ter o ensino profissionalizante nas escolas de 2º grau. Nessa direção, pesquisar acerca dessa lei é também contribuir para a história da EPT, pois esta, mesmo sendo um campo vasto, ainda é carente da atenção dos historiadores (CUNHA, 2005; CIAVATTA, 2019).

A relevância de se estudar a formação de professores em nível de 2º grau nos levou a mapear a produção acadêmica, realizada em programas de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas a conhecer como se deram algumas das mudanças trazidas pela Lei. Salientamos que esse estudo não se limitaria a elencar esses trabalhos, mas a problematizá-los, perceber os pontos de encontros e discrepâncias com a literatura conhecida, as coerências ou não entre eles, de modo que ampliassem nossos conhecimentos a respeito desse aspecto das políticas para a EPT nem sempre lembrada pelos historiadores da educação.

O levantamento realizado mostrou-nos a importância da Lei nº 5.692/1971 para a área da educação no Brasil, haja vista o grande número de investigações realizadas sobre variados temas (currículos, mudanças no ensino de disciplinas, alterações nas instituições de ensino, além de outros). No tocante à habilitação para o magistério, o número de trabalhos foi baixo, apenas 4, mas a partir deles é possível perceber as relações dessa lei com o contexto histórico da época e as transformações que ela trouxe para esse tipo de ensino.

De acordo com a maioria das pesquisas analisadas, os ideais desenvolvimentistas do regime ditatorial se entrelaçaram com a Teoria do Capital Humano, a qual postula que um maior investimento em educação significa maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social. Nessa perspectiva, a partir da segunda metade da década de 1960, passa-se a dar forma à pedagogia tecnicista, com base em eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e nos acordos MEC-USAID, desenhando um discurso modernizador e de inovação educacional. Dessa forma, a educação brasileira foi cada vez mais se coadunando aos interesses do capital estadunidense, dentro do contexto da Guerra Fria, em uma condição de dependência e submissão.

A transformação das Escolas Normais em Institutos de Educação foi uma consequência da legislação de 1971, em que houve a passagem da formação de professores da Escola Normal para a Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau. Um aspecto importante a relatar é que uma das pesquisas encontradas destoou das outras três e dos principais estudiosos da educação referenciados em nosso texto.

Reconhecemos que o presente artigo não esgota as possibilidades de análise referentes a essa temática, pois ainda constam lacunas e espaços a ser preenchidos nos estudos que desenvolvemos como, por exemplo, a história das disciplinas escolares a partir da implementação da Lei 5.692/1971.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm Acesso em: 3 mar. 2022.

CHAGAS, V. **Educação brasileira - o Ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CIAVATTA, M. Como se escreve a história da educação profissional - caminhos para a historiografia. In: CIAVATTA, M. *et al* (org.). **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 31-56.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, DF, 1972a. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc. Acesso em: 12 mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 346, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília, DF, 1972b. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm Acesso em: 2 mar. 2022.

COSTA, R.C.O.P. **A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 5. ed. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1988.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FICO, C. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FICO, C. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5 - 74. jan./abr. 2017.

FERREIRA, J.; GOMES, A. C. **1964**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FONTENELE, F. C. F.; ALVES, F. R. V. Investigación en didáctica profesional en Brasil y el escenario actual del análisis del trabajo del profesor de matemáticas. **Revista**

Paradigma, Ribeirão Preto, v. 62, n. 1, p. 27-42, jun. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7994573>. Acesso em 10 fev. 2022.

FRANKFURT, S. H. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)**. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1965)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INNOCENCIO, N. R. **Formação do magistério de 1º grau – reconstrução de uma política**. 1978. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1978.

LUPETINA, R. M. **A formação docente e a mudança no perfil do alunado do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970**. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOREL, E. **O golpe começou em Washington**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875> . Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, R. P. S. **Em guarda contra o “perigo vermelho”**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva, 2002.

NAGLE, J. **A reforma e o ensino**. 2. ed. São Paulo: EDART; Brasília, DF: INL, 1976.

NAPOLITANO, M. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2021.

PAULO NETTO, J. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, R. S. Venezuela: breve história e análise da Revolução Boliviana. In: SANTOS, R. S; VILLARREAL, M; PITILLO, J. C (org.). **América Latina na encruzilhada: lawfare, golpes e luta de classes**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 69- 108.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Autores:

Francisco das Chagas Silva Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Leciona nos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), em Ensino (Posensino) e em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Tem experiência com pesquisas no campo da Educação Profissional, formação docente e História da Educação.

E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Elvira Fernandes de Araújo Oliveira

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Administração pela Universidade Potiguar (UnP). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)-Campus Mossoró. Membro do Grupo de Estudos "Trabalho, Educação e Sociedade" (G-TRES).

E-mail: elvira.fernandesifrn@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5142-217X>

José Gerardo Bastos da Costa Júnior

Mestre em Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), em associação ampla entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor de História no IFRN.

Membro do Grupo de Estudos "Trabalho, Educação e Sociedade" (G-TRES). Tem experiência na área História do Brasil e em Ensino de História; na área de Educação, com ênfase na modalidade do EMI à EPCT; e em Olimpíadas Científicas do Conhecimento.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8428-2281>

Como citar o artigo:

SOUZA, F. C. das S.; OLIVEIRA, E. F. de A.; COSTA JÚNIOR, J. G. B. da; La Ley nº 5.692/1971 y la formación. docente en la Dictadura Militar en el Brasil: la calificación profesional para la enseñanza. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.143-164, sep., 2022.

Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporáneas

Xênia de Castro Barbosa

xenia.castro@ifro.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Porto Velho, Brasil.

Josélia Fontenele Batista

joselia.fontenete@ifro.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Porto Velho, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

Este texto pretende contribuir a la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la Educación Profesional y Tecnológica en América Latina. Se trata de una investigación histórica, realizada en un enfoque cualitativo, a partir de los presupuestos del método histórico-dialéctico. La adquisición de datos se realizó a través de la investigación documental y los análisis se basaron en el propio método histórico-dialéctico. Los hallazgos de la investigación apuntan a numerosos desafíos que condicionan la Educación Profesional y Tecnológica en América Latina, entre los cuales: la fuerte influencia de los organismos multilaterales en la definición de las reformas educativas y en la dirección de las políticas públicas, la limitación de recursos para inversiones en formación docente y para acciones colaborativas de investigación y extensión, y la definición de mecanismos regionales de reconocimiento y calificación curricular y acreditación de profesionales. En vista de lo anterior, se propone el reposicionamiento estratégico de la Educación Profesional y Tecnológica en el conjunto de políticas públicas en América Latina.

Palabras clave: Desarrollo. Organismos multilaterales. Educación Profesional y Tecnológica.

Educação Profissional e Tecnológica na América Latina: enfrentamentos contemporâneos

Resumo

Este texto tem como objetivo contribuir com a reflexão acerca dos desafios enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica na América Latina. Trata-se de investigação histórica, conduzida em abordagem qualitativa, com base nos pressupostos do método histórico-dialéctico. A aquisição de dados foi procedida mediante pesquisa documental e as análises pautaram-se no próprio método histórico-dialéctico. Os achados da pesquisa apontam para inúmeros desafios que condicionam a Educação Profissional e Tecnológica na América Latina, dentre os quais: a forte influência de organismos multilaterais na definição de reformas educacionais e no direcionamento de políticas públicas, a limitação de recursos para investimentos em formação docente e para ações colaborativas de pesquisa e extensão, e a definição de mecanismos regionais de reconhecimento curricular e habilitação e credenciamento de profissionais. Face ao exposto, propõe-se o

reposicionamento estratégico da Educação Profissional e Tecnológica no conjunto das políticas públicas da América Latina.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Organismos multilaterais. Educação Profissional e Tecnológica.

Vocational and Technological Education in Latin America: contemporary confrontations

Abstract

This text aims to contribute to the reflection on the challenges faced by Vocational and Technological Education in Latin America. This is a historical investigation, conducted in a qualitative approach, based on the assumptions of the historical-dialectical method. Data acquisition was carried out through documentary research and analyzes were based on the historical-dialectical method itself. The research findings point to numerous challenges that condition Vocational and Technological Education in Latin America, among which: the strong influence of multilateral organizations in the definition of educational reforms and in the direction of public policies, the limitation of resources for investments in teacher training and for collaborative research and extension actions, and the definition of regional mechanisms for curricular recognition and qualification and accreditation of professionals. In view of the above, it is proposed the strategic repositioning of Vocational and Technological Education in the set of public policies in Latin America.

Keywords: Development. Multilateral Organizations. Vocational Educational and Training.

Introdução

Este artigo almeja contribuir com a reflexão acerca dos desafios enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica na América Latina, considerando como horizonte a história do tempo presente. A história do tempo presente é entendida aqui como modalidade historiográfica que se delinea a partir de desafios singulares, dentre os quais o de elucidar problemas que se encontram na ordem do dia, muitos dos quais ainda pouco estudados, conformados na dialética entre o presente e um passado, ainda recente, cujas marcas lançam luzes e sombras sobre os objetos contemporâneos.

Ao tomar a América Latina como recorte geográfico deste estudo, necessário se faz pontuar as diferenças e semelhanças compartilhadas pelos povos, que habitam esse território. Se, de um lado diferenças culturais, étnicas, linguísticas, políticas e geográficas se sobressaem, deixando claro tratar-se de uma região única, marcada por singularidades e desafios próprios, o passado colonial, compartilhado pelos países que a integram, remonta a uma história similar de exploração que, por sua vez, configurou desafios que esses países vivem até os dias de hoje.

A América Latina e o Caribe constituem a região mais desigual do mundo. Nessa região, os 10% mais ricos concentram 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres

respondem por apenas 6% (UNESCO, 2020). Essa desigualdade, segundo Mattei (2017), deve-se a condições histórico-estruturais, que consolidaram um quadro de rigidez na distribuição de renda, baixo crescimento econômico e crises sucessivas, que acabaram por agravar ainda mais o processo de exclusão social. Nesse sentido, a natureza desigual de acesso a ativos econômicos e sociais como terra, educação, saúde e segurança – tradicionalmente concentrados nas mãos das elites desses países, somam-se a estratégias econômicas malsucedidas que, sob as pressões neoliberais têm reduzido os investimentos públicos em bem-estar social. Desse modo, os desafios presentes na América Latina dizem respeito tanto à herança de seu passado colonial quanto a suas escolhas políticas do presente.

Essas desigualdades se expressam também na seara educacional, impondo desafios diversos para o acesso à educação, sobretudo no que diz respeito à universalização da educação básica para meninas e mulheres, indígenas, pessoas com deficiência e migrantes (UNESCO, 2020).

No que toca à Educação Profissional e Tecnológica – EPT, na região aqui considerada, os desafios não são apenas de acesso, mas também de qualidade do ensino, qualidade esta que se encontra comprometida em função das disputas que ocorrem em seu campo. Essas disputas se expressam em termos de formação humana em perspectiva abrangente, de um lado, e de formação instrumental para o trabalho, opondo os interesses da classe trabalhadora e da classe detentora dos meios de produção (RAMOS, 2007).

No que reporta às disputas, das quais tem sido palco, a crença de que ela é recurso substancial para elevar o patamar de competitividade internacional dos países dessa região, por meio da formação de recursos humanos qualificados para atender às diversas transformações ocorridas na economia global, tem gerado teorias e práticas divergentes. De um lado, vê-se o avanço das pedagogias neoliberais, em especial da pedagogia das competências, que atua de modo a tornar a EPT, cada vez mais pragmática e funcional aos interesses da reprodução do capital e; de outro, pedagogias progressistas que a concebem como prática social, efetivamente ligada ao mundo do trabalho e voltada à superação da função reprodutivista da ordem social dada – educação comprometida com uma formação humana omnilateral.

À proporção que práticas educativas contra-hegemônicas e comprometidas com uma formação omnilateral ganham destaque, a exemplo do modelo de Ensino Médio Integrado, desenvolvido no Brasil, da Educação profissional desenvolvida na Bolívia tanto em nível de Ensino Fundamental quanto de Ensino Superior, práticas essas atentas à

valorização dos saberes e técnicas dos povos indígenas, há notável reação por parte de organismos multilaterais que, visando reformas estruturais amplas, impõem-se novos rumos à educação pública dos países subdesenvolvidos, sob a falácia de promover estabilidade social e reduzir desigualdades sociais em nível local. Seu objetivo primário não é enfrentar os elementos de base que conforma as sociedades de classe, mas consolidar modelos educacionais pautados pela passividade política, implementadas teorias que explicam o mundo, numa perspectiva fragmentada, pela flexibilidade produtiva e pela desregulamentação dos direitos trabalhistas (SCHWARTZMAN, 2005; PINTO, 2019; VICENTINI; LAMAR, 2020).

Analisar os desafios contemporâneos da EPT, na América Latina, é pertinente, porque possibilita uma melhor compreensão sobre a posição da região frente às mudanças na ordem global, seus agenciamentos e resistências. Nesse sentido, pode-se dizer que a EPT se revela zona de contato, que oportuniza discutir não só questões intrínsecas a seu *corpus* epistemológico, mas também questões mais amplas, correlacionadas às trajetórias de desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. Neste artigo, os esforços estarão concentrados no segundo aspecto.

Percurso metodológico

Trata-se de investigação histórica, conduzida em abordagem qualitativa, com base nos pressupostos do método histórico-dialético (MARX; ENGLÉS, 2007) – o que implica no empenho pela busca da totalidade, pela superação da dicotomia entre sujeito e objeto, o interesse pela compreensão dos movimentos contraditórios, que se expressam no fenômeno estudado, a negação da neutralidade e a adesão ao desejo de transformação da ordem social estabelecida.

Os dados foram encontrados mediante pesquisa documental. Dentre as principais fontes que consolidaram o *corpus* documental do estudo destacam-se o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO, 1998), o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO, 2004), o documento de discussão intitulado “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.” (UNESCO/OREALC, 2008) e Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020).

A análise dos dados foi procedida à luz do método histórico-dialético, buscando-se evidenciar o valor social do trabalho, enquanto ação humana de transformação da natureza e, por conseguinte, os conflitos em torno da EPT – modalidade educacional voltada à

formação para o exercício de profissões, bem como a crítica à ideologia expressa nas políticas de reformas educacionais forjadas na esteira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Refletir sobre as condições materiais de sustentação dessas ideologias foi um passo relevante para compreender as formas de organização da EPT e seus embates ao longo do tempo.

Resultados e Discussão

Um passado em comum

O termo “América Latina” se refere à região localizada entre o Rio Grande, na fronteira dos Estados Unidos com o México, e a Terra do Fogo, nos limites da Argentina. Trata-se de região heterogênea e complexa, marcada tanto por elementos de identidades quanto de diferenças. Ao proceder essa regionalização, políticos, intelectuais europeus e nativos da própria América levaram em conta a história e os elementos culturais que os países dessa região possuem em comum.

No que se refere à história, um passado colonial marcado pela exploração econômica dos recursos naturais, pela concentração fundiária (*plantations/haciendas*) e pelo uso exacerbado da mão de obra cativa (seja de nativos, seja de africanos e afrodescendentes), constitui a trama de um tecido social complexo que une esses países. Por outro lado, é preciso reconhecer que se os objetivos e estratégias coloniais foram semelhantes, os elementos políticos e culturais que estiveram presentes nesses processos foram diferentes, de modo que o Brasil foi o único país da região a ser colonizado por Portugal, enquanto os demais tiveram na Espanha a principal força europeia de exploração e modelagem de suas culturas.

Diferenças também se fazem notar no que diz respeito aos aspectos culturais, sendo distintas as culturas políticas, que se expressaram nas lutas por independência desses países, as instituições que se consolidaram como fruto dessas lutas e as formas de tratamento conferidas aos conhecimentos dos povos originários, assim como aos próprios sujeitos desses conhecimentos. É possível notar grandes diferenças entre a cultura andina, a platina e a brasileira, por exemplo. Por outro ângulo, as línguas faladas, nesses países, todas derivadas do latim, apontam para identidades e possibilidades de diálogo. Outros elementos que esses países possuem em comum são a herança ibérica e católica (BETHELL, 2009).

A tensão entre identidades e diferenças se fez e se faz presente. No passado, no caso do Brasil, suas expressivas diferenças políticas em relação aos demais países constituíram elementos de resistência à sua integração ao projeto de confederação republicana idealizada por Simon Bolívar, o qual buscava reunir todos os países hispano-americanos. Conforme Bethel (2009, p. 294):

Em dezembro de 1824, Bolívar convidou representantes de todos os povos e governos da América, com exceção dos Estados Unidos, Brasil e Haiti, ao Congresso do Panamá, com a presença da Grã-Bretanha como observadora. Nota-se que o Brasil inicialmente não foi convidado ao Panamá. Bolívar acreditava que não apenas sua língua, história e cultura eram completamente diferentes, mas também sua economia e sociedade tinham base no tráfico negreiro e no escravismo, que eram repudiados e/ou abolidos na maioria das repúblicas hispano-americanas. Sobretudo, o Brasil permanecia parte do sistema europeu que ele detestava e temia, devido à manutenção do sistema monárquico de governo. Pior ainda, o Brasil se considerava um Império e tinha ambições imperialistas em relação ao Rio da Prata.

Desse modo, a construção de uma identidade latino-americana tem se dado de modo processual, dinâmico e mesmo conflituoso. A experiência colonial e a matriz latina dos idiomas falados nesses países têm se mostrado, ao lado dos interesses econômicos contemporâneos os principais elementos de agregação dessa identidade.

A colonização imposta a esses territórios os configurou como instrumento voltado ao atendimento dos interesses do mercado europeu por meio do fornecimento de produtos tropicais e metais preciosos, alimentando um círculo vicioso de dependência em relação a esse mercado. A grande lavoura, a monocultura e o trabalho escravo foram os elementos definidores dos contornos econômicos, sociais e geográficos da sociedade colonial da América Latina.

Com base nesses três elementos, a colonização do Brasil – e, por extensão a dos demais países, que se constituíram em colônias de exploração, evidenciou o sentido de atendimento a interesses exógenos, em especial os do mercado europeu (Prado Júnior, 1961). Por outro lado, ao serem limitados, por séculos, a essa condição de exportadores de gêneros primários, foram impedidos de desenvolver uma economia interna, uma educação, uma ciência e uma tecnologia autônomas, permanecendo, mesmo após os processos de independência política, na condição de países dependentes da Europa e dos Estados Unidos.

Um presente de desafios

A condição de dependência, vivenciada pelos países latino-americanos, foi fartamente estudada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e por intelectuais desses países, consolidado uma análise original do subdesenvolvimento, análise esta que organizou diversas iniciativas voltadas à afirmação econômica da região no processo global de acumulação do capital. No rol de iniciativas, desenvolvidas para promover a superação do subdesenvolvimento, tiveram destaque aquelas voltadas à industrialização, mediante substituição de importações. Nesse contexto, o papel do Estado foi decisivo para a edificação de uma infraestrutura urbano-industrial nesses países, e para implementar políticas sociais e trabalhistas. Todavia, nesse processo, os países apresentaram ritmos distintos de desenvolvimento socioeconômico, condicionados, segundo Sousa (2010),

[...] por uma série de fatores de ordem interna e externa, o que retrata a grande heterogeneidade da América Latina, com muitas nações de baixa expressão econômica – conforme seus PIBs, as estruturas produtiva, tecnológica e comercial – bem como outras que ostentam uma posição relativa importante, inclusive com destaque no cenário internacional (SOUSA, 2010, p. 26).

Apesar dos esforços coordenados e dos avanços obtidos, o conjunto desses países permanece em situação de dependência em relação aos países de capitalismo central e, destarte, com elevada vulnerabilidade às flutuações econômicas. Uma tendência que se nota é a crescente imposição de reformas estruturais, exigidas por organismos multilaterais que se apresentam como representantes e promotores dos direitos humanos. Ao se pronunciarem, em nome do desenvolvimento, da redução das desigualdades e da extensão de direitos humanos, esses organismos passam uma imagem de neutralidade e de não-violência, quando correspondem, na verdade, ao oposto disso. Segundo Pinto (2019), esses organismos vinculam-se às transformações de ordem internacional, impõem dimensões normativas rigorosas e pouco flexíveis e definem sua atuação com base em métodos de negociação, de ação, de institucionalização de normas e de regulamentação do sistema internacional, preservando em suas bases organizacionais um complexo de valores ditos “universais” (PINTO, 2019). Atender às suas exigências tem sido condição para a obtenção de créditos.

Sem dispor de quantidade suficiente de capitais internos, esses países contraem, cada vez mais, empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial e posicionam-se de modo cada vez mais subalterno em relação aos organismos multilaterais que, em troca da introjeção de capitais, exigem reformas estruturais em diversas áreas.

A Educação tem sido espaço privilegiado de intervenção desses organismos, e tais intervenções têm se ampliado sobremaneira desde a década de 1990. Por meio de diagnósticos, análises e propostas supostamente inovadoras, esses organismos têm imprimido seu caráter neoliberal sobre a educação da América Latina, interditando um caminho autônomo de reflexão e ação educativa. Desse modo, o potencial libertador tem a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967) e esta é convertida em instrumento de opressão, por se limitar ao mero ajustamento da mão de obra para atendimento aos interesses do mercado, formando o que o patrono da educação brasileira designou de “homens-objeto” (FREIRE, 1967, *op. cit.*).

Na base das reformas neoliberais, que os estados latino-americanos vêm empreendendo em atendimentos às demandas dos organismos multilaterais, está o interesse em alinhar a política educacional desses países às necessidades da acumulação flexível (RAMOS, 2007). A EPT, por ser a modalidade educacional encarregada da mediação entre educação e trabalho, encontra-se no vórtice dessas reformas.

É notável, no campo da EPT, a tensão entre formação omnilateral e formação para o mercado de trabalho. As iniciativas educacionais direcionadas à consolidação de uma sólida formação de cultura geral, científica e politécnica, centrada na ética e no cuidado de si, do outro e do meio ambiente, encontram como barreira os argumentos de que o mundo está mudando, de que as pessoas precisam desenvolver habilidades sociais (mais do que habilidades cognitivas), que precisam ser versáteis e polivalentes para conseguir sobreviver nesse mundo pós-moderno, e que a instituição escolar precisa se adequar aos novos tempos.

Em face desses embates, é relevante deixar claro que não se trata de negar as transformações em curso, as quais exigem novas qualificações e disposições para o trabalho, mas de não aceitar o empobrecimento da formação humana e não limitar as possibilidades epistemológicas do campo. Nessa perspectiva, pensar a EPT na América Latina é fundamental para construir uma nova política que proponha uma educação articulada com o mundo do trabalho; trabalho como condição humana, não degradante, mas autorrealizadora, para além da satisfação de necessidades básicas e imediatas.

No esforço reflexivo acerca da EPT é inescapável problematizar a dualidade estrutural sobre a qual ela se assenta, nesses países herdeiros do colonialismo e do patrimonialismo, onde o trabalho foi tradicionalmente visto como atividade inferior, e a EPT, por conseguinte, foi apresentada como modalidade educativa inferior e pouco atrativa. No Brasil, essa representação social acerca do trabalho e da EPT corrobora um

quadro de baixa oferta de cursos profissionalizantes, isso por que: “Nesse país de herança escravocrata, a educação que forma para o trabalho, para a produção da vida material, ainda é culturalmente associada à pobreza, à perspectiva da servidão” (Moraes; Albuquerque, 2020, p. 63). Em face ao exposto, o Brasil ocupa no cenário internacional uma das piores posições globais no que diz respeito à oferta de EPT:

Enquanto nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%. A realidade torna-se ainda mais precária nas faixas etárias superiores: contrariando as tendências internacionais, que apostam na intensificação da oferta da educação profissional para pessoas que se encontram fora da idade escolar, o Brasil continua apostando na educação básica ‘regular’, que não resulta em profissionalização. [...] Enquanto nos países da OCDE 71% dos estudantes com mais de 25 anos estão matriculados em cursos profissionais, no Brasil esse número chega apenas a 14% (MORAES; ALBUQUERQUE, 2020, p. 64)

Na cultura do Brasil, assim como na cultura de outros países da região estudada, trabalho intelectual e trabalho manual se opõem de modo a funcionar como elemento de hierarquização social. Essa dualidade continua a existir, apesar das recentes revalorizações da EPT, promovidas por países como Brasil e Chile, por exemplo. De acordo com Moraes, Albuquerque, Silva e Santos (2020, p. 19).

São comuns interpretações nas quais a atividade exercida por meio de trabalhos manuais/físicos diretos empregaria menos recursos de pensamento e reflexão, ou cognitivos, ao passo que aquela executada de forma conceitual e/ou abstrata, distante da mecânica dos corpos, como de gerência, pesquisa, administração, comunicação etc.; utilizaria fortes componentes cognitivos, abstrações e competências mais refinadas. Essas pré-noções sobre o *trabalho* têm raízes socioculturais, históricas e econômicas profundas. São ideias/representações com efeitos sociais bastante tangíveis, inclusive no campo das reflexões acadêmicas e na educação.

Não se pode atribuir a baixa valorização da EPT apenas às representações sociais, presentes nesses países de herança escravocrata, pois a própria atuação dos estados colaborou para a manutenção da dualidade estrutural e para a baixa procura pela EPT.

No Chile, que atualmente conta com um sistema amplo e bem estruturado de EPT no nível médio, essa modalidade educacional passou por intenso processo de desmonte na década de 1980, o qual afetou sua qualidade, o que levou ao desprestígio da modalidade e sua recusa pelos estudantes de classe média. Com a onda liberalizante, as escolas federais que ofertavam educação profissional, foram municipalizadas ou passaram para controle da iniciativa privada, ocasionando prejuízos na qualidade do ensino.

Diante da insatisfação popular, o governo chileno promoveu, no final da década de 1990, uma consulta nacional para traçar novas diretrizes para a EPT, consulta essa que oportunizou alterações significativas, mas também algumas permanências: ela continuou a ser ofertada em instituições próprias, separadas do ensino médio acadêmico, mas com o requisito de dois anos prévios de formação geral, seguidos de mais dois anos dos componentes curriculares específicos da profissionalização – o que contribuiu para melhorar a qualidade do ensino e ampliar os horizontes formativos dos alunos mas, ainda assim, manteve os alunos provenientes da educação profissional em desvantagem, em relação aos provenientes do ensino médio propedêutico, no que reporta ao acesso ao ensino superior. Sob a égide da referida reforma, as centenas de especialidades diferentes, que haviam se desenvolvido, nos anos anteriores, foram organizadas em 14 grupos ocupacionais e 46 opções de especialização, com a definição das competências específicas a cada uma delas (SCHWARTZMAN, 2005). Nesse contexto, a aprendizagem industrial ganhou destaque, passando a contar com a experiência e o aporte financeiro de instituições alemãs.

No Brasil, a dualidade estrutural tem sido objeto de reprodução por parte do próprio Estado na medida em que tem tratado a EPT como estrutura educacional paralela, posicionada de modo ambíguo na legislação nacional. A esse respeito, é pertinente destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao definir, em seu título V, os níveis e modalidades educação e ensino, previu a existência de apenas dois níveis escolares: o básico e o superior, sendo o primeiro composto pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio e; o segundo, composto pela Educação Superior. O capítulo III, da lei supracitada, contudo, faz referência à educação profissional, descrita como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho e à ciência e tecnologia” (BRASIL, 1996). De acordo com o artigo 40, da lei em comento, a educação profissional deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, *op. cit.*). Trata-se, portanto, de um capítulo à parte, uma espécie de estrutura paralela que poderá ou não se estabelecer nos espaços consolidados da educação básica, da educação superior e do mundo do trabalho.

Em 1997, o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 regulamentou a EPT no Brasil e definiu seus níveis de oferta, mas se manteve em silêncio quanto à definição de um lugar próprio, mantendo-a como sistema paralelo. Sete anos depois, um novo Decreto, o de número 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004) manteve a EPT no mesmo interregno do decreto anterior, todavia apresentou avanços como o da possibilidade de oferta de

cursos de Ensino Médio integrados à formação técnica e a oferta de educação profissional na graduação e na pós-graduação, além de regulamentar a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a EPT passou a abrigar todos os níveis e modalidades da educação nacional, o que, no entendimento de Moraes e Albuquerque, gera outro problema: o das dificuldades investigativas, pois com a lei vigente, a EPT ofertada nos Institutos Federais abrange quase todos os níveis e modalidades formativas, do Ensino Médio ao Doutorado. Com escopo tão abrangente, como proceder ao planejamento, avaliação, formação de professores para atuação na área e como distribuir os trabalhos docentes nesses diversos setores? Esses são alguns dos problemas que tocam a EPT no Brasil, e que, em menor ou maior medida, também importam a outros países da América Latina.

No rol dos desafios enfrentados pela EPT na atualidade, identificam-se, portanto, os agenciamentos exercidos pelos organismos multilaterais, expressos por meio de normativas, projetos, programas e relatórios indutores de reformas educacionais, a exemplo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Nota-se a necessidade de valorizar e aprimorar a oferta da EPT sendo caminhos possíveis: a definição de metodologias de avaliação de larga escala, o aperfeiçoamento das políticas de formação de professores para atuação na área, a reciprocidade de reconhecimento curricular, a definição de mecanismos de habilitação e credenciamento de trabalhadores e o aperfeiçoamento de mecanismos de cooperação.

A influência de organismos internacionais deve ser vista de modo crítico, pois instigam uma política de privatização, de redução da oferta de serviços públicos, e impõem padrões da cultura empresarial sobre processos que, necessariamente, observam a lógicas distintas. São três as principais orientações das agências internacionais, que ganham destaque nesse âmbito: a política de privatização, a de avaliação institucional e a de formação de professores. No que reporta à política de privatização, sua expressão se dá, principalmente, por meio da introdução de instituições não estatais, que se responsabilizam pela formação continuada de professores e mesmo pela oferta da educação, a exemplo da educação profissional. Também se destaca a presença da política da avaliação institucional na reforma educacional, priorizando padrões específicos da cultura empresarial, quando

destaca a importância da produtividade, da competitividade internacional, da necessidade da avaliação por desempenho para a melhora da qualidade da educação.

Werlang e Viriato (2012) esclarecem que, sob a esteira dos organismos multilaterais, a função da educação se reduz à obrigação de promover empregabilidade, formando recursos humanos flexíveis, utilizáveis e rentáveis. No caso da EPT, em particular, “o ensino profissional é enfatizado como meio indireto de prover a participação das massas ao desenvolvimento, através do aumento de sua produtividade” (Fonseca, 2000, p. 170). Diante desse fato, é desafio da EPT superar tais propostas e ofertar educação que vá além desses limites, que promova a curiosidade e a criatividade, que consolide uma sólida formação ética, científica e tecnológica, que habilite os estudantes a compreender o mundo social e a intervir nele de modo crítico e responsável. Para tanto, é necessário valorizar o trabalho em seu sentido ontológico e pedagógico, assegurar qualidade de ensino e tornar a EPT atrativa para todas as classes sociais, o que, por sua vez, demanda a valorização das profissões e a melhoria dos salários.

Outro fator basilar são os investimentos em formação de professores, o que pode ser feito mediante cursos de graduação e de pós-graduação específicos e de complementações pedagógicas continuadas. Vale ainda pensar que as mudanças educacionais erigidas pelos organismos internacionais usam da educação como seu instrumento de colonialismo. A educação assume a função executora desse processo. Romper com essa lógica necessita de educadores preparados para conduzir o processo de maneira consciente e decolonial. Mas como promovê-la? Por meio de uma formação docente que se assente em uma vertente de valores humanos e humanizadores, político e politizadores, democráticos e democratizadores.

O docente é o profissional que, por excelência, tem no seu fazer a possibilidade de romper essas visões que conformam uma sociedade inerte e desigual. Romper com os ditames de formas educacionais pseudorredentoras e reprodutoras, para formas transformadoras. Essa formação, contudo, é dificultada pela insuficiência de recursos e de políticas públicas para o setor.

Araújo e Nunes (2020), ao analisar a formação docente na América Latina, indicam que a formação inicial docente no Brasil, Chile e Equador tem como principais agentes de formação, as universidades. Na Argentina, Colômbia, México e Peru, essa é também oferecida em institutos ou escolas normais superiores. Mais importante, ainda, é destacar que, em alguns países, a presença das intuições privadas é de 85% nessa formação, o que aumenta a responsabilidade governamental e popular em construir ferramentas,

democráticas, que orientem formação docente e avaliação a qualidade desta educação. A formação docente, sendo comercializada num contexto de precarização, empurra a educação ainda mais para o abismo da dependência dos modelos, materiais e estratégias facilitados pelos organismos, leva também à passividade social e política dos agentes da educação.

A esse respeito, Hypólito afirma que, a partir de 1980, o GERM – Movimento de Reforma Educacional Global, sob o argumento da melhoria da qualidade, definiu estratégias globais que se fazem sentir na América Latina por meio de:

1. Padronização da educação – que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos;
2. Foco em disciplinas consideradas nucleares – tais como, Linguagem, Matemática e Ciências. Os exames e testes nacionais e internacionais (PISA, ENEM etc.) são baseados nessas disciplinas;
3. Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem – o que, como afirma Sahlberg “[...] minimiza a experimentação, reduz o uso de abordagens pedagógicas alternativas e limita a busca de riscos nas escolas e salas de aula”;
4. As recomendações devem ser baseadas em modelos, indicadores e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem para um bom desempenho nos processos de avaliação;
5. Uso de modelos de gestão corporativa – modelos gerencialistas, baseados na NGP – Nova Gestão Pública, com fortes acentos no desempenho e na produtividade e despreocupação com a formação moral de desenvolvimento humano;
6. Políticas de *accountability* para as escolas – ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas –, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação (Hypólito, 2021. p.39).

A partir desses eixos, é possível perceber que as reformas educacionais vêm sendo implementadas por organismos internacionais articulados, a saber: Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a UNESCO (SARAIVA; SOUSA, 2020). Exemplo dessas manifestações, aqui no Brasil, foi a própria imposição da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tomou força após o golpe governamental que rompeu com o ciclo de construções sociais da era Lula-Dilma, em 2016. No governo Temer, a estrutura da atual BNCC se moldou segundo os postulados daqueles organismos, sem um debate amplo, e sob fortes críticas da academia, que aponta para o caráter fragmentário da formação oferecida e sua consequente limitação da análise da realidade.

Para além das políticas de formação docente, é preciso estabelecer mecanismos de garantida da autonomia didático-pedagógica e patrimonial das instituições públicas de

ensino, bem como repasse financeiro progressivo para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, de modo a assegurar não só as ações de custeio, como também novos investimentos em C&T, visando superar o déficit acumulado ao longo do tempo. Conforme Tadeu Jorge (2019, p. 45), “[...] considerando que a América Latina abriga cerca de 5 a 6% da população mundial, os investimentos em ciência, tecnologia e inovação podem ser considerados insuficientes, uma vez que se situam um pouco acima dos 3% do total investido em todo o mundo”.

Outro desafio que se descortina é do estabelecimento de metodologias de avaliação em larga escala, que favoreçam análises sistemáticas e abrangentes dos diversos aspectos atinentes à EPT, tanto na escala dos países, como na América Latina como um todo. Essa necessidade, entretanto, tem sido tratada de modo enviesado pelos organismos multilaterais, como se depreende da leitura dos objetivos do Movimento de Reforma Educacional Global apresentados por Hypólito (2021). Os itens 4 e 5 das estratégias do GERM estão integradas, pois o modelo gerencialista não abre mão do controle e só descentraliza o que lhe convém.

Por sua vez, a descentralização de recursos diretos para a escola é insuficiente para o atendimento de suas necessidades, mas as cobranças por resultados nas avaliações educacionais são sempre crescentes, de modo que se transfere a responsabilidade do fracasso escolar para a figura docente e/ou para o modelo educacional adotado sem enfrentar os complexos fatores que se encontram na base do problema. Não se questionam as diferenças culturais e econômicas e de desenvolvimento dos processos educativos, que constituem as singularidades de cada país, sistema ou instituição de ensino.

A descentralização é acompanhada de modelos de avaliação educacional. No Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil são os elementos de referência da educação básica. No nível superior, o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, é o instrumento que visa fornecer subsídios para as políticas públicas de Ensino Superior. Prova Brasil e ENADE parametrizam um ranking nacional e fornecem informações relevantes, contudo, limitam-se a avaliações pontuais e parcelares que desconsideram a realidade sociocultural dos estudantes.

Em se tratando de EPT, no Brasil, não há um sistema de avaliação, mas já se constroem algumas bases para seu início. A estruturação de uma plataforma (Plataforma Nilo Peçanha) é um marco na consolidação específica para dados estatísticos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Não obstante, ainda não há uma plataforma com informações sobre a EPT, ofertada nas redes estadual, municipal,

particular e no Sistema S. Se a educação básica já ocorre de uma forma precarizada, o que se pode dizer da formação de trabalhadores se não houver dados de monitoramento sobre seu desenvolvimento. Defende-se maior participação social na construção dos modelos de avaliação e ampliação de acesso a esses dados.

Em 2020, o INEP, publicou um documento em língua espanhola e inglesa intitulado *Avaliação Educacional Sistemas de Evaluación en América Latina* (GONZÁLEZ, 2000), documento este solicitado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, mas com fundos econômicos do Brasil. Lembrando que, em 2000, o Brasil era presidido por Fernando Henrique Cardoso, o qual implantou profundas mudanças educacionais, sob a mesma lógica em comento dos organismos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a projeção das políticas avaliativas do SAEB. O documento traz questões básicas de como implantar um programa do sistema educacional, sob a perspectiva quantitativa já utilizada no Brasil, baseada na aplicação de provas de desempenho do estudante. Ao que parece, o Brasil caminha a passos largos para ser um referencial na implantação e avaliação da educação liberal na América Latina.

Outro desafio importante é a concatenação de projetos colaborativos interinstitucionais, direcionados à produção de sinergias em escala regional, ao fortalecimento de capacidades profissionais, ao compartilhamento de recursos materiais e humanos e a construção de novas formas de relacionamento e de conhecimento, engajados na promoção do desenvolvimento sustentável, do bem-estar coletivo e da interação entre as esferas acadêmica, produtiva e cultural. Quanto ao aspecto “compartilhamento de recursos humanos”, Marise Ramos adverte para a necessidade de aperfeiçoamento de mecanismos de reciprocidade de reconhecimento curricular, de habilitação e credenciamento de trabalhadores (RAMOS, 2007). Para a autora, especial atenção deve ser conferida à questão dos trabalhadores em saúde, o que a pandemia de COVID-19 deixou ainda mais evidente. Segundo a pesquisadora, é preciso levantar e sistematizar a oferta quantitativa e qualitativa de educação técnica em saúde nos países membros do Mercosul, pois tais operações contribuirão para o estabelecimento de correspondências entre regulamentações curriculares, títulos, diplomas e códigos profissionais, oportunizando o trânsito desses profissionais e seu melhor aproveitamento conforme as oportunidades de seus setores de atuação. Cooperação, diálogo e intercâmbio de saberes despontam, desse modo, como necessidades prementes da EPT na América Latina.

Considerações Finais

A América Latina constitui uma região heterogênea e diversa, marcada por assimetrias sociais. Seu passado colonial a limitou à condição de exportadora de produtos primários e à dependência cultural em relação à Europa e aos Estados Unidos. Em seus esforços, por efetivar a independência em suas múltiplas dimensões, no plano teórico, foi formulada a teoria da dependência, e no plano econômico, a industrialização mediante substituição de importações foi a principal estratégia adotada no século XX.

Ao passo em que esses países fortaleciam o papel do Estado na Economia e avançavam na superação dos regimes ditatoriais, que ganharam expressão em seus solos, a partir de meados do século passado, uma onda neoliberal ganhou destaque em todo o mundo, diversificando as estratégias de intervenção no continente. Para além da contratação de créditos, no mercado de capitais, junto ao Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, esses organismos se aliaram a outros atores multilaterais e passaram a ditar reformas em diversas áreas, com vistas a promover ajustes estruturais, que mais bem atendessem à nova dinâmica do capitalismo, marcada pela financeirização, pela crise do trabalho e pela desregulamentação de direitos trabalhistas.

Nesse contexto, a educação em geral, e a Educação Profissional e Tecnológica em particular, passaram a ser alvo de atenção especial desses organismos que, com base em diagnósticos indicadores de fragilidades, estatísticas, relatórios, diretrizes e metas, traçadas em conferências mundiais, difundiram uma retórica em favor da superação das desigualdades e da promoção dos direitos humanos. Para isso, reformas estruturais se faziam condição necessária.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela EPT na América Latina, o enfrentamento a essas diretrizes, formuladas pelos organismos multilaterais, constitui um dos mais urgentes, visto ser necessário elaborar estratégias para um desenvolvimento educacional autônomo e libertador. Isso não significa, contudo, descartar, em absoluto, o total de informações e indicadores levantados por esses órgãos, mas evidenciar, num esforço dialético, os elementos contraditórios que subjazem e reproduzem esses indicadores e os interesses que regem esses documentos.

Além desse desafio, que se considera central, consta ainda o de superar a dualidade estrutural sobre a qual a EPT tem se desenvolvido na América Latina. É preciso avançar no consenso sobre o conceito e a função social da Educação Profissional e Tecnologia, pois suas bases conceituais são as ferramentas para a promoção na formação omnilateral, necessária à transformação social, da porção subdesenvolvida e ainda colonizada do globo. Esse é um desafio significativo, a julgar pela própria abrangência da região: 12 países na

América do Sul, 07 na América Central e, ainda, 15 no Caribe. Essa dimensão territorial é por si só um desafio, visto sua diversidade e a complexidade dos processos históricos que nele ganham terreno.

Desafios financeiros, sociais, culturais, pedagógicos, de cooperação, de reciprocidade de reconhecimento curricular e de habilitação e credenciamento de profissionais requerem maior diálogo e colaboração entre os países da região, mediante ações transversais de pesquisa e compartilhamento de recursos materiais e humanos.

Na seara desses desafios, é urgente a definição do lugar da EPT, nas políticas públicas de estado, a garantia do financiamento das ações de formação docente, de pesquisa, extensão, cooperação internacional e aprimoramento da política de cargos e salários, de modo a consolidar e expandir as redes de EPT, onde elas já existem, e de estruturá-las, nos países onde ainda não existem. Com estruturação em rede e segurança no financiamento, estima-se ser possível resistir melhor às imposições e padronizações impostas pelos organismos multilaterais e enfrentar, com mais autonomia, a alienação do trabalho em prol de uma educação humanizadora, inclusive definindo os currículos e reintroduzindo o ensino de língua espanhola como elemento de incentivo ao diálogo e intercâmbio de saberes entre os países latino-americanos.

Com base no exposto, afirma-se que a EPT deve ocupar posição estratégica nas políticas públicas de educação, trabalho e desenvolvimento econômico da América Latina, dado seu potencial em contribuir com a formação de pessoas aptas ao trabalho - entendida como produção das condições materiais da própria existência, e aptas ao exercício de uma cidadania de alto impacto.

Considerando que este artigo se propôs a contribuir com reflexões iniciais, de caráter introdutório, recomenda-se aos pesquisadores que desejem enveredar por essa temática de pesquisa desenvolver estudos específicos, sobre cada um dos desafios enfrentados pela EPT, apontados neste artigo.

Referências

ALMARZA, S. O legado do sistema colonial na América Latina. **Caravelle**, 2010, p. 121-140. Disponível em: <https://journals.openedition.org/caravelle/7801#text> Acesso em 25 mar. 2022.

BETHELL, L.B. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Est. Hist.**, 2009, vol. 22, n. 44, p. 289-321. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/wDjSryQpkTFYcKBMHqwfNKD/?format=pdf&lang=pt>
acesso em 24 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 28 mar. 2022

BRASIL, República Federativa. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 28 mar. 2022.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Gentili, P. (org). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Liberalismo em Educação**. 6ª Ed. Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONZÁLEZ, E.J. **Sistemas de Evaluación en América Latina**. MEC/ INEP, Brasília, 2000. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-basica/sistemas-de-avaliacao-na-america-latina-cupula-das-americas-avaliacao-educacional> . Acesso em 30 mar. 2022.

HYPÓLITO, Á.M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC . **Práxis Educacional**, 2021, v. 17, n. 46, p. 35-52. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915> . Acesso em: 30 mar. 2022.

SARAIVA, A.M.A; Souza, J.F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, 2020, v. 20, n. 1, p. 129-147. Disponível em
<http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf> Acessado em 30/03/2022.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo – colônia**. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1961

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTEI, L. Trajetória e atualidade da desigualdade na América Latina. **Rebela**, 2017, v.7, n.2, p. 242-261.

MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M.; Santos, R; Silva, S.S. **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MORAES, G.H; ALBUQUERQUE, A.E.M.; SILVA, S.S; SANTOS, R. *Apresentação – por uma avaliação da Educação Profissional e Tecnológica*. In: Moraes, G.H; Albuquerque, A.E.M.; Santos, R.; Silva, S.S. **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MORAES, G.H; ALBUQUERQUE, A.E.M. As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores (2020). In: Moraes, G.H; Albuquerque, A.E.M.; Santos, R.; Silva, S.S. **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

PINTO, F.V.A. **PREAL e PRELAC: os organismos multilaterais e a formulação das políticas educacionais**. Trabalho de conclusão de curso. 87 fls. Universidade Federal do Ceará: Programa de Graduação em pedagogia. Fortaleza, 2019.

RAMOS, M. A pesquisa sobre educação profissional em saúde no MERCOSUL: uma contribuição para políticas de integração regional referentes à formação de trabalhadores técnicos em saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23 Sup. 2:S282-S291, 2007.

SCHWARTZMAN, S. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica**. Rio de Janeiro: Instituto do Trabalho e Sociedade, 2005. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/2005_senai.pdf . Acesso em: 19 mar. 2021.

SOUSA, F.J.P. Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. In: SOUSA, F.J.P (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: UFC, 2010.

TADEU JORGE, J. Autonomia universitária e integração da América Latina: o papel da UDUAL. **Universidades**, núm. 82, 2019, Outubro, pp. 41-52. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37361271005>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação;
OREALC. Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação;

OREALC. Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe. **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Santiago: UNESCO, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação; OREALC. Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe. **Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**. Santiago: UNESCO, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação;

OREALC. Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe **Relatório de monitoramento global da educação – América Latina e Caribe: Inclusão e Educação - todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

VICENTINI, T; Lamar, A.R. Educação Profissional e Tecnológica e a Sustentabilidade na América Latina e no Caribe: uma abordagem partindo da Educação Comparada. **Metodologias e Aprendizado**, 2020, vol. 1, p. 91-99.

WERLANG, A.C.; Viriato, E.O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Form. Doc.**, 2012, v. 04, n. 06, p. 10-23. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> acesso em 28 mar. 2022.

Autores:

Xênia de Castro Barbosa

Licenciada en Historia por la Universidad Federal de Rondônia. Doctora en Geografía por la Universidad Federal do Paraná. Es maestra del Instituto Federal de Rondônia y del Programa de Maestría en la Red Nacional de Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT). Tiene experiencia en el área de Organización y Memoria de espacios pedagógicos en Educación Profesional y Tecnológica
E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

Josélia Fontenele Batista

Licenciada en Geografía por la Universidad Federal de Rondônia. Doctora en Geografía por la Universidad Federal do Paraná. Es maestra del Instituto Federal de Rondônia y del Programa de Maestría en la Red Nacional de Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT). Tiene experiencia en el área de Organización y Memoria de espacios pedagógicos en Educación Profesional y Tecnológica
E-mail: joselia.fontenele@ifro.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

Como citar o artigo:

BARBOSA, X. de C.; BATISTA, J. F. Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporáneas. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.165-184, sep., 2022.

Trabajo-Educación y resistencia al desmantelamiento de los derechos sociales: una mirada histórica crítica para comprender el presente

Maria Ciavatta

maria.ciavatta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5854-6063>

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

Este artículo es un ejercicio de investigación de pensamiento histórico crítico sobre la génesis de la realidad, el presente en el que estamos inmersos, que debe orientar la comprensión y la acción frente al desmantelamiento de las instituciones democráticas en Brasil. En este trabajo buscamos abordar las oscuras perspectivas abiertas por el gobierno de Bolsonaro, pero que no son absolutas, porque también brotan resistencias. Nuestras fuentes son trabajos científico-académicos y noticias de prensa. En un primer momento, reflexionaremos sobre la historia e historicidad de los hechos, el pensamiento crítico en el siglo XXI y una breve reflexión sobre la actualidad; en segundo lugar, exponemos nuestra concepción del trabajo como principio educativo; y, finalmente, nos centramos en algunas sombras que se expresan en las reformas del trabajo-educación, en el desmantelamiento de los derechos sociales y en expresiones de luminosidad, de resistencia.

Palabras llave: derechos sociales; historicidad; tiempo presente; trabajo y educación; resistencia al desmontaje.

Trabalho-Educação e resistência ao desmonte dos direitos sociais – um olhar histórico crítico para compreender o presente¹

Resumo

Este artigo é um exercício de pesquisa do pensamento histórico crítico sobre a gênese da realidade, o presente onde estamos imersos que deve orientar a compreensão e a ação diante do desmonte das instituições democráticas no Brasil. Neste trabalho, procuramos abordar as perspectivas sombrias abertas pelo governo Bolsonaro, mas que não são absolutas, porque a resistência também brota. Nossas fontes são trabalhos científico-acadêmicos e notícias de jornais. No primeiro momento vamos refletir sobre a história e a historicidade dos acontecimentos, o pensamento crítico no século XXI e uma breve reflexão sobre o tempo presente; em segundo lugar, expomos nossa concepção do trabalho como princípio educativo; e, por último, focalizamos algumas sombras que se expressam nas reformas do trabalho e da educação, no desmonte de direitos sociais e em expressões de luminosidade, na resistência.

Palavras-chave: Direitos sociais; historicidade; tempo presente; trabalho-educação; desmonte-resistência.

¹ Este artigo sintetiza a pesquisa e debates em instituições públicas de ensino superior e tecnológico, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e da Universidade Federal de Uberaba (UFU), ao longo do ano de 2019, primeiro ano de governo do Presidente Jair Bolsonaro, eleito Presidente da República em 2018, por forças sociais de diversos matizes políticos à direita, conservadores e herdeiros das ideologias fascistas.

Work-Education and resistance to the dismantle of social rights – a critical historical look to understand the present

Abstract

This article is a research exercise in critical historical thinking about the genesis of reality, the present in which we are immersed, which should guide understanding and action in the face of the dismantling of democratic institutions in Brazil. In this work, we seek to address the dark perspectives opened by the Bolsonaro government, but which are not absolute, because resistance also springs up. Our sources are scientific-academic works and news from newspapers. At first, we will reflect on the history and historicity of events, critical thinking in the 21st century and a brief reflection on the present time; secondly, we expose our conception of work as an educational principle; and, finally, we focus on some shadows that are expressed in the reforms of work and education, in the dismantling of social rights and in expressions of luminosity, in resistance.

Keywords: Social rights; historicity; present time; work-education; dismantling-resistance.

Introdução

“*Sombras em um país luminoso. O mundo só vê alegria no Brasil, e não entende como nos metemos nessa*” (Josimar Melo).²

A citação acima, título de um breve ensaio jornalístico, pode ser interpretada em três momentos, de luzes e sombras O que nos torna um país luminoso aos olhos do mundo? Mas como nos metemos nesta situação?



Fonte: <https://diplomatique.org.br/a-arquitetura-da-destruicao-versao-tropical/> Acesso em: 5 set. 2022.

“MATA A GENTE DESMATA. RECLAMA A GENTE MATA”. São sombras que empanam nossa luminosidade. Que direitos sociais estão sendo desmontados e suprimidos neste país luminoso aos olhos do mundo?³

² Josimar Melo. **Folha de São Paulo**, quinta-feira, 18 de julho de 2019, p. D6.

³ BENSUSAN, Nurit. A arquitetura da destruição: versão tropical. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 12, n. 144, p. 4-5, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-arquitetura-da-destruicao-versao-tropical/> Acesso em: 5 set. 2022.

Refletir e buscar recuperar a luminosidade do outro lado do eclipse que nos acomete agora, é o objetivo deste texto. Falamos assim de um presente cujos limites com o passado e o futuro não estão bem definidos.

À semelhança de um encontro das águas de nossos grandes rios, que se misturam lentamente, até ficar impossível defini-las, presente e passado se fundem nos acontecimentos que vivemos. O passado dá suporte ao presente que novamente, como grandes águas dos rios e dos mares, projetam-se juntas no infinito do futuro, como sombras e luzes de um entardecer ou de um amanhecer...

Mas além da poesia de uma imagem e da contundência da outra, vivemos a história de um país sobre o qual ainda não temos clareza como recuperar a luminosidade das riquezas naturais da terra, da biodiversidade da flora e da fauna, da diversidade étnica e cultural de seu povo, de uma história de percalços coloniais, escravidão e luta incessante pela liberdade, autonomia e democracia. No sentido das energias latentes e expressas na natureza, na história, nas artes, na música, na ciência moderna e em todos os saberes dos povos tradicionais, sim, somos um país luminoso.

É o exercício do pensamento histórico crítico sobre a gênese da realidade onde estamos imersos que deve orientar a compreensão e a ação diante do (des)governo e do desmonte das instituições democráticas. Movemo-nos no que Agamben (2004) definiu como “estão de exceção”.

Neste trabalho, procuramos abordar as perspectivas sombrias abertas pelo governo Bolsonaro, mas que não são absolutas, porque a resistência também brota. Nossas fontes são trabalhos científico-acadêmicos e notícias de jornais. Sobre a imprensa como fonte histórica, desde os anos 1960, a *École des Annales* sinaliza a superação do pensamento positivista e outros que rejeitavam os periódicos em nome da objetividade, fidedignidade, credibilidade. Historiadores reconhecidos começam a utilizar jornais como fonte de pesquisa a exemplo de Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado (1980 *apud* LUCA, 2006, p. 118): “A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social [...]”.

No primeiro momento vamos refletir sobre a história e a historicidade dos acontecimentos; a seguir, sobre o pensamento crítico no século XXI; depois, sobre o trabalho como princípio educativo; e, por último, sobre as resistências, as sombras e luminosidades do presente complexo da vida e da educação no Brasil.

Pensar historicamente o presente e o pensamento crítico

Pensar historicamente, como ensina Pierre Vilar (2001, p. 25, grifos do autor), “consiste em compreender e esforçar-se por fazer compreender *os fenômenos sociais na dinâmica de suas sequências*”. Significa buscar compreender a realidade nas múltiplas mediações que a constituem, seus sujeitos sociais, no espaço-tempo em que trabalham, vivem, e se educam para a vida social em toda a sua complexidade. A história é a produção social da existência, é comer, abrigar-se, reproduzir-se, criar os meios de vida na interação com a natureza e com os demais seres humanos (MARX; ENGELS, 1979).

Para Marc Bloch (2001) “o ofício do historiador” começa pelo exame dos acontecimentos do tempo presente., pensamos sempre a partir das questões do presente. Da mesma forma, para Antoine Prost (2008, p. 96), o historiador olha o passado em função das questões do presente e “A história faz-se a partir do tempo, um tempo complexo, construído e multifacetado”. Bagu (1988) confirma que as datas são marcos que antecedem e sucedem o tempo breve de acontecimentos. A dimensão social dos fenômenos deve ser buscada no espaço-tempo social dos tempos complexos dos fenômenos da vida humana.

Este sentido dialético da historicidade está relacionado à mudança da concepção de um tempo linear, o tempo newtoniano do relógio, aproveitado pelo positivismo do século XIX como história dos feitos políticos, do Estado Nação, da sucessão dos acontecimentos e da sua homogeneização pelo tratamento quantitativo dos fenômenos. É um método de produção do conhecimento, de todas as ciências que se baseiam na matemática e quantificam a sucessão dos acontecimentos, como os estudos estatísticos, os grandes *surveys*, as pesquisas sobre os fenômenos passíveis de reprodução experimental e de quantificação. São diferentes do mundo das sociedades humanas cujo tempo não está sujeito à fragmentação, como se os fenômenos sociais pudessem ser compreendidos partidos em migalhas.⁴

O que nos levar a ver que a historicidade da educação profissional supõe uma concepção dialética do espaço-tempo e o tratamento dos fenômenos sociais na sua temporalidade complexa, como ensinam os tempos múltiplos de Braudel (1982), que fala da longa duração das bases estruturais das sociedades, dos países e seus sistemas econômicos e culturais; da média duração das conjunturas políticas e da alternância de poderes; e do tempo breve dos acontecimentos, dos fatos que, pela sua relevância, se constituem em marcos delimitando as fases ou as épocas.

⁴ Segundo François Dosse (1992, p. 190), apesar dos investimentos sobre outras linhas de pesquisa, a *École des Annales* introduziu a fragmentação dos objetos, cujos aspectos são vistos isoladamente. Na história serial [quantitativa], “a seriação do campo histórico tem por efeito dar a cada objeto independência em relação aos outros elementos do real. Desprendido das contingências do concreto, o objeto levanta voo, existe em si, recobrando as outras dimensões do real”.

Esta concepção da historicidade da realidade, dos direitos sociais e da educação profissional supõe o pensamento histórico crítico que não se limita à superfície dos acontecimentos, a seu aparente significado. Antes, busca o conjunto de relações que estão em sua gênese, em sua formação. Historicamente, na sociedade brasileira a educação da população e seus direitos sociais, mesmo aqueles da cidadania liberal, é um assunto secundário ou, quando muito, de interesse manifesto dos empresários, da educação pelo trabalho. Eles a veem como instrumento para preparar mão de obra dócil à disciplina da produção, às restrições salariais impostas sob o pretexto do corte de custos, pela busca da lucratividade, adaptada às necessidades produtivas. Além disso, difunde-se a ideologia da ineficiência do público e a eficiência e eficácia das iniciativas privadas, com restrições de recursos às instituições públicas e indução às parcerias com setores privados.

Em recente entrevista, Freitas⁵ chamava a atenção para os grupos empresariais que, no presente dos anos 2000, se constituíram como “reformadores” junto ao governo. Suas propostas pautadas pela educação profissional ameaçam a estrutura da educação pública no país, pela privatização da gestão e pelas práticas mercantis, como a competição entre as escolas, entre os professores e gestores, entre os alunos. Não que seja um fenômeno novo, mas ele está adquirindo uma ênfase estrutural que se sobrepõe a todos os valores éticos que sustentam a convivência entre os seres humanos com a natureza (terra, água, árvores, animais), e a presença ostensiva de instituições de empresários e banqueiros definindo as pautas para a educação (entre outros, MARTINS, 2016).

O pensamento crítico no século XXI

Outro ponto de vista que orienta esta análise é a concepção de pensamento crítico. No senso comum, a crítica é uma censura, um parecer desfavorável. Mas a palavra crise vem do grego *krísis* que significa julgamento, critério, decisão, debate, desatar um nó. Como outros termos e conceitos, o termo pensamento crítico⁶, tem sido apropriado por ideologias diferentes do significado que lhe atribuem os grupos onde foram produzidos. O pensamento crítico é aquele que não fica na aparência, mas utiliza critérios de discernimento que se referem a vários aspectos de uma questão, que “desatam nós”, mostram aspectos não evidentes, não revelados para apreender o real nas relações sociais que o constituem, ocultas

⁵ “Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil”. Entrevistado Luiz Carlos Freitas. **Revista Adusp**, São Paulo, out. 2012. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

⁶ Esta reflexão tem por base Ciavatta (2014).

à primeira vista, o real como concreto pensado como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1977, p. 229).

Assim acontece com o termo trabalho que é, frequentemente, entendido como emprego; ou com o termo capital, que no senso comum, pode apenas significar dinheiro. Dentro de uma visão analítica mais complexa, que vai além das aparências de emprego e dinheiro, no contexto do mundo do trabalho e do sistema capital, vemos que há diversas formas de trabalho, até as sociedades atuais.

A primeira questão a sublinear é que não falamos do mundo do trabalho, do sistema capital e da educação como abstrações genéricas. Queremos apontar alguns elementos da realidade empírica que dá conteúdo concreto, real, a esses conceitos. Vimos que o século XXI iniciou-se sob a expectativa do grande avanço científico tecnológico proporcionado pelas pesquisas que, no século XX, impulsionaram a Segunda Guerra Mundial, alimentaram ideologias belicistas, racistas, de dominação e de resistência na forma de conquistas do estado de bem-estar social.

Também o desenvolvimento científico tecnológico no campo comunicação informatizada, a automação, as disputas econômicas entre as grandes potências (Estados Unidos, União Europeia, Rússia e China) tem desencadeado transformações incessantes no modo de produção capitalista. Estas se fazem sentir, particularmente, na apropriação dos recursos financeiros, na relação capital e trabalho e na expansão quase ilimitada as redes sociais de comunicação.

Nos dias de hoje, no ano de 2022, assistimos às imagens trágicas de guerra e de morte na Ucrânia. Mas a Ucrânia e os ucranianos não são o sujeito principal dessa guerra, o sujeito é o capital, são as trocas comerciais e financeiras de matérias primas disputadas pelas grandes potências na nova geopolítica mundial que vem se desenhando (FIORI, 2020).

Alguns indicadores sociais sinalizam o ágil enriquecimento de grupos econômicos e familiares, e a reversão das expectativas de progresso e bem-estar social, pelo aumento crescente da desigualdade social, guerras e estratégias políticas de manipulação ideológica à semelhança dos regimes fascista e nazista do tempo da Segunda Grande Guerra do século passado.

Sobre a desigualdade social que cresce mesmo nos países desenvolvidos (PIQUETTY, 2015). É um exemplo sinalizador da desigualdade social “a diferença entre o salário de um executivo e o de um trabalhador médio [que] saltou 970% em 40 anos”, dados

de pesquisa das Nações Unidas sobre o conjunto dos países.⁷ Assistimos apreensivos aos impasses da imigração com o deslocamento de milhões de pessoas acoissadas pelas guerras entre grupos opositores, sustentados militarmente por uma ou mais das grandes potências.⁸

De modo específico, é exemplar o significado da palavra capital do sistema bancário que pauta a vida econômica do Brasil, mostrando o lucro líquido fabuloso dos três maiores bancos privados do país, Itaú, Bradesco e Santander: “R\$ 15,7 bilhões no 4º. Trimestre, alta de 13% sobre o mesmo período em 2018. Em 2018, o trio que controla mais de 50% dos depósitos e empréstimos do país, teve lucro líquido de R\$ 59,7 bilhões, um aumento de 11, 9% sobre 2017”.⁹

Outra questão grave do presente que tem uma matriz enraizada no passado colonial, imperial e republicano é a disparidade da estrutura tributária que em nosso país, “está bastante concentrada em impostos sobre o consumo [...] tendo em vista que o Brasil ainda possui uma distribuição extremamente desigual e especialmente perversa para os mais pobres e as classes trabalhadoras”.¹⁰

Quanto à educação, ela não se pauta apenas pelo senso comum que atribui à escola, ao altruísmo e à dedicação esperada dos professores, a solução dos problemas nacionais. Há uma complexidade maior no êxito dos fenômenos educacionais que está também nos recursos financeiros alocados: “Orçamento do MEC tem perdas reais desde 2015 após séries de cortes. Verba de pasta da Educação cresceu 10% durante os governos Lula e Dilma, mas retraiu 6% em 4 anos”.¹¹

Entre os indicadores sociais que constituem a totalidade social da qual as escolas fazem parte, estão os dados comparativos sobre o gasto anual por aluno nos anos finais do fundamental e do ensino médio que é de US\$ 10.387 na Finlândia, de US\$ 10.106 em média, na OCDE e de US\$ 3.837 no Brasil (BRANT; SALDANHA, 2019).

⁷ “Forum de Davos faz apelo contra a desigualdade. Diferença entre o salário de um executivo e o de um trabalhador médio saltou 970% em 40 anos, aponta pesquisa. Secretaria das Nações Unidas lembra que ‘igualdade é um pré-requisito do desenvolvimento’.

OSWALD, V. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 jan. 2019. Economia, p. 20.

⁸ A exemplo de TOWNSEND, Mark. Braços fechados. **The Observe**. O Reino Unido quer usar instituições de caridade para ter acesso a dados de imigrantes sem-teto e deportá-los. *Carta Capital*, São Paulo, ano 24, n. 1063, p. 48-49, jul. 2019.

⁹ CORTES, Gilberto. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 7 fev. 2019. Economia & Negócios, p. 11.

¹⁰ “Nossa estrutura tributária está bastante concentrada em impostos sobre consumo: IPI, PIS e Confins na esfera federal, ICMS na esfera estadual e ISS na esfera municipal”. Arraes (2019) prevê, a médio e longo prazo, uma “maior participação relativa dos impostos sobre patrimônio e renda [...]”. ARRAES, Marília. Tributos, a próxima batalha. *Carta Capital*, São Paulo, ano 24, n. 1064, p. 33, jul. 2019.

¹¹ BRANT, D.; SALDANHA, P. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 maio 2019. Cotidiano

A perspectiva do pensamento crítico no presente, na América Latina, é sintetizada por Emir Sader (2009, p. 20): “Como parte indissociável dos processos históricos, o pensamento crítico não foi imune à contraofensiva conservadora no plano teórico e ideológico.” Cabe-nos refletir sobre seus usos e apropriações “[...] de modo a constatar se a recuperação das forças de esquerda no campo político reflete-se no campo intelectual como um novo impulso de criação teórica”.

Pensar o tempo presente

A história do presente se ressentida da contaminação da ideia de presentismo, no sentido de como a vida é vivida como um presente permanente. Ambas as questões podem ser encontradas em diversas vertentes de aproximação. No caso do presentismo, uma delas são as grandes transformações do século XX e a concepção de “mundo líquido, vida líquida, amor líquido” intuída e argumentada por Zigmunt Bauman em vários livros. Em *Vida líquida* (BAUMAN, 2007, última capa), o autor “chama a atenção para os problemas que a atual condição do sistema capitalista suscita no ser humano hoje, entre a necessidade de se adaptar ao ritmo destrutivo-criativo¹² dos mercados e o medo de ficar defasado, tornar-se dispensável”.

Os jovens, os chamados “millenials” crescem na vertigem da velocidade da comunicação e dos transportes e vivo intensamente por ser jovem e porque facilmente lhe escapam as referências. A ideia do presentismo afeta a compreensão do tempo que se torna presente, sem memória do passado e sem perspectiva de futuro. A aceleração do tempo pelas tecnologias tem imprimido um ritmo mais rápido à produção e às relações entre as pessoas.

O esquecimento, o apagamento da memória tem sido um tema tratado pelos historiadores, como Nora (1984, p. 1) que inicia sua reflexão sobre a aceleração da história no mundo atual. Descarta-se o passado cada vez mais rapidamente, perde-se a visão da totalidade social que constitui os acontecimentos, há uma ruptura do equilíbrio entre o ritmo da vida e as exigências do mundo exterior.

Diz Hobsbawn (1995, p. 13): “Quase todos os jovens de hoje nascem em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. E afirma que seu tempo de vida coincide, na maior parte do tempo, com os fatos de que vai tratar, o que chamou de breve século XX, e arrisca escrever sobre seu tempo de vida, , particularmente, de 1914, início da Primeira Guerra Mundial, a 1989, data do

¹² Mészáros (1996) chama esse fenômeno do mundo capitalista atual de “produção destrutiva”.

desmonte da União Soviética, com as fontes de seu tempo, inclusive “observação participante”.

À medida que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica e os relatórios econômicos periódicos e outras pesquisas, compilações estatísticas e outras publicações de governo nacionais e instituições internacionais (HOBSBAWN, 1995, p. 9).

Luisa Passerini (2006, p. 211-212) parte da controvérsia sobre os marcos da contemporaneidade, “o tempo em que se vive”, com o sentido análogo de tempo presente, delimitando diversas temporalidades para a pesquisa histórica, alguns marcos de grandes acontecimentos, a exemplo da queda do Muro de Berlim e o desmonte da União Soviética em 1989-1991. A Espanha contemporânea tem como marco a Guerra Civil de 1936; a Alemanha dos anos 1950 tem como ponto de partida, 1917; na França prevalece a data de 1789; mas o marco impulsionador da história. Nas palavras da autora são períodos demarcados pela subjetividade coletiva. Nota ainda que não é apenas uma questão de tempo, mas também de espaço, “uma dimensão que pertence a esse tempo”.

Roger Chartier (2006, p. 215-217) remete o tema às questões próprias de toda a história. Trata-se do “estudo da presença incorporada do passado no presente das sociedades e, logo, na configuração social das classes, dos grupos e das comunidades que as constituem”. Situando-se dentro da história cultural das práticas e representações, Chartier considera que, ao historiador do tempo presente, é possível criar as condições para a pesquisa histórica: “[...] o historiador do tempo presente, por sua capacidade de construir laboratórios ajustados às suas preocupações, parece estar em condições de superar os entraves que classicamente limitam a investigação histórica”.

O trabalho como princípio educativo

As escolas de nível médio e as universidades não falam do trabalho, falam do emprego, de profissões (dentistas, psicólogos, engenheiros etc.) reduzindo os processos laborais à relação com empresas, e serviços. Também não falam do capital, salvo, eventualmente, sobre as crises que o capitalismo gera, a subida ou a queda das ações nas bolsas de valores.

Pensar o trabalho como princípio educativo, é pensar o trabalho além das formas mercantilizadas do trabalho, das lacunas da profissionalização, para conceber a educação do

ser humano em toda a sua potencialidade.¹³ Mas o trabalho educa também para a disciplina empresarial, para a adaptação às suas formas de exploração e para o adestramento às funções úteis à produção. Historicamente, essas relações têm sido alvo de disputa com os trabalhadores organizados, hoje, com grandes dificuldades de organização face à fragmentação dos processos produtivos, à desregulamentação das relações de trabalho e à precarização das condições de vida e trabalho dos trabalhadores.

O tema tem sido alvo de polêmica: como o trabalho pode ser educativo nas condições do trabalho alienado? Para pensar dialeticamente a questão, recorreremos a Gramsci (1981 e outros) e a Lukács (entre outros, 1978). Gramsci (1981) defende que educar é formar o ser humano é produtor e consumidor de bens materiais e espirituais, e que esta produção somente pode ocorrer em uma comunidade humana, isto é, em sociedade. O que significa que ele não apenas produz e consome, mas também decide sobre a produção e seu uso; ele se prepara, ele se educa para a vida política, para a função de dirigente na sociedade à qual pertence (GRAMSCI, 1981).

Para o autor, a escola tradicional sempre pretendeu educar separando o homem dirigente dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Muitos séculos se passaram até que se recuperasse, pelo menos, teoricamente, "a perspectiva unitária da formação do homem político e produtor ao mesmo tempo; isto é, a perspectiva social concreta na qual o produtor, liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político" (GRAMSCI, 1981, p. 12 e ss.). E isto somente foi possível quando o trabalho produtivo alcançou uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi se concretizando pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento, da ciência como uma força produtiva.

Lukács (1978) desenvolveu algumas ideias particularmente úteis para o tema, ao tratar da ontologia do ser social. A questão da ontologia tem uma história antiga na metafísica clássica e está ligada à identidade do ser (o ser é e o não ser não é). Na ontologia marxiana, o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação. Somos e já não somos o que éramos há pouco tempo.

¹³ Marx (1979 e outros), Lukács (1978), Manacorda (1990), Saviani (1989) foram os principais mestres que alimentaram os debates sobre o tema.

A ontologia do ser social permite-nos pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas, positivas ou negativas (LUKÁCS, 1978). O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. 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, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. Na análise crítica da economia política, o trabalho é valor de uso, por oposição ao trabalho assalariado, valor de troca (MARX, 1980).

É a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza. A consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades. Diferente dos animais que agem guiados pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age através de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados. Esta concepção apreende o trabalho como princípio educativo na sua dialeticidade, nos movimentos do agir e do pensar humanos.¹⁴

Sombras e luminosidades do presente

Buscamos recuperar aqui alguns aspectos políticos da vida no Brasil. Chamamos de luminosos aqueles que avançam em defesa da organização do Estado constitucional, democrático, da oferta de serviços públicos (educação, saúde, moradia, previdência, segurança) para a população, de uma estrutura social mais igualitária no acesso a estes serviços. Luminosas também é a memória das ações de resistência a todas as formas de colonialismo, escravidão, dominação, ao arbítrio anticonstitucional e antidemocrático do governo eleito em 2018.

Chamamos de sombras os recentes movimentos de desmonte das conquistas efetuadas depois do fim da Ditadura empresarial militar (1964-1985) e, principalmente, as reformas efetuadas pelo (des)governo Temer (2016-2018) e o programa de privatização das universidades (Ifes) e dos institutos federais (IFs).

Do século XIX, herdamos um tecido social que, tardiamente, rompeu legalmente com a escravidão e abandonou os negros escravizados à própria sorte, em busca de moradia, de

¹⁴ Para uma visão ampliada deste tema, ver Ciavatta (2009).

trabalho livre, de educação para o capitalismo que vinha se instalando no país, sob a dominação europeia. Os padrões sociais escravistas alimentam até hoje as relações de classe, a forte desigualdade social e a permanência dos privilégios das elites até os dias de hoje, e da desigualdade na apropriação da riqueza social, na estrutura da sociedade em diferentes classes de sujeitos sociais.

Após o fim da Ditadura de mais de vinte anos de opressão, foram muitas as lutas políticas e sociais para o retorno à normalidade democrática de liberdade de expressão, de organização política e de cumprimento dos direitos previstos na Constituição Federal aprovada em 1988. Do ponto de vista da Constituição, há dois pontos a destacar de interesse para nosso tema. Primeiro, ela dispõe a organização política de um Estado democrático, onde se assegurem a todos os direitos individuais, políticos e sociais. Segundo, aprovou-se que a educação visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

No espaço breve que se inicia em 2016, data da explicitação do Impeachment, o Golpe político mediático que rompeu o regime democrático e afastou a Presidenta Dilma Rousseff, assistimos ao desmonte progressivo e acelerado dos direitos trabalhistas, educacionais, previdenciários, do ensino médio, da qualidade da educação profissional. Vivemos em um “estado de exceção”, com a ruptura de direitos constitucionais e da legitimidade dos poderes constituídos. Há uma suspensão da própria ordem jurídica. A Constituição pode ser suspensa em sua aplicação, sem deixar de permanecer em vigor, porque sua suspensão é uma exceção, um ato de arbítrio concreto (AGAMBEN, 2004).

O governo desloca-nos a posição de povo que aspira ter direitos sociais assegurados e condições dignas de vida, para a posição de público atônito. Nos limites desta breve reflexão, citaremos algumas inversões nos direitos anteriormente conquistados.¹⁵ Causa espanto a desfaçatez dos protagonistas do Golpe marcado pela corrupção e malversação dos recursos públicos e as dubiedades que cercam o governo eleito.

Uma breve retrospectiva das mudanças institucionais em curso, alicerçadas em leis contrárias aos interesses da população, indica os entraves políticos que estamos vivendo. Além da venda de ativos do patrimônio público, no espaço fechado dos gabinetes palacianos

¹⁵ Parte destas reflexões finais tem por base o tema preparado para o IV Colóquio Nacional e Internacional “A produção do Conhecimento em Educação Profissional. A reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em Natal/ RN no período de 24 a 27 de julho de 2017.

e do Congresso Nacional, algumas leis foram aprovadas em prejuízo de direitos conquistados nas lutas sociais.

As reformas e as sombras do passado

A primeira das reformas é a Lei do Teto dos Gastos Públicos.¹⁶ A Lei agrega um forte conteúdo antissocial e autoritário dentro do “estado de exceção” do atual governo. Sabemos que apenas investimentos produtivos geram empregos. Mas essa perspectiva está comprometida com a aprovação, em 13 de dezembro de 2016, da Emenda Constitucional n. 95. Significa uma contenção nos investimentos em saúde e educação, nos gastos sociais, nos reajustes do salário-mínimo, na efetivação dos direitos constitucionais. E, mais recentemente, o contingenciamento de recursos das universidades públicas e dos institutos federais¹⁷ e um movimento no sentido de a sua privatização; redução das bolsas de pesquisa do CNPq e da CAPES de modo a inviabilizar o ensino e a pesquisa.

Mantido o limite de gastos, órgãos, estados e municípios ficam impedidos, no exercício seguinte, de reajustar salários, contratar pessoal, fazer concursos públicos e criar novas despesas. A retirada de direitos, a perda de serviços essenciais vai agravar a situação da população em progressivo empobrecimento. Mas, de outra parte, não se altera o superávit primário para o pagamento da dívida pública, garantindo os lucros do capital rentista, dos grandes bancos, nem se inibiu o presidente ilegítimo, Michel Temer, ex-Vice-Presidente, de antecipar generosos aumentos para o poder judiciário e legislativo como tem sido noticiado pela imprensa.

Outra inversão de poderes está na aprovação da Lei nº 13.467 /2017, a Lei da Reforma Trabalhista, à revelia de todas as críticas, das associações profissionais e científicas.¹⁸ As conquistas trabalhistas têm uma história que remete ao início dos anos 1900. Foram, pelo menos, quatro décadas de lutas dos trabalhadores, para que, com o Presidente Getúlio Vargas, nos anos 1940, dentro de um regime autoritário, mas cedendo às necessidades de mão-de-obra disciplinada e produtiva para o desenvolvimento industrial, fosse implantada a Justiça do Trabalho, as Juntas de Conciliação e se aprovasse a

¹⁶ A PEC n. 241 (Proposta de Emenda Constitucional) na Câmara dos Deputados e PEC n. 55 no Senado Federal, a EC n. 95 congela por 20 anos as despesas do Governo Federal, corrigidas pela inflação acumulada medida pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), sob a justificativa da contenção das contas públicas.

¹⁷ Segundo a Andifes, “algumas universidades podem suspender as atividades em setembro, devido ao contingenciamento de recursos” (CANCIAN; PINHO, 2019).

¹⁸ A Lei nº 13.467 de 14 de julho de 2017 altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943., também chamada de Lei de Modernização Trabalhista, está publicada na edição de sexta-feira, 14 de julho de 2017, Diário Oficial da União.

Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que assegurariam alguns direitos básicos aos trabalhadores.

Várias são as consequências da nova lei: retira dos sindicatos o poder de negociação coletiva; a homologação das demissões não precisará mais passar pelos sindicatos; a negociação individual vai prevalecer sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no trato com as questões de contrato para trabalho intermitente por dias ou horas, na duração da jornada de trabalho, do intervalo para almoço, dos planos de cargos e salários; nas condições de insalubridade para gestantes. Instalou-se como prática e com a ausência de normas de proteção laboral, a uberização de serviços por aplicativos no transporte e na entrega de encomendas durante a pandemia (motoboys). Mais recentemente, o Executivo impediu o recolhimento das contribuições sindicais nas folhas de pagamento.

A quase anomia nas relações de trabalho, de acordo com a nova Lei, agrava o que já fora definido pela Lei nº 13.429/2017 de 31 de março de 2017, a lei da Terceirização¹⁹: “a possibilidade de as empresas terceirizarem a chamada atividade-fim, aquela para a qual a empresa foi criada. A medida prevê que a contratação terceirizada possa ocorrer sem restrições, inclusive na administração pública” (ESPOSITO, 2017).²⁰ Esta norma de Lei amplia as terceirizações que já vinham ocorrendo, desobriga as empresas contratantes das obrigações trabalhistas, conduz à instabilidade no emprego, ao individualismo e dilui os planos e projetos coletivos.

Quanto à educação, nos limites deste trabalho, destacaremos alguns aspectos da Lei da Reforma do Ensino Médio, a Lei n. 13.415 de 18 de fevereiro de 2017. Há um nítido retrocesso no direito à educação a meados do século passado. O Art. 4º. da Lei atual reitera a reforma da educação dos anos 1940, a Reforma Capanema, que separava os alunos do ensino médio entre o Clássico e o Científico, preparando os filhos das elites e os que logravam uma boa educação pública para as duas principais áreas do ensino superior, as humanidades e as ciências da natureza. Em paralelo, para os filhos dos trabalhadores, para

¹⁹ O Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei nº 4.302-B, de 1998, que altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências, e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Foi transformado na Lei Ordinária n. 13.429/2017 de 31 de março de 2017, a lei da Terceirização. A Procuradoria Geral da República (PGR) ingressou no Supremo Tribunal Federal (STF) com ação direta de inconstitucionalidade contra a aprovação da Lei. Não sabemos o resultado.

²⁰ESPOSITO, Ivan R. Com vetos, Temer sanciona lei que permite terceirização da atividade-fim. Agência Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-03/temer-sanciona-lei-que-permite-terceirizacao-em-atividade-fim-das-empresas> Acesso em: 20 ago. 2017.

os “desfavorecidos da fortuna”, ofertava-se a formação profissional com a Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1946) e do Ensino Agrícola (1946).

A atual Lei da Reforma do Ensino Médio tem sua gênese no contexto das reformas neoliberais, nos programas de reestruturação produtiva, ajuste fiscal, no corte de custos e deterioração da educação básica pública, na ampliação do espaço à privatização a partir dos anos 1990, com o governo Collor e, mais organicamente, com o governo FHC.

O que mais chama a atenção na Lei é o Art. 4º. que altera o Art. 36 da LDB (Lei n. 9.394/96), e “oferta as seguintes áreas de conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional”.

Este sistema de opções prematuras para os jovens, conduz à opção pelas ciências e humanidades aos alunos que podem preparar-se para o ensino superior; e à opção técnica e profissional para os que precisam entrar mais cedo para o mundo do trabalho e suas adversidades.²¹ Sua regulamentação segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agrava os termos da reforma.²²

Um levantamento realizado pela ONG Todos Pela Educação, com base na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostra que entre as crianças e jovens brasileiros que estão fora da escola, cerca de 62% têm entre 15 e 17 anos. O Brasil tinha 2.486.245 milhões de crianças e jovens (entre 4 e 17 anos de idade) fora da escola; destes, 62% de 15 a 17 anos de idade deveriam estar cursando o ensino médio (BERMÚDEZ, 2017). Um estudo do Movimento, com base no Censo Escoar, revelou que apenas 4,5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura (energia elétrica, água tratada, esgoto sanitário, espaços para práticas esportivas e acesso a bens culturais e artísticos. No ensino médio, sobre para 22% (TOKARNIA, 2016).

²¹ A imprensa noticiou 30.000 pessoas “chegaram ontem ao Estádio do Engenhão, no Rio [de Janeiro], em busca de 5.000 vagas de emprego, oferecidas em uma tradicional feira organizada no Dia do Trabalho”. (**Jornal do Brasil**, quarta-feira, 2 de maio de 2018. O que significa uma concorrência de 6.000 candidatos por vaga!)

²² A BNCC foi instituída em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória (MP) n. 746/16. Foi encaminhada ao Congresso Nacional pouco antes do Natal de 2016, conta com a parceria da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e o apoio do Movimento da Educação pela Base. “Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.” <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 24 jun. 2019.

Diante de tão poucos estímulos e da pobreza familiar que impele os jovens ao trabalho precoce, fica coerente a gravidade da questão hoje, como apontava há quase duas décadas atrás. A pandemia e o acesso remoto às aulas apenas agravaram esse quadro com a dispersão e o abandono escolar pela necessidade do trabalho precoce para ajudar a manutenção da família, ou pela falta de equipamentos e de condições nas moradias dos alunos mais pobres das escolas públicas.

Desmante dos direitos sociais e resistência

Neste tópico, traremos à análise algumas propostas do governo federal em um movimento de desmante de instâncias de direitos sociais e do sistema público de ensino superior. O que faz com que um governo desestruture os setores de fiscalização e regulamentação do meio ambiente em favor do desmatamento, da ameaça às comunidades tradicionais? O que faz com que um governante eleito antecipe todos os processos de entrega dos ativos a capitais internacionais?

É o que temos assistido com a privatização das reservas de petróleo de áreas do pré-sal, venda de subsidiárias de transporte e comercialização de combustíveis da Petrobrás; o desmante da Eletrobrás pela privatização de suas subsidiárias, empresas estatais de energia elétrica, como sua matriz mais reconhecida, Furnas Centrais Elétricas; o esvaziamento da função financiadora de investimentos sociais, do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico); a privatização das universidades públicas e dos institutos federais em favor do mercado educacional.

O que faz com que um governo utilize as mídias sociais com *fake news* e pretenda intervir na liberdade de expressão? Recentemente, o Partido Liberal, partido do Presidente Bolsonaro, pediu ao Supremo Tribunal Eleitoral que cesurasse o Festival Lollapalooza, festival de música alternativa, por manifestações de desaprovação ao Presidente. Diante da ampla repercussão do caso, foi pedida a revogação da “liminar que proibia manifestações políticas e previa multa de 50 mil reais se artistas se posicionassem contra qualquer candidato ou partido durante os shows.” (BERGAMO, 2022, p. A5).

Não temos pesquisa sistemática sobre os interesses específicos de “o que faz com que um governo...”, mas temos notícias e análise de tentativas de desmante e de ações de resistência. Partimos de algumas matérias jornalísticas (a exemplo de CANCIAN; PINHO, 2019) sobre o lançamento do programa “FUTURE-SE – Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, Projeto de Lei (PL), apresentado pelo Presidente Jair

Bolsonaro em julho de 2019. A análise sistemática a que tivemos acesso (LEHER, 2019)²³ revela a regressão que pretendia-se fazer no mais amplo sistema de pós-graduação da América Latina, o melhor deles, comparável ao lugar acadêmico-científico das instituições públicas do México, da Venezuela. Embora não tenha sido aprovado pelo Congresso Nacional, muitas de suas ideias estão presentes na carência de recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e institutos de educação profissional tecnológica (IFs ou IFEPTs).²⁴

O PL pretendia estimular a captação de recursos privados para as instituições federais: “Entre as medidas está a constituição de fundo imobiliário para vender imóveis ociosos da União, a participação de organizações sociais na gestão de gastos do dia a dia e o aumento da captação de recursos do setor privado para financiar projetos” (CANCIAN; PINHO, 2019).

O Programa previa ainda a captação de recursos pela Lei Rouanet para museus das universidades federais, assim como para as bibliotecas universitárias. Segundo o então Secretário da Educação Superior, Arnaldo Lima, tratava-se de transformar a educação superior em “artigo de exportação”, a exemplo dos negócios da Agência Brasileira de Promoção de Exportação e Investimentos (APEX) (CANCIAN; PINHO, 2019).

A adesão era opcional e estava condicionada à gestão de uma organização social contratada. Além dos recursos de um fundo que estava sendo criado, segundo o então Ministro da Educação, Abrahan Wentraub, cada instituição teria quatro meios de captar recursos: “patrocínio, patrocinador, aluguel e parceria”. E informou: “Ou adere a tudo ou nada”. O PL tinha 45 artigos na forma de Medida Provisória. A proposta deveria ir para o Congresso Nacional até o final de agosto. “Entre as leis que precisam ser alteradas estão a de fundos constitucionais de depósitos à vista, de incentivos fiscais e do marco legal de ciência e tecnologia” (CANCIAN; PINHO, 2019).

Para o Presidente da Andifes (Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior), “É uma proposta sem qualquer tipo de participação e escuta dos reitores” (CANCIAN; PINHO, 2019).

Embora apresentada “em caráter preliminar”, como alerta Roberto Leher (2019, p. 1) a análise parte da totalidade social do Programa, “buscando as conexões entre os artigos,

²³ O programa teve seu lançamento no seminário realizado no “IPEA. Seminário Internacional sobre Financiamento Vinculado à Renda: alternativas para o ensino superior e outras áreas da política pública” Brasília, 11 de julho de 2019” (LEHER, 2019, p. 2).

²⁴ Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs ou IFEPTs).

anexos e legislações afins”. Por isso, considera “os efeitos da EC-n. 95/2016 para as verbas discricionárias do Estado Federal e, em particular, do MEC e da área de ciência e tecnologia e as reais motivações da referida Emenda para o sistema de acumulação vigente no país” (p. 1). Cabe ressaltar que as reformas que avançam para as sombras, de volta ao passado (item 3.1. deste trabalho), fizeram-se abertamente a favor da acumulação do capital, da precarização do trabalho e em prejuízo da classe trabalhadora.

Leher (2019, p. 1) assinala que o Programa “não contém qualquer análise da situação do financiamento das universidades e IFs e, igualmente, das políticas de ciência e tecnologia e, tampouco das políticas de pesquisa e desenvolvimento”. Não se detém nas forças produtivas no país e suas relações com a economia mundial, nem em estudos de viabilidade do ensino superior e questões afins de ciência, tecnologia e desenvolvimento, embora esteja centrado em empreendedorismo e inovação.

O governo pretendia legitimar o programa e legitimar-se apelando às “experiências universitárias dos países desenvolvidos” (LEHER, 2019, p. 2). Ignora ou finge ignorar que somos países de capitalismo dependente da economia e do desenvolvimento científico-tecnológico desses países, para quem exportamos matérias primas e importamos produtos manufaturados de alto valor agregado. Desconhece ou finge desconhecer que esses países universalizaram e consolidaram, para toda população, sistemas educacionais com um padrão de educação geral, mão de obra qualificada e condições de vida de alta qualidade.

A análise de Leher (2019, p. 2) trata de alguns aspectos gerais que exemplificam a falta de responsabilidade das ações propostas e, a seguir, se detém em aspectos específicos. Entre as questões gerais, observa a abrangência do PL que modifica 16 leis sem ouvir as universidades, os institutos federais, a comunidade científica e as entidades vinculadas à pesquisa e desenvolvimento “[...] sem considerar a aprendizagem e a experiência de quem trabalha” sobre esses temas:

[...] está em curso uma mudança substantiva no marco legal da educação superior (LDB), da ciência e tecnologia (importações, informática e automação, inovação tecnológica), comercialização de energia elétrica, cultura (Pronac, Lei do incentivo à cultura, de normas tributárias (Imposto de Renda, lei do Bem, Lucros auferidos no exterior, Regime especial de tributação para plataforma de exportação de T.I.), organizações sociais (Lei das OS, Projeto de Interesse Social), carreira do magistério do ensino superior, EBSEJ .

De modo específico, o PL pretendia instaurar ações que reverterem conquistas de muitas lutas sociais e políticas (LEHER, 2019, p. 2-3):

i) confronto com a Constituição de 1988 “que recusou que as universidades deveriam buscar meios de autofinanciamento”, questão retomada pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e abandonada depois de outros tantos enfrentamentos.

ii) “substituição de fundações de apoio por Organizações Sociais” e “financiamento por meio de contratos de gestão”, tema do Plano Diretor de Reforma do Estado, também rechaçado pelas universidades;

iii) “novas formas de fomento das universidades por meio de fundos diversos advindos de isenções e incentivos tributários para empresas e a alienação de imóveis sob a tutela do Executivo”;

iv) “refuncionalização das universidades e dos IFs” atribuindo-lhes competências para ampliar a pesquisa e desenvolvimento que são das empresas;

v) “prerrogativa de universidades privadas de reconhecimento de títulos” obtidos no exterior, o que é hoje das universidades públicas, além da “operacionalização do comércio fronteiriço da educação, por meio da liberalização da oferta de disciplinas á distância”;

vi) esvaziamento da Capes no que toca á “internacionalização” e aos acordos com as universidades (IFs);

vii) “descaracterização da dedicação exclusiva e seu nexos com o conceito de universidade pública”, estabelecimento de “notório saber” sem relação com o discussão sobre a carreira docente, “e cria condições para que os professores possam ser agentes em busca de lucros e benefícios pessoais”;

viii) instaura, nos hospitais universitários, vinculados à EBSEH. “a dupla entrada, via SUS ou por meio de leitos pagos;

ix) “diatribes ideológicas para agradar os patrocinadores políticos do projeto”;

x) “responsabilização dos gestores ditos ineficientes”, no sentido de ampliação da economia de mercado.

O FUTURE-SE foi uma proposta de contingenciamento dos recursos das universidades públicas, que sofreu críticas e a pressão dos movimentos sociais. Prevendo parcerias entre as universidades publicas e organizações sociais (Lei n. 8.637/1998), vários reitores rejeitaram captar recursos privados para as universidades federais. O Projeto de Lei passou pela aprovação do Senado Federal, mas foi retirado da pauta da Câmara dos Deputados, depois que o governo Bolsonaro assegurou seu adiamento em maio de 2020 e a posterior exoneração do Ministro da Educação.

Adormecido nas gavetas ou *hard disks* do Congresso Nacional, o espírito privatista do PL paira na redução de recursos para a educação pública, no corte de bolsas para a pós-

graduação, nas políticas de desenvolvimento científico-tecnológico. Algumas notícias anunciam a situação das IFES: “Federais em risco de parar” (ALFANO, 2021, p. 8), “Após cortes, universidades federais reduzem auxílios e adiam retorno” (OLIVEIRA, 2021, p. b3). Permanece o discurso negacionista da pandemia para tentar desqualificar instituições como o Instituto Butantã (São Paulo) e a Fiocruz (Rio de Janeiro); evidenciam-se os desacertos nas estatísticas de contaminados e mortos pelo Covid, nas reticências nos contratos de compra de insumos para a produção das vacinas, na politização das instâncias governamentais da saúde e da educação²⁵ com prejuízos fatais para a população. A luta pelos direitos sociais continua a ser um vasto campo de lutas no país.

Considerações finais

Concluimos reafirmando que pensar historicamente é buscar compreender os fenômenos no espaço-tempo dos sujeitos sociais envolvidos, na totalidade social onde eles ocorrem. O pensamento crítico na sua concepção original não contém as ambiguidades de sua apropriação conservadora no senso comum, de apontar defeitos. O pensamento crítico é indissociável dos processos históricos, não se contenta com as aparências, procura conhecer a gênese dos processos, as ciências e o avançado desenvolvimento científico-tecnológico que são, hoje, aliados e, contraditoriamente, ameaça à sobrevivência humana nas ações das grandes corporações farmacêuticas.

As ameaças à democracia e aos direitos sociais e humanos tomam forma em muitas ações. Citamos algumas: o estado de exceção que coloca políticas de governo acima das leis; o governo autoritário que cultiva e autoriza o armamentismo e expressões e comportamentos violentos; o clientelismo e o nepotismo explícitos, apesar do discurso moralista; a destruição do meio ambiente e o desmatamento em favor do agronegócio; a invasão autorizada das terras demarcadas de povos tradicionais; a desqualificação e o projeto de desmonte das instituições de ensino e pesquisa; a corrupção premiada com altos cargos são desafios à ordem e ao bem-estar, são sombras que não se apagam fácil. A resistência precisa ser um estado de alerta permanente.

Referências

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

²⁵ Neste mês de março de 2022, registra-se a troca do quinto Ministro da Educação, exonerado sob o descrédito, seja pelas discrepâncias políticas face às necessidades da educação pública, seja por suspeitas de uso indevido de recursos.

ALFANO, B. Federais em risco de parar. Verba não dá até o fim do ano dizem 30 universidades. **O Globo**, Rio de Janeiro, 7 jun. 2021. Sociedade, p. 8.

BAGU, S. **Tiempo, realidad social y conocimiento**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1988.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENSUSAN, Nurit. A arquitetura da destruição: versão tropical. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 12, n. 144, p. 4-5, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-arquitetura-da-destruicao-versao-tropical/> Acesso em: 5 set. 2022.

BERGAMO, M. Ministro do TSE revoga censura ao Lollapalooza. **Folha de São Paulo**, 30 mar. 2022. Política, p. A5.

BLOCH, M. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANCIAN, N.; PINHO, A. MEC quer custear universidade com fundo na Bolsa e Lei Rouanet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/mec-propoe-usar-lei-rouanet-para-ajudar-a-custear-universidades-federais.shtml> Acesso em: 5 set. 2022.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de relação trabalho e educação**. Gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina: CNPq:Disp FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, M. Pensamento crítico latino-americano. Em busca de seu significado. In: SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GRUPO THESE, Niterói/ Rio de Janeiro: UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz, 2014. (digital).

DOSSE, F. **A história em migalhas**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

FIORI, J. L. **A síndrome de Babel e a disputa do poder global**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEHER, R. Uma análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. **Esquerda online**, Rio de Janeiro, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/07/sobre-o-future-se-notas-prelim-rleher-24-07pdf.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

LUCA, T. de. História dos nós e por meio dos periódicos. In: PINSKI, C. B. *et al.* **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18. 1978.

MAIS de 60% dos jovens fora da escola no Brasil. São Paulo: UOL, 05 abr. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm> Acesso em: 5 set. 2022.

MANACORDA, M. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feurbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Crítica da economia política).

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1996.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. *In: LES LIEUX de mémoire: la République*. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, A. B. Após cortes, universidades federais reduzem auxílios e adiam retorno. Verba para custeio dos campi sofre redução de até 36%; atividades são afetadas de norte a sul. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jun. 2021. Cotidiano, p. B3.

PASSERINI, L. A “lacuna” do presente. *In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.). Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 211-214.

PIQUETTY, T. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PROST, A. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SADER, E. Encuesta sobre el pensamiento crítico em América Latina. **Crítica y Emancipación - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, ano 1, n. 2, p. 12-13, primer semestre, 2009.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz-PSJV, 1989.

TOKARNIA, M. Apenas 4,5 das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei diz o estudo. Agência Brasil, 25 jun. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/>.

VILAR, P. **Pensar la historia**. México: Instituto Mora, 2001.

**Autora:
Maria Ciavatta**

Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990), pós-doutorado em Sociologia do Trabalho em El Colegio de México (1994-1995), na Università degli Studi di Bologna, Itália (1995-96) e no Departamento de Filosofia da La Sapienza Università di Roma, Itália (2017). Professora titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Atua na área de pesquisa em Trabalho e Educação. Coordenadora do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde. É pesquisadora 1A pelo CNPq. Tem publicado artigos e livros voltados para os seguintes temas: história e historiografia da relação trabalho e educação, a fotografia como fonte de pesquisa, estudos comparados, ensino médio, educação profissional, técnica e tecnológica e formação integrada.

Como citar o artigo:

CIAVATTA, M. Trabajo-Educación y resistencia al desmantelamiento de los derechos sociales: una mirada histórica crítica para comprender el presente. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.185-207, sep., 2022.

El Plan de Formación Continua de los Servidores de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica en las publicaciones de la SETEC/MEC

Tatiana Dantas dos Santos

tatiana_dantas@ymail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8856-2782>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal/RN, Brasil.

Lenina Lopes Soares Silva

leninasilva@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal/RN, Brasil.

Recebido: 30/03/2022 **Aceito:** 03/06/2022

Resumen

El Plan de Capacitación Continua para los Empleados de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (PLAFOR) fue diseñado para convertirse en una de las políticas de capacitación de los servidores de esta red. Este trabajo tiene como objetivo presentar y discutir las acciones de PLAFOR en las publicaciones contenidas en la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica, del Ministerio de Educación (SETEC/MEC). La metodología considera una revisión bibliográfica y documental, y una breve contextualización histórico-política de las décadas anteriores a la creación de PLAFOR. Luego, los datos de una encuesta exploratoria realizada en la plataforma del MEC, en la página de la SETEC, donde se encontraron tres publicaciones relacionadas con la política en cuestión. Finalmente, se considera que la visibilidad de PLAFOR como política básica para la capacitación de los servidores de la RFEPCT es muy baja, además de no haber encontrado información que demuestre una continuidad significativa de las acciones que serían necesarias para su implementación real.

Palabras-clave: Plan de Formación Continua de los Servidores de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, PLAFOR, agenda neoliberal, institucionalización.

O Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas publicações da SETEC/MEC

Resumo

O Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR) foi elaborado para se tornar uma das políticas de formação dos servidores dessa rede. Este trabalho objetiva apresentar e discutir as ações do PLAFOR nas publicações constantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC). A metodologia considera revisão bibliográfica e documental e uma breve contextualização histórico-política de décadas anteriores à criação do PLAFOR. Em seguida, analisam-se os dados de um levantamento exploratório realizado na plataforma do MEC, na página da SETEC, onde foram encontradas três publicações referentes à política em questão. Por fim, considera-se que a visibilidade do PLAFOR como política basilar de formação dos servidores da RFEPCT é muito baixa, além de não terem

sido encontradas informações que demonstrem continuidade significativa das ações que seriam necessárias à sua real implementação.

Palavras-chave: Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. PLAFOR. Agenda neoliberal. Institucionalização.

The continuing education plan for public servants of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education in Setec/Mec publications

Abstract

The Plan for Continuing Training for Employees of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (PLAFOR in Portuguese) was designed to become one of the training policies for employees of this network. This paper aims to present and discuss the actions of PLAFOR in the publications at the Secretariat of Vocational and Technological Education, of the Ministry of Education (SETEC/MEC in Portuguese) website. To this end, this paper's methodology considers a bibliographic and documental review, and a brief historical-political contextualization of decades prior to the creation of PLAFOR. Next, we analyzed the data from an exploratory survey carried out on the MEC platform, on the SETEC page, where three publications related to the policy in question were found. Finally, it is considered that PLAFOR's visibility as a basic policy for the training of RFEPC public servants is very low, in addition to not having found information that demonstrates significant continuity of the actions that would be necessary for its real implementation.

Keywords: Plan for Continuing Training for Employees of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. PLAFOR. Neoliberal agenda. Institutionalization.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, após várias mudanças institucionais ao longo do século XX, assumiu uma nova institucionalidade no início do século XXI, quando foram criados os Institutos Federais, fundados com a promulgação da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) do Brasil como uma política estrutural para se fazer presente em todos os estados da federação, adentrando o interior do país.

A RFEPC tem sua base histórica estruturante na política que deu origem às Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), instituída pelo Decreto nº 7.566, de 23 de dezembro de 1909 (BRASIL, 1909), sendo considerada a primeira (e uma das principais) política pública do país para a formação dos pobres. Em seu percurso, essas escolas têm desempenhado papel social preponderante no que concerne à Educação Profissional (EP) dos trabalhadores brasileiros, de igual modo contribuíram para realçar a dualidade existente na formação profissional ofertada à classe trabalhadora e à classe burguesa (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA NETA, 2022).

A criação da RFEPCT em 2008 expandiu o número de Institutos Federais em todo o país, o que gerou o aumento do quadro de servidores públicos federais. Tal demanda logo mostrou a necessidade de qualificação e capacitação inicial e continuada específica para atuação na educação profissional e tecnológica conforme as finalidades e características da Lei nº 11.892/2008, art. 6º, quais sejam:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Observa-se que, para atender tais finalidades e características, urge a necessidade de formação dos servidores da RFEPCT, posto que, diante de sua expansão, ocorreu um aumento substancial de servidores que deveriam atuar de acordo com o que preconiza a referida lei. Todavia, no texto da lei, não são preceituadas finalidades e características que mostrem a necessidade emergencial de formulação de uma política de formação para os novos servidores, embora, o inciso VI remeta à “[...] capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”, subentende-se que essa capacitação seria ofertada para outras redes de ensino, e não para a RFEPCT (BRASIL, 2008).

Diante desse contexto, sendo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) a responsável pelo desenvolvimento da RFEPCT, ao considerar a necessidade de formação dos servidores para a nova institucionalidade dessa rede, o órgão editou a Portaria nº 15/2016, que instituiu o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR). De

acordo com essa portaria, o PLAFOR objetiva a promoção e fomento de ações de capacitação dos servidores, bem como a motivação e mobilização para a formação continuada, com a finalidade de potencializar a atuação dos servidores na educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2016).

Sendo assim, nesse trabalho, questiona-se sobre a visibilidade das ações divulgadas sobre o PLAFOR pela SETEC/MEC para conhecimento tanto da RFEPCCT quanto da sociedade, de 2016 a 2021.

Objetiva-se, assim, apresentar e discutir o PLAFOR e suas ações por meio de um levantamento realizado nas publicações constantes da SETEC/MEC. Essas ações fazem parte dos dados que subsidiarão uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), na qual se analisa as ressonâncias do PLAFOR nos espaços da RFEPCCT e em repositórios acadêmicos oficiais do Brasil, visando refletir sobre sua visibilidade e efetividade no período de 2016 a 2021 (SANTOS; SILVA, 2022).

Contextualização teórica, histórica, política e legal do PLAFOR

Para as reflexões iniciais deste texto, apresenta-se uma breve retrospectiva histórica das décadas antecedentes à criação do PLAFOR, entre 1990 e 2010, para contextualizar o cenário (teórico, histórico, político e legal) de entrada da questão na agenda nacional até o momento de sua implementação.

Na década de 1990, ainda sobre a nomenclatura de Escolas Técnicas Federais (ETF)s, essas instituições de EPT eram influenciadas pelas reformas políticas com base na ideologia neoliberal e na lógica da acumulação flexível, sendo impulsionadas a formar trabalhadores para multitarefas e adaptáveis às incertezas do mercado de trabalho (SOUZA; LIMA, 2021). Essa formação incentivava a competitividade e a subserviência na percepção de vários estudiosos da educação no país, referenciados a seguir.

No contexto da acumulação flexível, a formação profissional especializada é dispensável, uma vez que o trabalhador, ao longo de sua vida, irá transitar por diversas ocupações. Assim, a aprendizagem flexível continua na lógica da distribuição desigual do conhecimento, com a finalidade da manutenção da hegemonia. Aliada à precarização das condições de trabalho e à fragilização dos direitos trabalhistas, a nova pedagogia tem como objetivo “[...] formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (KUENZER, 2017, p. 340).

Assim, seguindo os preceitos supracitados e analisados por Kuenzer (2017), e sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito em 1995, ocorreu a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na forma da Lei nº 9.493 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que nesse momento trazia o Capítulo III – Da Educação Profissional - totalmente dedicado à EP, e que foi modificado para: Da Educação Profissional e Tecnológica (Redação dada pela Lei nº 11.741/2008) (BRASIL, 2008). Vale lembrar que, logo após a aprovação da LDB vigente, foi aprovado o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que desvinculou a EP do ensino médio: “Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Em 1998, a Lei nº 9.649, de 27 de maio, limita a expansão de oferta da EP Federal, reduzindo ainda mais a possibilidade de formação profissional da classe trabalhadora. No que tange ao tratamento conferido ao ensino médio e à educação profissional no governo de FHC, observa-se que nesse havia uma sincronia com os interesses econômicos do capital, o que facilitou sua governabilidade.

Do ano de 2003 a 2010, a presidência do Brasil estava sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva e, posteriormente, com a continuação de suas políticas para educação, com sua sucessora Dilma Rousseff, de 2010 a 2016. Dessa forma, entre 2003 e 2016, houve a reversão de alguns desses ataques à EPT ou, ao menos, os impactos de políticas divergentes às necessidades da população foram amenizados por políticas de distribuição de renda com condicionalidades que remetiam à educação e à saúde, como o Bolsa Família.

No que se refere à desvinculação do ensino profissional do médio, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), reverteu o efeito do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), adotando a forma de oferta integral, concomitante e subsequente para o ensino técnico. Já a expansão da educação profissional foi retomada com a promulgação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Em 2003, havia a expectativa de rompimento real do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva com as reformas neoliberais do governo anterior, mas essas não ocorreram de forma contundente, porém, podem ser verificadas diferenças em vários aspectos políticos, como explica Frigotto (2011):

[...] a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social;

diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

As mudanças apontadas por Frigotto (2011) mostram que a continuidade da política governamental do presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a do governo anterior não ocorreu de forma linear, pois há nesse período indicadores sociais e dinâmicas de participação em conjunto com movimentos sociais que sinalizam para outro rumo político-econômico, conforme demonstra Campello (2017). Essa postura do governo Lula gerou desconfiança em relação aos rumos de seu governo, de forma que, para que este fosse viabilizado, houve adoção de uma política de alianças, que gerou uma grande influência da iniciativa privada em vários setores, inclusive no educacional.

Ainda que houvesse semelhanças no que diz respeito à adoção de políticas neoliberais, os governos de Lula e de Dilma investiram mais no âmbito da coesão social e de uma democracia mais participativa, posto que traçaram “[...] políticas que se encaminharam em direção muito diversa daquela posta em prática pelo seu antecessor, tanto no que diz respeito à postura teórico-epistemológica que serviu de base para a política quanto no seu desdobramento em termos da articulação entre o ensino médio e a educação profissional” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 391). Essa coesão e participação podem ser verificadas nas políticas de âmbito estruturante implementadas no período de 2003 a 2016, notadamente aquelas vinculadas à educação, como a da expansão da RFEPCT, aqui em discussão, e o Brasil Profissionalizado.

Em 2008, com a criação da RFEPCT, houve o consequente aumento da quantidade de Institutos Federais e sob a diretiva de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, é apresentada a necessidade de expansão também do quadro de servidores para os novos institutos. Com essa expansão, a demanda de formação tornou-se emergencial para a agregação de competências e habilidades vinculadas ao modelo de educação profissional, científica e tecnológica requerida, principalmente no que diz respeito à forma de gestão colegiada e de ensino integrado, pois era notório que os novos servidores não tinham familiaridade com tal formação para a gestão e à docência. Nesse contexto, iniciam-se as primeiras articulações para elaboração do PLAFOR.

O principal marco normativo do PLAFOR, a Portaria nº 15/2016 da SETEC/MEC, traz elementos nos quais se pode inferir que esse plano foi elaborado observando as

demandas do contexto da revolução tecnológica e a necessidade de formação científica dos servidores da referida rede para atender entre outros interesses aqueles vinculados aos princípios neoliberais para a educação no Brasil. Assim, esse plano foi oficializado em 2016, ano em que a então presidenta Dilma sofreu *impeachment*.

Já sob o governo de Michel Temer, houve um novo retrocesso e a assunção de um neoliberalismo mais aliado aos interesses apenas do capitalismo, tomando forma na área da educação através da Medida Provisória (MP) nº 746, cuja ementa prevê a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apesar de haver ocorrido debates balanceados sobre as propostas dessa MP, como informam Ferretti e Silva (2017),

[...] Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular à questões de ordem pragmática, tais como a adequação à demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

Dessa forma, pode-se entender que desde sua efetivação como política de formação para servidores públicos da RFEPCT, o PLAFOR não teve terreno propício para que sua implementação fosse iniciada de forma regular, no sentido de que o plano é direcionado para os servidores que atuam prioritariamente com o ensino médio integrado, quais sejam aqueles que podem ser substituídos por “portadores” de notório saber, previsão proposta na regulamentação da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB vigente (BRASIL, 2017).

Ainda que não houvesse ocorrido o *impeachment* de 2016, há de se considerar que a adequada implementação do PLAFOR dependeria da articulação entre forças hegemônicas que almejam formar trabalhadores disciplinados e competentes, condicionados à lógica de produção do capital, e a resistência de forças contra-hegemônicas, que ensejam uma formação humana integral do cidadão pelo desenvolvimento de sua consciência de classe, de modo a formar para apropriação de saberes e conhecimentos que possibilitem a leitura do mundo de forma histórico-crítica, como explica Kuenzer (2011),

[...] Em resumo: se há projetos pedagógicos contraditórios, conseqüentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime

de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Estas diferentes propostas de formação, por sua vez, dada a materialidade das relações capitalistas em que se inserem, se objetivam em práticas tão contraditórias quanto são as relações sociais que as geram, não se reproduzindo em sistemas puros, mas sim em práticas que mesclam dimensões conservadoras e progressistas. Ou seja, mesmo que, na ponta da formação, a proposta seja marcada pelos interesses hegemônicos ou contra-hegemônicos, as condições materiais de sua realização, pela sua natureza capitalista, determinam práticas contraditórias (KUENZER, 2011, p. 4).

Dessa maneira, a realidade material indicava que a adesão ao PLAFOR era necessária para o fornecimento do conhecimento, competências e habilidades técnicas para docentes e para os servidores da RFEPCT, a fim de que o serviço prestado à sociedade fosse condizente com as finalidades e características da nova proposta institucional, principalmente no que tange à formação humana integral, no meio de forças contrárias que se delineavam em um cenário desfavorável à sua concretização, tais como o novo governo federal. Essa percepção de Kuenzer (2011) corrobora a percepção de que há projetos societários em disputa no aparato estatal do país, que podem interferir na promoção de políticas de formação continuada de servidores públicos em consonância com as forças que estão no poder. Essas interferências podem ser visualizadas nas ações de implementação de políticas formuladas com vistas à formação integral de alunos da classe trabalhadora, pois essas comumente geram embates entre formuladores e implementadores, já que há contradições de difícil decifração nesse jogo de interesses.

Esses entraves podem ser verificados na implementação do PLAFOR, pois se refletiram no seu desconhecimento por grande parte de seu público-alvo. Isso pode ser exemplificado por estudos prévios os quais demonstram que sua visibilidade como política de formação basilar para servidores da RFEPCT é baixa no meio acadêmico (SANTOS; SILVA, 2022), posto que as ressonâncias de estudos sobre esse plano são praticamente imperceptíveis.

Sendo assim, para uma compreensão mais teórica da problemática desse trabalho, recorre-se a Dourado (2007), quando apresenta uma concepção de educação situada significativamente no espaço brasileiro,

[...] A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o

comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 923-924).

Dessa compreensão de educação implicada e envolvida, infere-se que o PLAFOR foi formulado como uma política, repetindo Dourado (2007), de “gestão e processos [que] se organizam, coletivamente [...] em prol dos objetivos de formação”. Dessa maneira, as atividades dos servidores da RFEPCT vinculadas à formação para o trabalho em todos os níveis de ensino trazem a necessidade de conhecimento sobre o plano como um dos condicionantes à sua efetiva implementação.

Assume-se, nesse trabalho, a compreensão de formação continuada desenvolvida por Libâneo (2015, p. 187) que a define como “condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e especialistas.” Nesse sentido, pondera-se que os novos servidores da RFEPCT, principalmente os docentes, pois além da docência, assumem cargos de gestão e têm que atuar na pesquisa e na extensão conforme as finalidades e características supracitadas, portanto, necessitam de formação permanente para estar em sintonia com a nova institucionalidade inserida em um mundo globalizado, econômico, cultural, virtual e digital em todas as dimensões, caracterizando um dos desafios primordiais da RFEPCT. Para Machado,

[...] Este desafio, já histórico, revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e Plano Nacional de Educação 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o ensino médio integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil, Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, indígena e quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

A RFEPCT traz também a proposta de formação humana integral dinamizada pela via do currículo integrado, observando a atualidade da visão de sociedade e do modo de produção, o que corrobora a definição de formação continuada de Libâneo (2015) como condição de aprendizagem permanente. Nesse sentido, espera-se que uma política de formação continuada seja implementada de forma transparente e abrangente em consonância com as normas das instituições federais amplamente divulgadas, bem como com o aparato legal que exige dessas instituições transparência pública de seus atos e ações.

Como o PLAFOR é uma política de formação continuada, tem papel relevante na capacitação dos servidores da RFEPCT, em ações que podem ser desenvolvidas na própria rede se considerarmos a Lei 11.892/2008, no art.7º, inciso VI, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, quais sejam:

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Na esfera federal, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, instituída pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, visa aprimorar o serviço público, através da capacitação de servidores federais, e define em seu art. 2º que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

- I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e
- III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2006).

Assim, considerando essas definições e a necessidade gerada pela expansão da RFEPCT foi instituído, por meio da Portaria nº 28, de 26 de agosto de 2015, um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração do PLAFOR, constituído por um representante da SETEC/MEC e 12 representantes de Institutos Federais, com as seguintes atribuições:

- I – Propor ações complementares às desenvolvidas pelas instituições que contribuam com desenvolvimento profissional continuado do servidor;
- II – Propor ações que facilitem o acesso de servidores a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho, principalmente para aqueles de região de difícil acesso;
- III – Elaborar um plano de ação e cronograma das atividades do Grupo de Trabalho;
- IV – Propor diretrizes de capacitação para iniciação no serviço público;
- V – Apresentar diretrizes e metodologias para capacitação dos servidores nas áreas de planejamento, gestão e liderança (BRASIL, SETEC/MEC, 2015).

O GT, cumprindo suas atribuições, produziu a Nota Técnica nº 67/2016/SETEC, que serviu de base para a portaria de criação do PLAFOR. Essa nota informa que:

Nesse sentido, foi iniciada a elaboração do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – PLAFOR,

que tem como objetivo implementar processos de formação continuada para os servidores da Rede Federal, com vistas ao desenvolvimento na carreira e à consolidação da identidade da RFEPC e consiste na promoção e fomento de ações de capacitação dos servidores, bem como na motivação e mobilização para a formação continuada com o fito de potencializar a atuação da Educação Profissional (BRASIL, 2016).

Por fim, considera-se que o PLAFOR se apresenta como uma política institucional vinculada à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, que demanda ações com respaldo legal e recursos, as quais podem ser implementadas no sentido de atingir os objetivos formulados em sua proposição inicial em meio às relações sociais, econômicas e governamentais de forma transformadora e transparente, ou não. É observando esses dois sentidos que se problematiza a visibilidade da implantação do PLAFOR na RFEPC.

Metodologia

A pesquisa da qual se deriva o presente artigo tem caráter exploratório, posto que na busca por estudos antecedentes sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não foram encontrados trabalhos acadêmico-científicos sobre o PLAFOR e seu processo de implementação (SANTOS; SILVA, 2022).

Os procedimentos se amparam em aportes de análises bibliográfica e documental, considerando-se que se trata de uma pesquisa usufrutuária de espaços da *internet* como local de investigação, que são, de acordo com Fragozo *et al.* (2013), próprios de pesquisas que utilizam a *internet* como ferramenta de coleta de dados sejam esses artigos, *e-books* ou indicadores e, por essa razão podem ser designadas também como pesquisa na *internet*. Essa foi o lócus de onde foi extraída a pesquisa bibliográfica e documental, o que reforça o que se considera como espaço de pesquisa na *internet*, conforme Castells (2003), quando explicita que a *internet* se constitui como uma tecnologia, que pode ser traduzida como uma rede de comunicação, de integração e de organização social, na qual informações circulam para diversos campos de conhecimento e de vivências sociais.

A busca pelos dados para análise foi feita via *internet* na plataforma do MEC, visto que a página da SETEC é vinculada a essa plataforma, no dia 30 de janeiro de 2022. Foi utilizado o descritor PLAFOR com o filtro para a palavra exata e retornaram da busca 11 resultados, sendo que apenas 3 dessas publicações se encaixavam na categoria de ações do PLAFOR. Para maior cobertura, a mesma pesquisa foi realizada na nova plataforma do MEC, na qual houve apenas 1 retorno, a respeito de uma notícia relativa a investimento, não propriamente uma ação do PLAFOR.

Para as análises, considerou-se o que foi normatizado na Portaria nº 15/2016, da SETEC/MEC, que institui o PLAFOR, e os achados na SETEC/MEC em diálogo com os autores supracitados que fundamentam esse trabalho.

Resultados e discussão

A Portaria nº 15/2016 da SETEC/MEC, que cria o PLAFOR, normatiza como o plano deve ser executado no art. 3º, conforme transcrito a seguir:

Art. 3º A execução do PLAFOR deverá ocorrer por meio das escolas de governo e/ou pelas Instituições Federais de Ensino, mediante aprovação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC.

§ 1º A execução de que trata o caput deste artigo deverá considerar os seguintes programas:

I - Programa de Capacitação Profissional (Cursos de até 360 horas)

1. Iniciação ao serviço público;
2. Formação geral; e
3. Capacitação técnica (específico para cada área de atuação).

II - Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos:

1. Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional)
2. Formação de Gestores

III - Programa de Qualificação

1. Técnico de Nível Médio
2. Graduação
3. Pós-Graduação lato e stricto sensu (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado).

§ 2º Os Programas do PLAFOR poderão ser executados nas modalidades presencial e à distância (BRASIL, 2016).

Os programas considerados no art. 3º Portaria nº 15/2016 da SETEC/MEC atendem aos objetivos dos Institutos Federais (art. 7º da Lei 11.892/2008, lei de criação da RFEPCT). A proposta de execução do plano pode ser considerada como bem formulada no sentido em que atende à formação continuada desde os processos iniciais de introdução ao serviço público o que corrobora a perspectiva de Dourado (2007, p. 923), quando afirma que, “[...] políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores[...]”, mas para que ocorra envolvimento considera-se que deve haver conhecimento. Nesse sentido, Zeferino e Silva (2014, p. 173) corroboram essa percepção de Dourado (2007) quando afirmam que,

[...] Diante desta realidade, urge necessária uma conjugação de forças econômicas e sociais na adoção, implementação e financiamento de políticas voltadas à educação, seja ela básica, técnica ou superior, possibilitando avanços humanos substanciais que permitam uma geral e irrestrita melhoria nas condições de vida, alcançando-se o finalismo existencial de toda e qualquer política pública: a dignidade da pessoa humana (ZEFERINO; SILVA, 2014, p. 173).

O modelo desenvolvido para o PLAFOR atingiria servidores de todos os níveis de ensino e possibilitaria, caso se efetivasse, avanços nos processos de formação oferecidos pela REFEPCT. No entanto, ao realizar a pesquisa na página do MEC para verificarmos as ações já executadas pela SETEC em relação ao PLAFOR, encontramos apenas as seguintes publicações:

1. Programas ajudam a qualificar os trabalhadores da educação (2015);
2. Programa de capacitação lança publicação sobre cafeicultura (2016);
3. Professores de inglês recebem capacitação nos Estados Unidos (2017).

A primeira publicação é anterior à portaria que institui o PLAFOR e descreve algumas ações do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), além de relatar as seguintes ações do PLAFOR:

- a) a oferta de 900 vagas para o curso de pós-graduação *lato sensu* em formação pedagógica;
- b) o envio de docentes dos IFs para capacitação, em universidades de ciências aplicadas da Finlândia, pelo programa Professores para o Futuro;
- c) a seleção de professores de língua inglesa para capacitação intensiva nos Estados Unidos;
- d) o curso de capacitação em aulas práticas, ofertado para mais de 100 professores de cursos técnicos (BRASIL, 2015).

Dessas ações, o programa de capacitação em aulas práticas, citado no item d, produziu, em 2016, cadernos temáticos para os cursos técnicos de cafeicultura, instrumentação e tornearia. Esse programa atende o que está proposto no Art. 3º, parágrafo 1º inciso I 3. Capacitação técnica (específica para cada área de atuação). Os cadernos temáticos se encontram divulgados na página do PLAFOR, na antiga plataforma do MEC. Na apresentação do caderno de aulas práticas em cafeicultura, há as seguintes informações,

[...] A criação de soluções pedagógicas inovadoras, de materiais didáticos e de objetos de aprendizagem têm lugar de destaque nesta agenda. Por meio do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal (PLAFOR), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação iniciou, em 2014, o Programa de Capacitação em Aulas Práticas, que promove formação continuada de professores, intercâmbio de experiências em práticas de ensino e práticas em laboratório, contribuindo para a atualização profissional, didática e tecnológica e levando novas possibilidades ao trabalho pedagógico (BRASIL, 2016, p. 7).

O caderno temático de cafeicultura é o assunto da segunda publicação que, além de informar o lançamento da obra, aborda o curso supracitado e suas contribuições.

A publicação dos cadernos como resultado de uma capacitação técnica para divulgação em acesso livre reforça o que postula Kuenzer (2011) quando afirma que “há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios” (KUENZER, 2011, p. 4). Vê-se que, diante de tais contradições, o uso da divulgação de conteúdos de formação continuada no mundo virtual pode ser uma das formas de superação das desigualdades existentes nas demandas por formação na própria RFEPCT.

A terceira publicação noticia a seleção de 81 professores de inglês para capacitação na *Northern Virginia Community College* (Nova), nos Estados Unidos. Explica ainda que, na primeira etapa, ocorrida no primeiro semestre de 2016, havia enviado 72 professores, que assumiram o compromisso de que ao retornarem ao Brasil aplicariam os conhecimentos adquiridos em ações voltadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação e internacionalização. Essa publicação também mostra sua articulação com o que está proposto Art. 3º, parágrafo 1º inciso I 3. - Capacitação técnica (específica para cada área de atuação) da Portaria nº 15/2016 da SETEC/MEC.

Todavia, diferentemente do Programa de capacitação em cafeicultura, não encontramos nenhuma produção relacionada à capacitação dos professores nos Estados Unidos na página da SETEC/MEC. Observa-se que, caso existisse, tal publicação contribuiria com a capacitação dos demais professores pelo intercâmbio da experiência vivenciada pelo grupo que participou, pois como afirma Libâneo (2015), a formação continuada envolve aprendizagem permanente do docente, a qual colabora para a aprendizagem dos alunos.

Conclusões

Considera-se que a divulgação de informações sobre o PLAFOR e/ou sobre suas ações foram ineficazes no que concerne a levar a seu público-alvo e à sociedade o conhecimento de sua existência, pois a sua visibilidade é quase nenhuma, observando que essa é uma política de formação voltada a uma rede de ensino em nível nacional.

A primeira publicação encontrada indica, de forma breve, que houve ações no que tange ao item 3 do Programa de Qualificação, contudo, todas as demais ações incidem apenas na capacitação técnica (específica) do Programa de Capacitação Profissional, o que indica uma abrangência mínima nas ações previstas na normativa de criação do plano analisado.

Ainda foi constatado que a maioria das ações do PLAFOR divulgadas são anteriores à sua regulamentação pela Portaria nº 15/2016 da SETEC/MEC, o que demonstra a

possibilidade da articulação para formação em rede, que traria uma padronização de nivelamento de qualidade para todas as instituições pertencentes à rede, independentemente dessas instituições serem tradicionais, como as originadas nas EAAs, há mais de 100 anos, ou terem iniciado seus trabalhos nas últimas décadas, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR, 2014), implantado como Escola Técnica em 1986, iniciando suas atividades em 1987. A nova institucionalidade requer capacitação dos servidores.

Conclui-se que, apesar de o PLAFOR ter sido formulado para atender uma demanda emergencial, as ações constantes na SETEC/MEC mostram que é uma política ainda incipiente, posto que ali encontramos o registro de 3 ações, sobre as quais não foram encontradas informações que demonstrem continuidade significativa.

Outro apontamento importante é em relação ao hiato temporal de ações do PLAFOR depois de sua normatização em 2016, pois a última ação registrada dista de 2017 e se refere a ações pré-existentes.

Por fim, pode-se afirmar que o PLAFOR, apesar de ser uma política basilar para a formação continuada dos servidores da RFEPCT, não tem ações expressivas sendo executadas nos últimos 5 anos, ou a divulgação dessas ações está sendo ineficaz.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. 1909. Brasília: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jan 2022

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 30 jan 2022

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 jan 2022

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 30 jan 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.707/06, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 30 jan 2022

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf. Acesso em: 30 jan 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan 2022

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.991/19, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm Acesso em: 30 set. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 28, de 26 de agosto de 2015**. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22011-portaria-n28-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plafor**: apresentação. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/apresentacao-plafor/apresentacao>. Acesso em: 30 jan 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programas ajudam a qualificar os trabalhadores da educação**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/209-noticias/564834057/32021-programas-ajudam-a-qualificar-os-trabalhadores-da-educacao>. Acesso em: 30 jan 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Caderno de aulas práticas dos Institutos Federais: cafeicultura**. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40731-caderno-de-aulas-praticas-dos-ifs-cafeicultura-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Professores de inglês recebem capacitação nos Estados Unidos**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/44281-professores-de-ingles-recebem-capacitacao-nos-estados-unidos>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- CAMPELLO, T. *et al.* **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. 2017. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Conselho Latino-Americana de Ciências Sociais, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 243 p. Título original: *The internet galaxy: reflections on the internet, business and society*.
- DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 921-946, out. 2007.
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- FERRETTI, C. J. SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Histórico**. 2014 Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/historico-1>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, set. 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, n. 139, p. 331-54, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. v. 32, p. 689-704, 2011.

SANTOS, T. D.; SILVA, L. L. S. Notas prévias de uma pesquisa sobre a visibilidade e efetividade do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. In: Anais do Colóquio nacional e Colóquio internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral. **Anais...** Natal/RN, IFRN, 2021.

Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/VIColoquioNacionaleIIIColoquioInternacional/440507>.

Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTOS, T. D. dos; SILVA, L. L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Escolas de Aprendizizes Artífices do Brasil e as pesquisas sobre a Escola de Natal no Rio Grande do Norte. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–28, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7551>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOUZA, F. D. C. S.; LIMA, A. P. M. de. Reforma da educação profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal - Brazil follows the neoliberal guide. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020165, 2021. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1610>.

Acesso em: 20 mar. 2022.

ZEFERINO, M. A. P., e SILVA, J. B. Os impactos da globalização e do poder econômico frente à implementação de políticas públicas. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto-SP, a. XVII, n. 21, p. 157-174, jan./dez. 2012. 2014. Disponível em:

<https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/199>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Autores:

Tatiana Dantas dos Santos

Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN). Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Educación Profesional (PPGEP-IFRN). Investigador en el Departamento de Administración de Rio Grande do Norte (SEAD/RN).

E-mail: tatiana_dantas@ymail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8856-2782>

Lenina Lopes Soares Silva

Doctora y Maestra en Ciencias Sociales y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Actualmente es profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN). Tiene experiencia en investigación educativa con énfasis en políticas públicas.

E-mail: leninasilva@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8856-2782>

Como citar o artigo:

SANTOS, T. D.; SILVA, L. L. S. El Plan de Formación Continua de los Servidores de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica en las publicaciones de la SETEC/MEC. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.208-226, sep., 2022.

El lugar de la politécnica en la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña

Lucas Barbosa Pelissari

lucas.pelissari@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Paranaguá, Brasil.

Elisabete Neves Gerva

elisabetegerva@escola.pr.gov.br

<https://orcid.org/0000-0002-4297-7974>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Paranaguá, Brasil.

Recebido: 28/03/2022 **Aceito:** 18/05/2022

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el lugar de la educación politécnica en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) (Resolución CNE/CP nº 01/2021). La investigación parte del supuesto de que la EPT brasileña está pasando por un proceso de contrarreforma, insertado en el contexto más general de la reforma educativa neoliberal. Se establece una periodización de este proceso, mostrando que el documento en cuestión es un hito de consolidación de la contrarreforma de la EPT. La metodología utilizada es el Análisis de Contenido, definiendo se a priori tres unidades de registro: confrontación con la condición de dualidad estructural en la educación; comprensión crítica del mundo, basada en el conocimiento científico; estrecha vinculación entre la actualidad y la colectividad en las que se inserta la escuela y el currículo. La conclusión indica la ausencia de la perspectiva planteada por la politécnica, confirmando la hipótesis de que la referida resolución es congruente con la actual reforma de la educación media nacional.

Palabras clave: Contrarreforma de la Escuela Secundaria. Educación Profesional y Tecnológica. Educación Politécnica. Resolución CNE/CP nº 01/2021.

O lugar da politécnia na atual contrarreforma da educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o lugar da educação politécnica nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Resolução CNE/CP nº 01/2021). Parte-se do pressuposto de que a EPT brasileira sofre um processo de contrarreforma, inserido no contexto mais geral de reforma educacional neoliberal. Estabelece-se uma periodização desse processo, evidenciando-se que o documento em tela é um marco de consolidação da contrarreforma da EPT. A metodologia utilizada é a Análise de Conteúdo, sendo definidas a priori três unidades de registro: enfrentamento da condição de dualidade estrutural da educação; compreensão crítica e integral do mundo, a partir dos conhecimentos científicos; vínculo estreito do currículo com a atualidade e a coletividade em que se insere a escola. A conclusão indica a ausência da perspectiva posta pela politécnia, confirmando a hipótese de que a referida resolução guarda coerência com a atual reforma do ensino médio nacional.

Palavras chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Politécnica. Resolução CNE/CP nº 01/2021.

The place of polytechnics in the current counter-reform of brazilian vocational and technological education (EPT)

Abstract

This work aims to analyze the place of polytechnic education in the new National Curriculum Guidelines (DCN) for Vocational and Technological Education (EPT) (Resolution CNE/CP nº 01/2021). It starts from the assumption that the Brazilian EPT is undergoing a process of counter-reform, inserted in the more general context of neoliberal educational reform. A periodization of this process is established, showing that the document in question is a landmark of consolidation of the EPT's counter-reform. The methodology used is Content Analysis, with three units of record being defined a priori: confrontation with the condition of structural duality in education; critical and comprehensive understanding of the world, based on scientific knowledge; close link between the curriculum and the actuality and the community in which the school is inserted. The conclusion indicates the absence of the perspective posed by polytechnics, confirming the hypothesis that the aforementioned resolution is consistent with the current national secondary education reform.

Keywords: High School Counter-Reform. Professional and Technological Education. Polytechnic Education. CNE/CP Resolution No. 01/2021.

Introdução

A política de ensino médio brasileiro tem sido objeto de uma série de mudanças desde, pelo menos, o ano de 2015. Tais transformações se colocaram no âmbito da legislação, impondo, inclusive, alterações significativas na lei máxima da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, aprovada em 1996. Esse processo vem sendo analisado exaustivamente (Motta; Frigotto, 2017; Ferretti; Silva, 2017; Silva, 2018; Araújo, 2019; Moura; Benacchio, 2021), em que pese o fato de o chamado Novo Ensino Médio ter sido implementado pelas redes de ensino apenas a partir do início do corrente ano. De todo modo, esse conjunto de estudos evidencia que se trata de reformas educacionais de caráter antipopular e neoliberal, isto é, que reproduzem processos de retirada de direitos sociais, condicionam a privatização do ensino médio público e aprofundam a condição de dependência – científica, tecnológica e cultural – externa vivida pela formação social brasileira.

No mesmo sentido das conclusões obtidas por outras pesquisas (Boito Jr., 2018; Valle; Narciso, 2021), identificamos que se trata, na verdade, de uma das várias reformas de caráter neoliberal¹ implementadas pelo governo federal brasileiro a partir de 2016.

¹ Consideramos o neoliberalismo um processo de restauração do poder de classe das burguesias em nível internacional, condicionando um novo modelo de Estado. A política do Estado capitalista neoliberal

Desse ano em diante, a conjuntura político-econômica do país sofreu severas transformações advindas de uma nova configuração do bloco no poder de Estado.

De acordo com Boito Jr. (2018), a crise do governo Dilma Rousseff resultou do agravamento de contradições do período anterior (2003-2016), caracterizado por uma política centrada no crescimento econômico com distribuição de renda, apesar de limitada pelo capitalismo neoliberal. Tal política é denominada pelo autor de neodesenvolvimentismo e foi sustentada por uma frente política heterogênea, composta por frações de classes dominantes e dominadas. Ocorre que o processo político brasileiro conjugou uma situação de ofensiva restauradora, unificando as frações burguesas no polo até então adversário da frente neodesenvolvimentista, isto é, o programa neoliberal (Boito Jr., 2018). O resultado foi a aplicação de um conjunto de medidas regressivas, como as reformas trabalhista e da previdência e a promulgação de uma Emenda Constitucional (EC) que congela gastos em políticas públicas por vinte anos.

Por esses motivos, caracterizamos o conjunto de mudanças sofridas pelo ensino médio no Brasil como uma contrarreforma, uma vez que também aponta no sentido contrário aos interesses dos trabalhadores, contingente que, em sua maioria, acessa essa etapa de ensino. Temos investigado, especificamente, as implicações desse processo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando compreender quais as relações entre alterações já identificadas na política de EPT e a contrarreforma do ensino médio. Nossa hipótese de pesquisa indica que está em curso, além dos elementos já relatados até aqui, uma *contrarreforma da EPT*. Significa dizer que as transformações sofridas pela EPT, apesar de diretamente implicadas pela contrarreforma do ensino médio, têm seus próprios contornos, características e contradições.

Por outro lado, no âmbito teórico, o conceito de educação politécnica permeia todo o debate educacional brasileiro desde a redemocratização do país, tendo sido objeto de elaboração genuína por pesquisadores progressistas reunidos no campo de estudos em Trabalho-Educação. O conceito sempre esteve ligado a uma concepção de EPT que serve aos interesses da classe trabalhadora, tendo como norte o subsídio do conhecimento historicamente acumulado e, ao mesmo tempo, reconhecendo que a formação integral não é completamente viável sob o Estado capitalista.

caracteriza-se, em linhas gerais, por três grandes eixos: diminuição dos direitos sociais; programa de abertura econômica com foco na privatização de setores estratégicos; e fragilização do padrão de industrialização, com conseqüente inchaço do setor de serviços.

No presente trabalho, em particular, buscamos analisar o lugar da educação politécnica em um dispositivo da contrarreforma da EPT. Exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº 01, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN/EPT), impõe mudanças significativas nas orientações curriculares, inaugurando um período de consolidação da contrarreforma em curso.

O artigo é composto por três seções, seguidas de considerações finais. Na primeira seção, discutem-se os princípios metodológicos da pesquisa. Na segunda, são apresentados os principais aspectos de fundamentação teórica do trabalho, especificamente a construção histórico-conceitual da noção de politecnia na literatura brasileira. Por fim, são discutidos os resultados da análise.

Metodologia

Um dos caminhos metodológicos que temos adotado para solucionar o problema mais geral é a análise de conteúdo de documentos que compõem o campo normativo da contrarreforma da EPT. Para isso, é preciso, segundo Franco (2005), delimitar um *corpus* para a etapa de organização da pesquisa propriamente dita. Com esse objetivo, foram identificados três principais momentos que constituem a contrarreforma da EPT, cada um deles caracterizado por um conjunto de documentos legais.

O primeiro momento é iniciado com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que se transforma, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017 e que impõe as mudanças mais significativas no ensino médio nacional. Em segundo lugar, agora já havendo transformações importantes na EPT, destaca-se o Programa Novos Caminhos (PNC), anunciado pelo governo federal em novembro de 2019 como a principal estratégia de oferta da EPT internamente ao Novo Ensino Médio.

Um dos eixos da contrarreforma aqui discutida é a fragmentação curricular, na medida em que se impõe um modelo de ensino médio dividido em dois: uma base nacional comum, obrigatória a todos os estudantes e cursados em 1800 horas, e itinerários formativos escolhidos por cada aluno segundo – no discurso oficial – sua aptidão e afinidade. A parte diversificada é separada em cinco opções, dentre as quais se destaca o itinerário formativo técnico e profissional, destinado ao aprendizado de profissões técnicas específicas. Ocorre, no entanto, que esse caminho curricular é o que sintetiza as possibilidades de aprofundamento da dualidade educacional, já que reservado aos trabalhadores e com o intuito de represar o fluxo escolar ao ensino superior (Ferreti; Silva,

2017), a partir de um corte de classe. Concordamos, nesse sentido, com Araújo (2016, p.61):

a Reforma também impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo esta colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do ‘reconhecimento de saberes e competências’, admitindo-se ‘experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar’, em cursos oferecidos por ‘centros ou programas ocupacionais’ nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um ‘vale-tudo’ na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o ‘itinerário dos pobres’ (Araújo, 2016, p. 61).

Assim, apresentado explicitamente como a iniciativa central do governo federal para o itinerário formativo técnico e profissional, o PNC e os documentos legais e pedagógicos que lhe sustentam compõem um segundo marco importante na periodização em questão.

Em terceiro lugar, tratou-se de dar materialidade didático-curricular à contrarreforma, acionando dispositivos como novo formato ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mudanças nas diretrizes curriculares para a formação de professores e, centralmente, novas diretrizes curriculares para a EPT. Os documentos oficiais que embasam essas medidas são, por isso, nosso *corpus* analítico. Tratamos, neste trabalho, de analisar as novas DCN/EPT, organizadas na Resolução CNE/CP nº 01/2021.

Seguimos, então, os procedimentos indicados por Franco (2005), adotando, em primeiro lugar, o tema como unidade de registro fundamental. Os temas são asserções sobre determinados assuntos, incorporando, em maior ou menor grau, os significados e as conotações atribuídas aos conceitos que compõem o documento analisado. Nesse sentido, permitem captar componentes racionais, ideológicos e históricos no processo de elaboração do documento. (Franco, 2005) Os temas específicos delimitados em nossa análise são apresentados mais adiante, como resultado da discussão geral a respeito do conceito de politecnia.

Cabe, por fim, apenas acrescentar um complemento à perspectiva metodológica adotada. Segundo as observações de Evangelista e Shiroma (2019), as fontes pesquisadas na investigação em política educacional materializam interesses específicos representados pelo Estado capitalista e, assim, portam objetividade atribuída por sua condição histórica de classe. As autoras denominam essa condição de “posição dos documentos”, a ser

exaustiva e metodicamente investigada pelo pesquisador. Tal concepção embasa o olhar que lançamos para a metodologia da Análise de Conteúdo, num processo que parte de unidades de registro, as reconstrói na categorização dos artigos e parágrafos do texto legal e organiza os resultados segundo os objetivos desejados, em nosso caso, a busca do lugar ocupado pela politecnia no documento selecionado.

O conceito de politecnia

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), o conceito de politecnia iniciou seu marco significativo quando começava a ser desenhado o primeiro projeto de LDB da educação pós-ditadura, em 1988. Porém, a proposta original de uma educação politécnica não teve apoio parlamentar necessário e não foi aprovada. Além disso, diversas análises buscaram compreender as especificidades da característica de dualidade do sistema de ensino capitalista brasileiro. Um campo de estudos genuíno, intitulado Trabalho-Educação, se conformou a partir dessa busca, ao mesmo tempo em que incidia nos debates políticos sobre o ensino médio e a questão do trabalho na elaboração da LDB. Destacam-se, como importantes sínteses, os estudos de Frigotto (1984), Machado (1989), Nosella (1998), Kuenzer (2005), Moura, Lima Filho e Silva (2015).

O eixo das discussões sempre foi a questão das relações entre ciência e técnica, constituinte do problema histórico da falta de identidade do ensino médio, consequência da dualidade estrutural. A tese comum identifica, basicamente, dois sistemas escolares distintos conforme sua função na produção e reprodução das relações sociais vigentes. De um lado, a escola de natureza propedêutica, cujo público é composto pelas classes médias, pequena burguesia e setores das classes dominantes, que se preparam para continuar os estudos superiores e assumir postos de controle, concepção e direção.

De outro lado, a escola técnica, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, que normalmente aprendem uma profissão de maneira descolada dos conhecimentos científicos gerais, preparando-se para a futura execução produtiva. Do ponto de vista teórico, a dualidade recebe o adjetivo “estrutural” justamente por ter suas bases na separação entre o produtor direto e os meios de produção e na conseqüente divisão do trabalho especificamente capitalista. Assim, não se trata de um atributo relativo apenas aos conteúdos escolares, mas referente ao campo das estruturas sociais.

A respeito da base teórico-conceitual, o termo politecnia pode ser entendido como a conjugação de múltiplas técnicas. No entanto, não se limita ao significado puro da palavra,

mas fornece um sentido muito mais abrangente para a EPT. Além de definir uma perspectiva curricular, apresenta uma saída pedagógica para a articulação entre educação profissional e formação geral, tensionando a natureza de classe que cinde o modelo educacional capitalista.

Podemos observar, na verdade, que a politecnia aparece já em formulações clássicas de Marx, como em *Instruções aos delegados do conselho geral provisório* (1866) e na *Crítica do Programa de Gotha* (1875), textos que apresentam pela primeira vez a ideia da educação politécnica e tecnológica, como integração entre trabalho e escolarização. Os textos defendem, no quadro da definição de um programa para a luta proletária internacional, uma escola capaz de desenvolver os aspectos corpóreos/físicos, intelectuais e tecnológicos da formação humana, articulando-os dentro de uma mesma realidade educacional. Nesse aspecto, Machado (1994, p. 19) demonstra que:

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

Na mesma perspectiva, Kuenzer (2005, p.89) se expressa afirmando que politecnia supõe “[...] uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos [...]”.

Machado (1989), em um dos textos fundantes do campo Trabalho-Educação, explica os determinantes propriamente políticos do conceito, mostrando que ele se vincula à proposta proletária de unificação escolar, na medida em que reivindica, dentro do quadro da grande indústria e da maquinaria, um modelo de escola e de currículo que parte da integralidade do ser humano. Concordamos com a autora que se trata daquilo que a tradição russa do início do século passado denominou de uma escola voltada para a atualidade.

Quem melhor formulou a questão foi Pistrak (2018), evidenciando que não se tratava de uma atualidade inocente, vinculada à mera aplicação prática dos conhecimentos aprendidos na escola. Tal concepção estava muito mais próxima do pragmatismo da Escola Nova ocidental. Sob a politecnia, ao contrário, a atualidade é a articulação de estrutura e

conjuntura que permite politizar e historicizar os processos pedagógicos, didáticos e escolares.

Na tradição pistrakiana, identificamos três eixos orientadores da proposta de educação politécnica: (a) a compreensão dos fundamentos científicos de organização e prática do trabalho produtivo; (b) um sistema global/completo de estudo e desenvolvimento da tecnologia; (c) o coletivismo como orientador do entendimento das relações entre sociedade, economia e política, mediadas historicamente (Pistrak, 2018). Por isso, a questão da auto-organização também é enfatizada na proposta russa de escola politécnica.

O que o debate brasileiro sobre o tema tratou de desempenhar foi uma atualização histórica do conceito, adequando-o à realidade latino-americana e interpretando-o no contexto da dependência. É de Saviani (1989), por exemplo, a definição de que uma educação politécnica se destina, sinteticamente, ao domínio dos diferentes fundamentos do trabalho moderno – é nesse sentido que remete à integralidade e não ao especificismo ou à parcialização das tarefas laborais e, conseqüentemente, do ser humano. Supõe-se, nessa chave, a articulação entre dois elementos cindidos artificialmente pela realidade capitalista: o trabalho manual e o trabalho intelectual.

No entanto, Saviani (1989) situa a discussão na realidade, observando como uma perspectiva socialista de educação pode ou não se efetivar ainda sob uma realidade capitalista como a brasileira:

[...] e aí se põe o problema também da correlação de forças. Com efeito, se a realização do projeto não conta com respaldo suficiente para viabilizá-lo a curto prazo porque a correlação de forças não é satisfatória, então é preciso pensá-lo a médio prazo enquanto se age no sentido de alterar a correlação de forças. (Saviani, 1989, p. 34)

O autor comenta, também, sobre o debate pré-LDB, que colocou em pauta a possibilidade de que a perspectiva politécnica fosse adotada como referência para a legislação educacional brasileira. Naquele momento, criava-se uma situação híbrida: no conteúdo, o sentido dado era o da educação politécnica. Na forma, isto é, na letra da lei, o termo “educação tecnológica” exibia os possíveis contornos que os currículos do ensino médio e da formação profissional poderiam assumir. Em seu formato finalmente aprovado, a LDB nº 9.394/1996 sintetizava contradições sociais e acabava deixando para escolas, estados, municípios e, principalmente, para novos marcos legais, a continuidade das disputas. A expressão incluída no texto final foi “articulação entre a educação profissional

(saberes técnicos/manuais) e o ensino regular (conhecimentos científicos/intelectuais)”, cuja interpretação poderia ter os mais variados sentidos.

Em síntese, a elaboração teórico-política brasileira incorporou, com as devidas mediações, toda uma construção conceitual que se desenvolveu desde o início da primeira metade do século XIX. Como demonstram Moura, Lima Filho e Silva (2015), essa construção assumiu o trabalho como base de uma formação na perspectiva da integralidade e autonomia humanas. No entanto, sempre permaneceu a polêmica questão relativa à possibilidade ou não de incorporação dos processos específicos de profissionalização, sem se colidir com a centralidade do princípio educativo do trabalho.

Independente da forma como se debateu o tema, a primeira década dos anos 2000 trouxe à tona uma possibilidade concreta – conjunturalmente estabelecida – de pavimentar um caminho para a educação politécnica. A política de Ensino Médio Integrado (EMI) se apresentou como a proposta que potencializaria mudanças para superar uma conjuntura contraditória, já visando à formação integral. Seria a “[...] condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

De fato, a medida começou a ser implantada em 2004 e se constituiu como importante política pública de EPT, apresentando a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como um eixo de referência para todo o ensino médio nacional. Ocorre, no entanto, que a contrarreforma do ensino médio e suas consequências impuseram uma ruptura nesse processo, fragilizando o currículo unitário de natureza politécnica. Vejamos, a seguir, de que forma é possível identificar, no documento que define as atuais DCN/EPT, o lugar da concepção politécnica de educação.

Politecnia e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT

Lançamos mão da análise de conteúdo (Franco, 2005), iniciando pelas unidades de registro que emergem do esforço teórico apresentado no capítulo anterior. A educação politécnica caracteriza-se, então, por: a) enfrentamento da condição de dualidade estrutural da educação; b) compreensão crítica e integral do mundo, a partir dos conhecimentos científicos, ainda que esteja presente um processo de profissionalização; c) vínculo estreito do currículo com a atualidade e a coletividade em que se insere a escola. Tais são, dessa forma, as unidades de registro definidas a priori.

Antes de empreender uma análise orientada por tais unidades, vale proceder àquilo que Franco (2005) denomina leitura flutuante do documento. Trata-se de uma ambientação

mais geral a respeito da estrutura do texto e de indicadores que permitem observar tendências pouco específicas. Isso contribui, inclusive, para ajustar o olhar analítico a ser lançado aos temas examinados.

O documento é organizado em dezoito capítulos, iniciando com disposições preliminares, nas quais fica evidente se tratar, pela primeira vez na história da EPT, de diretrizes que englobam todos os níveis de ensino dessa modalidade, desde os cursos de qualificação até a pós-graduação profissional. Os capítulos II e III destinam-se, respectivamente, aos “Princípios Norteadores” e “Organização e Funcionamento” da EPT. Em seguida, é disposta uma sequência de artigos para cada uma das formas de oferta: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Para cada uma, constam um capítulo de definição geral e outro referente à “Estrutura e Organização”. Por fim, são tratados temas específicos, como, por exemplo, estágio supervisionado, avaliação da aprendizagem, formação docente e reconhecimento de saberes. Este último, aliás, previsto em um capítulo próprio, também ineditamente.

Verificamos, de início, a ausência da palavra “politecnia” ou semelhantes. O próprio termo “educação tecnológica”, que, como vimos, foi utilizado em documentos de política educacional para atribuir esse sentido, aparece apenas com seu significado técnico, vinculado aos cursos superiores de tecnologia. Em si, esse fato não decreta a ausência da concepção politécnica no texto, sobretudo por se tratar de uma perspectiva político-pedagógica complexa. Contudo, indica preliminarmente a fragilidade assumida pela questão nas diretrizes.

Buscando, no entanto, a palavra “integração” ou semelhantes, identificamos 21 menções, em quatro sentidos básicos: articulação entre trabalho, ciência e cultura; relações entre atitudes e valores frente ao conhecimento; forma de oferta da EPTNM, prevista na LDB; e simples indicação do ato de incluir ou compor, não necessariamente ligada a orientações curriculares. Não há, em nenhum trecho do documento, referência à articulação entre as dimensões técnica e científica do currículo escolar, o que já mostra a ausência do enfrentamento à dualidade estrutural.

Nesse ponto, um primeiro resultado se apresenta com bastante evidência. O termo integração é próprio do vocabulário do campo Trabalho-Educação, que não só elaborou a

interpretação brasileira da educação politécnica como contribuiu, prática e intelectualmente, com o desenvolvimento da política de EMI².

A Resolução nº 01/2021, nesse sentido, se caracteriza por um hibridismo curricular (Dussel, 2002). Ao mencionar termos corriqueiros utilizados no debate pedagógico da EPT, confunde sentidos e significados de palavras que orientaram as concepções críticas ao longo das últimas décadas, inserindo-as no contexto próprio da atual contrarreforma educacional. Outros exemplos além da integração são os termos “princípio educativo do trabalho” e eixo “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, mobilizados agora, contraditoriamente, no âmbito da fragmentação curricular.

O hibridismo conceitual é identificado, assim, como uma característica central das diretrizes, produzindo-se, ao menos na aparência terminológica do texto, uma situação de ecletismo teórico. Não se trata da integração entre formação geral e educação profissional, questionando a dualidade da educação como procurava fazer, por exemplo, o documento que o antecede (Resolução CNE nº 06/2012). Aqui, estamos diante da integração entre *conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções*, que consolidou, ainda no ano de 2010, a proposta empresarial de um novo currículo da EPTNM, quando foi apresentada no próprio CNE a sigla CHAVE, como organizadora do currículo (Ciavatta; Ramos, 2012). O marco conceitual, apesar de híbrido na aparência, é, então, o da pedagogia das competências, que alia o conservadorismo do velho tecnicismo à precarização do trabalho e a formação profissional ao neoliberalismo. Fragiliza-se a perspectiva centrada cientificamente e reforça-se a adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Interessante observar, por exemplo, como o documento em análise propõe diretrizes para o planejamento dos planos de curso da EPTNM. De dez pontos mencionados a esse respeito, três deles enfatizam a dinâmica do mercado, ainda que, recorrendo ao hibridismo, opte por mencionar o termo “mundo do trabalho”:

II - articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho;

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

² Um texto de referência que permite observar os primeiros passos dessa construção é Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010).

IV - identificação dos saberes compreendidos nas competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso; (Brasil, 2021).

Nesse ponto, é importante mencionar que entidades nacionais que se organizam em defesa do direito à educação também publicaram análises do documento, encontrando indefinição conceitual. É o caso de ANPED (2021) e CONIF (2021). A primeira observa as formas de oferta da EPT de Nível Médio priorizadas pela Resolução e afirma:

O texto das DCNEPT carece de consistência teórica, pois o que o marca é a indefinição ou oscilação no que se refere às concepções educacionais que apresenta [...] proposições produzidas pela hibridização de discursos curriculares distintos, os quais propõem articular, como se apoiados na mesma referência teórico-epistemológica, matrizes teóricas (políticas) de natureza diversa (ANPED, 2021).

Vale, nesse sentido, apresentar uma síntese da teoria aqui mobilizada:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Enfim, observamos que o documento utiliza termos que, em essência, ocultam seu real significado. Apresenta, nesse sentido, a ideia de flexibilização curricular como a grande novidade, obscurecendo a fragmentação e suas intencionalidades sociais. O currículo flexível, na verdade, desresponsabiliza o Estado na oferta da EPT, abrindo a tendência aos subsídios de recursos ao setor privado com cursos de curta duração que se vinculam aos itinerários formativos da reforma do ensino médio. Nesse particular, também concordamos com a análise dos pesquisadores organizados na ANPED (2021), que afirmam:

O texto prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Não obstante, ao analisar a proposta da forma integrada constante nas DCNEPT, constata-se sua total incoerência e antagonismo com o EMI que vem sendo construído tendo como base a concepção acima mencionada - formação humana integral (ANPED, 2021).

Ao instituir uma nova forma de oferta da EPTNM, por exemplo, o documento inaugura uma contradição curricular. A ideia da oferta “concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo” (Brasil, 2021) se propõe a ser uma combinação entre as já permitidas formas integrada e concomitante. Aparentemente, autoriza-se a construção de um currículo que, na forma, é resultado da soma de dois caminhos distintos, podendo ser trilhados em instituições escolares diferentes, mas que, no conteúdo, recorre à integração. Espera-se, evidentemente, que o itinerário formativo técnico e profissional possa ser ofertado por instituições “conveniadas” ou “parceiras”, como aponta o texto, inclusive a partir de acordos entre sistemas públicos de ensino e grupos privados que atuam na EPT³. Ora, a perspectiva unitária de currículo mobilizada pela educação politécnica pressupõe a indissociabilidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e, conseqüentemente, entre a profissionalização e a formação geral. Há, assim, novamente uma combinação entre hibridismo e ecletismo, que sustenta a ausência da concepção politécnica no documento.

Cabe ainda um destaque à dimensão da segmentação aqui discutida, que, de resto, estabelece as bases das novas DCN/EPT sobre perspectiva epistemológica diversa da politecnia, ao menos no que diz respeito às nossas duas primeiras unidades de registro. Trata-se da abrangência da EPTNM, definida, segundo o documento, em seu artigo 15, por:

- I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;
 - II - *qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico*; e
 - III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.
- § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos.
- § 2º A qualificação profissional como *parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio* será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (Brasil, 2021, grifos nossos).

Observe-se que a lógica geral da contrarreforma do ensino médio (base comum + parte diversificada) é enfatizada pelas DCN/EPT. Porém, o documento não se limita a esse

³ A esse respeito, vale mencionar contrato firmado em fevereiro de 2022, entre a Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná (SEED) e um grande grupo privado educacional, visando exclusivamente à oferta do itinerário formativo técnico e profissional no Novo Ensino Médio. Impõe-se, com isso, a oferta privada de componentes curriculares da educação pública, restringindo a EPT estadual à promoção de cursos de curta duração. (Pelissari, 2022)

tipo de segmentação. A composição de carga horária do próprio itinerário formativo técnico e profissional pode ser feita não só a partir de cursos técnicos, mas também por meio da qualificação profissional de curta duração. No âmbito da oferta concomitante, abre-se a possibilidade de fragmentá-la internamente, transformando a “parte técnica” do currículo em uma soma de pequenos cursos de instituições distintas. Já no que se refere à oferta integrada ou concomitante intercomplementar, apesar de haver a previsão de cursos profissionais para o cumprimento de carga horária, fica bastante difícil imaginar como se daria, pedagogicamente, o planejamento curricular. Procura-se, nesse caso, conciliar o inconciliável: justapor como soma algébrica o que deveria se dar em um currículo único, que integra dialeticamente conhecimentos técnicos e científicos. Além disso, entre os próprios saberes manuais, recorre-se a um aligeiramento da formação profissional, podendo-se assumir como carga horária da educação básica conteúdos típicos de manuais de instrução.

Vale salientar, entretanto, que os cursos de qualificação cumprem objetivo absolutamente diverso, pois se constituem como estratégia de apresentação inicial de processos laborais ou, então, renovação de conhecimentos sobre técnicas e procedimentos por trabalhadores em serviço. Seus currículos se distinguem, portanto, da formação técnica articulada e de longa duração, que sistematiza os princípios mais rigorosos de uma profissão.

A propósito, convém mencionar que há correspondência entre tal modelo curricular e o processo de individualização extremo pelo qual passa o mundo do trabalho. Antunes (2020) o denomina de uberização, destacando o empreendedorismo como uma de suas expressões. A atual articulação entre microeletrônica, neoliberalismo e plataformas digitais tem moldado um perfil de trabalhador que deve estar permanentemente adaptado à condição de desemprego e, para isso, buscar alternativas econômicas à sua própria sorte. Cabe à escola reproduzir e treinar esse perfil, auxiliando no escamoteamento da relação de trabalho capitalista como exploração. Nesse contexto, interessam exclusivamente os conhecimentos científicos mais básicos, que permitem a apreensão dos rudimentos da leitura e escrita, operações matemáticas fundamentais e a alfabetização digital. De resto, competir e empreender são as missões prioritárias do aluno-trabalhador.

Até aqui, é possível afirmar que os dois primeiros temas elencados como unidades de registro estão ausentes no documento. Na verdade, estamos diante de diretrizes sustentadas pela fragmentação curricular e secundarização da perspectiva científica,

possibilitando que a EPT seja chamada a desenvolver a parte diversificada do Novo Ensino Médio de maneira meramente formal.

Colocam-se, finalmente, os temas da atualidade e da coletividade. Quanto ao primeiro, cumpre necessário apresentar um conceito que é parte integrante do debate sobre EPT ao longo da primeira década dos anos 2000, os denominados Arranjos Produtivos Locais (APL). A questão aparece em uma série de dispositivos que estruturaram a política de EPT, principalmente quando se procura operacionalizar, do ponto de vista econômico-social, os princípios de formação humana integral que são basilares à proposta do EMI. A ideia de APL esteve presente na regulamentação do Programa Brasil Profissionalizado⁴, na lei de criação e nas diretrizes de implementação do novo modelo de instituição federal de EPT, os Institutos Federais (IF's), nas DCN para o ensino médio (Resolução CNE/CB nº 2, de 2012) e no Documento Base do EMI (Brasil, 2007), que expõe os fundamentos político-pedagógicos dessa forma de oferta. A ideia central é que cada instituição ofertante de EPT esteja vinculada às características do território em que está inserida, adaptando-se às demandas locais e recebendo aportes da regionalidade, na perspectiva de contribuição para um projeto nacional de desenvolvimento.

Em todas as referências citadas, há, na verdade, uma noção ampliada de APL, como sendo Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais, identificados com base no mapeamento socioeconômico das localidades. Nos casos específicos do Documento Base do EMI e das DCN/EM, fica evidente a utilização da questão como ilustração de possibilidades curriculares que considerem a perspectiva integradora mesmo no âmbito de uma sociedade marcada pela dimensão histórica do trabalho assalariado.

Nas DCN/EPT atuais, por sua vez, a questão é mencionada em duas oportunidades. Em primeiro lugar, como um princípio norteador da EPT. No entanto, nesse caso, percebe-se um retorno à perspectiva restrita de APL, sem recorrer às dimensões sociais e culturais e de modo centrado no aspecto econômico. Em segundo lugar, é apontada como um critério a ser considerado no planejamento e organização dos cursos (artigo 8º, inciso III do documento): “possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consoantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais” (Brasil, 2021).

⁴ Criado em 2007 pelo Decreto nº 6.302, estimula a oferta do EMI nos estados e municípios, com recursos federais para infraestrutura e modernização de escolas, formação docente e fomento da oferta de EPT nas redes de educação básica estaduais.

Em nenhum outro trecho do documento encontra-se alguma referência às particularidades regionais ou territoriais do local em que se insere a instituição escolar. O próprio aspecto cultural do currículo da EPT assume um caráter reducionista, na medida em que a cultura é tida, sempre, subordinada a outras dimensões, como, por exemplo, a tecnologia, a ética, a estética ou o meio ambiente. Não se procede a uma conceituação substancial do elemento cultural, fundamental para a discussão no campo do currículo. Não é demais citar, como exemplo, trecho especificamente dedicado ao tema no Documento Base do EMI, acentuando a dimensão da cultura, ainda que articulada ao trabalho e à ciência:

[...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.[...] Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (Brasil, 2007, p. 44-45).

A questão da atualidade, tal como formulada no arcabouço da educação politécnica, ainda poderia ser encontrada nas possíveis relações estabelecidas entre os conteúdos escolares e a realidade político-econômica concreta do estudante e da comunidade escolar. Novamente, esse é um elemento ausente no documento em análise, salvo nos casos em que são discutidos temas do mercado de trabalho, tais como “perfil profissional”, “legislação trabalhista” e “desafios da vida cidadã e profissional”. Estamos diante de uma visão restrita e economicista da realidade social, oposta à totalidade de múltiplas determinações que caracteriza a atualidade como categoria politécnica.

A respeito, por seu turno, da previsão do elemento coletivo nas práticas escolares, não foi possível identificá-lo nas DCN/EPT. Sequer está presente a perspectiva da gestão democrática, fundamento das normas educacionais do país conforme prevê a LDB e praticamente um consenso no campo educacional, ainda que com diferenças entre matizes teóricas e ideológicas. É possível indicar seis capítulos em que a questão poderia ser, ao menos, sinalizada: “Princípios Norteadores”, “Organização e Funcionamento”, “Estrutura e Organização” – seja no capítulo referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja nos que tratam dos cursos de graduação ou pós-graduação – e “Avaliação da Aprendizagem”.

O que se encontra, na verdade, é uma concepção individual de currículo da EPT, calcada na definição genérica de cidadania. Trata-se, como alerta Machado (1989), de um expediente típico das propostas liberais de unificação escolar, isto é, isolar o indivíduo aluno trabalhador de sua posição no processo de produção, regulando a cidadania a partir da hierarquização ocupacional e da normalização legal. Mais recentemente, a questão é incorporada ao sistema teórico da Pedagogia das Competências, fundamentalmente por meio da noção de *empreendedorismo*, a ser desenvolvida nos processos escolares como saída para a crise estrutural do emprego.

Enfim, a análise do tripé formado pelas unidades de registro orientadoras da pesquisa nos permite concluir em favor da ausência da perspectiva politécnica nas novas DCN/EPT. O Quadro 1 a seguir sistematiza os argumentos para esse resultado geral.

Quadro 1 – Caracterização da categoria politecnia nas DCN/EPT (Resolução CNE/CP nº 01/2021), a partir de três unidades de registro definidas a priori

UNIDADE DE REGISTRO	COMO FIGURA NO DOCUMENTO
Enfrentamento da condição de dualidade estrutural da educação	Ausente. A perspectiva curricular é fundada na fragmentação, assumindo a concomitância como regra geral da oferta da EPT.
Compreensão crítica e integral do mundo, a partir dos conhecimentos científicos	Ausente. Identifica-se a fragilização da perspectiva científica, sobretudo quando articulada à aquisição dos saberes propriamente técnicos.
Vínculo estreito do currículo com a atualidade e a coletividade em que se insere a escola	Atualidade: Presença fragilizada e parcial. Menção desarticulada aos “arranjos socioprodutivos e culturais locais”, assumindo-se uma concepção pragmática e reducionista de cultura. Coletividade: Ausente. Concepção liberal de currículo, baseada em uma noção genérica e individual de cidadania.

Fonte: Os autores, 2022.

Não é demais reforçar o fato de que o papel jogado pelas novas DCN/EPT é o de uma ruptura com o percurso construído até então. Entre os anos de 2003 e 2016, o programa neodesenvolvimentista permitiu a convivência contraditória entre a Pedagogia das Competências, mais vinculada aos setores empresariais, e a concepção politécnica de educação, próxima aos interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, ainda que com limites, a formação humana integral se estabelecia como eixo de diversas experiências curriculares e se consolidava como referência para o ensino médio nacional. A contrarreforma do ensino médio, com a qual o documento em tela guarda coerência, representa uma interrupção dessa trajetória.

Considerações finais

O intento do presente artigo está, na verdade, subordinado a um objetivo mais geral de pesquisa, que busca compreender as repercussões da contrarreforma do ensino médio no campo da EPT. Ao observar que as atuais DCN'S/EPT representaram um marco no processo de transformações que a EPT tem sofrido, nos propusemos à análise mais detalhada do documento, nesse caso, em particular, observando o lugar ocupado no texto pela categoria politecnia. Articulando essas duas dimensões, específica e geral, da pesquisa em tela, julgamos necessárias duas observações finais.

Em primeiro lugar, como vimos, o arcabouço discursivo do documento carrega consigo um aparente hibridismo conceitual. À primeira vista, deparamo-nos com o uso de termos com significados distintos segundo o trecho em que se encontra no texto e de acordo com sua finalidade. Isso fica evidente na apropriação de noções largamente utilizadas pelo debate crítico, como integração, trabalho como princípio educativo e ciência. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que se trata de um hibridismo mobilizado dentro da epistemologia de uma teoria específica, a Pedagogia das Competências. Nesse sentido, a articulação entre essência e aparência do documento procura esconder a concepção curricular adotada, confirmando o fato de que “a hibridização mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros” (Dussel, 2002, p. 74).

A questão nos leva a discutir brevemente a respeito da teoria que embasa o documento. Novamente trazemos as considerações de Silva (2018) a respeito da Pedagogia das Competências, apresentada ao debate da política educacional brasileira na década de 1990 e retomada no bojo da contrarreforma do ensino médio, como indica a autora:

a definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (Silva, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional [...] (Silva, 2018, p. 11).

Todavia, o tema não se restringe ao pragmatismo das competências, evidenciado, aliás, na articulação dessa categoria com a sigla CHAVE. É importante salientar que a lógica de organização do currículo apresentada por esse sistema teórico baseia-se na listagem de procedimentos e objetivos pretensamente educacionais. Com isso, as instruções manuais passam a ser o centro do processo de formação humana, não os fundamentos científicos da técnica ou seu vínculo com os conhecimentos científicos.

Analogamente à dissolução das disciplinas em “grandes áreas”, operada pela contrarreforma do ensino médio, há, também nas DCN/EPT, uma fragilização da perspectiva propriamente científica. No ensino médio, por exemplo, saem a Física, a Química e a Biologia e entram as “Ciências da Natureza”, inclusive com livros didáticos adaptados ao novo modelo. Na educação profissional, saem os cursos técnicos de mais longa duração e entra a bricolagem de cursos e experiências aligeirados. Essa metamorfose, do ponto de vista pedagógico, é sustentada pela exigência do desenvolvimento de habilidades e competências laborais.

Pelos motivos expostos, notamos que as DCN/EPT são a principal expressão do fato de que a EPT passou a ser utilizada como instrumento de implementação da contrarreforma do ensino médio, via oferta do itinerário formativo técnico e profissional. Com isso, essa modalidade ganha novos contornos experimentando, ela própria, uma reforma educacional. Tais características são inconciliáveis com a perspectiva da educação politécnica, que resta praticamente excluída das novas normativas para a educação profissional.

Referências

- ANTUNES, R. (2020). Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: Antunes, R. (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo.
- ARAÚJO, R. M. de L. (2019). **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- ASSOCIAÇÃO Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Educação (ANPED). (2021). **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021). Rio de Janeiro.
- BOITO JR., A. (2018). **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Unesp.
- BRASIL. (2021). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). (2021). **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Institui a Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 dez.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). (2007). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 07/01/2022.

Clavatta, M.; Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/02/2022.

CONSELHO Nacional Das Instituições Da Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica (CONIF). (2021). **Análise da Resolução 01/021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? (2002). In: Macedo, E.; Lopes, A. R. C. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez.

FRANCO, M. L. P. B. (2005). **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro.

Evangelista, O.; Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; Rummert, S. M.; Gonçalves, L. (Orgs.) **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande-RS: Ed. da FURG.

FERRETI, C. J.; Silva, M. R. da. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun.. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12/02/2022.

FRIGOTTO, G. (1984). **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (2010). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Frigotto, G.; Clavatta, M.; Ramos, M.(orgs) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez.

KUENZER, A. (Org.). (2000). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez.

KUENZER, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 77-95.

MACHADO, L. R. de S. (1994). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Machado, L. R. S. (Org.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus.

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

MOTTA, V.; Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15/02/2022.

MOURA, D. H.; Benacchio, E. C. (2021). Reforma do ensino médio subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 19, n. 39, p. 163-187. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>>. Acesso em 26/02/2022.

MOURA, D.; Lima Filho, D. L.; Silva, M. R. da. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out.-dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 13/02/2022.

NOSELLA, P. (1998). A escola brasileira no final de século: um balanço. In: Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 166-188.

PELLISSARI, L. (2022). **Contrarreforma do Ensino Médio**: privatização da educação profissional no Paraná. Brasil de Fato Paraná. Curitiba, 04 fev. Disponível em: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2022/02/04/contrarreforma-do-ensino-medio-privatizacao-da-educacao-profissional-no-parana>>. Acesso em: 27/02/2022.

PISTRAK, M. M. (2018). **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular.

SAVIANI, D. (1989). **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio.

SILVA, M. R. da. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14/02/2022.

VALLE, A. F. P.; Narciso, P. F. (2021). **A burguesia brasileira em ação**: de Lula a Bolsonaro. Florianópolis: Enunciado Publicações.

Autores:

Lucas Barbosa Pelissari

Licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Engenheiro Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela UFPR. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Coordena o Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (EPPEP).

Correio eletrônico: lucas.pelissari@ifpr.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

Elisabete Neves Gerva

Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO). Atualmente é professora da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Mestranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo IFPR. Tem experiência em políticas de educação profissional.
Correio eletrônico :elisabetegerva@escola.pr.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4297-7974>

Como citar o artigo:

PELISSARI, L. B.; GERVA, E. N. El lugar de la politecnía em la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.227-248, sep., 2022.

La formación docente y la educación profesional en el programa de residencia pedagógica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Norte (IFRN): en busca de nexos

Luiz Antonio da Silva dos Santos

luizantonioantos@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2556-3032>

Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

andrezza.tavares@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 20/05/2022

Resumen

Este texto tuvo su origen en estudios de una investigación de tesis, realizado en el Programa de posgrado en Educación Profesional (PPGEP), junto a línea de formación de maestros. Su principal objetivo fue examinar los fundamentos de las propuestas de formación diseñadas para los futuros docentes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Norte (IFRN) en el ámbito del Proyecto Institucional del Programa de Residencia Pedagógica de esa institución, así como observar posibles vínculos entre las intenciones formativas y o campo epistémico de la Educación Profesional, guiada por los postulados teóricos de Friogotto (2001), Ciavatta (2005) e Ramos (2008), cuál sea, muestran una concepción de la formación humana que respeta la integralidad y multidimensionalidad de la vida en el proceso formativo. La investigación documental parte de las siguientes preguntas: ¿Qué intenciones formativas están presentes en los documentos oficiales del PRP/CAPES: avisos públicos y ordenanzas? ¿Qué fundamentos subyacen al PRP del IFRN? ¿Qué vínculos se pueden observar entre el modelo de formación docente previsto en el Proyecto Institucional del Programa Residencia Pedagógica del IFRN y la Educación Profesional? En cuanto a las configuraciones metodológicas, se optó por la investigación documental, anclada en el marco teórico-analítico del ciclo de políticas de Ball y sus colaboradores. En resumen, el análisis del documento mostró un relativo esfuerzo por parte de los productores de los textos en el intento de acercar la formación docente del IFRN a la perspectiva de la Educación Profesional, sin embargo, presentó concepciones formativas encontradas, expresando así una tensión de los proyectos de formación humana que están en disputa.

Palabras claves: Educación Profesional, Formación Docente. IFRN. Programa Residencia Pedagógica.

A formação docente e a educação profissional no programa residência pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): buscando nexos

Resumo

Este texto teve sua origem em estudos de uma pesquisa de tese, empreendida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), junto à linha de formação de profes-

sores. Teve por objetivo central examinar os fundamentos das proposições formativas concebidas para os futuros docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no âmbito do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da referida instituição, bem como observar possíveis nexos entre as intencionalidades formativas e o campo epistêmico da Educação Profissional, orientada nos postulados teóricos de Frigotto (2001), Ciavatta (2005) e Ramos (2008), qual seja, que evidenciam uma concepção de formação humana que respeita a integralidade e multidimensionalidade da vida no processo formativo. A pesquisa documental tem como base os seguintes questionamentos: quais intencionalidades formativas estão presentes nos documentos oficiais do PRP/CAPES: editais e portarias? Quais fundamentos embasam o PRP do IFRN? Quais nexos podem ser observados entre o modelo de formação docente previsto no Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica do IFRN e a Educação Profissional? Quanto às configurações metodológicas, optamos pela pesquisa documental, ancorada no referencial teórico-analítico do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores. Em síntese, a análise documental evidenciou um relativo esforço por parte dos produtores dos textos na tentativa de aproximar a formação docente do IFRN com a perspectiva da Educação Profissional, todavia, apresentou concepções formativas conflitantes, expressando, dessa maneira, um tensionamento dos projetos de formação humana que estão em disputa.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Docente. IFRN. Programa Residência Pedagógica.

The professional formation and the professional education in the pedagogical residency program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN): Searching connections

Abstract

This text originated in thesis research studies, undertaken in the Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), with the area of professor training. Its central goal was to examine the fundamentals of the formative propositions conceived to the future professors of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) in the area of the Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica of said institution, as well as to observe possible connections between the formative intencionalities and the epistemic field of Professional Education, oriented by the postulated theories of Frigotto (2001), Ciavatta (2005) and Ramos (2008), which bespeak a conception of human formation which respects the integrity and multidimensionality of life in the formative process. The documental research basis are the following questions: which formative intencionalities are present in the oficial documents of the PRP/CAPES: notices and decrees? Which fundamentals support the PRP of the IFRN? Which connections can be observed between the professional formation model anticipated in the Institutional Project of Pedagogical Residency Program of the IFRN and Professional Education? About the methodological configurations, we opted for the documental research, anchored in the analytical-theoretical indicative of the political cycle of Ball and its collaborators. In conclusion, the documental analysis highlighted an effort on the part of the essay producers in the attempt to approximate the professional formational of the IFRN with the perspective of Professional Education. However, it presented opposing formative conceptions, therefore expressing a tension between the conflicting human formation projects.

Keywords: Professional Education. Professional Formation. IFRN. Pedagogical Residency Program.

Introdução

À medida que a sociedade se complexifica, há uma problemática umbilicalmente vinculada a ela que é a questão da formação docente. Como reflexo desse processo nos últimos anos tem-se acentuado a discussão sobre a formação inicial de professores e o advento de programas que tentam responder às demandas formativas que emergem da complexidade da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, e sintonizado com as ações do Plano Nacional de Formação de Professores – PNFP (BRASIL, 2017), o Programa Residência Pedagógica (PRP) se constitui exemplo da vinculação a essas políticas de formação, profissionalização e trabalho docente. Trata-se de uma ação instituída pela CAPES, lançada em 28 de fevereiro, através da Portaria nº 38/2018 (CAPES, 2018b).

O referido programa se materializou mediante Edital/CAPES 06/2018 de março do mesmo ano. Quanto ao seu propósito, o Art. 1º da portaria dispõe que o programa busca “apoiar IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a integração entre teoria e empiria nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018a, p. 2).

Posto isto, assinalamos a relevância temática do estudo do programa tendo em vista as demandas e problemáticas que cercam o PRP no contexto dos avanços do ideário neoliberal, como também pelo fato desse programa ter sido alvo de críticas pela comunidade educacional (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018).

A decisão de analisar o Projeto Institucional do IFRN, também, dialoga com o fato desse documento institucional assumir uma configuração central na organização e estruturação do programa dentro do IFRN, considerando que é por intermédio de sua instrumentalidade legal que uma Instituição de Ensino Superior (IES) concorre ao incentivo da União no âmbito do PRP, assim como em função dele constituir-se em marco legal na adesão e nos tensionamentos da comunidade acadêmica do IFRN em relação à política de formação de professores do PRP/CAPES (2018/2020a).

Além do que, o Projeto Institucional explicita as ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de atuação do programa, evidenciando as justificativas, as projeções e as intencionalidades específicas de sua execução no âmbito do IFRN.

Os questionamentos que nos propomos nessa pesquisa: quais intencionalidades formativas estão presentes nos documentos oficiais do PRP/CAPES: editais e portarias? Quais

fundamentos embasam o PRP do IFRN? Quais nexos podem ser observados entre o modelo de formação docente previsto no Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica do IFRN e a Educação Profissional?

Dialogando com essas questões, este estudo tem por finalidade central examinar sinteticamente os fundamentos das proposições formativas concebidas para os futuros docentes do IFRN no âmbito do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da referida instituição.

Para tal, foi necessário fazer escolhas inerentes aos objetivos específicos, de maneira a delinear um percurso que buscará: a) situar brevemente as intencionalidades formativas do PRP/CAPES nos documentos oficiais: editais e portarias; b) Explicitar os fundamentos que orientam a concepção de formação humana expressada no Projeto Institucional do PRP do IFRN; e c) Observar se este documento expressa nexos entre as intencionalidades formativas e o campo epistêmico da Educação Profissional.

É ainda importante sublinhar que esse trabalho tem aderência à concepção de Educação Profissional ancorada nos postulados teóricos de Frigotto (2001), Ciavatta (2005) e Ramos (2008), que evidenciam uma concepção de formação humana que respeita a integralidade e multidimensionalidade da vida no processo formativo.

Para equacionar as questões propostas, optamos por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, através de um levantamento do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica do IFRN – versão 2018, o qual foi o nosso dispositivo teórico-analítico, por consolidar a proposição formativa de futuros professores no âmbito do Edital/CAPES (2018) do IFRN.

Buscando alcançar o alvo delineado, o artigo, além desta introdução e do plano metodológico, apresenta uma seção onde situamos brevemente as bases do PRP/CAPES nos documentos oficiais: editais e portarias, outra seção em que empreendemos uma análise do Projeto Institucional do PRP no contexto do IFRN, e sua relação com as concepções de Educação Profissional, e, por fim, as notas finais.

O que dizem os documentos oficiais do PRP/CAPES: Editais e portarias

Para complementar essas notas introdutórias relativas a origem do PRP, nos propomos na seção atual fazer uma síntese das bases e das intencionalidades formativas do referido programa. O Documento Base do PRP expressa seu alcance nacional e seu caráter governamental, além disso, evidencia a tentativa de “facilitar a amplitude do conhecimento prático

profissional” (BRASIL, 2017), como também melhorar a capacidade de ensinagem dos futuros professores.

O alvo central do PRP são estudantes de cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do sistema UAB, por IES públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos (CAPES, 2018; 2018b).¹

Considerando a terminologia Residência Pedagógica e a arquitetura formativa do programa, observamos que esta carrega um traço distinto, que é a busca da inserção dos estudantes de licenciaturas em processos formativos que busquem construir uma relação orgânica entre os centros formadores e escola, possibilitando uma “imersão” na prática. O termo imersão é utilizado nos documentos do MEC/CAPES para apresentar o programa, conforme explicitado no fragmento a seguir:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (CAPES, 2018a, p. 18).

Nas definições que fazem parte do documento, o termo pressupõe a noção de que é na prática que os estudantes de licenciaturas poderão construir sua profissionalidade por intermédio de atuação e vivência com as configurações complexas e objetivas do fenômeno educativo. Desse modo, essa proposição supõe que o PRP pode representar um potencial de elevação da qualidade da Educação Básica. A respeito das características destacadas pela CAPES (2018a, p.18-19) como prioritárias no PRP, cumpre salientar as seguintes:

conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, [...] das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor; oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante,

¹ Inicialmente proposto para IES públicas e privadas sem fins lucrativos, o PRP (BRASIL, 2018, 2018a) foi alvo de retificação no dia 06/08/2018, publicada em 12/03/2018, que balizou às instituições proponentes as IES privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni), sob a possibilidade, ainda, de que “havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Prouni” (BRASIL, 2018b, p.4).

além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Os princípios norteadores do programa operam com base em vários elementos, os quais estão presentes no edital de abertura do MEC/CAPES - especificamente nos objetivos e tarefas a serem desenvolvidas -, o Art. 2º da Portaria sinaliza algumas definições, as quais depreenderam nossas reflexões nestes inscritos, quais sejam:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p.1).

Com base nesse recorte, notamos que uma marca predominante dos objetivos do PRP pressupõe a necessidade de reformulação da experiência do Estágio Supervisionado, procurando assentar os procedimentos formativos em práticas reflexivas que testem, ratifiquem e retifiquem teorias e conceitos.

Ressaltamos que a concepção de Estágio Supervisionado utilizada pelo documento orientador (CAPES, 2018), tem relação com um esforço claro de direcionar uma nova perspectiva de Estágio, buscando superar uma visão que, historicamente, ocupou um espaço equivocado nos currículos, sendo compreendido muitas vezes como: apêndice curricular, perspectiva burocrática, componente apenas técnico, descolados das realidades das escolas, dicotômico, marcado pela problemática vinculação entre teoria e empiria, que de modo elementar contribuía para formar novos saberes e identidades docentes (GATTI. 1997).

Nesse sentido, esse novo modelo de Estágio Supervisionado pressupõe uma perspectiva em que o futuro professor seja participante ativo da reinvenção de práticas das escolas. (TAVARES *et al.*, 2021). Nessa linha de reflexão, a autora, também, entende que as contribuições mais significativas do Programa Residência Pedagógica e suas atividades referem-se à sua tentativa de “[...] incentivar à formação inicial e continuada de professores e que se destinam a se constituir em alternativas de articulação entre saberes e práticas.” (TAVARES, 2018, p.1).

Ainda considerando o Edital/CAPES 06/2018, o Art. 3º preconiza que a seleção da

IES acontecerá mediante edital público nacional. O Art. 4º dispõe que a IES selecionada no âmbito do PRP terá o aporte financeiro da concessão de bolsas como um benefício de apoio aos estudos via crédito bancário, permitindo maior dedicação aos estudos e estabelecendo uma relação mais direta e pessoal do Governo Federal com os licenciandos e professores em todos os níveis.

Os beneficiados são os estudantes com matrícula ativa que tenham alcançado 50% da conclusão da carga horária do curso de licenciatura, ou que estejam cursando a partir do 5º período. São contemplados: coordenador institucional; docente da IES com a incumbência do projeto institucional do PRP; docente orientador; docente que orientará o estágio do residente durante o período de residência e preceptor, professor da educação básica responsável por acompanhar o residente na escola-campo (CAPES, 2018).

No que se refere à formulação dos projetos institucionais de aderência ao Edital/CAPES 06/2018, é solicitado que a organização didática e pedagógica, com foco no PRP, explicita as competências e habilidades que serão requeridas do residente e objeto de avaliação após a conclusão da residência. Como se pode observar no fragmento em análise a seguir, são ações obrigatórias no PRP:

[...] a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; no escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem; a regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador; a elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente; a participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor (CAPES, 2018a, p. 19-20).

Esse programa carrega algumas características que conferem especificidade a essa proposta formativa. Considerando definições basilares do programa, o PRP deve ser realizada ao longo de 18 meses, totalizando 440 horas, observando o período de 2 (dois) meses para um curso de preparação de docentes e estudantes para iniciarem as atividades; 4 (quatro) meses (60 horas) direcionadas à ambiência escolar; 10 (dez) meses (320 horas) de imersão na escola, sendo 100 horas destinadas a regência de classe, incluídos o planejamento e pelo menos uma intervenção pedagógica específica; e 2 (dois) meses (60 horas) para confecção de um relatório final, avaliação e socialização das atividades realizadas.

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, chamado preceptor. No tocante a sua orientação, será exercida por um docente da IES, denominado docente orientador. O programa possui uma coordenação do Projeto num plano institucional, que é desempenhada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

Na seção 4, discorreremos sobre o PRP no Projeto Institucional do IFRN, buscando a presença de possíveis aproximações entre as licenciaturas ofertadas no IFRN e a Educação Profissional ofertada na mencionada instituição.

Percurso metodológico

Quantos as configurações metodológicas, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, através de um levantamento do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica do IFRN – versão 2018, o qual foi o nosso dispositivo teórico-analítico, por investigar a proposição formativa de futuros professores no âmbito do Edital/CAPES (2018) do IFRN. A partir dos estudos de Ludke e Andre (1986, p. 37), a pesquisa documental se configura “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para efetivar a análise documental proposta, pautamo-nos no referenciais teórico-analíticos formulados por Ball, Maguire e Braun (2016), buscando nexos nos documentos institucionais do IFRN e a compreensão das configurações que se apresentam em seu processo de produção.

A abordagem assumida dialoga com um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, no qual as decisões e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto da produção de texto, em que textos com as definições políticas são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (SANTOS, 2018).

Ressaltamos então que nosso enfoque analítico se desloca para o contexto de influência e de produção desses textos, e, conseqüentemente, aos tensionamentos de poder presentes entre os produtores dos textos políticos para criar “[...] circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou metas e resultados particulares são definidos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Para prosseguir com a análise documental, foi também necessário elegermos categorias prévias de análise com o propósito de promover uma melhor compreensão das disposições desse documento em diálogo com o nosso objeto de pesquisa, quais sejam: *Categoria I – Compreensão do Termo Prática; Categoria II – Posicionamento Epistemológico; Categoria III - Concepção de Formação Docente e Categoria IV - Educação Profissional, Categoria V – Estágio curricular.*

O PRP no projeto institucional do IFRN: Buscando nexos entre as licenciaturas e a educação profissional

Tendo como centralidade deste estudo a discussão sobre o Programa Residência Pedagógica, esta seção tem como enfoque analítico o Projeto Institucional elaborado pelo IFRN, no âmbito do Edital nº06/2018 (CAPES, 2018a).

No tocante à análise de conteúdo de documentos, é importante observar que ela

[...] não deve ser extremamente vinculada ao texto ou à técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. (CAMPOS, 2004, p. 613).

Assim, também, optamos por analisar tópicos mais relevantes relativos às disposições do projeto da instituição, bem como entender as influências que operam nas inclusões e exclusões na produção dos textos oficiais.

De acordo com o Edital nº 06/2018, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica é definido como “o documento, organizado na forma do item 9, a ser apresentado à CAPES pelos Institutos de Ensino Superior (IES) habilitados na segunda etapa deste edital, na data fixada no cronograma constante no item 7” (CAPES, 2018a, p. 2).

O Edital nº 01/2020 o define como “projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para execução de atividades de residência nas escolas-campo.” (CAPES, 2020, p. 2).

Logo, ao avaliarmos as intencionalidades e as disposições operacionais do PRP no Projeto Institucional, interessa-nos como esse programa é traduzido e como são concebidos seus enfoques, tal como desvelar orientações, ações de modo a construir o percurso formativo assumido pelo Instituto quanto à regulação do PRP/CAPES (2018).

Quando analisamos documentos legais dessa natureza, precisamos dialogar com o fato de que suas definições são estabelecidas por determinados grupos influentes na política

institucional, em vários âmbitos, especialidades e escalas (BALL, 2001). Nessa perspectiva, o procedimento de definição dos textos normativos carrega relações de poder e conhecimento, sendo sempre parcial: “algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas.” (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 101- 102).

O documento em análise apresenta algumas consonâncias e dissonâncias entre os documentos nacionais constituem o Programa Residência Pedagógica e o Projeto Institucional do Programa no IFRN, tal como algumas especificidades que serão tratadas nas próximas seções.

Destacamos, inicialmente, que no tocante à Categoria *Compreensão do Termo Prática* na Formação dos licenciandos/residentes, o documento utiliza o termo em interconexão com a noção de uma “relação significativa que deve ocorrer entre as teorias conceituais e a imersão prática da realidade escolar”. Assim, nas proposições do Projeto Institucional, como já destacado, a prática é vinculada ao processo de reflexão e construção sobre o “real”, a partir da “vivência e a experimentação de situações concretas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 1).

Com relação a essa noção de prática, não se distinguem em traços nítidos de algumas proposições defendidas pela *epistemologia da prática*, que expressa a exaltação da prática e a reflexão sobre a mesma. Evangelista e Triches (2014, p.51) nos trazem, de forma muito elucidada, que essa teorização teve sua efervescência na década de 1990, quando se caracterizou uma “perspectiva política de formação para a reconversão docente, como estratégia de produção do consentimento ativo”. Esta epistemologia é compreendida por Souza e Magalhães (2016) como uma matriz intelectual que reveste o conhecimento num sentido utilitário, caracterizado como peculiar e individual. Pensando com base em Kuenzer e Rodrigues (2007), depreendemos que os autores vinculados à epistemologia da prática inscrevem num plano de menor importância a função da formação teórica, esvaziando a relevância da universidade como *locus* principal de formação.

Em termos práticos, a epistemologia da prática incorpora concepções acadêmica, pedagógica e política, ancoradas na individualidade e numa postura alienada, a qual aprofunda as condições sociais de desigualdade produzidas pelo neoliberalismo, o que se constitui impeditivo para a humanização, a cidadania plena e emancipadora dos sujeitos (KUENZER; RODRIGUES, 2007).

Em um prisma oposto desse postulado teórico, temos a *epistemologia da práxis*, a qual está fundamentada numa matriz teórica que concebe o conhecimento numa perspectiva coletiva, social e emancipadora.

Nesse arcabouço teórico, a pesquisa configura-se práxis, assumindo aspecto estruturante: é delimitada como atividade social humana, tornando-se questão central para o aprofundamento dos processos de produção do conhecimento e da *omnilateralidade* da formação humana (VÁZQUEZ, 1986). Os processos de profissionalização docente, sustentados por essa premissa, consideram a dimensão histórica, cultural e social – estas, apoiadas pela categoria trabalho –, intencionam a mediação teoria e prática. Em outras palavras, a empiria se faz presente no pensamento e se converte em teoria. Assim, também pelo trabalho, a teoria se faz prática (SOUZA; MAGALHÃES, 2017).

A partir do referencial das bases epistêmicas da prática e da práxis, refletimos posicionamentos, perspectivas e concepções que também perpassam a produção discursiva posta no projeto de formadores, de profissionalização e o trabalho docente do Projeto Institucional do PRP/IFRN.

Para abordar epistemologicamente o Projeto Institucional do PRP/IFRN, assumimos as contribuições teóricas de Kuenzer e Rodrigues (2007), Evangelista e Triches (2014), Freitas (2014), cujas reflexões consideram fundamental compreender as bases epistêmicas dos processos formativos.

Tratando especificamente da categoria *Epistemologia*, não dispomos de informações aprofundadas, no entanto, na seção que trata a respeito dos subprojetos e sua articulação com o Projeto Institucional, o documento nos oferta pistas quando expressa que:

O Projeto institucional do IFRN para a efetividade do Programa Residência Pedagógica compreende que deve haver a necessidade de articulação entre as suas intenções gerais e as intenções específicas de cada subprojeto (por componente curricular e os multidisciplinares). *Entendemos que, somente por meio do bom diálogo entre os citados projetos será possível a efetividade dos objetivos precípuos que se deseja no campo das práxis de formação docente emancipadora no IFRN* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 2, grifo nosso).

Na proposição mencionada, notamos uma preocupação subjacente com a necessidade de estabelecer relações dialógicas entre algumas especificidades do programa e algumas propriedades em consonância com a matriz epistemológica do IFRN. Em outras palavras, a textualidade do projeto busca dialogar com a *epistemologia da práxis* e, conseqüentemente, de uma concepção emancipadora de formação docente, assumidas em vários documentos institucionais do IFRN, ou seja, o documento, na nossa compreensão, busca criar, no projeto,

uma vinculação com a identidade institucional do IFRN, tecendo nexos com uma concepção mais ampla e emancipada de formação humana, que deve guiar todas as ofertas formativas do IFRN.

Havemos de ponderar que tal direcionamento se mostra positivo, pois expressa uma não conformação em relação à epistemologia da prática presente na racionalidade que produziu o PRP/CAPES original, mas sim intenciona incorporar características da concepção histórico-crítica à formação docente. Essa perspectiva intelectual visa formular, teoricamente, possibilidades de intervenção na prática, buscando se estruturar a partir e em função da prática educativa.

No que concerne à categoria *Concepção de formação docente*, podemos, pois, assinalar que esse foi um outro entendimento relevante identificado na análise: o PRP do IFRN sinaliza para um rompimento com a arquitetura formativa “3+1” de formação docente, pois buscam fortalecer uma proposta formativa integrada de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos.

Na sala de aula, o documento defende a formulação de novas experiências que possam distanciar-se da lógica acadêmica tradicional, possibilitando a produção de novos modelos formativos, bem como a construção de uma colaboração ativa e permanente entre a universidade (seus docentes e residentes), as escolas-campo e os sistemas públicos de ensino, do mesmo modo uma integração entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos das disciplinas.

Nesse quesito, avaliamos como importante essa convergência no desenho curricular, pois traduz a tentativa de enfrentamento do tradicional modelo “3+1” de formação de professores, cuja influência ainda se faz percebida nas licenciaturas, secundarizando os conhecimentos pedagógicos da profissão docente em relação aos conhecimentos específicos do componente objeto da licenciatura.

Todavia, é possível também identificar as demandas do capital na tensão que atravessa o Projeto Institucional, visto que o discurso do documento defende uma formação com aproximação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não obstante ser esse outro alvo central das críticas recebidas em função de seu alinhamento com PRP.

Dessa forma, não é possível negar que o instrumento normativo que se constitui pelo Edital/CAPES 06/2018 confere forte influência sobre isso ao se configurar como marco normativo que orienta todas as propostas de funcionamento da oferta do PRP. Para evidenciar essa assertiva, transcrevemos os fragmentos extraídos do Projeto Institucional (PI) que sintetizam a questão proposta. O PI evidencia que o PRP deve possibilitar ao licenciando

experiências docentes que aproximem:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a compreensão dos desafios epistemológicos e didáticos orientados para essa etapa da escolarização”; buscando “refletir sobre as intencionalidades dos estágios obrigatórios a partir dos resultados das experiências da Residência Pedagógica nas distintas realidades das escolas-campo e articular a sua relação com a BNCC”, [...] Promover o diálogo acadêmico sobre os currículos e planos das Licenciaturas do IFRN com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 5).

Mais adiante, na seção que trata da Proposta Preliminar do Plano de Ambientação dos Residentes na Escola, a tensão está expressa quando o documento sugere, nos objetivos da ambientação, que os residentes devem “refletir, apropriar e analisar criticamente a BNCC”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 4).

Fica evidente na análise que está presente um hibridismo, quando se coloca em coexistência no documento uma perspectiva crítica acerca da concepção de formação docente e a BNCC; quando assume a sua apropriação, expressando, dessa maneira, um tensionamento dos projetos de formação humana que estão em disputa e, conseqüentemente, resultando em desafios maiores no sentido de se assumir uma concepção de formação humana e formação docente inscrita num viés emancipatório do trabalho docente.

Os sentidos híbridos, figurados nesse contexto de produção dos documentos, expressam uma possível negociação (BALL *et al.*, 2016). Para Lopes e Macedo (2011), esta negociação se constitui como um jogo, onde as relações de poder se configuram assimétricas, pois que as instâncias envolvidas nesse jogo possuem distintos interesses e posições de legitimidade.

No desenvolvimento da proposta institucional estão imbricadas tanto a concepção de formação docente na perspectiva emancipadora, quanto o viés da formação mais pragmático. Com relação à formação humana integral, o documento não faz menção a essa concepção vinculada ao modelo formativo com viés crítico que visa emancipar a classe-que-vive-do-trabalho. Essa concepção de formação humana está ancorada na interconexão entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, assumindo como princípios estruturantes o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a totalidade como múltiplas relações que tecem em torno da realidade social, e, a perspectiva relacional emanada da interdisciplinaridade.

Quanto à categoria *Educação Profissional*, é possível inferir no documento um es-

forço significativo em aproximar o campo epistêmico da Educação Profissional com as licenciaturas. Conseguirmos discernir essa possibilidade no objetivo institucional quando provisiona “o contexto institucional de práticas pedagógicas de escola-campo de oferta em Educação Profissional”, como contexto formativo dos licenciandos do IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 1).

Ainda intencionando nexos com a Educação Profissional, o documento projeta, também, situações formativas que visam ampliação da

[...] fundamentação teórica e prática sobre educação profissional, considerando as suas interrelações com a educação básica, em espaços escolares e não escolares”; [...] desenvolver estudos sobre a formação inicial do professor como campo de educação profissional do docente”, mesmo não sendo explicitadas com maior clareza as estratégias de materialização dessas intencionalidades. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 2).

Há um esforço institucional que visa fomentar estruturas e modos de organização que possibilitam trajetórias formativas de docência em ambiências de Educação Profissional, mediante imersão do licenciando em contextos concretos que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência através de um modelo formativo, que tenha interface dialógica com arquiteturas curriculares pautadas em códigos integrados. Assim dizendo, permitindo que o futuro professor tenha em sua trajetória formativa, a oportunidade de atuar com um currículo integrado.

Neste estudo, referenciamos a noção de currículo integrado como articulação da formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Sobre essa arquitetura curricular, Ramos (2009, p. 3), assim se expressa:

[...] no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens.

Para os fins deste trabalho, nos alinhamos à perspectiva da formação integral e integrada. Esta proposição busca garantir o direito a uma formação geral sólida que possibilite leitura crítica do mundo, atuação com cidadania global e emancipada. Frigotto (2005) corrobora que, quando se refere a uma formação humana integral, buscamos garantir que os filhos da classe trabalhadora tenham o direito a uma formação integral que amplie a leitura do mundo do cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos

os fenômenos.

Podemos, ainda, observar nesse documento, algumas pretensões que subsidiam a participação do licenciando do 5º ou 8º período, que faz parte do PRP, em percursos vitais, tais como: seminários, reunião de orientação e formações que visam o aprofundamento das bases conceituais que fundamentam a Educação Profissional, tal como, desenvolver nexos favoráveis para tentar enfrentar o histórico esvaziamento conceitual da Educação Profissional nas licenciaturas do IFRN.

Em tal propositura foi possível visualizar um repertório diversificado de saberes docentes, ao que também identificamos evidências da preocupação do IFRN com uma proposição orgânica entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação de professores, tríade de sustentação, tradicionalmente, das universidades. Em outros termos, a relação entre ensino, pesquisa e extensão é compreendida como um saber necessário ao desenvolvimento do fazer docente desse sujeito em formação, todavia não é possível asseverar que ocorra a materialização dessa tríade.

No entanto, tal preocupação corresponde a uma resposta às críticas endereçadas à oferta de licenciaturas por parte das instituições que integram a atual Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica (BOMFIM *et al.*, 2004).

Os registros desenvolvidos em torno da importância do PRP estão vinculados com a noção de enfrentamento das limitações oriundas dos estágios curriculares, considerando que estes, muitas vezes, se apresentam de forma reducionista e dando sinais de esgotamento, bem como quando tenta se sustentar em contatos episódicos com as escolas para cumprimento de rituais burocráticos.

Ressaltamos que os autores do texto advogam a tese de que o Instituto também pretende impulsionar um projeto de formação de professores não apenas inovador, mas capaz de equacionar questões centrais, como a aprendizagem significativa dos licenciandos, o fortalecimento das parcerias entre os centros formadores e o sistema educacional, dentre outros.

Dos desafios importantes do PRP, na nossa compreensão, está a adequação do curso à escola e não se tornar um mero ‘aprimoramento’ do estágio supervisionando com deslocamento de ênfase para a prática. Isto significa vincular-se ao aprender a aprender, modelo que traduz numa prática esvaziada de teoria e política. Outro desafio é que o modelo formativo proposto não seja parcelar, mas integrador em sua totalidade.

Entendemos que a materialização desse programa no instituto, e as possíveis adaptações e ajustes para a sua operacionalização, pode proporcionar um relevante espaço para a reflexão, contribuindo para o debate e o desenvolvimento de modelos de formação prática

na formação inicial de professores.

Considerações Finais

Esse estudo buscou examinar de forma central os fundamentos das proposições formativas concebidas para os futuros docentes do IFRN no âmbito do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da referida instituição, bem como observar possíveis nexos entre a formação proporcionada e o campo epistêmico da Educação Profissional.

O projeto institucional, pelo que expusemos, sinaliza a presença de um hibridismo, quando está posto, em coexistência no documento, uma perspectiva crítica acerca da concepção de formação docente e seu alinhamento com a BNCC; quando assume a sua apropriação, expressando, dessa maneira, um tensionamento dos projetos de formação humana que estão em disputa e, conseqüentemente, resultando em desafios maiores na perspectiva de se assumir uma concepção de formação humana e formação docente inscrita num viés emancipatório do trabalho docente.

É relevante sublinhar que não esperávamos encontrar uma proposição monolítica de formação docente. Logo, as informações denotam e ratificam que os documentos institucionais são espaço de múltiplas disputas entre distintas concepções de educação, cuja efetivação concreta está condicionada pelas correlações de forças entre essas diversas concepções externas e dentro das instituições formadoras, onde são formados os docentes.

Os achados apontam ainda que o PRP do IFRN assume uma proposição formativa relevante de incentivo à formação inicial docente, expressando, também, o esforço em aproximar o percurso teórico das licenciaturas com o campo epistêmico da Educação Profissional, mediante imersão direta na escola-campo, levando-os a experienciar trajetórias formativas em conexão com esse campo epistêmico.

Nesse percurso analítico da vinculação do PRP/IFRN à Educação Profissional, podemos citar a preocupação do projeto sobre a necessidade de pensar e planejar a formação prática dos professores de forma articulada com a perspectiva da Educação Profissional, tendo em vista sua pluralidade de procedimentos formativos em um ambiente de ensino / aprendizagem com vivências formativas dinâmicas dentro da instituição.

Nesse sentido, mostra-se relevante o compromisso institucional que visa fomentar estruturas e modos de organização que possibilitam trajetórias formativas de docência em ambiências de Educação Profissional, buscando uma imersão do licenciando em contextos concretos que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência,

por meio de um modelo formativo que tenha interface dialógica com arquiteturas curriculares pautadas em códigos integrados, de tal modo, permitindo que o futuro professor tenha, em sua trajetória formativa, a oportunidade de atuar com um currículo integrado.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! 2018.** Disponível em:

<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BOMFIM, M. I. R. M. *et al.* **Avaliação da Oferta Nacional de Licenciaturas nos CEFETs.** 2004. (Relatório de pesquisa).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília,

DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacaoprofessor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CAPES. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CAPES. **Edital CAPES nº01/2020**, de 03 de janeiro de 2020. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-contenido/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CAPES. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018b. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38Institui_RP.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2022.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Evangelista, O.; Triches, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: Evangelista, O. (org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

Freitas, H. C. L. de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 227-229, jul./dic 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, M.; Ramos, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 21 ago. 2019.

Gatti, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica**. Natal: IFRN, 2018.

Lopes, A. C.; Macedo, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Ludke, M.; André, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Ball, S. J.; Maguire, M. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.2, n. 2, p. 97-104, jul./dez., 2007.

Kuenzer, A. Z.; Rodrigues, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/486>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Ramos, M. N. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Local: Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz. 2009.

Ramos, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S.l.], 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021

Santos, L. A. S. **Projetos integradores no IFRN: reflexões sobre os documentos norteadores e o contexto da prática no Campus Mossoró**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em

Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Semi-Árido, 2018.

SOUZA, R. C. C. R. DE; MAGALHÃES, S. M. O. Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica?. *In: Red KIPUS VII Seminario Internacional -Valorización de la profesión y la formación docente: Tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión.*, 2016, Buenos Aires. Anais da Red KIPUS VII Seminario Internacional -Valorización de la profesión y la formación docente: Tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión.. Buenos Aires: Editora da Unep - Buenos Aires. v. 1. p. 22-32.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 27, n. 64, p. 17-40, 2017. DOI: 10.29286/rep.v27i64.1702. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702>. Acesso em: 6 fev. 2022.

TAVARES, A. M. B. do N. Programa Residência Pedagógica e as Licenciaturas do IFRN. **Potiguar Notícias**, Paranaimirim, RN, 2 dez. 2018. Disponível em: <http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2551/programa-residencia-pedagogica-e-as-licenciaturas-do-ifrn>. Acesso em: 5 maio 2019.

TAVARES, A. M. B. N.; SANTOS, L. A. S.; MAC COLE, J. T. S.; OLIVEIRA, L. X. Formação inicial de professores em contexto neoliberal: fluxos, contrafluxos e perspectivas. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 118–133, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SA-JEBTT/issue/view/187/44>. Acesso em: 9 jan. 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Autores:

Luiz Antonio da Silva dos Santos

Candidato a Doctor en el Programa de Posgrado en Educación Profesional (PPGEP); Maestría en Docencia por el Programa de Posgrado en Docencia (POSENSINO), de la amplia asociación entre (IFRN/UFERSA/UERN). Especialista en Tecnologías Educativas y Programa de Posgrado en Educación a Distancia del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte - IFRN (2022), Pedagogo de la Universidad Estadual Vale do Acaraú (2010); Actualmente trabaja en la coordinación pedagógica de la Escuela Estatal de Tiempo Completo Tristão de Barros y en la docencia de la Red Municipal de Educación.

luizantonioantos@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2556-3032>

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Post-Doctorado en la Universidad de Minho en Portugal y Post-Doctorado en la Universidad Federal de Piauí. Doctorado y Magíster en Ciencias de la Educación por la UFRN. Pedagoga, Psicopedagoga, Psicoanalista y Periodista de la UFRN. Profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN), donde realiza actividades de docencia, investigación, extensión e internacionalización. En la IFRN, actúa

como profesora del Programa Académico de Posgrado (PPGEP/IFRN), de la Maestría Profesional en Enseñanza de la Física (MNPEF/IFRN) y de los Cursos Superiores de Graduación. Coordinador Institucional del Programa Pibid/IFRN financiado por la agencia financiadora CAPES, de 2013 a 2018.
andrezza.tavares@ifrn.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Como citar o artigo:

SANTOS, L. A.S.; TAVARES, A. M. B. N. La formación docente y la educación profesional en el programa de residencia pedagógica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Norte (IFRN): en busca de nexos. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.249-268, sep., 2022.

Bibliotecas: possibilidades de diálogo com a comunidade

Vinicius Souza Nascimento

viniciussouza@unifei.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1013-6919>

Universidade Federal de Itajubá – Campus Itabira (Unifei – Itabira)

Itabira, Brasil.

José Fernandes da Silva

jose.fernandes@ifmg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5798-5379>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)

Belo Horizonte, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 14/05/2022

Resumen

El objetivo de esta investigación es investigar cómo las Bibliotecas IFMG pueden actuar en el diálogo con la comunidad externa. La investigación particular cualitativa está diseñada para comprender las experiencias de dos participantes en este estudio mediante la recopilación de información a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para tratar de comprender las percepciones de dos entrevistados. Después de analizar el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de los municipios que tienen unidades del Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) se determinó el estudio de la comunidad de la Biblioteca Profesor Pedro Valério del IFMG - Campus São João Evangelista (SJE). Inicialmente, luego del análisis de contenido, se consideraron las siguientes categorías: seres humanos como sujetos de formación cultural, elaboración de la cultura junto a las personas, búsqueda de la identidad cultural, democratización de la cultura. Se relacionaron las categorías con teóricos de la educación y de la biblioteconomía, con las concepciones político-pedagógicas de los Institutos. Con ello, se pusieron de manifiesto las funciones sociales de las bibliotecas como oportunidades de contribuir a la comunidad, así como algunos obstáculos encontrados que dificultan que estos espacios sirvan a la comunidad en su conjunto y no solo a la comunidad interna.

Palavras-chave: Biblioteca. Comunidad. Proyectos. Extensión. Universidad.

Bibliotecas: Possibilidades de diálogo com a comunidade

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar como as Bibliotecas do IFMG podem atuar em diálogo com a comunidade externa. Partiu-se da pesquisa qualitativa para compreender as experiências dos participantes deste estudo através da coleta de informações por meio de questionário e entrevistas semiestructuradas para tentar compreender *insights* dos entrevistados. Após análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades que possuem unidades do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) foi determinado o estudo da comunidade da Biblioteca Professor Pedro Valério do IFMG – *campus* São João Evangelista (SJE). Inicialmente, chegou-se nas seguintes categorias após análise de conteúdo: homens como sujeitos da criação cultural, elaboração da cultura junto com povo, busca da identidade cultural, democratização da cultura. Foram relacionadas as categorias com teóricos da educação e da biblioteconomia, aos conceitos políticos pedagógicos dos Institutos. Com isso, evidenciou-se as funções sociais das bibliotecas como oportunidades para contribuir com a

comunidade, bem como foram encontrados alguns empecilhos que dificultam esses espaços de servir a comunidade na totalidade e não só a comunidade interna.

Palavras-chave: Biblioteca. Comunidade. Projetos. Extensão. Universitária.

Libraries: Possibilities for dialogue with the community

Abstract

The aim of this research is to investigate how IFMG Libraries can work in a dialogue with the external community. A qualitative research was employed in order to understand the experiences of the participants in this study by collecting information through a questionnaire and semi-structured interviews intended to understand the interviewees' *insights*. The analysis of the Human Development Index (HDI) of those cities that host units of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) determined the study of the community around the Professor Pedro Valério Library of the IFMG – São João Evangelista *campus* (SJE). Initially, after content analysis, the following categories were concluded: men as subjects of cultural creation, elaboration of culture together with people, search for cultural identity and culture democratization. The categories were related to theorists of education and library science, to the political pedagogical concepts of the Institutes. Thus, the social roles of libraries were highlighted as opportunities to contribute to the community, as well as some obstacles that hinder these spaces to serve the community as a whole and not just the internal community.

Keywords: Library. Community. University Extension Projects

Introdução

Essa publicação refere-se a trechos da dissertação de mestrado denominada Histórias que inspiram Bibliotecas. Não podemos deixar de refletir no ensaio traduzido do espanhol “Extención o Comunicación?”, publicado, em 1969, Freire se propõe o desafio de estudar as dificuldades de comunicação entre a universidade e seu entorno.

Freire (1983) na sua obra “Extensão ou comunicação?” Crítica o termo extensão e o qualifica como uma invasão cultural e exemplifica através da análise dos técnicos agrícolas que, em sua maioria, se relacionam com o produtor rural de forma tradicional sem se envolver com sua realidade, cultura, e crenças, impondo a técnica sem diálogo com os saberes dos agricultores. Tal fato impede o reconhecimento das vivências dos homens do campo. Freire (1983) propõe que as universidades desenvolvam trabalhos que busquem o diálogo com os camponeses, conhecendo a realidade para melhor transformá-la.

Freire (1983) critica a relação de superioridade que o técnico supõe ter em relação aos saberes dos camponeses. Pensa em apenas depositar os ditos “conhecimentos acadêmicos” sem confrontar suas técnicas com a realidade camponesa. Relacionavam-se numa estrutura de dominação agrária tradicional sem a possibilidade de um diálogo entre seres humanos capazes de aprender uns com os outros. Só poderia surgir diálogo se os agrônomos

reconhecessem o conhecimento gerado pelo conhecimento prático do camponês no seu trabalho diário.

O não reconhecimento dos camponeses como seres dotados de saberes é criticado por Freire que exemplifica com uma frase no contexto agrícola: “Pedro é agrônomo e trabalha em extensão”. Esta frase traz em si uma visão de mundo nos revelando às dimensões dos campos associativos da palavra extensão que pode ser: transmissão de algo a alguém sem levar a consideração o outro como igual; na perspectiva do ser que estende algo a alguém, do conteúdo a ser estendido, entrega de algo para alguém que não está no seu mundo de referência, vista como messianismo por quem estende superioridade (ou inferioridade de quem recebe transformando o homem em quase coisa) do agente da extensão, ou um mecanicismo que repete sem refletir o conteúdo em relação ao contexto e as pessoas aonde vão se agir.

A ação de todos deve ser pensada onde os trabalhadores rurais estão inseridos e deve se rejeitar a extensão domesticadora dos agricultores. Todos devem se conceber numa posição verdadeira de seres inacabados, portanto, não temos o conhecimento da realidade total, precisamos da comunicação para realizar um diálogo profícuo onde todos são educadores e alunos. Nós devemos ter a consciência de que a técnica acadêmica é neutra e pode ser utilizada de qualquer forma. Devemos optar pela inserção crítica da população diante da sua realidade para podermos juntos (especialistas, comunidade, e serviço público) criarmos soluções das questões que nos atormenta, isto é, devemos todos fazer parte da resolução dos conflitos no atuar sobre a comunidade.

Nem todos entendem essa lógica da comunicação e, então, adotam a ausência de diálogo na relação com as pessoas. Qual atitude pode ser adotada para humanizar as relações?

A atitude a ser tomada para humanizar as pessoas no mundo? O diálogo sincero, fraternal, e respeitoso entre seres humanos iguais, mesmo com grau de instrução diferente, porém continuam sendo seres incapazes de encontrar o todo sem o outro, que através do consenso consiga transformar a realidade se humanizando, o saber não está nem no educador (agrônomo) e nem no educando (camponês) está no resultado do diálogo entre eles, pois de acordo com (FREIRE, 1983, p.36): “na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual se resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação”.

Surge daí a seguinte questão de um “agrônomo” que também é de um educador, bibliotecário, engenheiro, entre outros profissionais que lidam com população. “Como dialogar com os camponeses com uma técnica que não conhece?” (FREIRE, 1983, p. 29), Freire

responde mais adiante: “Seria possível o diálogo se o seu objeto girasse em torno de sua vida diária, e não em torno de técnicas” (FREIRE, 1983, p. 29). O autor realça que as partes, técnicas e seres humanos, sem diálogo, não conseguem produzir efeito no mundo, pois “[...] não são as técnicas, mas sim, a conjunção de homens com instrumentos o que transforma uma sociedade” (FREIRE, 1983, p. 38).

Maciel (2011) conclui que o pensamento de Paulo Freire é atual, vejamos os dias dos anos de 2020, onde se acentuam se políticas de desvalorização do ser humano, quem deseja romper com as desigualdades de oportunidades são engajar-se na luta pela liberdade econômica, política, cultural, de uma educação que se parte da reflexão da realidade da população brasileira.

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizadas e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura a realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras as letras e se constitui nas relações históricas e sociais (MACIEL, 2011, p. 335).

Lembremos a epígrafe da dissertação de mestrado Freire (1981, p.27) “[...] transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo”, inclusive, Souza (2017, p. 22 - 35) nos revela a função das estruturas sociais existentes e seus fatos na realidade tem como objetivo muito bem definido, veja essas formas de dominação e controle das ideias: a separação entre povos e países, divisão social do trabalho, a divisão sexual do trabalho, racismo, a corrupção como dado cultural brasileiro, ataques a governos populares, tem no nosso país a vontade da elite brasileira e americana de manter o Brasil como mero exportador de commodities, não nos “esquecemos que tudo que foi criado por seres humanos também pode ser refeito por nós.”, de acordo com Souza (2017, p. 22), e bem mais esclarecidos por Freire (1981):

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. Ao trabalhador social reacionário nada disto interessa (FREIRE, 1981, p.33).

Entendemos ser os seguintes objetivos do trabalho: primeiro escolher um instituto para realizar o trabalho, investigar possibilidades de projetos que envolvam as bibliotecas e a comunidade externa.

Referencial Teórico

Iniciamos a seção abordando discussões que remetem aos direitos da classe que vive do trabalho, a qual tem o direito de se desenvolver como ser humano em todas as suas potencialidades. Ramos (2017, p. 25) nos embasa nesta decisão: “[...] defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho”. Trabalho esse que se encontra precarizado, conforme aponta Bordieu (1998):

Essas disposições submetidas produzidas pela precariedade são a condição de uma exploração cada vez mais “bem-sucedida”, fundada na divisão entre aqueles que, cada vez mais numerosos, não trabalham e aqueles que, cada vez menos numerosos, trabalham, mas trabalham cada vez mais (BORDIEU, 1998, p. 125).

Antunes e Alves (2004) corroboram a necessidade do capitalismo em exigir do trabalhador o máximo até levá-lo à exaustão por uma exploração constante:

Aqueles que foram expulsos do mercado formal do trabalho, esses seres sociais se veem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 340).

Soma-se a precariedade a divisão social do trabalho da ideologia neoliberal aplicada a educação que propõe uma formação para os homens da classe proletária no trabalho e para o trabalho sem ter responsabilidade com outras dimensões (política, cultural, humano e social) do trabalhador, sendo apenas um instrumento no processo de produção industrial. Moura, Lima Filho e Silva (2015) detalha a divisão social:

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho constituem-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requiera um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.3).

Saviani (2007) sob o mesmo ponto de vista demonstra que a divisão social do trabalho acontece desde muito tempo e na revolução Industrial. A revolução separou a instrução (comando, intelectuais, domínio teórico amplo, dirigentes, a elite, escola geral) do trabalho produtivo (obediência, formação prática, execução de tarefas limitadas, sem muito fundamento teórico, aspectos operacionais, escolas profissionais).

Kuenzer e Grabowski (2006) enfatizam e reforçam a divisão que existem na formação dada aos pobres e excluída, já descrita nas leis (1909 – O Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, Escolas de Artífices e Aprendizizes, criadas para educar os pobres e desvalidos) acima relatada, as autoras escrevem:

Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta se dá principalmente em espaços públicos, mediante políticas, financiamento e gestão públicos (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 307).

Essa visão estreita de educação para as massas vem de muito tempo como Carvalho (2008) descreve a cidadania no Brasil desde o Império até o século XX e conclui:

[...] a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. José Bonifácio disse na Assembleia Constituinte que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação. A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma nova nação (CARVALHO, 2008, p. 229).

Como se pode superar a desigualdade recorrente da divisão social através da educação?

Araújo e Frigotto (2015, p. 67) defendem que o trabalho pedagógico e ensino integrado são “[...] compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social [...]” para desenvolver o homem em todas suas capacidades humanas, intelectuais e práticas.

Para se ter a expansão das faculdades humanas Gramsci (1982) destaca a necessidade de ter espaços não formais de ensino específicos à necessidade da Escola Unitária, Moura (2012) vai à mesma linha e cita a necessidade de espaços adequados ao ensino médio integrado.

Os espaços propícios ao ensino integral na visão de Gramsci (1982), na escola unitária, necessitam de aumento do número de professores por alunos que, por consequência, elevaria a qualidade do ensino, e exige bibliotecas especializadas nas escolas.

O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc (GRAMSCI, 1982, p.121-122).

Moura (2012) vê a importância dos espaços não formais descritos por Gramsci (1982) de ensino-aprendizagem e a necessidade de pressão da sociedade organizada diante do governo para conseguir uma estrutura adequada para um ensino médio voltado para o desenvolvimento humano pleno.

Na mesma linha do que mencionou Gramsci ao se referir à materialização da escola unitária na realidade italiana da primeira metade do século XX, movimentos nessa direção só ocorrerão a partir de uma grande pressão da sociedade organizada sobre o estado, visando ao desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física, prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas etc. Ou seja, a partir de um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico da atualidade, no marco da luta pela superação da sociedade burguesa (MOURA, 2012, p. 53).

Quando se procura trabalhar o lado social, a superação desse modelo educacional que limita o ser humano, área da Biblioteconomia busca entender, repensar e transportar os pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire para as questões da área. Vamos falar sobre bibliotecas atuando na comunidade?

A biblioteca é uma infraestrutura social democrática dentre outras (praças, quadras, museus e outros.) que agrega e possibilita o encontro entre cidadãos de diferentes culturas, padrão socioeconômico e educacional que pode ser importante diante de situações atípicas como catástrofe como exemplificado por Klinenberg (2019):

Cabral (1989) cita como agir a partir das bases Freiriana na relação dialógica, reflexão crítica e criatividade no trabalho de extensão que podem orientar a realização de projetos culturais para a comunidade. A autora entende o homem como sujeito da criação cultural. Há possibilidade de trabalhar na elaboração da cultura com o povo e não de uma forma distante. A pesquisadora destaca que devemos facilitar a capacidade criadora dos indivíduos para valorizar uma identidade nacional, e principalmente democratizar a cultura. Cabral (1989) cria uma proposta de ação: a) homens como sujeitos da criação cultural; b) elaboração da cultura com o povo; c) busca de uma identidade cultural; d) democratização da cultura.

A biblioteca deve se tornar um espaço aberto, de diálogo e, sobretudo de conveniência, um verdadeiro ponto de convergência das manifestações culturais em todas as suas formas onde qualquer pessoa pode se expressar (CABRAL, 1989, p. 31).

Dumont (1988) valendo das discussões de Paulo Freire em três argumentos para justificar a ação do carro biblioteca, serviço que usa um caminhão adaptado para transportar o acervo para comunidades distantes da sede da biblioteca para atender a população o que não tem possibilidade de frequentá-la, nas comunidades como: 1) “o compromisso próprio da

existência humana só existe no engajamento com a realidade, cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim, o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 1979, p. 19); 2) a leitura das palavras se faz através da leitura do mundo (FREIRE, 2001, p.33); 3) O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 14).

Ferreira (2012) busca verificar como a Biblioteca Universitária transpõe suas paredes físicas para prestar serviços para pessoas fora da academia. A princípio adotam uma postura de apoio as ações de extensão das ações dos grupos de pesquisas, equipes de competições esportivas e tecnológicas disponibilizando material bibliográfico, portanto, os serviços são pensados e realizados para a comunidade acadêmica. Citamos alguns exemplos do autor sobre ações de serviços prestados por Bibliotecas fora do seu prédio a comunidades no próximo parágrafo.

Metodologia

A primeira etapa da coleta de dados consistiu em uma apresentação dos voluntários e da pesquisa. A segunda etapa consistiu em uma apresentação de um vídeo de até 5 minutos sobre a relação dos participantes com a cultura da cidade e região. Na terceira etapa consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada e vídeo gravada com a permissão dos pesquisados (A, B, C, D) através do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) para posterior transcrição e análise. Além destes participantes, realizou-se a aplicação de um questionário, via *Google Forms*, a um bibliotecário (a).

Na penúltima fase, foi realizada a análise de conteúdo: organização (pré-análise), exploração do material, inferência e interpretação (tratamento dos resultados), conforme Bardin (1977).

Não foram definidas categorias *a priori*. Estas serão obtidas ao longo da coleta de dados. A título de síntese: levantamento documental: foram levantados e organizados os documentos (legislação, projetos, e políticas institucionais) que se fazem presentes nas Bibliotecas do IFMG. Destes documentos foram retiradas as informações importantes para o objetivo desta pesquisa:

- I. Entrevistas semiestruturadas: foram gravadas em áudio, transcritas e retirados os trechos significativos, pertinentes a questão norteadora da pesquisa;

- II. Oficinas: os participantes das oficinas foram observados (registros em caderno de campo), foram atividades escritas (protocolos), os quais foram analisados observando os aspectos significativos para a pesquisa;
- III. O conjunto de dados foram organizados nas seguintes categorias definidas ao longo da pesquisa baseado na literatura encontrada.

Enfrentamos as leituras das entrevistas para análises. Superamos a desconstrução do texto. Na fase da organização no meio do caos optamos por iniciar pela proposta de Cabral (1989) para poder iniciar a categorização com as 3 primeiras categorias (homens como sujeito da criação cultural, elaboração da cultura como o povo, e busca de uma identidade cultural) logo após, ao observar as falas dos entrevistados encontramos as outras 5 categorias (papel da Biblioteca na formação acadêmica e social, percepção sobre a Biblioteca do IFMG/SJE no contexto regional). Acrescentamos ao quadro frases de Paulo Freire que poderiam nos guiar pelas categorias criadas

Análise e Resultados

Homens como sujeito da criação cultural

O mundo é feito pelo desejo dos homens, mas, nem todos são chamados a participar ou podem participar das ações governamentais. As políticas neoliberais geram exclusões sociais que impossibilitam o acesso das camadas sociais e economicamente vulneráveis a cidadania de fato, para tanto, Maciel (2011) defende a valorização da cultura popular e o acesso às relações históricas, sociais e econômicas para transformação da realidade.

No nosso caso, os participantes evidenciam a importância da Biblioteca como espaço de inclusão social e valorização cultural. Os trechos a seguir ilustram essa perspectiva:

Eu vou na biblioteca. Eu fico com meus amigos, vou conversar com meus amigos, vou compartilhar uma leitura com meus amigos (ENTREVISTADO 1A1).

[Na biblioteca] tem livro de literatura e didático. Aí, às vezes, eles fazem [informativos], vamos supor, que esse mês é mês do romance. Ah, vamos destacar fulano de tal. Ah, esse mês é literatura clássica. Vamos destacar os autores tal. É bem bacana! Um mês é Clarice Lispector; um mês é isso, outro mês é isso ou aquilo. É muito legal! (ENTREVISTADO 1A2).

O exposto mostra o interesse dos participantes dessa pesquisa pelo espaço da Biblioteca devido este ser um lugar de convívio social e de leitura. Tal fato nos remete às abordagens de Lankes (2014) que citam a missão das bibliotecas como facilitadoras da construção de conhecimentos em comunidades.

Elaboração da cultura com o povo

Nesta categoria, objetivamos discutir o que os dados evidenciam de possibilidades de elaborações culturais na relação entre Biblioteca e a comunidade do entorno do IFMG / SJE.

Inicialmente, percebemos pela fala dos participantes uma notória ausência de diálogo entre a Biblioteca do IFMG / SJE e a comunidade do seu entorno.

Primeiro, há que se destacar que existe uma percepção de que o IFMG / SJE se constitui um universo paralelo ao contexto regional. A fala do participante D representa essa noção:

Acho que a Escola Federal é muito separada da cidade. É como se fossem dois São João num local só. Um São João, a cidade mesmo. E outro São João é a Federal. É uma separação muito grande. Eu reparo isso. Não só eu. Como os comentários são bem fortes (ENTREVISTADO 2D1).

Ao observarmos a reflexão do participante D e os objetivos dos Institutos Federais, podemos dizer que encontramos uma contradição, pois, conforme Pacheco (2015):

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em respostas às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios (PACHECO, 2015, p. 27).

Além do exposto, a relação dialógica com a realidade local está prevista na legislação que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da seguinte forma:

IV – Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, p. 4).

Ainda, nesta perspectiva de ausência de diálogo entre a Biblioteca e ao entorno da comunidade do IFMG/SJE deparamos com os dizeres de A e B:

Da escola [IFMG/SJE] eu vejo mais os alunos frequentarem. Pessoas de fora [comunidade externa] só se for, por exemplo, algum irmão de algum aluno, mas, aluno é que frequenta. Comunidade externa não frequenta muito não (ENTREVISTADO 2A2).

Sobre isso [diálogo com a comunidade] eu não cheguei a ver muito não. Igual eu estou falando. Se tem eu não tenho conhecimento. Eu não consigo lembrar nada sobre isso (ENTREVISTADO 2B2).

Os dados mostram que a citada Biblioteca cumpre a sua função no que se refere ao atendimento à comunidade acadêmica, contudo, considerando o IFMG/SJE como um centro de excelência na região dispondo de uma infraestrutura física, humana e tecnológica, ímpar no que diz respeito ao manejo de um sistema e rede de Bibliotecas, é esperado que exista espaço para o diálogo com a comunidade externa. Entendemos e concordamos com Cabral (1989) que destaca a Biblioteca com uma instituição capaz de promover e contribuir com a comunidade onde atua em prol da valorização e da emergência da cultura local.

Destaca-se nos dizeres do participante B, um ambiente e a estrutura do IFMG/SJE como indícios de possibilidades de execução de projetos culturais na Biblioteca.

Creio que sim [projetos culturais], lá no prédio da Biblioteca tem um anfiteatro que é acoplado. Eu acredito que dá para fazer algo valorizando a cultura local para trazer o pessoal da comunidade para dentro da Biblioteca (ENTREVISTADO 2B1).

É importante destacar que, os participantes desta investigação veem mais possibilidades de participação externa no âmbito da Biblioteca IFMG/SJE e, além disso, sugerem a valorização do repertório cultural local como via para desenvolvimento do acervo relacionado a memória da região. O excerto reflete esse posicionamento:

Hum! [diálogo, valorização e registro da cultura] não. Como trabalho específico da biblioteca não. Não vejo, não vejo, não percebia esse resgate natural. Seria importante fazer esse serviço? Sim e até mesmo produção, dar um jeito de registrar, compilar a cultura local em livros, seja em áudio, de certa forma seria interessantes bibliotecas desenvolverem este tipo de trabalho (ENTREVISTADO 2C2).

Embora não tenham sido evidenciadas ações específicas da Biblioteca investigada encontramos relatos que ilustram importantes ações que podem se transformar em projetos sistematizados e/ou apoiados pela Biblioteca. Um exemplo dessas ações foi citado pelo participante D descrevendo a construção de um livro que faz o resgate da cultura local de histórias contadas pelos avós:

O meu sobrinho estuda no IFMG/SJE. A professora X, ela fez um trabalho com eles [turma do sobrinho do entrevistado D]. Acho que ela até publicou um livro com essas histórias antigas. Aí meu sobrinho até escreveu. Eu lembro que ele perguntou minha sogra umas histórias antigas lá. Minha sogra contou para ele. Eles publicaram um livrinho disso aí [histórias]. Só o que eu lembro foi isso aí. No mais isso é uma falha muito grande [não registrar a cultura local]. É uma falha muito grande e a gente não faz isso mesmo. Quer dizer fica uma geração toda para trás sem lembranças nenhuma de leitura e escrita [memória] (ENTREVISTADO 2D3).

Tal fato nos remete à filosofia dos Institutos Federais que deve ser alicerçada aos contextos locais e regionais (situando-se os globais). Freire (1983, p. 29) elucida a questão

onde demonstra como a universidade pode aproximar da população em geral, a partir das histórias do seu cotidiano, afirmando que “Seria possível o diálogo se o seu objeto girasse em torno de sua vida diária, e não em torno de técnicas”. Assim também, Christensen (2014, p. 354) descreve que as universidades precisam deixar que o conhecimento sirva às comunidades do seu entorno. Tais bases conceituais podem se constituir elementos para reflexões que levam as Bibliotecas a desenvolverem ações junto as comunidades locais.

Acrescenta-se a essa discussão, os dizeres do participante A que ressalta a promoção da cultura local como forma de realização dos objetivos dos Institutos que podem ser adotados como práticas a serem introduzidas no planejamento das ações da Biblioteca.

Há um trabalho do IFMG com a população da região [...] acho sim que o IFMG se disponibiliza as pessoas de mostrar a sua arte, sua cultura, às vezes leva os Quilombolas lá faz uma dança (ENTREVISTADO 2A1).

A arte e a cultura local podem ser um fator diferencial que devem ser intensificados para atenuar a separação entre as duas realidades (*campus* e a cidade). Realidades que poderiam se ajudar. O Instituto em produzir ciência para as demandas locais, e se revigorar na produção científica ao produzir técnicas mais adequadas a realidade brasileira, através de projetos de comunicação de acordo com Freire, na obra *Extensão ou Comunicação* (1983), com propostas que privilegiem as camadas da sociedade que não possuem vez nem voz no mundo técnico-científico.

A comunicação no fazer pedagógico dos Institutos Federais pressupõe uma mudança de paradigma, pois, exige um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) baseado no diálogo fraterno. Tal perspectiva pode permitir a uma presença de um Estado, através da educação, que contribua para romper com a entrada das nossas crianças, jovens e adolescentes, no mundo da criminalidade. Tal universo leva a sociedades a sofrer a representação de Estados policiais conforme a descrição de Bourdieu (1998):

Os negros do gueto de Chicago só conhecem do Estado, o policial, o juiz, o carcereiro e o parole officer; isto é o oficial que aplica as penas, diante de quem eles devem se apresentar regularmente, sob risco de voltar à prisão. Temos ali uma espécie de realização do sonho dos dominantes, um Estado que, como mostrou Loïc Wacquant, se reduz cada vez mais à sua função policial (BORDIEU, 1998, p. 46).

Diante do exposto, o que podemos fazer para contrapor a um Estado militarizado é fomentar a ciência a favor das demandas locais, buscando solucionar os problemas que afetam o nosso cotidiano, destacar a cultura local como um fator de união das comunidades relevando e registrando suas produções.

Acresce-se à discussão relacionada ao papel do diálogo entre a biblioteca e a comunidade a importância de dar reconhecimento às vozes historicamente silenciadas. Destacamos a fala do servidor S que ilustra uma ação pontual, importante, porém, não institucionalizada no âmbito da Biblioteca pesquisada:

Temos em nosso acervo alguns livros de autores da região, estes livros foram doados pelos autores ou seus familiares. O campus também incentiva e promove a produção de livros pelos alunos (a disciplina de literatura promove anualmente a produção de um livro de autoria dos alunos do 3º ano do ensino médio) (ENTREVISTADO 2S1).

Pelo exposto, verificamos que as vozes privilegiadas da comunidade interna recebem uma sistematização de depósito na Biblioteca através do projeto da disciplina de literatura, enquanto, da comunidade externa passa por um processo informal, onde os familiares que por vontade própria oferecem as obras para doação. A biblioteca pode avançar mais em relação à preservação da cultura local. Não há um projeto com objetivo de valorar as vozes da comunidade da região. Para estabelecimento desse diálogo podemos nos inspirar na fala de Freire (1983):

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p.15):

Desta forma, reconhecemos que não existem conhecimentos superiores, apenas conhecimentos em contextos e práticas diferentes.

Busca de uma identidade cultural

As bibliotecas devem buscar uma identidade cultural, pois, são e devem ser a expressão da comunidade onde está inserida (LANKES, 2014). Tal perspectiva nos leva refletir que “na realidade a comunicação itinerante deve expandir-se para fora da biblioteca, abrir novos caminhos, tornando a biblioteca conhecida, usável, útil, e inserida no contexto sócio – cultural da comunidade, atraindo as pessoas” (LANNA, 1985, p. 241). Em consonância com o exposto, um dos servidores da biblioteca afirma:

As bibliotecas podem manter uma relação direta com sua comunidade ao difundir a cultura local através das ações promovidas contribuindo, desta forma, na construção de cidadãos por meio da cultura e do conhecimento (ENTREVISTADO 3S1).

Sob o mesmo ponto de vista, o entrevistado B aponta a ausência de informações relacionadas à região:

Muitas vezes a gente procura na internet coisas da nossa cidade e não encontra. [...] Não encontra nada. (ENTREVISTADO 3B1)

O exposto pelo participante B reforça a necessidade do diálogo e registro das produções culturais locais. A publicização dos registros culturais (poemas, músicas, contos, lendas, receitas, artes plásticas, entre outros) pode fomentar outros aspectos do desenvolvimento regional, dentre eles, o turismo. Essa vertente balizada no diálogo com a comunidade do entorno, chama a Biblioteca representada pelos seus profissionais à reflexão contínua representada em Freire (1979, p. 10) que aponta “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

A realidade investigada mostra que é necessário romper com um sistema de impasses, empecilhos e dispositivos que deixam a biblioteca em espaço de silenciamento conforme o seguinte relato:

Há possibilidade de atividades de extensão, mas, os editais só dão possibilidades para os projetos elaborados e coordenados por professores. Infelizmente a biblioteca nunca pode participar de nenhum edital de projetos de extensão (ENTREVISTADO 3S3)

O exposto é uma contradição ao Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG o qual destaca que a perspectiva de extensão está ancorada no exposto na Resolução do Conselho Superior (CONSUP) n. 38, de 29 de outubro de 2018, como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico promovendo diálogo entre as instituições de ensino, os setores sociais e o mundo do trabalho e tem por ênfase a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional.

Assim, é importante que o IFMG/SJE repense a realidade para a proposição de ações de extensão de forma que o setor da Biblioteca possa participar dos editais propondo projetos junto à comunidade interna e externa. Entendemos que essa hierarquização da extensão não contribui para a democratização das relações profissionais e das ações para a comunidade externa. Concordamos com Saviani (2007, p. 4) quando afirma que a “divisão dos homens em classes provoca uma divisão também na educação”.

Dessa forma, conhecendo a si mesmo, a importância da cultura local e da responsabilidade social dos trabalhadores das bibliotecas com a comunidade, ressaltamos a relevância

do registro da localidade e divulgação através de eventos, sistemas de informação e comunicação das bibliotecas, podendo incentivar a comunidade acadêmica a incorporar os casos e casos, situações, fatos, projetos nas discussões das salas de aulas, fazendo com que os alunos consigam superar a distância entre a teoria e a realidade complexa onde vivem. Tal perspectiva pode corroborar para oxigenar o ambiente da academia, que geralmente fecha-se em si, desvalorizando os contextos sociais e culturais.

Papel da Biblioteca na formação acadêmica e social

Nesta seção, objetivamos refletir sobre a influência da Biblioteca sobre a vida estudantil e social dos entrevistados, para tal, buscamos subsídios em Freire (1979, p.14) que afirma que “[...] o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta”. Tal perspectiva se justifica pelo fato de reconhecermos a Biblioteca como espaço de reflexão sobre a nossa incompletude, onde podemos pesquisar, relacionar fatos com a realidade, dialogar com o outro, enfim, acessar o conhecimento acumulado da humanidade e se desenvolver para o mundo do trabalho. Os relatos dos Entrevistados C e A ilustram a discussão aqui proposta:

Sempre frequentei bibliotecas nas escolas estaduais em que eu participava, em que eu atuava no Pibid [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência]. Durante a graduação, eu sempre fiz uso da biblioteca para até mesmo dar monitorias. Lá na biblioteca reunia os amigos para estudar, sempre tive uma boa relação com as bibliotecas e os serviços prestados por elas (ENTREVISTADO 4C1).

A tecnologia [os livros digitais] está no mundo para ajudar, mas, não podemos esquecer das coisas que são nossos valores, por exemplo, ir a biblioteca. Neste espaço eu encontro com meus amigos, converso com eles, compartilho leituras. Em casa eu pego o celular, vou ler um ebook. Ok, tchau! Não falo com ninguém! Só fica para mim! Eu acredito que o papel de estar em um lugar [Biblioteca] serve para você compartilhar com as pessoas, socializar [conhecimentos, e experiências]. É muito bacana! (ENTREVISTADO 4A2)

As repercussões supracitadas nos chamam atenção para características positivas de uma Biblioteca. É um espaço aberto, onde ocorre o diálogo, a convivência, manifestações culturais, onde a divergência tem espaço (KLINENBERG, 2018; CABRAL, 1989).

Sob o mesmo ponto de vista Halpern (2018) descreve as particularidades das Bibliotecas que é um ambiente aberto, e sem discriminação de raça, credo, classe social conforme o trecho da entrevista:

Estamos ficando mais preso a tela do celular e do computador. Pouco conversamos ou indicamos leituras. Se a Biblioteca desse a oportunidade das pessoas de

fora [comunidade externa] participar do seu contexto poderia quebrar preconceitos como “eu sou pobre eu não vou lá”. As pessoas [comunidade externa] tem o direito de conviver com a gente [comunidade interna], tem direito de ler um bom livro, tem o direito de estudar no IFMG/SJE, A escola é federal, é para o pobre, é para o rico, é para o preto, é para o branco, é para todos. Eu acredito que a Biblioteca através da leitura e da socialização traria mais pessoas (ENTREVISTADO 4A3)

A Biblioteca do IFMG/SJE no contexto regional

Nesta seção, objetiva-se analisar a Biblioteca do IFMG/SJE e sua inserção no contexto regional. Todos os entrevistados são unânimes em dizer que essa Biblioteca é a mais bem equipada da região. Quando questionado o entrevistado D afirma:

A Biblioteca do IFMG/SJE é a melhor da região. A biblioteca pública municipal virou museu [não há renovação do acervo]. Precisava muito fazer algo por aquela biblioteca. Para melhorar: Quando você chega lá, não dá vontade de ficar (ENTREVISTADO 5D1).

Há que se destacar pelo citado o descaso com as Bibliotecas públicas municipais, ao passo que os participantes desta pesquisa reconhecem a Biblioteca do IFMG/SJE como espaço de excelência e de acesso a um acervo atualizado. Reafirmando essa perspectiva escutamos do entrevistado A o relato:

Da minha região a melhor Biblioteca é do IFMG/SJE. Na municipal aqui tem algum tempo que eu não vou, mas, quando eu fui os livros eram bem antigos. A mais completo mesmo é a do Instituto Federal (ENTREVISTADO 5A1).

Corroborando com a visão de que a Biblioteca do IFMG/SJE é a mais estruturada da região o servidor S assim a descreve:

A biblioteca exerce um importante papel na comunidade, ela é a única biblioteca com um acervo de mais de 15.000 exemplares das diversas áreas do conhecimento, oferecem um suporte com computadores e rede WiFi. A biblioteca também oferece ampla área de estudo que pode ser utilizada por toda comunidade, além de um amplo anfiteatro que pode ser utilizado pelas escolas e organizações sociais da cidade. Além da presença de profissionais altamente capacitados que fazem a gestão da biblioteca e o atendimento aos usuários. Destacamos que a biblioteca do IFMG SJE é a única biblioteca da cidade que possui um profissional bibliotecário habilitado em seu quadro de profissionais (ENTREVISTADO 5S1)

Essa disparidade entre os serviços degradados aos pobres, e serviços para elite é a tônica geralmente nas áreas no Brasil. Temos exceções como o Sistema Único de Saúde, escolas públicas de excelência como os Institutos Federais capazes de possibilitar “construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente.” (MOURA, 2012, p.15). A classe proprietária cabe o ócio, a arte, a palavra, o lazer, a cultura

para o comando, a classe trabalhadora não se é dada a possibilidade de articular os conhecimentos dos acervos da humanidade para não ter capacidade de entender a realidade que a cerca. É perigoso para as elites, por isso a educação, as escolas, as bibliotecas dadas a população em geral são na qualidade de rudimento para poder bem executar as tarefas do trabalho sem questionar e produzir uma ação política de mudança das estruturas de exploração que os atinge e manutenção dos privilégios a elite (SAVIANI, 2007), salvo exceções. O que distancia e muito das possibilidades das classes mais baixas de se desenvolver intelectualmente e acessar melhores postos de trabalhos.

Exemplificamos a disparidade de acesso à informação. A taxação dos livros proposta pelos nossos governantes de forma visual na nuvem de palavras no final desta seção que evidencia o controle de acesso à informação é mais uma postura da elitização da educação.

Obtivemos as seguintes palavras quando perguntamos aos entrevistados a relação da biblioteca e a cultura local. Foi nos respondido as seguintes palavras sobre a atuação das Bibliotecas com a comunidade o que representa o descaso com a cultura: passado, desmotivação, descaso, falta de estrutura, distanciamento, pouco reconhecimento, pouca divulgação, falta de estímulo, aí que difícil, importância, necessidade, valorização da cultura local, diversidade, família, sabedoria, educação Pública. Sabemos que a Biblioteca do IFMG/SJE é uma exceção, mas, não poderíamos deixar de revelar esse aspecto dos governantes do nosso país.

Conclusão

As motivações pessoais são justificadas por entendermos que nossa vida está ligada a um contexto que não é só o racional. O racional é uma parte da complexidade humana. Estamos inseridos em vários aspectos do humano no mundo, na sociedade, na economia, na cultura, na história, na política, na religião, na psicologia e na afetividade. Temos que a ciência pode sim, ser motivada pelas emoções desde que bem conduzidas, segundo os objetivos propostos de fazer ciência, bem como Morin (2011, p. 20) nos resume bem na frase: “no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”.

Nesse pé de igualdade entre a razão e a emoção verificamos que os projetos das Bibliotecas com extensão são concentrados nas ações de estímulo a leitura. Há necessidade de

se dialogar com a comunidade para poder emergir projetos de maior impacto junto à sociedade. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) tem uma rede de Bibliotecas em várias regiões de Minas Gerais onde a atuação pode se adaptar segundo as peculiaridades do contexto social, econômico e cultural, melhor descrito na frase de Freire (1983, p. 44) “[...] a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico”.

É um dos princípios dos Institutos Federais impactar a sociedade local com a implementação de projetos voltados para a comunidade a partir da ciência, tecnologia e educação como princípio do trabalho educativo. Prova disso é próprio do mestrado Profissional e Tecnológico (PROFPEPT) que visa valorizar os arranjos produtivos locais a partir da prática acadêmica ao produzir como um dos requisitos um produto educacional.

Como as Bibliotecas podem promover ou acrescentar as ações do IFMG com a comunidade local? Partimos das discussões de Freire em diversas obras como fio condutor para e agregando outros pensadores da Educação Profissional e Tecnológica como Saviani, Moura, Ramos, Pacheco, Antunes, Frigotto aliados a Cabral, Lankes, Murkhejee pela biblioteconomia e ciência da informação para procurar entender esse objeto de estudo.

Demonstramos de forma breve nas seções teóricas: o histórico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; O histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, as Bases Conceituais em Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais; sobre as Bibliotecas; a importância da comunidade para as Instituições de Ensino; A extensão bibliotecária como forma de agir com a comunidade, Extensão e Comunicação de Freire (1983).

O caminho utilizado para aprender esse fenômeno foi a pesquisa qualitativa para compreender as experiências dos participantes através da coleta de informações por questionário e entrevistas semiestruturadas. Caminhamos com os seguintes nortes: primeiro escolher um instituto para realizar o trabalho, investigar possibilidades de projetos que envolvam as bibliotecas e a comunidade externa.

O próximo passo foi analisarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades que possuem unidades do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) foi determinado o estudo da comunidade da Biblioteca Professor Pedro Valério IFMG São João Evangelista (SJE).

Guiamo-nos a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) principalmente o número 4 - educação de qualidade, número 10 - redução das desigualdades, e 16 instituições eficazes que reinterpretados pela

Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) um organismo internacional que procura adaptar os serviços das Bibliotecas a diferentes contextos sociais.

De acordo com o referencial teórico, método, análise documental, e a análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir das categorias (homens como sujeito da criação cultural, elaboração da cultura com povo, busca de uma identidade cultural, papel da Biblioteca na formação acadêmica e social, a Biblioteca do IFMG/SJE no contexto regional) buscamos refletir sobre a relação de como se comportava uma Biblioteca do interior de Minas com a comunidade e por último produzimos um produto que envolva a cultura local e outro que ajudasse os trabalhos de bibliotecas a pensar o seu contexto de atuação.

O produto resultante da pesquisa denominada Biblioteca: possibilidades de diálogo com a comunidade é o livro “Histórias que inspiram Bibliotecas” um trabalho prático que visa demonstrar uma vertente de valorização da cultura local.

Concluimos, a partir do estudo, que a biblioteca do Instituto é reconhecida como a melhor da região e podem contribuir em muito com a comunidade da cidade. Acrescentamos que a quebra das barreiras entre os servidores que podem propor ações, projetos e intervenções e os que não podem pensar a realidade e somente cumprir as ordens nos Institutos pode facilitar os projetos para comunidade, portanto, poderá impactar a sociedade de fato, e podem se inspirar das necessidades da população para gerar inovação. A divisão dos homens em classes provoca uma divisão na educação. Propomos o diálogo fraterno como o meio para superar as dificuldades nessa relação para produção de uma nova realidade.

Esperamos poder motivar o surgimento de novos empreendimentos que valorizem a realidade local, a cultura, os artistas e a região, portanto, segue o desafio de se ter eventos entre os profissionais da educação para conseguir mobilizar a infraestrutura física e técnica com intuito de contribuir com a sociedade em geral.

Desejamos que se possa ser o início de uma revolução cultural encabeçada pelos administradores dos Institutos e bibliotecários que tem uma oportunidade de efetivar uma ação conjunta e em rede nas mais de 661 unidades (38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II) transformando a realidade das cidades, estados, regiões (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste).

Procuramos no trabalho destacar possibilidades de demonstrar situações que instigassem aos trabalhadores de Bibliotecas a desenvolver diferentes ações para valorizar toda potencialidade humana. As limitações influenciam na simplicidade do trabalho, portanto,

impossibilita de atingir a totalidade da complexidade das Bibliotecas no contexto de uma economia periférica a luz da filosofia do ensino profissional e tecnológico. Sabemos da necessidade de maior imersão nas discussões teóricas, criação, monitoramento, execução, e avaliação de projetos, exemplos de instituições parceiras, projetos das bibliotecas dos Institutos, um material pedagógico para os trabalhadores das bibliotecas se inspirassem para produzirem com a comunidade e outros assuntos que ficam para serem melhores elaboradas em trabalhos futuros.

Referências

ANTUNES, R. L. C. A classe que vive do trabalho. In: **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. ISBN: 978-85-85934-43-9.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08out. 2019.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 06 out. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 1977.

BORDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei n.º 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 União**, Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CABRAL, A. M. R. **Ação Cultural Bibliotecária**: aspectos revelados pela prática. 1989. 166p., enc. + CD-ROM. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Biblioteconomia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-933EC5>. Acesso em: 01 jan. 1992.

CHRISTENSEN, Clayton M. **A Universidade Inovadora**: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Tradução de Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014. 456p.

DUMONT, Ligia Maria Moreira.; POLKE, Ana Maria Athayde. **Integração Comunidade e Carro-Biblioteca**: a estratégia de uso do audiovisual. 1988. 198fl. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Biblioteconomia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-94WFJV>. Acesso em: 01 jan. 1990.

FERREIRA, R. da S. Transpondo muros, construindo relações: uma reflexão sobre Bibliotecas Universitárias e Extensão. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP, v.10, n. 1, p. 75-88, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v92.1912. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1912>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade**: e outros escritos. 5.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p. (O Mundo, Hoje, v. 10). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 65. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownhad.do%3Fselect_action%3D%26co_obra3D205179%26co_midia%3D2&ved=2ahUKEwjzr5uE_veAhUKIZAKHcAUDMIQFjACegQIBhAB&usg=AOv-Vaw0aFTyfoFwkJWlabtR2GNHS. Acesso em: 26 nov. 2018.

HALPERN, S. **Em louvor as Bibliotecas Públicas**. Disponível em: oxisdoprob-leva.com.br/?p=3182. Acesso em: 16 ago. De 2019.

KLINENBERG, E. **Para restaurar uma sociedade civil, comece com a Biblioteca**. [Entrevista concedida ao] New York Times. Tradução de Sadrac Leite Silva. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/noticias/para-restaurar-uma-sociedade-civil-comece-com-a-biblioteca/>. Acesso em: 25 set. 2018.

KLINENBERG. My Books News. **Bibliotecas**: Palácios para pessoas. Disponível em: <https://mybooksnews.com/bibliotecas-palacios-para-as-pessoas-505498>. Acesso em: 15 ago. 2019.

KLINENBERG. **Bibliotecas**: Palácios para pessoas. Disponível em: <https://mybook.snews.com/bibliotecas-palacios-para-as-pessoas-505498>. Acesso em: 17 ago. 2019.

KUENZER, A. Z; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article%20/download/10762/10269>. Acesso em: 06 de out. 2019.

LANNA, R. M. de S. **Extensão bibliotecária no contexto de um país de terceiro mundo**: a caixa estante brasileira. 1985. VIII, 289f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Biblioteconomia.

LANKES, R. D. A missão das Bibliotecas: muito mais que livros. *In*: **Vamos Pensar uma nova Biblioteconomia**. Tradução de Jorge do Prado, 2014. Disponível em: <https://davidlankes.org/new-librarianship/expect-more-demanding-better-libraries-for-todayscomplex-world/1-the-arab-spring-expect-the-exceptional/3-a-missao-das-bibliotecasmuito-mais-que-livros/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 04 de set. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco. 2011.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. Politécnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08out. 2019.

MUKHERJEE, A. K. **Filosofia da biblioteconomia**. Trad. Maria das Graças Targino. Teresina: Associação dos Bibliotecários do Estado do Piauí, 1985. 41p.

PACHECO, E. **Fundamentos-políticos pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica e transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Político-Pedagógicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 dez. 2019.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *In*: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Fundamentos, Práticas e Desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43. ISBN: 978-85-64124-49-3. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 34, p.152-165, abr. 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

NASCIMENTO, V. S. **Histórias que inspiram bibliotecas**. Orientador: José Fernandes Silva. 2021. 184 f. Dissertação de (Mestrado) .Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Ouro Branco, Ouro Branco. 2021.

Autores:

Vinícius Souza Nascimento 1

Maestría en Educación Profesional y Tecnología en el
Insituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de Minas Gerais
Licenciatura en Ciencias en Biblioteconomía
en el Universidad Federal de Minas Gerais
Correo electrónico: viniciussouza@unifei.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1013-6919>

José Fernandes da Silva 2

Postdoctorado en Educación Matemática en la PUC/SP.
Doctor en Educación Matemática por la UNIAN/SP.
Especialización en Educación Superior por - UCAM (2003).
Maestría en Educación por - UNINCOR, (2011)
Correo electrónico: jose.fernandes@ifmg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5798-5379>

Como citar o artigo:

NASCIMENTO, V. S.; SILVA, J. F. Bibliotecas: possibilidades de diálogo com la comunidad. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.269-291, sep., 2022.

Comunidade Restante de Quilombos Boa Nova del Profesor Jamil, GO: perspectivas sobre formação omnilateral, educação no formal y empoderamiento

Elias Paes de Araújo

eliaspaesdy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1829-3994>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Ceres, Brasil.

Wolney Rodrigues Ferreira

wolney.profept@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2045-7940>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Ceres, Brasil.

Marco Antônio de Carvalho

marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5127-5886>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Posse, Brasil.

Recebido: 12/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

En este trabajo presentamos cómo una comunidad negra ha buscado su propio empoderamiento a través del auto-reconocimiento como Comunidad Remanente Quilombola y la formalización de una Asociación Quilombola, institución jurídica que ejerce el poder formativo sobre sus miembros y socialmente potencia y legitima acciones encaminadas a la transformación de la realidad misma. Inicialmente, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre los temas investigados. En el trabajo de campo, los datos fueron construidos en la Comunidad Quilombola Boa Nova del Profesor Jamil, Goiás. El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, con 7 participantes, las cuales fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas por los investigadores. Los análisis se realizaron a través del marco teórico del Análisis Textual Discursivo (ATD). Los resultados indican que la organización comunitaria, como Comunidad Remanente de Quilombos y Asociación Quilombola, reconocidos como espacios no formales de educación, ha contribuido a la formación y empoderamiento omnilateral del grupo.

Palabras clave: Comunidad Quilombo restante. Formación omnilateral. Educación no formal. empoderamiento.

Comunidade Remanescente de Quilombos Boa Nova de Professor Jamil, GO: olhares sobre formação omnilateral, educação não formal e empoderamento

Resumo

Neste trabalho apresentamos como uma comunidade negra tem buscado o próprio empoderamento por meio do autorreconhecimento como Comunidade Remanescente de Quilombos e da formalização de uma Associação Quilombola, instituição de natureza jurídica que exerce um poder formativo sobre seus membros e potencializa e legitima socialmente ações que objetivam a transformação da própria realidade. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas em investigação. No trabalho de campo,

os dados foram construídos na Comunidade Quilombola Boa Nova de Professor Jamil, Goiás. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, com 7 participantes, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pelos pesquisadores. As análises ocorreram através do referencial teórico da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicam que a organização comunitária, enquanto Comunidade Remanescente de Quilombos e Associação Quilombola, sabidamente espaços não formais de educação, tem contribuído para a formação omnilateral e o empoderamento do grupo.

Palavras-chave: Comunidade Remanescente de Quilombo. Formação omnilateral. Educação não formal. Empoderamento.

Remaining Community of Quilombos Boa Nova de Professor Jamil, GO: perspectives on omnilateral training, non-formal education and empowerment

Abstract

In this work we present how a black community has sought its own empowerment through self-recognition as a Quilombo Remnant Community and the formalization of a Quilombola Association, a legal institution that exercises formative power over its members and socially enhances and legitimizes actions aimed at transformation of reality itself. Initially, a bibliographic research was carried out on the topics under investigation. In the field work, the data were constructed in the Quilombola Boa Nova Community of Professor Jamil, Goiás. The instrument used was the semi-structured interview, with 7 participants, which were audio recorded and later transcribed by the researchers. The analyzes took place through the theoretical framework of Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicate that the community organization, as a Remnant Community of Quilombos and Quilombola Association, known to be non-formal spaces of education, has contributed to the omnilateral formation and empowerment of the group.

Keywords: Remaining Quilombo Community. Omnilateral formation. Non-formal education. empowerment.

Introdução

A população negra sofreu de maneira explícita e legalizada os horrores da segregação, com a exploração e a violência decorrentes dela, durante o longo período em que foi mão de obra escrava no território brasileiro. A promulgação da Lei Áurea em 1888 não elevou os antigos escravos à condição de cidadãos, ao invés disso, a liberdade foi alcançada apenas do ponto de vista formal, mas na prática, faltavam condições efetivas para o gozo dos direitos civis (SILVA, 1998).

Os quilombos foram refúgios construídos por negras e negros, provenientes do continente africano, que vieram, sob grilhões, trabalhar como escravos no Brasil, na época da colonização e expansão da economia açucareira, e posteriormente na mineração do ouro, como uma forma de fugir das imposições do trabalho desumano, das violências físicas e simbólicas que sofriam (PALACIN, 1994; SILVA, 1998). Na história do Brasil o Quilombo

mais famoso foi o de Palmares, chegando a abrigar mais de vinte mil pessoas. Nestes espaços, os negros se protegiam e resgatavam suas culturas (FAUSTO, 2013).

Este artigo investiga a importância contemporânea da organização e do autorreconhecimento de comunidades negras como Comunidades Remanescentes de Quilombos, geridos por uma Associação Quilombola, instituições jurídicas que exercem um poder formativo sobre seus membros, por meio da educação não formal, e contribuem para a luta por direitos e fortalecimento social, neste estudo nomeado como empoderamento. É apresentado o caso da Comunidade Remanescente de Quilombos Boa Nova, de Professor Jamil, Goiás.

Referencial Teórico

Comunidades Remanescentes de Quilombos

A situação dos negros em Goiás tem sua história ligada ao ciclo da mineração do ouro, que os submeteu, como escravizados, a condições de trabalho extenuantes e desumanizantes. Situação que não era aceita tranquilamente, mas para a qual opuseram resistência, sendo a principal delas a fuga e a formação de quilombos. Como quilombolas, as negras e negros goianos procuravam prover sua própria subsistência, mas sempre alijados dos projetos oficiais de socialização, como a Lei de Terras de 1850 que lhes retiravam o direito de possuírem as terras cultivadas por eles próprios. Dessa forma, migravam de fazenda em fazenda, sem possibilidade de fixarem residência (SILVA, 1998).

Ao final do século XIX, os negros e negras, livres e libertos ou libertas, se faziam presentes em áreas urbanas, trabalhando com as mais diversas formas de prestação de serviços, e também no campo, nas áreas rurais, em que a maior parte desta população conseguia manter sua subsistência. Trabalhadoras e trabalhadores, negras e negros, se infiltraram em terras goianas, desenvolvendo cultivos para o próprio consumo. Sendo absorvidos também por grandes fazendas de gado, através de acordo com os fazendeiros, em que cultivavam a terra e dividiam a produção ao meio com o proprietário. Após certo tempo de trabalho, eram expulsos das propriedades, para não criarem vínculos com estas, ou quando os fazendeiros se negavam a cumprir os acordos. Neste regime de trabalho eram chamados de meeiros (SILVA, 1998; CVN/SBB, 2017).

Relatos de pioneiros do Quilombo Boa Nova afirmam que estes encontraram no povoado um lugar em que puderam construir suas moradias, contar com a solidariedade dos

vizinhos e o apoio de uma liderança espiritual/política. No início do século XXI, começaram a se perceber como uma Comunidade Remanescente de Quilombos, obtendo reconhecimento oficial junto à Fundação Cultural Palmares em 10 de agosto de 2016 (CVN/SBB, 2017).

As comunidades remanescentes quilombolas fazem parte dos povos tradicionais do Brasil. Possuem demandas e experienciam realidades bastante particulares no que diz respeito à sua relação com a educação. Buscam uma formação que agrega a totalidade de suas relações sociais, estabelecidas no lugar de produção de suas vidas e identidades.

É nesse sentido que se insere o estudo histórico de sua constituição, valorização da sua cultura, reconhecimento de suas belezas, compreensão do próprio protagonismo frente a desafios e conquistas. Esta formação não ocorre apenas em contextos formais de educação, mas sobretudo nos ambientes não formais. Do ponto de vista psicológico, social e individual esta formação, que é também uma construção de identidade, pode promover o empoderamento.

O Decreto 4887/03 de 2003, da Presidência da República, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. No artigo 20, o Decreto aborda quais grupos são considerados remanescentes de quilombos:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

A caracterização dos remanescentes das comunidades quilombolas é de responsabilidade do Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, como se lê no Artigo 50 deste mesmo Decreto:

Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto (BRASIL, 2003).

Portanto, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas está prevista em nossa legislação, competindo ao Ministério da Cultura, através da Fundação Cultural Palmares,

acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA na regularização de seus aspectos legais.

Ao lado dos aspectos legais relacionados ao reconhecimento como remanescentes de quilombos, essas comunidades constituem para seus membros verdadeiros espaços de formação humana permanente, podendo ser compreendida como omnilateral.

Formação omnilateral

A formação omnilateral diz respeito ao modo como os seres humanos se constituem ontologicamente a partir das relações que são estabelecidas com a sociedade e com a natureza (MARX, 1983; LUKÁCS, 2012). Ela é oposta à formação unilateral decorrente do trabalho alienado e pela divisão social do trabalho, paradigma presente na sociedade capitalista (PEREIRA; LIMA, 2009).

Saviani (2007) enfoca que os seres humanos são sempre situados historicamente, não podendo ser compreendidos fora deste pressuposto. As principais dimensões históricas que se fazem presentes são o trabalho e a educação. Através da primeira, o homem se diferencia dos animais ao produzir seus meios de vida, não se adaptando à natureza, mas adaptando a natureza a si. E produzir os próprios meios de vida é que pode ser chamado de trabalho. Por meio da segunda, ocorrem as apropriações relacionadas às condições presentes no contexto social de uma dada realidade.

Um aspecto fundamental nessa discussão é compreender que ela abrange todo o desenvolvimento cultural humano. Ao nascer, o bebê humano já é inserido em um contexto intersubjetivo que o precede. Nos primeiros anos, este recém-nascido será como uma esponja, que absorverá, espontaneamente e por intermediação voluntária e involuntária dos cuidadores, todo o mundo cultural a sua volta (SOUZA, 2021).

Essa introjeção se dá principalmente por identificação afetiva com os cuidadores, principalmente os pais, ou alguém que ocupe essa função. A criança internaliza e reproduz aspectos presentes no dia a dia de seu convívio familiar. O modo de andar, o sotaque, as expressões, os costumes, hobbies, e inúmeras outras coisas (SOUZA, 2021).

Em uma sociedade de classes, como a nossa, esta compreensão é imprescindível. Uma vez que haverá uma tendência hegemônica que pressiona a perpetuação de modelos: pessoas das classes exploradas para continuarem sendo exploradas e pessoas das classes dominantes, para manterem poder e privilégios. Um desses fatores é a educação unilateral. Que em sua vertente de classe dominante transmite a lógica da exploração da natureza e do trabalho; e em sua vertente de classe dominada, não consegue ser emancipadora,

aprisionando a grande massa dos trabalhadores à continuada opressão (ENGUIITA, 1989; SAVIANI, 2007).

Por outro lado, o conceito marxiano de formação omnilateral busca uma formação humana integral, que se esforça por compreender a totalidade das relações sociais que são estabelecidas no lugar de produção da vida, favorecendo a construção de consciência de classe. Podendo contribuir, dessa forma, para melhor posicionamento político dos envolvidos e intervenções mais efetivas no sentido de libertação das opressões (NOSELLA, 2007).

Este é um ponto especialmente importante no contexto brasileiro das Comunidades Remanescentes de Quilombos, uma vez que a conquista e resistência da especificidade do seu lugar social demanda consciência crítica, sempre alimentada por processos de formação para a cidadania de forma integral, ou seja, omnilateral. É nesse sentido que se insere a formação acadêmica, estudo histórico de sua constituição, valorização da sua cultura, reconhecimento de suas belezas, compreensão do próprio protagonismo frente a desafios e conquistas.

Esta formação não ocorre apenas em contextos formais de educação, mas sobretudo nos ambientes não formais, dos quais as Comunidades Remanescentes de Quilombos se apresentam como representantes.

Educação não formal

No Brasil a Educação Não-Formal tem sido associada por seus autores à formação de sujeitos livres, emancipados, portadores de direitos e deveres e amparados por uma leitura de mundo crítica e libertadora.

Gohn (2014) conceitua a educação não formal como:

Aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Articulada com a educação cidadã, a educação não-formal volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s) (GOHN, 2014, p. 35).

Destaca-se dessa citação o caráter da educação não formal através de ações coletivas, comunitárias. O principal objetivo não é promover avaliações formais ou conferir títulos, mas oportunizar uma leitura de mundo crítica e libertadora. Outro ponto importante é a valorização da própria cultura e construção da subjetividade identitária do grupo e dos indivíduos que o compõem.

Gohn (2013) compreende que a educação pode ser vista a partir de três campos: formal, informal e não formal. O formal corresponde à educação escolar, que compreende espaço, atores, conteúdos, currículos, temporalidade, certificações, entre outros elementos. O informal diz respeito ao processo de socialização dos indivíduos, o que é aprendido no contexto familiar, com os amigos, vizinhos, colegas de escola, meios de comunicação de massa, em que um mundo visto como naturalizado é internalizado e reproduzido. O campo não formal corresponde aos espaços em que o processo educativo desperta o olhar do sujeito para a compreensão crítica da realidade social na qual está inserido, através das vivências mediadas por princípios como igualdade e justiça social. Tem como objetivo a formação da cidadania, em que se enfatiza a formação política do sujeito.

A educação não formal favorece a construção da identidade coletiva de um grupo, ao trabalhar de forma intencional para ampliar e consolidar seu “acervo sociocultural e político”. Estes recursos são fundamentais para que os grupos se esclareçam acerca dos conflitos de interesses e poder presentes em elementos que anteriormente eram naturalizados e ignorados, da singularidade de suas características, do lugar em que se posicionam socialmente, quais objetivos a serem alcançados e quais as práticas a serem evitadas. Os sujeitos e grupos assim formados, ao desvelarem as estruturas que sustentam as estruturas de injustiça social, se engajam coletivamente para transformá-las (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Este quadro aponta a Educação Não-Formal como um importante instrumento de emancipação humana. Do ponto de vista filosófico estão presentes o elemento racional da emancipação, com a vertente do esclarecimento e autonomia intelectual, como defendido por Kant; De transformação de estruturas sociais, como na emancipação defendida por Marx; Como crítica da sociedade industrial, razão instrumental e alienação no trabalho, na leitura de Adorno; E da humanização do oprimido, que ao problematizar e perceber o mundo de forma crítica, luta coletivamente para a superação de seus condicionamentos históricos, como defende Paulo Freire (AMBROSINI, 2012).

Gohn (2006) aponta que a educação não formal está ligada: à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; à capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; à aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor e à educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica.

Segundo Gohn (2006) a Educação não formal e Educação Informal são conceitos diferentes. A Educação Informal se refere ao aprendizado que ocorre durante o processo de socialização, com a família, bairro, clube, amigos etc. É um processo espontâneo. A educação não formal é intencional.

Gohn (2006) aponta que Educação Não-Formal o educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Esta relação dá a dimensão da horizontalidade e democratização das relações. Embora haja lideranças nos espaços não-formais, a construção coletiva possui especial relevância. A educação ocorre nos territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais.

Uma pontuação relevante de se fazer é que a Educação Não Formal não visa substituir a Educação Formal. Muito pelo contrário. À medida que os Espaços Não Formais avançam como propiciadores da formação de consciência e sujeitos emancipados, mais estes sujeitos se posicionam na defesa dos direitos e na luta por trabalhos dignos e educação (formal e não formal) pública, gratuita e de qualidade.

A Educação Não-Formal colabora para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006).

O empoderamento social

O termo “empoderamento” é considerado um neologismo, ou seja, uma palavra criada recentemente, neste caso, derivada de outra já existente. No Brasil, é a tradução da palavra inglesa *empowerment*, derivada de *power*. Assume diversos significados, por vezes ambíguos e até antagônicos, dependendo do contexto em que é utilizada. Narayan (2002) aponta que comumente são associadas ao termo as ideias de força pessoal, controle, poder pessoal, escolha própria, vida digna de acordo com os próprios valores da pessoa, capacidade de lutar pelos próprios direitos, independência, tomar suas próprias decisões, ser livre, despertar e capacidade.

No âmbito da academia o termo está presente em diferentes áreas do conhecimento, como educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social, administração, entre outras. Comumente está associado com projetos que visam melhorar a qualidade de vida e garantir direitos civis, sociais, políticos e humanos junto a

setores sociais marginalizados e minorizados, como reivindicam o movimento dos negros, das mulheres, dos pobres, LGBTQIA+ e das pessoas com deficiência (NARAYAN, 2002).

Empoderamento pode ser compreendido ainda como um processo através do qual se propicia a conscientização e apropriação, por parte dos setores pobres e marginalizados da sociedade, do que sejam os direitos e deveres individuais e coletivos, que são o direito à vida, à liberdade, à igualdade e a segurança, conforme expressos no Artigo 5º da Constituição Federal. Busca-se promover e consolidar o acesso à renda, educação e saúde, bem como a realização plena de direitos individuais. O que contribuiria para a superação da dependência social e da dominação política. Portanto, apresenta o empoderamento como um processo formativo complexo, com implicações de transformações subjetivas profundas. Tal objetivo só pode ser alcançado enquanto um projeto formativo de grande abrangência – social, temporal, material e intelectual (BAQUERO, 2012).

Por se tratar de uma categoria acerca da qual são apresentados diferentes entendimentos na literatura, Baquero (2012) propõe uma reflexão sobre as origens do termo e das lógicas subjacentes a estas.

Destaca que apesar do termo *empowerment* ter se tornado popular a partir de movimentos emancipatórios relacionados ao exercício da cidadania, na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, ele possui suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero, no século XVI. Este questiona a interpretação católica e tradicional da bíblia, tece críticas à Igreja Católica e à autoridade do Papa, rompendo com ambos. Traduz a bíblia do latim para o alemão. Fato que, considerado em conjunto com a invenção da imprensa por Gutemberg, propiciou um efeito multiplicador para o texto bíblico, criou condições para que mais pessoas pudessem realizar sua leitura e interpretação, superando a necessidade da interpretação de outrem. Conferiu autonomia para que aquele grupo de fiéis, ligados inicialmente a Lutero, pudessem se tornar sujeitos de sua própria fé (BAQUERO, 2012).

Sobre o uso contemporâneo do termo, Baquero (2012) afirma que este

[...] se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da ‘ação social’, presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de autoajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária (BAQUERO, 2012, p. 176).

Gohn (2004) aponta que a categoria *empowerment*, ou empoderamento, conforme é traduzido no Brasil, não possui caráter universal e pode referir-se a práticas ambíguas. Por um lado, pode estar ligada a processos que visam promover e impulsionar grupos e

comunidades para o “crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social)” (GOHN, 2002, p. 73), e por outro indicar apenas ações sociais assistenciais, não contribuindo para a organização política do grupo.

Metodologia

O presente estudo é um fragmento da pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, da qual o primeiro e o segundo autor são discentes e o terceiro autor docente. O método que norteou a pesquisa foi a etnografia, tendo como forma de abordar o dado a perspectiva qualitativa. Uriarte (2012), afirma que o método etnográfico destaca a importância de conviver e ouvir aqueles que pretendemos entender. Pode tomar como objeto de estudo todas as sociedades humanas, buscando pela singularidade e alteridade de cada uma.

O início desta pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica sobre as (os) principais autoras (es) que pudessem contribuir para aprofundamentos teóricos sobre as Comunidades Remanescentes de Quilombo, Formação omnilateral e Empoderamento. No entanto, esta forma de pesquisa aconteceu durante todas as etapas da pesquisa, pois é indispensável para a compreensão teórica, metodológica e escuta do tema pesquisado. Ao discuti-la, Gil (2002) aponta que ela é desenvolvida com base em material elaborado previamente, sendo constituída principalmente por livros, monografias, dissertações, teses e artigos científicos.

O instrumento de coleta de dados em campo consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo 15 questões. Estas questionaram os participantes sobre os seguintes temas: sua trajetória junto à comunidade; sua apreensão sobre a função social do quilombo; sobre as principais ações da Associação quilombola; e sobre eventos realizados pela Comunidade Quilombola Boa Nova.

No contexto da pesquisa em questão, este instrumento foi pertinente, já que a oralidade, o discurso do participante é o principal material de análise. As narrativas orais permitem compartilhar experiências, significados e sentidos. São construções que permitem combinar as partes num todo. Foram contatadas 12 pessoas, sendo que apenas 7 pessoas concordaram em participar. Com cada uma das pessoas que deram o seu aceite, foi agendado uma data, horário e local para a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da Comunidade Remanescente de Quilombo Boa Nova e tiveram duração média de 47 minutos cada. Ocorreram entre os meses de julho, agosto e setembro de 2021. Foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A Comunidade Remanescente de Quilombo Boa Nova, está situada no município de Professor Jamil - GO. Este quilombo começou a se formar a partir da década de 1950, em função da presença do Médium Alírio Elizeu Teixeira, que realizava cirurgias espirituais. O Centro Espírita Kardecista conduzido por ele foi um atrativo para que outras pessoas fixassem residência no local. Pela importância histórica e política, Alírio é considerado um dos patriarcas do quilombo. Atualmente o quilombo conta com um total de 140 habitantes, sendo 80 adultos, 40 jovens e 20 crianças (CVN/ SBB, 2017). No entanto, segundo informações da Secretaria de Saúde de Professor Jamil, por ocasião da vacinação dos quilombolas como grupo prioritário no Plano Nacional de Imunização contra a Covid-19, 590 pessoas se autodeclararam quilombolas. O perfil socioeconômico dos quilombolas apresenta em sua maioria pessoas com baixa renda e dependentes dos programas sociais para a manutenção da própria subsistência. O Quilombo Boa Nova já tem a certificação de Comunidade Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares (CVN/SBB, 2017).

Os participantes serão agora apresentados através dos dados sociodemográficos de sexo, idade e escolaridade. Bem como uma breve descrição de suas trajetórias junto à Comunidade Boa Nova. Os nomes são fictícios.

Amara, sexo feminino, 58 anos, Ensino Superior Completo. Trajetória: Amara descende de uma família negra, pioneira do Setor Boa Nova. Teve ancestrais que foram escravizados. Alguns migraram para a região no início do século XX, em busca de um lugar para morar, trabalhar e prover a própria subsistência. Se escolarizou após adulta, cursando até o nível acadêmico de graduação. Durante este período, frequentou movimentos negros e conheceu outras comunidades quilombolas, apropriando-se do universo cultural a elas relacionado, de seus desafios, lutas e objetivos. Conscientizou-se que seu próprio bairro atendia os critérios para ser reconhecido como uma Comunidade Remanescente de Quilombos. A partir de então, engajou-se no processo de articulação, formalização, reconhecimento oficial e fortalecimento da Associação Quilombola Boa Nova (AQBN).

Bomani, sexo masculino, 64 anos, Ensino Superior Completo. Trajetória: É descendente de uma família pioneira do Setor Boa Nova, lugar em que viveu desde os 5 anos de idade. Apresentou-se como inconformado com a existência do preconceito racial e da

desigualdade que lhe é consequente. Buscou lidar com estas questões por meio da educação, da política e da poesia.

Dandara, sexo feminino; 20 anos; Ensino Superior Incompleto. Trajetória: Sua família mora no Setor Boa Nova por mais de 40 anos. Sua mãe e sua tia participam ativamente da AQBN desde seu processo de fundação. Dandara frequenta as atividades promovidas por esta desde os sete anos de idade, época em que participou do Primeiro Desfile da Beleza Negra. cursou o Ensino Médio em uma instituição federal através da política de cotas.

Kieza, sexo feminino, 60 anos, Ensino Superior Completo. Trajetória: É filha de pai quilombola e mãe branca. É conhecida por estar ligada à área da educação e como liderança religiosa. Integrou o grupo inicial que se mobilizou para que a Comunidade Boa Nova fosse reconhecida como remanescente de quilombos. afirmou que demorou a reconhecer e a lidar com o racismo que foi impregnado em si mesma, desde sua infância.

Luena, sexo feminino, 38 anos, Ensino Superior Completo. Trajetória: Sua família é pioneira no município de Professor Jamil. É filha de mãe negra e pai branco. É atuante junto à Comunidade Boa Nova, trabalhando sobretudo pela defesa das memórias, da história, das identidades, instituições e territorialidades quilombolas. afirmou que por ter a pele pouco retinta, se reconheceu como negra após a maturidade.

Shaira, sexo feminino, 49 anos, Ensino Médio Completo. Trajetória: É integrante de uma família tradicional quilombola. Destaca-se como representante da tradição local ligada à religiosidade e à oralidade, conhecida por oferecer orações e conselhos a conhecidos, amigos e familiares que a procuram. Participante assídua dos compromissos da AQBN, para a qual contribui com dedicação e esforço.

Zuri, sexo feminino, 24 anos, Ensino Superior Incompleto. Trajetória: A família materna e paterna de Zuri são quilombolas e estão entre as primeiras que se associaram. Participou de várias edições do Desfile da Beleza Negra. afirmou que esse evento foi fundamental para que muitas jovens da comunidade pudessem se valorizar e reconhecer a própria beleza. cursa graduação em uma universidade pública, por meio da política de cotas.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas pelo pesquisador. As falas foram transcritas exatamente como foram ditas. Procurou-se também registrar entonações e comportamentos que pudessem ser associados como complementares à construção de sentido do texto.

Os dados obtidos foram analisados pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD). Dentro desta perspectiva, o conjunto de textos a serem analisados é denominado

corpus. Os textos que compõem o *corpus* de análise considerado nesta pesquisa consistiu da transcrição das 7 entrevistas.

A ATD pode ser compreendida como um processo em quatro passos: 1. desmontagem dos textos; 2. Estabelecimento de relações; 3. Captando o novo emergente; e 4. Um processo auto-organizado. Os três primeiros constituem um ciclo de análise. O último refere-se à possibilidade de uma nova compreensão dos fenômenos analisados (MORAES e GALIAZZI, 2015).

Resultados e Discussão

A Educação não formal como prática educativa *omnilateral*

No processo de análise das entrevistas e construção das unidades de significado, 30 unidades (40 % do total) foram correlacionadas ao conceito de Educação não formal. Esta é compreendida como práticas educativas presentes no âmbito da comunidade e são facilitadoras para que seus membros possam: se perceber melhor, olhar para a própria realidade, conhecer sua história, desafios e conflitos estruturais nos quais estão inseridos (GOHN, 2006).

Estes elementos são abordados pela participante Dandara, que avalia a importância do grupo ter se organizado enquanto Associação:

Então quando a gente tem uma associação e faz parte de uma associação, você consegue se perceber melhor, conhecer mais da sua história, da luta do seu povo e de tudo que acontece (DANDARA, 2021).

Neste outro ponto, destaca o quilombo enquanto importante agente educativo. É interessante este paralelo de observar características comuns entre os primeiros quilombos e um quilombo contemporâneo. A participante avalia que este último se preserva como um espaço de refúgio de vida e de liberdade cultural.

Nos primeiros quilombos, quando os negros escravizados fugiam, eles chegavam a um lugar em que podiam ser livres, cantar suas músicas. Assim como hoje, as pessoas chegam e começam a interagir com a gente e aprender coisas novas (DANDARA, 2021).

Neste outro trecho, a participante Shaira discorre sobre os espaços físicos que a Associação usa para realizar suas reuniões. Enumera que estes são uma igreja (utilizada como empréstimo), a casa (e o quintal) da líder da comunidade, uma pequena rua vaga nas proximidades da casa da líder, na casa de pessoas que fazem parte da Associação. Destaca-se que eventos maiores são realizados na Praça da Boa Nova, especialmente os ligados às

comemorações do 20 de novembro. Enfatiza que em um destes, uma de suas filhas foi votada como rainha. Quando a Escola Boa Nova se transformou em escola quilombola, houve uma tendência para que esta sediasse a maior parte das reuniões e eventos.

O espaço quando a gente vai fazer reunião, sempre pede ajuda ao pastor e ele sempre atendeu os pedidos. Às vezes a gente faz entrega de cesta também na igreja. Festa, por exemplo, a gente cozinha na casa da L. e as pessoas se reúnem na igreja do pastor. Já teve rodas de conversa lá perto da igreja, naquela ruinha vaga e também em algumas casas de membros dos quilombolas, inclusive na casa da minha mãe mesmo. Assim vai caminhando de pouco a pouco. Quando é pequena reunião faz lá mesmo, no quintal da casa da L., aí quando é uma reunião maior faz na igreja. As atividades como confecções de boneca, de tapete, quando vai poucas pessoas é feito na casa da L. mesmo, quando vai mais pessoas e lá na igreja. O primeiro concurso da beleza negra, que a minha filha foi a rainha, foi na Praça da Boa Nova. No dia 20 de novembro, já teve vários eventos que foram feitos na praça da Boa Nova. Quando a Escola Boa Nova se transformou em escola quilombola os eventos passou a ser lá (SHAIRA, 2021).

A participante relaciona a realização dos eventos da associação como um meio de trabalhar os preconceitos dentro da própria comunidade quilombola, destacando que a perseverança e insistência da líder tem sido fundamental para estes projetos.

Devido a pandemia, parou de fazer muito evento, mas tinha muitos: Dia da Mulher, Dia das Mães... Aconteciam na praça da Boa Nova, aqui na Escola Boa Nova, antigamente era lá na porta da casa da Luzia. Juntava os que queriam participar, porque as vezes a gente olha esse movimento de pessoas que tem preconceito, mas dentro da própria comunidade tem. A L., ela é um marco, porque ela é guerreira, porque é como eu tô te falando, ela enfrenta desafios dentro da própria comunidade, não é na rua, não. Os desafios dentro da própria comunidade. Se ela fosse uma pessoa fraca, ela já teria desistido (SHAIRA, 2021).

A participante Amara descreve sua impressão ao vislumbrar como a realização do evento denominado “desfile da beleza negra” foi capaz de contagiar quem participou. Tanto das pessoas que desfilaram, quanto as que assistiram.

Um evento muito bom que teve foi o desfile da beleza negra. Eu consegui com uma loja em Goiânia, uma loja chique, roupas para as jovens que iriam desfilar. Houve um choque imenso, de todos quando aconteceu o desfile. Muitas pessoas que estavam assistindo choraram. Eles nunca tinham reparado na beleza negra. As jovens que participaram também se despertaram para este lado (AMARA, 2021).

Sobre este mesmo evento, Zuri aponta que um objetivo pedagógico do evento foi alcançado:

Particpei de 3 Desfiles da Beleza Negra. Foi importante, que dá pra notar que as meninas se sentiram mais confiantes e valorizadas (ZURI, 2021).

Continua sua reflexão relatando que ocorreu uma transformação dos termos “os negros da boa nova” para os quilombolas. O primeiro representa a discriminação e o

preconceito. O segundo é a forma como as pessoas da comunidade vão conseguindo se autônomoar, “virando gente”, ou seja, vindo a ser como sujeitos.

É engraçado, mas aqui tinha a expressão "os negros da boa nova". Depois dos desfiles isso diminuiu. Foi como se nós, da Boa Nova, tivesse "virado gente". Valorizou muito mais a nossa cultura, mostrou que somos unidos e não era aquilo que eles pensavam. A associação veio firmar isso pra muitas pessoas. É a gente se aceitar como você é. Hoje, eu tenho uma consciência de quem sou e depois das redes sociais, ajudo outras pessoas verem que não é defeito ser preto, mostrar as melhores coisas que aconteceu com a gente, não só as coisas negativas (ZURI, 2021).

Entre os objetivos das realizações formativas promovidas pela associação quilombola podemos perceber que estão: o desenvolvimento de consciência crítica a respeito de si e dos outros; superarem o racismo e o preconceito, muitas vezes internalizados pelos próprios participantes:

Eu hoje noto que os jovens da comunidade têm mais consciência de quem são, o que facilita a nossa luta por igualdade. Sinto gratidão. Porque ajudou a formar não só eu, mas outras pessoas que tem coragem de lutar pelo que quer e se aceitarem como são, ter consciência de sua própria essência (ZURI, 2021).

A participante Kieza narra que o primeiro desafio do quilombo foi desconstruir junto aos negros a ideia de que não poderiam desejar, lutar e conquistar dignidade. Pode ser uma questão de avaliar custo-benefício da luta, e também uma baixa autoestima, por acreditarem que não seriam capazes.

Porque nós, os negros, já acostumei tanto que o tanto que tinha já tava bom demais que quando ela começou essa luta e convidava e acreditava, parece que a gente via nos olhos de muitos, e até a atitude da gente era essa também, “não, isso não vai virar nada não. Como poderia?” (KIEZA, 2021).

A participante estabelece um contraponto entre os ensinamentos que recebeu de seu pai, uma educação informal, e a mediação que a Associação Quilombola tem realizado para com os jovens de hoje, ao lado do movimento negro, que tem dimensões regionais, nacionais e internacionais, no sentido de provocar o inconformismo com as injustiças e o engajamento por justiça social.

Agora, essa geração de agora, já tá sendo trabalhado de outra forma: não tá bom de jeito nenhum! Eu mereço mais! Eu posso mais e eu quero mais! Não para ser mais do que o branco, a luta é para dizer que somos humanos, somos dignos de vida, de vida em abundância. É a luta por justiça (KIEZA, 2021).

A fala de Kieza destaca sua percepção sobre como as novas gerações de quilombolas têm se posicionado em relação ao próprio lugar no mundo. Se antes era comum que os negros

e negras se sentissem subalternos, em decorrência de uma internalização da opressão, esta não é mais a configuração hegemônica dentro do quilombo. Ressalta que não é uma luta contra “os brancos”, mas é uma luta por justiça, dignidade, humanidade e vida. Essa força emancipadora que emerge do trabalho coletivo está relacionada ao conceito de empoderamento.

O empoderamento como itinerário de libertação

No processo de análise das entrevistas e construção das unidades de significado, 17 unidades (22,66 % do total) foram correlacionadas ao conceito de empoderamento. Como trata-se de um termo com uso popular, no senso comum, e também enquanto ferramenta conceitual para apreensão de determinadas realidades, discutiremos estas correlações com a ajuda de autores que acreditamos se aproximar da concepção de formação omnilateral ao manejarem seus argumentos sobre o referido conceito.

Freire; Shor (1986) apresentam a ressalva de que a popularização do termo *empowerment* pode passar a ideia errônea de que seja um processo fácil, o que não é. Não se resume a desenvolver um certo nível de independência nas pessoas, pois isso ainda não é suficiente para que sejam efetuadas as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira. Outro equívoco a ser enfrentado é a associação entre *empowerment* e noções individuais de progresso, aumento de poder individual, auto realização, auto aperfeiçoamento e subir na vida através do próprio esforço, como alguém que faz tudo por si mesmo, sem depender de outros. Berth (2019) assinala que esta é a ideia liberal de emancipação, que compreende comprar um carro, uma casa, conseguir ocupar altos postos em seu ambiente de trabalho, no qual a pessoa se vê lidando com o poder e usufruindo dele.

Em sentido oposto a estes, Freire; Shor (1986) defendem que não acreditam na auto libertação, mas que a libertação é um ato social. Acrescentam que o conceito de *empowerment* deve sempre estar ligado à classe social:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção de poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE e SHOR, 1986, p. 72).

O participante Bomani afirma que houve uma mudança no conjunto das relações sociais dentro da Comunidade Boa Nova, em que os moradores conseguiram ocupar postos de trabalho e funções sociais que não acessavam antes.

Graças a Deus nós conseguimos dar uma estruturada nas nossas vidas, nós estudamos. O pessoal lá já tem um grau de conhecimento que já deu para arrumar alguma coisa. [...] Os pretos, você entende? (BOMANI, 2021).

A expressão “conseguimos dar uma estruturada nas nossas vidas” indica que houve um período em que estas vidas, das pessoas do quilombo Boa Nova, não tinham estrutura, ou seja, algo que pudesse lhes dar sustentação (cultural, econômica, social, política). Dessa forma, eram moldadas conforme as circunstâncias adversas que historicamente oprimem as vidas negras no Brasil e as colocam às margens, tanto dos espaços geográficos das cidades, quanto do acesso à cidadania. Na fala do participante esta estrutura aparece correlacionada à educação e ao reconhecimento da comunidade Boa Nova como um grupo.

Bomani ainda relata que a inclusão dos quilombolas como grupo prioritário no Programa Nacional de Imunização contra a Covid-19 proporcionou como benefício secundário o aumento no número dos associados, na Associação Quilombola Boa Nova.

Foi muito importante pela questão da saúde. E outro lado é que muitas pessoas que era de direito de estar lá e não estava. E hoje aumentou o número de associados. É oportunidade para mais gente participar da Associação (BOMANI, 2021).

Este comentário remete à concepção freiriana de *empowerment*, pois compreende a associação como oportunidade de mobilização social para a defesa de pautas em comum e de resistência ante opressões em comum. Dessa forma, o aumento do número de pessoas engajadas com a comunidade e suas pautas, ao mesmo tempo em que a fortalece enquanto instituição, fortalece quem dela participa, como afirma a participante Dandara:

E quando a gente se percebe e convive com pessoas que também se percebem e se declaram e sabe quem são, a gente ganha uma resistência maior e se sente mais forte para lutar. A gente não fica perdido, você sabe quem você é, de onde você descende, quais foram as lutas de antes, o que eles sofreram, e se orienta para os desafios de hoje (DANDARA, 2021).

Aponta ainda em sua fala como a organização em quilombo restitui a dimensão de historicidade presente na relação oprimido-opressor, o que também fortalece o grupo, orientando-o para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. A esse respeito, a participante Dandara exemplifica através de um relato de caso, como o preconceito era vivenciado pelas pessoas da comunidade antes que houvesse a organização em quilombo e

seu aspecto formativo. E como estas experiências foram sendo ressignificadas com a organização em grupo:

Teve uma que me contou que quando ela trabalhava na prefeitura, ela morava na Boa Nova, era negra e tinha uma outra mulher que trabalha junto com ela que era do Campo Limpo e era branca. Essa mulher branca não queria trabalhar junto com ela porque estava com medo dela fazer macumba. Ela me contou querendo chorar. Na época o preconceito era tão grande que as pessoas nem olhavam isso como racismo e discriminação. Eles sofriam, mas era normalizado. Quando havia jogo de bola, eles diziam “ah guardem as coisas que o pessoal da Boa Nova vai roubar”. Hoje a gente tem discernimento do que é, tem nossos direitos, tem a luta contra e com outras pessoas que nos apoiam, nisso a gente se sente mais forte (DANDARA, 2021).

Através da organização do Quilombo Boa Nova o preconceito pôde ser reconhecido e enfrentado. Estes relatos foram sendo ressignificados ao serem compartilhados dentro da estrutura do grupo. Os quilombolas foram sendo capazes de discernir, tomar conhecimento, sobre as formas das opressões que pesam sobre eles, mas por outro lado, dos direitos à cidadania, a constituição de pares e parcerias, o que tem fortalecido o grupo.

Também se destaca na fala de Dandara a ideia de “lutar com”, ou seja, não lutar individualmente, mas em conjunto. Esta dimensão do *empowerment* possui afinidade com o entendimento do conceito de poder proposto por Arendt (2001), para a qual

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conservasse unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome” (ARENDR, 2001, p 36).

A participante Shaira relata como a Associação despertou sua visão para identificar e se sensibilizar com as dificuldades que são vivenciadas por outras pessoas da comunidade. Em outras palavras, a participante ampliou sua consciência das opressões, desenvolvendo uma percepção de sofrimentos em comum.

A AQBN mudou a minha visão. A gente usa viver o mundo da gente né, e você estando numa associação, você conhece mais a fundo as dificuldades que as outras pessoas enfrentam. Às vezes a gente vê a pessoa e pensa assim que a pessoa está vivendo às mil maravilhas, se a pessoa está passando dificuldade financeira, dificuldade em casa, coisas de mercado (SHAIRA, 2021).

Shaira relata ainda sobre uma conquista para a Associação Quilombola Boa Nova, que através de procedimentos legais e de mobilização popular, conseguiram impedir que a Escola Estadual Boa Nova fosse fechada, por estar situada no território quilombola e atender principalmente estudantes quilombolas.

Mas olha só pra você ver, o exemplo que eu vou te dar da importância da AQBn para a Escola Boa Nova, que iria fechar, já estava com os papéis tudo anexados para fechar [...] E foi através da associação que a escola permaneceu. E nisso outras escolas também acharam viável se cadastrar, portanto o colégio é cadastrado, a escolinha é cadastrada. Tudo na AQBn. Então é muito importante (SHAIRA, 2021).

Esta conquista, sensibilizou o grupo para sua própria força política, que também é uma importante dimensão do conceito de *empowerment*. A conquista do não fechamento da Escola Estadual Boa Nova foi vista no município como uma demonstração de poder, despertando outros quilombolas para a importância da luta conjunta e organizada, conforme relata a participante Luena:

Quer dizer, manter um espaço. A própria luta da Boa Nova, foi uma luta de espaço de poder. Foi um momento importante para a Associação. Eu vejo assim, que existe Associação antes e depois do fechamento da escola. Quer dizer, ela foi vista como uma luta, que na época eles falaram: “não foi só a L., nós também fomos”. Mas o que permaneceu a escola aberta foi o fato dela estar inserida em um território quilombola, na certificação (LUENA, 2021).

A participante afirma ainda que a luta pelo não fechamento da Escola criou oportunidade para que as pessoas pudessem refletir sobre sua própria condição e se identificar ou não, como quilombolas:

Eu vejo assim, que a primeira conquista foi esse abaixo assinado que a gente fez, as pessoas começaram a se identificar, nós fizemos uma ficha de autodefinição que as pessoas precisam assinar para entrar na escola, não sei se eu te mostrei. Eles se declaram participantes ou não da comunidade. Se declarando ou não pertencentes à comunidade. Muitos não quiseram assinar essa ficha. Outros já corriam e falavam eu vim aqui para assinar a ficha. Que era uma legalização para provar que a escola realmente atendia a comunidade. Então nós organizamos essa ficha pra as pessoas assinarem como pertencentes, então já naquele momento indiretamente já foi o fortalecimento da Associação. Então a primeira foi permanecer a escola e lutar para ela não fechar (LUENA, 2021).

Berth (2019) identifica quatro dimensões do processo de empoderamento: Dimensão cognitiva, que diz respeito ao processo de formação escolar e não escolar, em que as pessoas conseguem se inteirar acerca de questões que se relacionam diretamente com a própria realidade; a dimensão da conscientização do papel econômico, do lugar em que a pessoa se insere na engrenagem da economia; dimensão psicológica, haja vista que as opressões sociais fragilizam a saúde mental das pessoas; e conscientização política, que envolve perceber as forças que influenciam no cotidiano, questionando relações de poder. Essas dimensões fazem parte de um processo, que vai do social para o individual e vice-versa. Ninguém se empodera individualmente se o grupo não estiver empoderado. E para que o grupo seja empoderado ele precisa da conscientização individual.

Berth (2019) define o empoderamento como a

Condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade (BERTH, 2019, p.18).

É importante destacar o uso das expressões “autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento”, pois todas estão ligadas ao prefixo auto, que neste caso, significa próprio. São construções, conhecimentos e habilidades que surgem a partir de dentro dos próprios grupos minorizados, que não têm acesso a direitos, como forma de resistência às opressões externas e estruturais na sociedade. Dessa forma, o empoderamento pode ser compreendido como um instrumento de luta social para emancipação, através de ações realizadas para enfrentar os efeitos das opressões estruturais mantenedoras das desigualdades.

Em relação a autoaceitação e autovalorização de características culturais e estéticas herdadas pela sua ancestralidade inerente, o Quilombo Boa Nova promoveu eventos de conscientização, com edições anuais e complementares à comemoração ao Dia da Consciência Negra, denominados de Desfile da Beleza Negra. Nestes eventos, eram enfatizados aspectos da cultura e estética afro-brasileira.

Dandara destaca que às vezes até se surpreende com a visibilidade social proporcionada pelo uso das redes sociais para difundir a cultura e a estética negra: “Muitas pessoas já chegaram em mim e falaram: ‘nossa, E. o que você passa no seu cabelo, eu vejo suas fotos no *Facebook!*’ Às vezes eu não sei nem quem é a pessoa, sabe?” (DANDARA, 2021). Neste mesmo sentido, ao se referir sobre a importância dos eventos realizados pelo Quilombo Boa Nova, Luena afirma: “Ixi, é essencial, porque aí deu visibilidade. Uma coisa que eu venho percebendo no movimento negro é isso, é você dar visibilidade àquilo que é quase invisível” (LUENA, 2021).

Luena destaca a importância das ações afirmativas de políticas públicas, bem como as ações formativas realizadas no âmbito do próprio quilombo, para proporcionar que o quilombola se sinta reconhecido, valorizado e capaz de lutar pelos seus próprios direitos.

Eu penso assim, que todo esse movimento da associação incluindo com a escola, né, é um fator muito importante pra fortalecimento das ações afirmativas né, que é justamente esse, que é você se reconhecer, ter o seu dinheiro, como se diz ter seu direito, né, e as ações afirmativas, a primeira ação é: se ver reconhecido e se ver

valorizado. [...] é a autoestima, a autovalorização, presente nos desfiles que a gente faz, nos projetos que a gente faz, sempre na valorização do pertencimento, de você se valorizar mesmo tendo nascido numa comunidade pobre, numa comunidade negra. [...] é você se sentir capaz, essa criança que estuda aqui, ela sentir que ela pode ter as mesmas oportunidades, mesmo que seja pelas cotas e lutar por esse espaço (LUENA, 2021).

Sobre o uso das redes sociais como instrumento permanente de conscientização sobre assuntos relacionados ao Quilombo Boa Nova, Zuri destaca que em relação às críticas sofridas por ocasião dos quilombolas terem sido incluídos como grupo prioritário no Plano Nacional de Imunização contra a Covid-19, destaca que houveram muitos posicionamentos, com argumentos plausíveis e que demonstravam bastante conhecimento de causa, em resposta às perguntas pela legitimidade da vacinação quilombola.

Com a questão da vacina, por exemplo. Ajuda o município como um todo. Apesar de muitas pessoas ficarem criticando. Mas eu não aguentei ficar calada não. Tive que falar que o nosso organismo funciona diferente. Tem a anemia falciforme, que se pegar Covid não tem jeito. Teve muita crítica de pessoas brancas, que não sabiam compreender os motivos. Mas no fim, eu fiquei feliz pela defesa que teve. Todo mundo sabia o porquê estava acontecendo e soube explicar (ZURI, 2021).

Esta fala de Zuri aborda sobre como ela percebe uma sintonia nos discursos dos e das quilombolas, ao argumentarem com embasamento sobre os motivos de terem sido incluídos como grupo prioritário no Plano Nacional de Imunização. Esta congruência nos discursos internos ao grupo o fortalece, pois coloca em evidência objetivos em comum.

Considerações Finais

As Comunidades Remanescentes de Quilombos têm se constituído como grupos de brasileiras e brasileiros que buscam se apropriar de suas trajetórias históricas próprias, muitas vezes ocultadas por narrativas dominantes, que falsamente atribuem subalternidade e papel secundário das negras e negros na história do Brasil. Juntamente com os movimentos negros, estas comunidades se dedicam a combater as injustiças do passado e do presente, através da luta por conquistas e efetivação de direitos, principalmente por meio da educação crítica.

Neste sentido, a educação não formal tem sido um recurso importante nos contextos destas comunidades, se aliando à superação de preconceitos, ao trabalho com elementos de sua cultura, história e identidade, aspectos que promovem resiliência e resistência, diante dos desafios diariamente impostos.

A atuação do Quilombo Boa Nova busca proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da consciência crítica e empoderamento dos quilombolas, para que estes possam se consolidar como importantes elementos na luta por justiça social.

No entanto, nota-se, dentro do próprio grupo, resistências a este trabalho. O que sinaliza que ainda existem passos a serem dados no sentido de desmistificar e desconstruir preconceitos em relação ao quilombo. Os eventos formativos desenvolvidos pela Associação Quilombola Boa Nova também encontram dificuldades logísticas para sua efetivação, como a falta de um espaço próprio e escassez de recursos financeiros.

Não temos a aspiração de que o material coletado e analisado possa responder todas as possíveis dúvidas que vierem a ser suscitadas com esta pesquisa. Trabalhamos com conceitos abrangentes, que se aproximam, mas que também se distanciam entre si, e de forma alguma abarcam totalmente a riqueza dos relatos orais aqui apresentados. Acreditamos que estas podem ser úteis para novas reflexões e estudos.

Referências

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>. Acesso em 20 fev. 2022.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>

COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO, **A verdade sobre a escravidão negra no distrito federal e entorno** (CVN/SBB). Brasília: Sindicato dos Bancários de Brasília, 2017.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: USP, 2013.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GOHN, M. da G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 53–77, 2002. DOI: 10.20396/etd.v4i1.613. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

GOHN, M. da G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social [livro eletrônico]: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOHN, M. da G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, II^a Série, n. 1, p. 35-50, 2014.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O capital**. Volume I. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

NARAYAN, D. **Empoderamiento y reducción de la pobreza: libro de consulta**. Coimbra: World Bank, Alfa Ômega, 2002.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, B. C.; DIAS, C. S. Educação não formal: instrumento de libertação e transformação. **Revista Científica da FHO|UNIARARAS**, v. 5, n. 2, p. 1-9, 2017. Disponível em: http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.027-2017.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

PALACIN, L. **O Século do Ouro**, 4 ed. Goiânia, Editora UCG, 1994

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, M. J. **Quilombos do Brasil Central: séculos XVIII e XIX (1719 - 1888): introdução ao estudo da escravidão**. 1998. 464 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em História,

Goiânia, 1998. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/SILVA__Martiniano_Jos__da-1998.pdf.

Acesso em 20 fev. 2022.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil** [recurso eletrônico] / Jessé Souza. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe [Online]**, v. 11, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/300>. Acesso em 14 fev. 2022.

Autores:

Elias Paes de Araújo

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres (ProfEPT - IFES). Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFITEG). Bacharelado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). Especialização em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual (IPOG). Atualmente é psicólogo na rede municipal de Professor Jamil. Tem experiência em psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica.

Endereço de email: eliaspaesdy@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1829-3994>

Wolney Rodrigues Ferreira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres (ProfEPT - IFES). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Fabec. Atualmente é Gerente de Tutoria Educacional na SEDUC-GO. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em treinamento desportivo.

Endereço de email: wolney.profept@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2045-7940>

Marco Antônio de Carvalho

Professor Titular do Instituto Federal Goiano. Possui graduação (1987) e mestrado (1992) em Administração Rural pela Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Conceito CAPES 5). Pós-doutor en el currículu y la formación profesional agrícola en Cataluña del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales - Facultat de Educació - Universitat Autònoma de Barcelona. Atua no mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em temas relacionados à formação profissional, ensino agrícola, educação e mundo do trabalho e gestão educacional. Docente do Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Endereço de email: marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5127-5886>

Como citar o artigo:

ARAÚJO, E. P.; FERREIRA, W. R.; CARVALHO, M. A. Comunidade Restante de Quilombos Boa Nova del Profesor Jamil, GO: perspectivas sobre formación omnilateral, educación no formal y empoderamiento. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.292-315, sep., 2022.

Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales

Kleiton Casseiro

kleiton.casseiro@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-0267-2957>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte (IFRN)
Natal-RN, Brasil.

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

ana.henrique@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal-RN, Brasil

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 20/05/2022

Resumen

Los cursos de Formación Profesional de Grado Superior ocupan un lugar de relevancia en el área de la Educación Profesional. En el presente trabajo buscamos desarrollar un “estado del conocimiento” sobre la pesquisa acerca de la formación de los *tecnólogos* (Técnico Superior) en Brasil, en lo que concierne a la Formación Humana Integral (FHI) dentro de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs). De esta forma, realizamos una búsqueda por producciones en la Biblioteca Digital Brasileira de Tesis y Disertaciones del Instituto Brasileiro de Informação em Ciências y Tecnología (BDTD/IBICT), a partir de criterios preestablecidos (aproximación con el objeto de pesquisa y presencia de los descriptores “Graduação Tecnológica”, “Educação Profissional Tecnológica”, “Formação Humana Integral”, “Instituto Federal” y “Currículo”). Los materiales seleccionados (un total de 22) han sido analizados en conjunto con un referencial teórico incluyendo textos de Antunes (1999), Machado (2008), Kuenzer (2006, 2007), entre otros que sirvieron de base para la pesquisa bibliográfica cualitativa, posibilitando, de ese modo, la reflexión y síntesis sobre la producción científica en el área del estudio. Al final hemos identificado que apenas 5 producciones hacen alguna inferencia a la FHI en la formación tecnológica de los IFs.

Palabras clave: Formación tecnológica. EPT. Formación Humana Integral.

A Formação Humana Integral nas pesquisas sobre a graduação tecnológica dos Institutos Federais

Resumo

Os cursos de graduação tecnológica ocupam um lugar relevante no campo da Educação Profissional enquanto modalidade de ensino. Neste trabalho buscamos desenvolver um “estado do conhecimento” sobre a pesquisa em torno da formação dos tecnólogos no Brasil, no que diz respeito à sua Formação Humana Integral (FHI) dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Desta forma, efetuamos uma busca por produções disponíveis no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD/IBICT), a partir de

critérios pré-estabelecidos (aproximação com o objeto de pesquisa e presença dos descritores “Graduação Tecnológica”, “Educação Profissional Tecnológica”, “Formação Humana Integral”, “Instituto Federal” e “Currículo”). Os materiais selecionados (22 no total) foram analisados em conjunto com um referencial teórico, incluindo textos de Antunes (1999), Machado (2008), Kuenzer (2006, 2007), dentre outros que serviram de base para esta pesquisa bibliográfica qualitativa, possibilitando, assim, reflexão e síntese sobre a produção científica na área de estudo. Ao final identificamos que apenas 5 produções fazem alguma inferência à FHI na graduação tecnológica dos IFs.

Palavras-chave: Graduação tecnológica. EPT. Formação Humana Integral.

Integral Human Education in research on technological graduation in Federal Institutes

Abstract

Technological graduation courses occupy a relevant place in the field of Professional Education as a teaching modality. In this work, we seek to develop a “state of knowledge” on research around the training of technologists in Brazil, regarding their Integral Human Formation (IHF) within the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). In this way, we carried out a search for productions in the repository of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Sciences and Technology (BDTD/IBICT), based on pre-established criteria (approximation to the research object and presence of the descriptors “*Graduação Tecnológica*”, “*Educação Profissional e Tecnológica*”, “*Formação Humana Integral*”, “*Instituto Federal*” and “*Currículo*”). The selected materials (22 in total) were analyzed together with a theoretical framework including texts by Antunes (1999), Machado (2008), Kuenzer (2006, 2007), among others that served as the basis for this qualitative bibliographic research, allowing, thus, the reflection and synthesis on the scientific production in this study area. At the end, we identified that only 5 productions make some inference to the IHF in the technological graduation of the IFs.

Keywords: Technological graduation. EPT. Integral Human Formation.

Introdução

Qual o tipo de educação destinada à classe trabalhadora? Ela se diferencia daquela destinada aos que detêm a propriedade dos meios de produção? Duas questões que refletem algo bastante pesquisado e observado no Ensino Médio: a dualidade presente em nossa sociedade. É preciso observar, no entanto, que essa dualidade também se estende para a educação de nível superior, reforçando as contradições do modo de produção capitalista, que cria cursos tecnológicos de curta duração, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) ou de graduação tecnológica, a fim de suprir sua necessidade por uma qualificação imediata, ao mesmo tempo em que fornece uma formação aligeirada para a parcela mais desfavorecida da sociedade.

Apesar de antiga, essa ampliação da dualidade — os CST existem no Brasil desde os anos 1960, instituídos a partir das Leis n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹ e n° 5.540, de 28 de novembro de 1968² — tem sido pouco estudada sob a perspectiva do Ensino Superior. O objetivo deste artigo consiste, portanto, em investigar a produção de conhecimento sobre essa modalidade de ensino superior que tem se ampliado, principalmente após os decretos 2.208, de 17 de abril de 1997³ e 5.154, de 23 de julho de 2004⁴. Este último, que revoga o primeiro, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) — Resolução CNE/CP n° 3, de 18 de dezembro de 2002⁵ —, contribuiu para o rápido crescimento dos CST, desenvolvidos em grande parte dentro de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que representam um total de 86,24% das ofertas de cursos de graduação tecnológica, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2020⁶. Esse crescimento das ofertas, atrelado ao pressuposto de que existe uma escassa pesquisa na área, foi o fator que nos levou a desenvolver o estudo apresentado no presente artigo, que nos possibilitou uma melhor compreensão sobre como a formação para o trabalho tem sido abordada nas pesquisas sobre a educação profissional de nível superior.

Fazendo uso de uma pesquisa documental predominantemente qualitativa, efetuamos uma investigação sobre teses e dissertações que têm como foco a formação dos tecnólogos (nome dado aos profissionais egressos dos CST), observando quais destas produções analisam o caráter emancipatório dessa formação, ou seja, a inserção de uma Formação Humana Integral nos currículos dos Cursos Superiores de Tecnologia, sabidamente criados para atender às demandas do mercado. Por termos conhecimento dessa gênese dos CST, direcionamos o foco deste estado do conhecimento para aquelas pesquisas que têm como *locus* os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), exatamente com a finalidade de averiguar se o enfoque no mercado se mantém nestas instituições, ou se a

¹ Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 janeiro 2021

² Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 janeiro 2021

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 14 janeiro 2021.

⁴ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB/1996 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 janeiro 2021.

⁵ DCNs de 2002 dos CST. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em 24 Janeiro 2021.

⁶ Censo da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> >. Acesso em: 30 março 2022.

Formação Humana Integral dos alunos é priorizada, conforme preconiza seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Como repositório de busca, optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nessa etapa, os materiais selecionados foram analisados em conjunto com um referencial teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético, a partir dos textos de Antunes (1999), Machado (2008), Kuenzer (2006, 2007), entre outros. Esse referencial, apesar de apresentar em alguns casos mais de uma década de publicação, permanece atual e relevante para o estudo, uma vez que continua oferecendo embasamento de respostas às questões atuais acerca dos problemas que envolvem a Educação Profissional. Dessa forma, pode também servir de base para esta pesquisa que não só reflete sobre a dualidade presente no Ensino Superior, como também busca responder a outras questões no decorrer da análise, tais como: Qual a abordagem da pesquisa no campo da educação profissional sobre a formação humana integral nos CST? Qual o período de produção e região brasileira onde se concentra o maior número de pesquisas nessa área de estudo? Em que nível de pós-graduação essa temática é mais desenvolvida?

Referencial teórico: Formação Humana Integral e a EPT

O modelo de educação existente em um determinado período histórico é resultado de uma disputa de interesses cujo lado que predomina pertence a quem detém o poder hegemônico — representado hoje em nossa sociedade pelo capital — e, conseqüentemente, a propriedade sobre os meios de produção. Nosso modelo de educação, portanto, reflete tal disputa, levando para o centro do sistema de ensino a dualidade e a desigualdade estrutural que vigora no mundo do trabalho.

Com o intuito de fornecer subsídios teóricos para esta pesquisa, trazemos aqui uma fundamentação teórica e contextual dentro do campo geral no qual, por sua vez, se insere o objeto de estudo, ou seja, no campo de pesquisa sobre a Formação Humana Integral e a EPT, analisando como esse aspecto dual da educação influenciou a criação e expansão dos CST.

Trabalho, exclusão, inclusão e politecnia

O cenário de exploração da força de trabalho, cristalizado no sistema capitalista na primeira metade do século XX, durante o regime taylorista/fordista, que primava pela divisão entre trabalho intelectual e manual, após a crise estrutural do sistema produtivo em

meados da década de 1970, viu-se obrigado a adaptar-se às condições de um novo regime: o regime de acumulação flexível. Desta forma, toda a regulamentação do trabalho que existia às custas de uma completa alienação/animalização dos trabalhadores cede lugar a uma condição de informalidade/flexibilidade, fato que traz como consequência uma maior precarização e degradação do valor de trabalho (ANTUNES, 1999).

Todo esse processo de precarização e desvalorização da força de trabalho incide de igual maneira sobre a educação do trabalhador — uma educação de cunho instrumental (interessada), que atua de maneira aligeirada na formação do indivíduo, visando atender unicamente às demandas do mercado. Sobre esse processo que se desenvolve na educação da classe trabalhadora dentro da sociedade capitalista, Kuenzer (2006, p. 880) denomina de “inclusão excludente”, quando o sujeito é incluído em um ambiente educacional, mas não recebe uma educação voltada para a sua emancipação. Ao contrário, recebe uma educação interessada na manutenção da precarização, desvalorizando sua força de trabalho. Segundo essa autora, as políticas públicas atuam afirmando o interesse em aumentar a inclusão em todos os pontos da cadeia, sob a justificativa de um direcionamento democrático para a educação, mas o que ocorre paralelo a essa inclusão é uma precarização dos processos educativos, “que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.” (KUENZER, 2006, p. 880).

Kuenzer (2006) observa que o eixo das políticas públicas de educação profissional tem focado em atender às demandas do regime de acumulação flexível sem desenvolver uma consciência de classe nos indivíduos. Políticas que, ao invés de promoverem uma formação integral (*omnilateral*) dos sujeitos, contribuem para uma formação *unilateral*, como uma estratégia de subordinação, característica do modo de produção capitalista (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Essa necessidade de qualificação dos trabalhadores que induz a uma inclusão excludente em seu processo formativo caracteriza-se como uma contradição do sistema, pois

Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição [...] (SAVIANI, 2003, p. 149).

A possibilidade de superação e transformação da atual sociedade está exatamente ligada à compreensão dessa contradição. De acordo com Saviani (2003), tal necessidade de elevação do patamar de qualificação geral para atender às demandas da base produtiva faz

com que os indivíduos fiquem cada vez mais perto de uma formação politécnica (*omnilateral*), que visa proporcionar ao sujeito “um desenvolvimento multilateral [...] que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140), estabelecendo, assim, para esses indivíduos uma Formação Humana Integral (FHI).

É preciso esclarecer aqui que, apesar de existirem divergências terminológicas na literatura em relação aos termos *politecnia*, *omnilateralidade* e Formação Humana Integral, neste artigo, consideramos esse campo semântico como sinônimos de um sistema educativo que assume o trabalho como “base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1065), uma formação cuja centralidade não se volta unicamente para a economia, ou para uma inserção imediata no mercado de trabalho, mas proporciona ao indivíduo uma consciência de classe capaz de lhe dar uma visão geral da sociedade dentro da qual sua prática profissional se insere.

No Brasil, a educação politécnica é uma questão pertinente, considerando a situação da juventude operária e a conseqüente desigualdade socioeconômica, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015). Esses autores direcionam suas pesquisas para a educação de nível médio, no entanto, é preciso considerar, também, que essa juventude, concludente desse último nível do ensino básico, necessita ter a possibilidade de ascensão para um nível superior que lhes traga igual emancipação e a opção que lhes tem sido mais próxima está exatamente nos cursos de curta duração, ofertados pela graduação tecnológica, os CST.

Os CST e a dualidade no Ensino Superior

Os CST ou graduação tecnológica tem como característica principal sua curta duração, a saber, 3 anos — mais curtos que os cursos de “graduação plena” que levam, em média, 5 anos para serem concluídos. Este é, inclusive, um dos fatores que contribui para que haja tantas críticas e discriminação em relação aos CST, relegando seus egressos à mera condição de técnicos de nível superior. Tal quadro nos leva a uma indagação: qual a motivação para que estes cursos fossem criados?

Para responder a essa questão, é necessário lembrar que o modo de produção capitalista necessitou passar por adaptações em seu regime de acumulação. O crescente avanço tecnológico e a constante complexificação nas indústrias contribuíram para a busca por uma melhor qualificação da mão de obra operária. Ainda em 1961, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/1961) abriu a brecha para que fossem criados cursos com currículos e períodos próprios. Nesse contexto, foi proposta a criação do curso

de Engenharia de Operações, o primeiro de graduação tecnológica com duração de 3 anos que “visava à formação de um perfil profissional centrado, principalmente, na atividade de supervisão de setores especializados da indústria” (MACHADO, 2008, p. 3). Esse objetivo, focado nas demandas do mercado, somava-se aos anseios da classe operária pela possibilidade de ingresso no nível superior. Desta forma, os CST, ao mesmo tempo que atenderam aos interesses das indústrias,

[...] aliviaram a pressão sobre o nível superior que ainda mantinha-se seletivo. Enquanto isso, os cursos de tecnólogo [nomenclatura adotada somente em 1976] formavam profissionais de nível intermediário, ficando suas atividades no mundo do trabalho restritas à execução, ou seja, na prática aplicada no dia-a-dia das indústrias (PEDRO, 2010, p. 28).

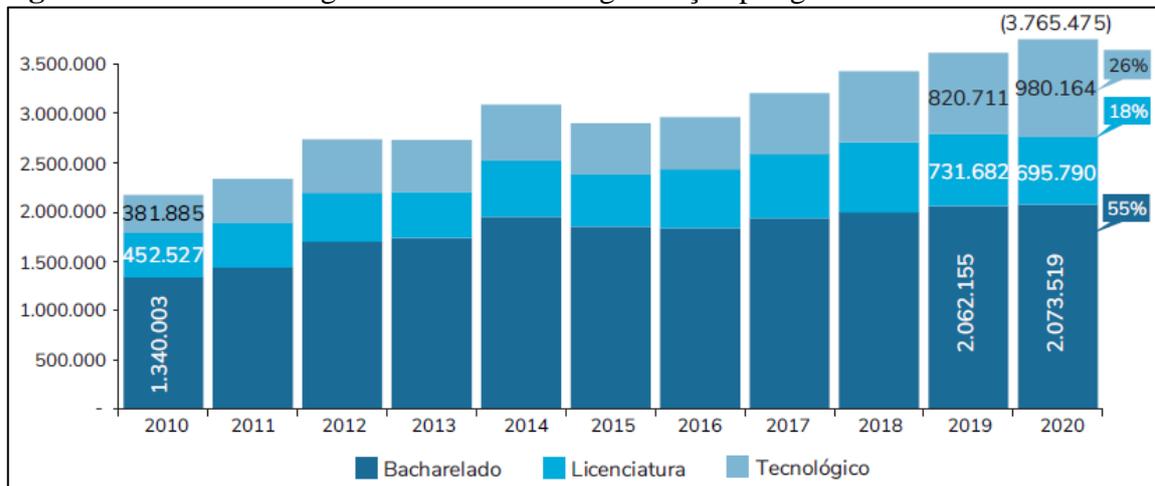
Em 1968, a reforma universitária embasada na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 considera que esses cursos de curta duração devem ter currículos mais flexíveis e menor tempo de duração, atendendo, assim, ao mercado o qual necessitava urgentemente de profissionais com uma formação técnica mais densa que os capacitasse, em um tempo mínimo, a atuar diretamente na produção. “Em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação e gestão.” (MACHADO, 2008, p. 5).

Apesar da justificativa de criação destes cursos para desenvolver uma mão de obra capaz de se adequar às inovações tecnológicas do mercado de trabalho, a disponibilidade de oportunidade de trabalhos como tecnólogos não existia, fato que dava aos egressos apenas a garantia de empregabilidade, uma das características do regime de acumulação flexível. Além disso, havia ainda “a oposição dos diplomados em cursos de graduação plena, sob o argumento de que os tecnólogos não poderiam ser chamados de engenheiros” (MACHADO, 2008, p. 6). Cria-se, assim, uma estigmatização sobre a graduação tecnológica, categorizando-a como inferior e reforçando a dualidade também no Ensino Superior, ao promover uma “inclusão excludente” da classe operária neste nível de ensino por meio de cursos que têm como prioridade uma formação tácita, unicamente instrumental.

Entre 1994 e 1998, houve oscilação na manutenção do número de CST, com fechamento de diversos cursos e conseqüente redução no número de ofertas. (MACHADO, 2008). Somente a partir de 1998, o número de vagas passou a crescer exponencialmente, principalmente na rede privada, exatamente após o Decreto 2.208/1997. Dentre os fatores citados por Machado (2008) para este crescimento, estão: o aumento de concluintes no Ensino Médio; a contenção de vagas no Ensino Superior público; a diversificação de atividades econômicas e a incorporação das inovações tecnológicas no mundo do trabalho.

Nos últimos 10 años, os cursos de graduação tecnológica são os que têm registrado o maior crescimento em termos percentuais, se comparados com as licenciaturas e bacharelados, conforme gráfico apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico - 2010-2020.



Fonte: Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior - INEP/MEC (BRASIL, 2022, p.19)

De acordo com o INEP/MEC (BRASIL, 2022), o número de matrículas nos cursos tecnológicos passou de 381.885, em 2010, para 980.164, em 2020, um aumento de aproximadamente 156,7% nesse período de dez anos. Esse quantitativo só reforça a necessidade de ampliação da pesquisa no campo da educação profissional tecnológica de nível superior, justificando a importância de estudos como este.

Metodologia: busca por descritores e análise preliminar

Diante de todo o crescimento observado nos cursos de graduação tecnológica e de seu papel contraditório na formação da classe trabalhadora, a produção científica ligada a este objeto parece ser mais do que necessária dentro do campo da educação profissional. Mas será que essa produção é consistente, ou melhor, será que existe uma produção expressiva sobre este objeto e mais especificamente sobre a temática de formação humana integral nos cursos de graduação tecnológica, especialmente nos IFs?

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a pesquisa na área de estudo em questão ainda é pequena. Necessita, portanto, de uma maior atenção e exploração. Para sustentar ou refutar essa tese, empreendemos uma investigação sobre a produção científica que vem sendo desenvolvida no campo da educação profissional, utilizando como procedimento metodológico uma pesquisa documental, a fim de analisar, através de uma abordagem qualitativa, trabalhos que possuem a temática supracitada para, com isso, compreender como

a formação de nível superior para o trabalho tem sido abordada nessas pesquisas. Trata-se, portanto, de um estado do conhecimento, que consiste em “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]” (MOROSINI, 2014, p. 102). Neste sentido, apresentamos um resultado do processo de busca por materiais na BDTD/IBICT (teses ou dissertações), através de descritores e critérios pré-determinados.

Processo de busca por descritores

Por se tratar de um estado do conhecimento e não um estado da arte, optamos neste artigo por explorar apenas teses e dissertações a partir de um único repositório: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Um repositório que conta com um acervo de mais de 600 mil teses e dissertações, obtidas através de parceria com cerca de 123 instituições de pesquisa. A escolha da BDTD/IBICT⁷ se deve ao fato de ela apresentar um sistema de busca com maiores opções de condicionantes de partida que “afunilam” mais a busca (na opção de busca avançada) antes mesmo da aplicação de filtros. Os condicionantes aos quais nos referimos, que diferencia este repositório de outros como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁸, são os de exclusão de descritores.

A princípio, os descritores (D) adotados nesta primeira etapa de busca foram: D1 = Graduação tecnológica; D2 = Educação Profissional e Tecnológica; D3 = Formação Humana Integral ou Formação Integral; D4 = Instituto Federal; D5 = Currículo. Adicionando na busca avançada todos os descritores (D1+D2+D3+D4+D5) e usando aspas duplas, o sistema não encontrou nenhum registro, mesmo com a opção de busca em “todos os campos” (título, autor, assunto, resumos, editor e ano de defesa). Optamos, então, por efetuar a busca com os descritores isolados, mesclando no máximo 3 descritores por busca. A primeira foi usando apenas o D1, novamente com aspas duplas com a opção de busca em “todos os campos”. O resultado encontrado foi de 36 registros.

Observamos que, entre os registros encontrados, alguns títulos faziam referência aos “saberes docentes” ou “professores”. Considerando que nosso foco está mais voltado para a formação do tecnólogo, seu currículo e não para a formação dos professores que lecionam nos CST, decidimos inserir alguns elementos de exclusão na busca. Os elementos escolhidos

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). Disponível em <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso: dezembro de 2020.

⁸ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso: dezembro de 2020.

foram: docente; docência e professor. Para isso, tivemos que adicionar um novo “grupo de busca” com estes descritores e, na opção “correspondência da busca”, escolher “NENHUM termo”. Neste novo grupo, o campo escolhido para busca focou apenas nos títulos dos trabalhos.

Com a exclusão dos títulos que contêm esses termos, o número de registros caiu para 28 (21 dissertações e 7 teses). Analisando o resumo de cada um destes, encontramos apenas 5 (3 dissertações e 2 teses) que se aproximavam de nossa temática e objeto de análise. Outros apresentaram ou duplicidade (trabalhos repetidos), ou indisponibilidade do texto integral.

Avançando na busca, acrescentamos ao descritor D1 o D3 (Formação Humana Integral ou Formação Integral), novamente usando aspas duplas e mantendo o segundo grupo de busca com os critérios de exclusão, da mesma forma anteriormente adotada. Nenhum registro foi encontrado. Desta forma, decidimos adotar outros descritores com palavras sinônimas correlatas àquelas usadas nos descritores principais. São eles: D6 = Politecnia; D7 = Ensino Superior; D8 = Educação Profissional; D9 = Cursos Superiores de Tecnologia.

O Quadro 01 apresenta o resultado das demais buscas realizadas com os descritores isolados, incluindo estes novos (D6, D7, D8 e D9) mesclados aos primeiros (D1, D2, D3, D4 e D5), adotando os critérios de exclusão iniciais (indicados no quadro com o sinal de “-”) com o intuito de afunilar mais os resultados, além de considerar alguns filtros ou critérios de seleção a partir da análise dos títulos, resumos, palavras-chave e sumário de cada trabalho encontrado.

Quadro 1 - Busca por descritores⁹

Busca	Descritores	Campo	Result. s/ filtro			Filtros/Critérios de seleção	Filtros	Seleção		
			Ms	Doc	Total			Ms	Doc	Total
3	(+) D1	Todos	21	7	28	Sem Filtro	-	3	2	5
	(-) Docente	Título				Critério de seleção:				
	(-) Docência	"				Aproximação c/ o tema				
	(-) Professor	"				Duplicidade				
						Disponibilidade				
4	(+) D1	Todos	0	0	0	-	-	0	0	0
	(+) D3	"								
	(-) Docente	Título								
	(-) Docência	"								
	(-) Professor	"								
5	(+) D1	Todos	1	0	1	Sem Filtro	-	0	0	0
	(+) D6	"				Critério de seleção:				
	(-) Docente	Título				Aproximação c/ o tema				
	(-) Docência	"								
	(-) Professor	"								

Continua

⁹ Busca realizada na BDTD/IBICT entre os meses de novembro e dezembro de 2020.

6	(+)D7	Todos	18	10	28	Sem Filtro	-	0	2	2
	(+) D3	"				Critério de seleção:				
	(-) Docente	Título				Aproximação c/ o tema				
	(-) Docência	"				Disponibilidade				
	(-) Professor	"								
7	(+) D7	Todos	95	30	125	Filtro: Assunto - EPT	8	4	1	5
	(+) D8	"				Critério de seleção:				
	(-) Docente	Título				Duplicidade				
	(-) Docência	"				Aproximação c/ o tema				
	(-) Professor	"								
8	(+) D7	Todos	5	1	6	Sem Filtro	-	1	0	1
	(+) D2	"				Critério de seleção:				
	(+) D5	"				Aproximação c/ o tema				
	(-) Docente	Título				Duplicidade				
	(-) Docência	"								
	(-) Professor	"								
9	(+) D7	Todos	2	2	4	Sem Filtro	-	0	1	1
	(+) D3	"				Critério de seleção:				
	(-) Docente	Título				Aproximação c/ o tema				
	(-) Docência	"				Disponibilidade				
	(-) Professor	"				Duplicidade				
10	(+) D9	Todos	131	71	202	Filtro: Área CNPQ::CH::EDUC.	20	7	1	8
	(-) Docente	Título				Critério de seleção:				
	(-) Docência	"				Aproximação c/ o tema				
	(-) Professor	"				Duplicidade				
11	(+) D9	Todos	2	2	4	Sem Filtro	-	0	0	0
	(+) D3	"				Critério de seleção:				
	(-) Docente	Título				Duplicidade				
	(-) Docência	"								
	(-) Professor	"								
Total de trabalhos selecionados								15	7	22

Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração própria.

A seleção resultou em um total de 22 trabalhos (15 dissertações e 7 teses) que possuem alguma aproximação com o tema e/ou objeto de estudo. Não estão descritos no quadro acima os resultados das buscas 01 e 02, respectivamente com os descritores D1 ao D5 (zero registros) e apenas com o D1 (36 registros), pois nestas não utilizamos os critérios de exclusão. Com relação ao critério de duplicidade indicado, ele foi adotado devido ao fato de que, em algumas buscas, o mesmo trabalho aparece mais de uma vez. Além disso, em buscas diferentes, usando descritores diferentes, também ocorreu o reaparecimento de alguns trabalhos.

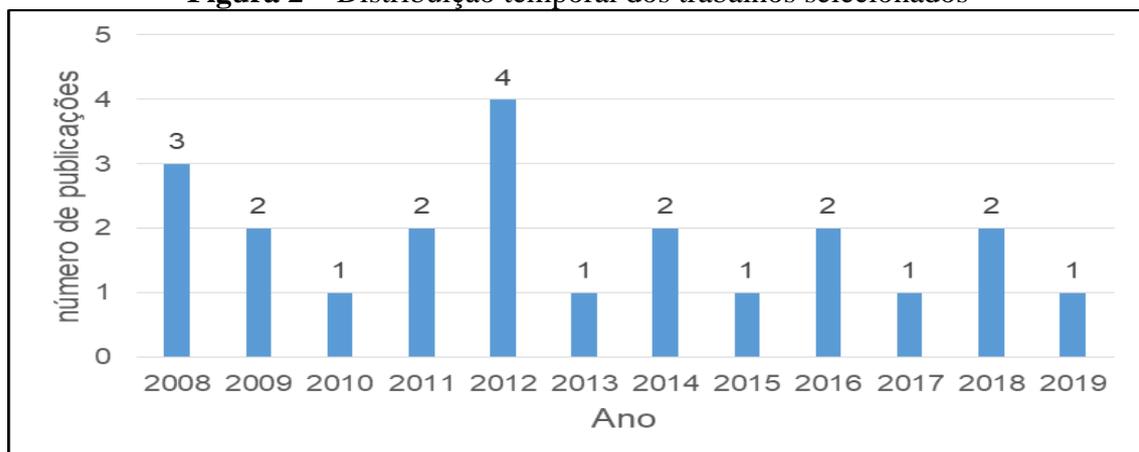
Dentre todas as buscas, a 7ª e a 10ª foram as que devolveram o maior número de resultados: 125 e 202 registros, respectivamente. Desta forma, para reduzir o número de trabalhos a analisar, foram utilizados alguns filtros. Na sétima busca, optamos por filtrar apenas trabalhos com o assunto “Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, reduzindo, assim, o número de resultados para 8, dentre os quais foram selecionados 5, usando os

critérios de seleção de “duplicidade” e “aproximação com o tema”. Na décima busca, o filtro adotado se referiu à área de pesquisa dos trabalhos. Escolhemos apenas aqueles ligados à área de Educação (CNPQ-Ciências Humanas-Educação). Isso reduziu o volume de resultados para 20, dentre os quais foram escolhidos 8 trabalhos, usando os mesmos critérios de seleção anteriores. Nas demais buscas, não foram aplicados nenhum tipo de filtro, devido ao número baixo de registros obtidos.

Análise da distribuição dos trabalhos coletados

Na pesquisa sobre o estado do conhecimento, pode-se optar por fazer um recorte temporal durante o processo de busca de produções ligadas ao tema de estudo. Este recorte geralmente é “[...] baseado em fatos e/ou marcos regulatórios que possam ter afetado a temática além da própria evolução temporal” (CAMPENHOUDT, 2003, *apud* MOROSINI, 2014, p. 107). Inicialmente, pensou-se em se fazer o recorte utilizando como marco as Diretrizes Curriculares Nacionais dos CST (Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002), recentemente revogada pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as novas DCNs para a EPT. No entanto, devido ao baixo número de registros obtidos nos resultados das buscas, optamos por não incluir este filtro temporal. Com isso, identificamos, a partir dos materiais selecionados, que o marco do ano de 2002 não teria trazido efeito algum sobre os resultados, visto que não houve nenhuma ocorrência de trabalhos publicados antes de 2008. A Figura 2 apresenta a distribuição temporal dos trabalhos obtidos nesta seleção preliminar.

Figura 2 – Distribuição temporal dos trabalhos selecionados



Fonte: BDTD/IBICT (2020). Elaboração própria.

Analisando estes dados junto com todo o contexto regulatório materializado no período, observamos que a instituição da Rede Federal de EPT e a criação dos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹⁰, configura-se como um marco regulatório que pode ter influenciado no desenvolvimento destes trabalhos, principalmente aqueles iniciados após 2008. Como vemos, 2012 foi o ano com maior número de publicações dentro do universo de trabalhos selecionados, dentre as quais temos 2 dissertações e 2 teses.

O Decreto nº 5.154/2004 pode também ser considerado como um marco influenciador nesse campo de pesquisa, pois estabeleceu a Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação como parte dos cursos que compõem a Educação Profissional, juntamente com os cursos FIC para trabalhadores e a Educação Técnica de Nível Médio. No entanto, esse decreto que também revogou o 2.208/1997, “[...] longe de reafirmar [com essa revogação] a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo [...]” (KUENZER, 2006, p. 900), principalmente aos interesses das IES privadas que, atualmente, representam 86,24% do total de ofertas de cursos de graduação tecnológica no Brasil (BRASIL, 2022).

Em relação à distribuição dos trabalhos por região pesquisada, observamos um volume maior de trabalhos com *locus* de estudo na Região Sudeste (32%), que somados aos da Região Sul (14%) representam 46% dos materiais pesquisados, ficando o menor quantitativo para a Região Norte (4%), seguido da Região Nordeste (13%). Os trabalhos sem região definida correspondem àqueles que não desenvolveram suas pesquisas adotando instituições específicas como *locus* de estudo. Nestes, predominam apenas análises bibliográficas e documentais sobre as legislações que regem os CSTs.

Esses percentuais de trabalhos por região, em que a região Sudeste aparece com o maior quantitativo, podem ser considerados um reflexo do número de matrículas em CST nessa mesma região que, sozinha, acumula cerca de 48% do total de matrículas (rede pública e privada), de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2022). Curiosamente, analisando nestes mesmos dados as matrículas apenas na Rede Federal de graduação tecnológica, verificamos que a Região Nordeste apresentou, no mesmo ano, o maior percentual de matrículas — 27,8% das 76.772 matrículas registradas no país —, ficando a Sudeste em terceiro lugar, com 25,3%, atrás ainda da Região Sul, que registrou 26,42% do total de alunos matriculados em 2020 na Rede Federal de educação tecnológica.

¹⁰ Lei nº 11.892/2008. – Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 24 de janeiro de 2021.

Afunilando a pesquisa: seleção dos trabalhos mais relevantes

Analisando essas 22 produções, observamos que, apesar de todas apresentarem uma abordagem sobre a temática da graduação tecnológica — algumas trazendo questões sobre as políticas públicas, outras sobre dualidade na educação, mundo do trabalho, empregabilidade ou expansão da rede — nem todas tinham como foco principal a formação humana integral nos CST, nosso objeto de estudo.

Com o intuito de afinar mais nossa pesquisa, selecionamos as produções que mais se enquadram ao tema e ao objeto. Nesse caso, fez-se necessário efetuar uma leitura mais atenta sobre os resumos, bem como sobre as introduções e considerações finais dos 22 trabalhos inicialmente coletados, para melhor identificar qual o tema, objeto de estudo e objetivos de cada um, informações que, muitas vezes, não ficam claras no resumo.

O resultado dessa segunda análise está presente nos Quadros 2A e 2B, onde são destacadas as 9 obras selecionadas (FIGUEIREDO, 2008; PEREIRA, 2008; GOMES, 2009; SANTOS, 2009; FERNANDES, 2012; NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO, 2017; ALVES, 2019).

Quadro 2A: Lista de obras selecionadas para discussão: autor, programa, tema e *locus*.

Id	Autor/Ano	Programa/Nível	Tema	locus de pesquisa	
				instituição	estado
1	FIGUEIREDO, Severina Gadelha (2008)	PPGPPGES / UFC - Mestrado	As concepções político-ideológicas que embasam a EPT a nível de educação superior.	CEFET	CE
2	PEREIRA, Francisco (2008)	PPGEd / PUC-GOÍÁS – Mestrado	A educação emancipadora em cursos tecnológicos (cursos superiores de tecnologia).	-	GO
3	GOMES, Sandra Suely da Silva (2009)	PPGEd / ICED-UFPA - Mestrado	A dualidade presente nas políticas públicas voltadas para a EPT.	FAP	PA
4	SANTOS, Deribaldo (2009)	PPGEB / FACED-UFC – Doutorado	A dualidade educacional no ensino superior brasileiro.	-	-
5	FERNANDES, Juliana Cristina da Costa (2012)	PPGEd / PUC-GOÍÁS – Doutorado	Mediações estabelecidas entre a formação tecnológica e a empregabilidade.	IF goiano	GO
6	PRAXEDES, Luciana Amaral (2014)	UFMG/FAE – Mestrado	Trabalho, educação, emancipação humana e transformação social nos cursos superiores de tecnologia.	UNA-UNATEC	MG
7	NASCIMENTO, Liliane de Lima Andrade (2016)	PPGSS / UFRN- Mestrado	Expansão do ensino superior e a precarização estrutural do trabalho no Brasil.	IFRN-CNAT	RN

Continua

8	NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira (2017)	PPGEd / UFMT – Mestrado	Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil e o papel dos IFs neste processo.	Institutos Federais	-
9	ALVES, Nilo Barcelos (2019)	PPGA / UFRGS – Doutorado	Formação Humana Integral nos CST.	IFRS	RS

Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração própria.

Quadro 2B: Lista de obras selecionadas para discussão: autor, objeto e palavras-chave.

Id	Autor/Ano	Objeto de pesquisa	Palavras-chave
1	FIGUEIREDO, Severina Gadelha (2008)	Os discursos presentes nas políticas públicas de educação profissional e suas implicações nos CST do CEFET/CE.	Políticas públicas. Ideologia. Continuidade. Educação Profissional e Tecnológica
2	PEREIRA, Francisco (2008)	A dimensão mercadológica e emancipadora em dois cursos superiores de tecnologia do estado de Goiás.	Capitalismo. Educação profissional. Emancipação. Educação emancipadora.
3	GOMES, Sandra Suely da Silva (2009)	A influência das políticas públicas em EPT sobre o PPC do CST em Gestão de Recursos Humanos da FAP.	Cursos superiores de tecnologia. Dualidade na educação. Educação tecnológica. Competências. Empregabilidade.
	SANTOS, Deribaldo (2009)	A expansão dos "subsistemas de ensino superior" (cursos de Graduação tecnológica) no país e suas propostas pedagógicas.	Ensino Superior Não Universitário (ESNU). Graduação Tecnológica. Reforma Universitária. Ensino Profissional. Reforma e Contra Reforma do Estado. Dualismo Educacional.
5	FERNANDES, Juliana Cristina da Costa (2012)	Egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF goiano, seu PPC e a legislação vigente.	Educação tecnológica. Egressos. Empregabilidade.
6	PRAXEDES, Luciana Amaral (2014)	A formação dos tecnólogos nos CST de Gestão de Produção Industrial, Manutenção Industrial, Mecatrônica Industrial e Automação Industrial.	Trabalho e educação. Educação profissional e tecnológica. Cursos superiores de tecnologia.
7	NASCIMENTO, Liliane de Lima Andrade (2016)	As condições laborais e a inserção dos egressos dos CST do IFRN no mercado de trabalho.	Precarização do trabalho. Expansão do ensino superior. Precariado. Educação profissional e tecnológica.
8	NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira (2017)	A expansão dos IFs brasileiros na Educação Superior entre 2008 e 2014 e suas consequências para a oferta de ensino superior público.	Expansão. Ensino Superior. Institutos Federais.
9	ALVES, Nilo Barcelos (2019)	Os aspectos socioculturais na concepção e realização do PPC do CST em processos gerenciais do IFRS	Formação Humana Integral. Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais. Teoria Crítica. Dialética Negativa. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração própria.

Todos esses 9 trabalhos, dentre os quais temos 6 dissertações de mestrado e apenas 3 teses de doutorado, abordam questões que dizem respeito à educação emancipadora ou Formação Humana Integral nas graduações tecnológicas de determinadas Instituições de

Ensino Superior. No tópico seguinte, discutiremos o conteúdo dessas leituras a partir de uma relação direta com o tema deste trabalho e com o referencial teórico estudado.

Resultados: O campo de pesquisa sobre os tecnólogos e sua formação humana integral

Neste ponto da pesquisa, será realizada a análise sobre os materiais que apresentaram predominância na discussão da formação politécnica ou formação humana integral em seu conteúdo, buscando, assim, estabelecer ligações com as questões de partida e com o tema da pesquisa. Para melhor direcionar, dividimos este tópico em outros 3 subtópicos. O primeiro discute o aspecto da formação politécnica, ou seja, a formação humana integral presente nos textos; o segundo aborda aqueles trabalhos que direcionaram esta discussão para algum Instituto Federal; o último efetua uma discussão acerca da questão da estigmatização dos CSTs presente nos textos.

A formação humana integral na graduação tecnológica

A questão da formação humana integral obtida a partir de uma educação que considera o trabalho como princípio educativo está diretamente ligada à graduação tecnológica como uma forma necessária de superação do modo de produção capitalista, uma vez que a própria elevação dos níveis de qualificação da classe operária, obtida a partir desses cursos de graduação, subjaz a possibilidade da existência de uma formação que pense para além das demandas advindas do mercado. Trata-se, portanto, de uma formação *omnilateral*, ou seja, emancipadora, que pode ser vislumbrada exatamente devido às contradições que envolvem o sistema (SAVIANI,2003). Mas o que diz a produção de conhecimento, no campo da educação profissional, sobre esse modelo de educação emancipadora?

Todos os trabalhos aqui selecionados apresentam uma fundamentação teórica marxista que compreende a dimensão do trabalho como princípio educativo, alinhando-se, desta forma, com autores como Antunes (1999), Saviani (2003) e Moura; Lima Filho e Silva (2015). Para Figueiredo (2008, p. 95), um dos trabalhos selecionados na pesquisa, a formação integral deve “conceber o princípio educativo que subjaz no interior das relações sociais [...] com vistas à formação do cidadão como ser político e produtivo”. Segundo essa autora, as políticas públicas de educação profissional, as quais ela considera como “políticas excludentes”, visam atender às demandas do mercado “sem a preocupação com uma formação integral do indivíduo” (Id., p. 114). Essa compreensão das políticas públicas

apresentada por essa autora alinha-se, aliás, ao conceito de “inclusão excludente”, apresentado por Kuenzer (2006).

Pereira (2008, p. 19) lembra que esse tipo de educação emancipadora pode ser promovido nos CSTs “desde que [os mesmos] ajudem o trabalhador a se apropriar do conhecimento construído, portanto, da concepção de seu trabalho [...]”. Um horizonte ainda longe de ser alcançado, pois, como este mesmo autor pontuou, esses cursos foram “criados e ‘vendidos’ aos ‘clientes’ como uma solução rápida de conquista do nível superior e fator fundamental para ‘empregabilidade’” (PEREIRA, 2008, p. 18, *destaque do autor*).

Ele observa ainda que “a educação que interessa ao capitalista é a ‘educação-mercadoria’, a que agrega valor ao ‘trabalhador-mercadoria’” (PEREIRA, 2008, p. 15, *destaque do autor*), diferente da educação politécnica, onde “todo conhecimento se constrói com base no trabalho e na formação de seres humanos criativos, capazes de conceber e executar sua atividade laboral” (PEREIRA, 2008, p. 16).

É uma constante nos trabalhos aqui selecionados a afirmativa de que os CST têm o foco voltado para atender às demandas do mercado.

[...] a Educação Profissional e Tecnológica de nível superior tem-se revelado como lócus de repasse de conhecimentos voltados para a prática profissional, que está em volta com o mundo ‘*encantador*’ apresentado pelas tecnologias, mas que não consegue formar o indivíduo adequadamente para compreender as especificidades do processo no qual ele está inserido. (GOMES, 2009, p. 95 *grifo nosso*).

O que essa autora demonstra, a partir de sua análise documental e pesquisa exploratória em um CST de Gestão de Recursos Humanos de uma IES privada, é que o interesse por uma formação tácita (unilateral) nestes cursos impede que o indivíduo adquira uma formação integral (multilateral), ou seja, uma formação politécnica, que, conforme explicita Fernandes (2012, p. 48–49), consiste de um “projeto societário contra-hegemônico, capaz de romper com a lógica do capital, vinculada à geração de empregos”. De acordo com Fernandes (2012, p. 44), “a Educação profissional vinculou-se a uma perspectiva de adestramento e acomodação [...]”. Para que a materialização da emancipação se concretize, são necessárias, portanto,

[...] ações políticas de um Estado que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano, apoiando-se nas três dimensões indissociáveis: trabalho, ciência e cultura. [...] As relações entre educação e trabalho, sob a égide da transformação ainda carecem de ações e propostas que sejam idealizadas e experimentadas, enquanto esforço coletivo de um projeto político e social, voltado para a emancipação. (FERNANDES, 2012, p. 49–50).

Ainda sobre este aspecto emancipatório da educação, Alves (2019, p. 65) lembra que “além de propor uma educação emancipadora, é preciso despertar os estudantes para a relevância disso”. Para muitos estudantes, o modelo atual voltado para atender unicamente ao mercado é o que lhes parece ser melhor, pois lhes dará a chance de emprego em um tempo mínimo de curso. É o que apontam algumas pesquisas como a de Pereira (2008) que, ao entrevistar estudantes da graduação tecnológica, verificou a preferência por cursos curtos com mais ênfase na prática do que na teoria. O autor dessa pesquisa afirma que, nas entrevistas realizadas — não só com os discentes, mas também com docentes e coordenadores do CST analisado —, “em momento algum se fala na busca pela mudança das relações desiguais de poder [...], ou seja, trata-se a educação profissional como *uma educação para a adaptação em detrimento de uma educação para a emancipação.*” (PEREIRA, 2008, p. 189, *grifo nosso*). Em pesquisa realizada sobre um CST de uma IES privada, Praxedes (2014) observa algo semelhante:

Em momento algum, alunos e professores indicaram preocupação com relações trabalhistas, organização política e sindical ou mesmo com a valorização da força de trabalho. Ao contrário. O discurso adotado pelos respondentes é o [mesmo] de quem detém os meios de produção [...] Os docentes, oriundos do mesmo ambiente industrial, parecem pouco provocar os alunos sobre a verdadeira relação existente entre patrões e empregados e a produção de mais-valia. (PRAXEDES, 2014, p. 111).

Para alguns alunos, o professor bom é aquele “professor/profissional”, devido ao seu conhecimento instrumental daquilo que ensina, obtido a partir de sua experiência no mundo do trabalho (PEREIRA, 2008), concepção refutada por Nascimento (2017) ao destacar que uma educação voltada unicamente para a formação de mão-de-obra e melhoria das relações produtivas dificulta os possíveis avanços por uma formação *omnilateral* e emancipadora. Ela considera que

O homem omnilateral compreende um ser pleno em sua totalidade, não particionado e dividido entre as capacidades intelectuais e produtivas, entre a ciência e técnica [uma formação diferente daquela voltada para o capital], cujo objetivo é o ensino apenas da técnica numa clara separação da ciência, tentativa de reproduzir a divisão de classes em que cabe ao operário a produção e ao burguês o controle (NASCIMENTO, 2017, p. 59).

Também é consenso entre os autores o fato de que a pedagogia das competências tem feito parte dos currículos dos cursos de graduação tecnológica, associando-os à garantia de empregabilidade, além de incluir conceitos de polivalência com o intuito de formar profissionais flexíveis, capazes de atuar em diferentes atividades sem necessariamente ter domínio do processo de produção como um todo. Aliás, muitos profissionais que atuam nos

CST (coordenadores e professores), quando questionados sobre o conhecimento do que vem a ser uma formação politécnica (multilateral), acabam confundindo este conceito com o de polivalência (multitarefa), fato que contribui para justificar mais ainda o debate neste campo de pesquisa, principalmente dentro das instituições de ensino públicas.

Sobre os tecnólogos nos Institutos Federais

Dentre as nove produções selecionadas, cinco apresentaram uma abordagem analisando a formação humana integral dos tecnólogos em Institutos Federais (ALVES, 2019; FERNANDES, 2012; FIGUEIREDO, 2008; NASCIMENTO, 2017; NASCIMENTO, 2016). Fazendo uso de análise documental e, em alguns casos, de pesquisa exploratória por meio de realização de entrevistas, estas pesquisas destacam o perfil instrumental presente nos currículos dos CST analisados, caracterizando, assim, uma formação com direcionamento para o mercado de trabalho, destoando dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições estudadas, conforme constata Nascimento (2016) em sua dissertação de mestrado, ao afirmar que essa formação instrumental e de curta duração dificulta

[...] o amadurecimento de diversas questões e a elaboração de vínculos e debates profissionais, da ordem da organização e mobilização dos trabalhadores. Tais dimensões, não estão previstas nos PPP, em que pesem as orientações emancipatórias e de formação integral asseveradas nos [seus] textos. Fica favorecida a captura da subjetividade desses sujeitos pelo capital. Estes, na condição de vulneráveis, *aceitam e incorporam demandas do mercado como se fossem suas*. São potencialmente envolvidos pela máquina do mercado, assumindo, como seus, o discurso dos empregadores; entendendo situações precárias de trabalho como alternativas concedidas pelo capital, a partir da modernização/flexibilização do mundo do trabalho contemporâneo; e, ainda mais grave, fragmentados e desmobilizados, têm dificuldades para se perceber em suas especificidades/especialidades, desconectando-se da perspectiva de consciência de classe, tão importante para os trabalhadores. (NASCIMENTO, 2016, p. 175, *grifo nosso*).

Nascimento (2017), ao analisar as políticas de expansão da Rede Federal e o campo de pesquisa sobre este tema, identifica também alguns desafios presentes nos IFs que não foram resolvidos ao longo do processo de expansão. Dentre eles, o autor cita

[...] a carência de vagas de professores e técnicos administrativos; *dificuldades de compreensão das concepções de educação básica e educação profissional*; docentes com formação pedagógica insuficiente para ministrar aulas em cursos tão diferentes da educação básica ao ensino superior, educação à distância, formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos, de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, pós-graduação. (NASCIMENTO, 2017, p. 80, *grifo nosso*).

Somados a esses desafios está a incapacidade de absorção pelo mercado de todos os “qualificados” nos CST, fato que, para Fernandes (2012, p. 43), “indica a contradição posta

por um mercado fluído e inconstante”, que serve de parâmetro para a criação dos cursos e, no entanto, não garante emprego para os egressos, apenas a “empregabilidade”. Apesar disso, mesmo não havendo garantia de emprego na área dos tecnólogos que se formam nestes cursos, Fernandes (2012) acredita que eles possibilitam novas oportunidades de vida para aqueles que tinham tão pouca chance de ingresso no ensino superior.

Neste sentido, é preciso reconhecer que, mais do que novas oportunidade de vida e de acesso ao mundo do trabalho, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como missão

[...] ofertar EPT sem abrir mão de uma Formação Humana Integral, ou seja, tem a missão de preparar profissionais bem capacitados não só tecnicamente, mas cidadãos emancipados e socialmente responsáveis, com capacidade de refletir eticamente acerca da própria atividade profissional e acerca dos desafios que a atual conjuntura social lhes apresenta (ALVES, 2019, p. 115).

Tal missão posiciona-se na contramão do modelo hegemônico de educação profissional proposto por governos neoliberais que visam direcionar aos filhos da classe operária uma educação meramente instrumental e, portanto, sujeitando-os a se adaptarem sem resistência às condições desfavoráveis do mercado de trabalho, ao ponto de incorporar as demandas deste como se fossem suas, como afirma Nascimento (2016). Desta forma, seguir esse modelo contra-hegemônico de educação profissional caracteriza-se como uma possibilidade de resistência e transformação da atual condição, superando, assim, os estigmas que essa sociedade tem alimentado e ainda alimenta sobre esse modelo educacional.

Alimentando estigmas

Desde sua gênese, os CST têm sido alvo de preconceito e subvalorização, quando comparados aos cursos de “graduação plena” (bacharelados ou licenciaturas). Preconceito que, aliás, advém do próprio estigma social em relação à educação profissional, considerando-a inferior à educação geral que, via de regra, era sempre destinada à elite da sociedade, enquanto a primeira ficava relegada aos “desfavorecidos da fortuna”, expressão utilizada no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria, nas capitais do país, as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Em alguns trabalhos, esse estigma — já apontado por Machado (2008) — é abordado e, em outros, é até reforçado, como é o caso da tese de Santos (2009), cujo autor faz uma crítica ao processo de expansão da Rede Federal, denominando a graduação tecnológica, que teve um aumento exponencial no número de matrículas após as políticas de expansão, de

“subsistema de ensino superior”. Para ele, a expansão da rede significou a fragmentação do Ensino Superior, dividindo-o em dois: Ensino Superior Universitário e *Ensino Superior Não Universitário* (ESNU). Este último correspondendo ao ensino profissional, enquanto o primeiro diz respeito ao ensino “acadêmico”. Em sua tese de doutorado, fundamentada na “onto metodologia marxiana”, ele parte do pressuposto de que

[...] há uma dicotomia das políticas públicas educacionais brasileiras que passam a defender dois tipos de ensino do terceiro grau: o ensino superior e *um subsistema de educação não universitário*, definindo os cursos de graduação em tecnologia como essa última categoria que representam o aprofundamento do dualismo do ensino historicamente presente na educação capitalista. (SANTOS, 2009, p. 23, grifo nosso).

Ao reconhecer que as políticas públicas de educação contribuíram para que os cursos técnicos e tecnológicos fossem “estimulados na perceptiva do desenvolvimento econômico capitalista e não na possibilidade de formação humana integral” (SANTOS, 2009, p.242), este autor conclui sua tese destacando que

[...] o aumento considerável do número de vagas, cursos, concludentes e matrículas, por mais contundente que se apresente pela boca de seus retóricos, não pode ser o balizador principal para aferir a eficácia desse *subsistema*. (SANTOS, 2009, p. 249, grifo nosso).

Discursos como estes acabam por alimentar os estigmas já existentes em relação aos CST e à educação profissional brasileira de forma geral, fazendo os cursos serem vistos como “cursos de segunda classe, com baixo prestígio” (MACHADO, 2008, P. 15). Os próprios discentes temem a rejeição e sentem o preconceito por esse tipo de curso (PEREIRA, 2008). No entanto, é preciso reconhecer, como muito bem lembra Fernandes (2012), que

Os atuais processos de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, não podem ser reduzidos a ofertas de massificação de certificações profissionais, voltada, em especial, para segmentos sociais excluídos do acesso a formações mais complexas. Devem garantir uma formação integral de reconhecimento social e político: formação humana e profissional, nas dimensões de uma cidadania plena (FERNANDES, 2012, p. 192).

Uma formação coerente com a nossa realidade material, marcada pela desigualdade, que seja capaz de promover um diálogo científico, crítico e uma consciência sociopolítica, necessária para o desenvolvimento efetivo de uma travessia para um novo modelo de sociedade. Uma sociedade pautada na socialização dos meios de produção.

Considerações finais

A pesquisa no campo da Educação Profissional, seja de nível básico ou no ensino superior, tem demonstrado que a educação profissional e tecnológica consiste de uma via necessária no caminho da superação do capitalismo. Os trabalhos estudados em recorte apontam, a partir de uma fundamentação teórica com abordagem baseada no método marxista, para a necessidade de manutenção da Formação Humana Integral nos Cursos Superiores de Tecnologia.

O presente estudo demonstrou como ainda é escassa a produção sobre a formação humana integral na graduação tecnológica. Em um universo de mais de 600 mil trabalhos presentes no acervo do repositório escolhido para análise (BDTD/IBICT), apenas 9 foram encontrados (6 dissertações e 3 teses) com a temática desenvolvida em maior profundidade. Destes, por sua vez, somente 5 direcionaram o foco para a Rede Federal, sendo 1 CEFET e 4 IFs, instituições que mantêm em seus PPPs o ideário de uma educação emancipadora e, por isso, deveriam zelar para que os cursos por elas oferecidos desenvolvessem esse tipo de formação.

Verificamos, também, que a distribuição regional das pesquisas sobre os CST evidencia a necessidade de sua ampliação nas regiões Norte e Nordeste, onde foram observados os menores índices de publicações, principalmente em se tratando de produções cujo objeto de estudo seja a Rede Federal de graduação tecnológica que possui, atualmente, sua maior concentração de matrículas localizada na Região Nordeste.

Finalmente, esperamos, por meio deste artigo de “estado do conhecimento”, ter contribuído de alguma forma para a divulgação e ampliação do conhecimento acerca dos CST, que trazem em si “as marcas de um hibridismo ainda mal resolvido, que expressa as contradições mais profundas da divisão social do trabalho” (MACHADO, 2008, p. 17) e que, certamente, nos darão as condições necessárias para a superação da atual sociedade. É preciso, para além disso, ampliar também as pesquisas sobre esse objeto de estudo, produzindo cada vez mais textos que reflitam sobre uma formação que não tenha como foco apenas atender às demandas do mercado.

Referências

ALVES, N. B. **A formação humana integral nos cursos superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais**: uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração,

Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Administração, 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERNANDES, J. C. DA C. **Educação tecnológica e empregabilidade**: revelação de egressos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

FIGUEIREDO, S. G. **A Educação Profissional e Tecnológica nas políticas públicas de educação**: análise crítica de seus princípios, finalidades e objetivos. Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

GOMES, S. S. DA S. **Políticas educacionais para a educação tecnológica**: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo da educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877–910, out. 2006.

MACHADO, L. O profissional tecnólogo e sua formação. 2008. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, v. Ano II, p. 20, 2008.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação** (UFSM), v. 40, n. 1, p. 101–116, 24 dez. 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, dez. 2015.

NASCIMENTO, A. R. O. **Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: implicações no campo da educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

NASCIMENTO, L. DE L. A. **Formação superior e inserção no mundo do trabalho**: da brevidade de sonhar em tempos de precarização estrutural do trabalho. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

PEDRO, J. G. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial**: uma análise da formação superior tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Presidente Prudente - SP: Universidade do Oeste Paulista, 2010.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos**. Dissertação (mestrado em educação) - Departamento de Educação: Universidade Católica de Goiás, 2008.

PRAXEDES, L. A. **A formação para o trabalho em cursos superiores de tecnologia**: uma análise a partir da perspectiva da ontologia do ser social marxiana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, 2014.

SANTOS, D. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação, 2009.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003.

Autores:

Kleiton Casemiro

Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN.

Email: kleiton.casemiro@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0267-2957>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5426582687670718>

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Licenciada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha).

Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN), orientando trabalhos na linha de pesquisa de Práticas pedagógicas e Formação docente para a Educação Profissional.

Email: ana.henrique@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0475297305451211>

Como citar o artigo:

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.316-339, sep., 2022.

Las editoriales de los Institutos Federales y su producción editorial: posibilidades y perspectivas

Inez Barcellos de Andrade

iandrade@iff.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-4782-6278>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)
Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

Paula Aparecida Martins Borges Bastos

pabastos@iff.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3563-4682>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)
Bom Jesus do Itabapoana, RJ, Brasil.

Raimundo Helio Lopes

raimundo.lopes@iff.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1581-7035>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)
Quissamã, RJ, Brasil.

Recebido: 21/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

Este artículo pretende trazar una panorámica de las editoriales de los Institutos Federales que integran la Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), resaltando aspectos relacionados con su producción, líneas editoriales y obras publicadas. Destacaremos la importancia que asumen estas editoriales, relacionándolas tanto con el conjunto de editoriales universitarias brasileñas como con las especificidades internas, refiriéndonos, por ejemplo, a su política editorial, relación con el territorio en el que se insertan los Institutos y con las poblaciones e instituciones con las que interactúan. Finalmente, reflexionaremos sobre las posibilidades y perspectivas de estas editoriales, en diálogo con la producción editorial que ejecutan, en consonancia con los propósitos, características y objetivos de los institutos federales.

Palabras clave: Institutos Federales. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Editoriales universitarias. Producción editorial.

Editoras dos institutos federais e sua produção editorial: possibilidade e perspectivas

Resumo

O presente artigo busca traçar um panorama das editoras dos Institutos Federais que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), ressaltando aspectos relacionados à sua produção, linhas editoriais e obras publicadas. Destacaremos a importância que essas editoras assumem, relacionando-as tanto com o conjunto de editoras universitárias brasileiras quanto às especificidades internas, referentes, por exemplo, a sua política editorial, relação com o território em que os Institutos estão inseridos e com as populações e instituições com as quais interagem. Por fim, refletiremos sobre as possibilidades e perspectivas dessas editoras, em diálogo com a produção editorial que executam, em alinhamento com as finalidades, características e objetivos dos institutos federais.

Palavras-chave: Institutos Federais. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Editoras Universitárias. Produção editorial.

**Publishing Houses of the Federal Institutes and their editorial production:
possibilities and perspectives**

Abstract

This article seeks to draw an overview of the publishing houses of the Federal Institutes that integrate the Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), highlighting aspects related to their production, editorial lines and published works. We will highlight the importance that these publishing houses assume, relating them both with the set of Brazilian university publishing houses and the internal specificities, referring, for example, its editorial policy, relationship with the territory in which the Institutes are inserted and with the populations and institutions with which they interact. Finally, we will reflect on the possibilities and perspectives of these publishers, in dialogue with the editorial production they execute, in alignment with the purposes, characteristics and objectives of the federal institutes.

Keywords: Federal Institutes. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Publishing Houses. Editorial Production.

Introdução

A indústria da impressão no Brasil se inicia com a primeira tentativa no Recife, em 1640, mas somente no século XVIII se tem prova definitiva da criação da primeira prensa no Brasil. No período imperial, a Imprensa Régia trabalha quase que exclusivamente para produzir documentos oficiais. Impressoras brasileiras destinam-se a produzir jornais e panfletos. A impressão de livros começa a surgir no final do século XIX, até então a maior parte das obras eram impressas na Europa e o que existia de atividade editorial estava concentrada no Rio de Janeiro e em algumas províncias, como a de São Paulo. Entre 1917 e 1980, “o mercado brasileiro de livros cresce quase 100 vezes” (COUTO, 2006, p. 62).

No final do século XX, a indústria editorial brasileira alcança a colocação de maior da América Latina, ocupando o oitavo lugar em maior volume de produção no mundo. Couto (2006, p. 50) faz uma análise da indústria editorial brasileira e aponta que, no início do século XXI, apesar do crescimento em tamanho e complexidade, esse segmento apresenta uma série de fragilidades e entre elas estão

os problemas de distribuição em um país de dimensões continentais permanecem sem solução; a sociedade brasileira não tem um movimento que incorpore as bibliotecas como um elemento fundamental de sua organização; e algumas das dificuldades e contradições de indústrias editoriais maiores já existem no Brasil, sem que problemas fundamentais tenham sido resolvidos. (COUTO, 2006, p. 50).

A produção média *per capita* no Brasil, no início dos anos 2000, é de dois exemplares para cada habitante (COUTO, 2006). Passados mais de vinte anos, essa

realidade não é tão diferente e continua sendo um dos problemas fundamentais ainda não resolvidos, já que existem pessoas que lêem mais de dez livros por ano, enquanto que outras não lêem nenhum, por exemplo. São extremos que apontam algumas das dificuldades a serem enfrentadas e que ainda suscitam soluções.

Considerando este quadro, seus desdobramentos e agravamentos, o presente artigo pretende traçar um panorama, até o final da segunda década do século XXI, das Editoras de um grupo de instituições que integram a Rede Federal, especificamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), considerando a sua representatividade no conjunto da Rede, com a apresentação de aspectos relacionados a sua produção e as principais linhas editoriais que têm sido publicadas, de modo a compreender as possibilidades e perspectivas que estas expressam no cenário das editoras universitárias brasileiras.

Editoras de instituições de ensino superior: universidades e institutos federais

As editoras universitárias no Brasil têm sido tema de diversas publicações nas últimas décadas. As abordagens são variadas, tratando de relatos de experiências, da definição das funções das editoras, dos diferentes aspectos que envolvem o trabalho nesses espaços e da participação do setor no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Foi na década de 1960 que nasceram as primeiras editoras universitárias no país, mais precisamente nas Universidades de Brasília (UnB) e de São Paulo (USP), em 1961 e 1962, respectivamente. É a partir da década de 1980, porém, que ocorre uma ampliação no número de Editoras Universitárias, com o estímulo e apoio do Ministério da Educação (MEC) para a publicação, por parte das IES, de sua produção científica e intelectual, contribuindo, assim, para o desenvolvimento científico e tecnológico no país (GUEDES; PEREIRA, 2000).

Ao longo de todo esse período o termo “Editoras Universitárias” vai se consolidando e acaba por abarcar também outras instituições que não apenas as Universidades, de forma que atualmente seu conceito abrange, de modo ampliado, as editoras ou núcleos editoriais existentes em quaisquer Instituições de Ensino Superior, tendo como uma de suas principais propostas a divulgação da produção acadêmica (BUFREM, 2011).

Dessa forma, as Editoras das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), conhecida como Rede Federal – quais sejam: os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas vinculadas às

universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II – compõem também o amplo grupo denominado “Editoras Universitárias”. No entanto, poucos são os trabalhos que tratam de suas especificidades e de sua história. Uma das explicações para essa escassez de publicações pode estar no fato de esses setores serem ainda muito recentes no cenário das editoras de IES, o que justifica a importância da reflexão aqui proposta, conforme destacam Queiroz et al. (2017, p. 274):

Em relação à divulgação da produção científica e acadêmica dos Institutos Federais, existe uma realidade que deve ser estudada com maior aprofundamento, dada a importância do trabalho editorial na consecução das finalidades institucionais perante a comunidade interna e a sociedade em geral. Essa importância fica evidente quando se observa como a atuação das editoras está atrelada aos processos de formação presentes nessas instituições, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e observacional retrospectiva do tipo qualitativa. Para primeira foram efetuadas buscas no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico com os termos ‘editoras’, ‘editoras universitárias’, ‘editoras acadêmicas’, ‘rede federal’, ‘institutos federais’. Inicialmente, a pesquisa observacional retrospectiva foi realizada no Google, buscando-se editoras dos institutos federais. Completada essa etapa, foram acessadas diretamente, os sítios na internet de todos os institutos federais, de modo a complementar a etapa anterior, selecionados a partir do Portal do MEC/SETEC (BRASIL, 2019). As buscas ocorreram entre os meses de maio e junho de 2020. Em seguida, passou-se a etapa seguinte, qual seja, identificar e problematizar a produção editorial das Editoras dos IFs.

Na análise dos dados univariada e multivariada (VOLPATO, 2017) buscou-se identificar os diferentes produtos editoriais e os aspectos relacionados as políticas públicas voltadas para as editoras e as publicações científicas, além da produção de pesquisadores sobre o tema. Os dados obtidos foram apresentados ao longo da redação que se segue e alguns deles sistematizados em quadros.

Resultados e discussão

As Editoras dos Institutos Federais: produção, política e conselho editorial

As mais antigas Editoras dos IFs são as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (“Editora IFRN”) e Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Fluminense (“Essentia Editora”), criadas, respectivamente, em 2005 e 2006 (QUEIROZ et al., 2017)¹. A existência de Editoras anteriores à Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se explica pelo fato de muitos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se explica pelo fato de muitos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se explica pelo fato de muitos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia terem sido compostos a partir de antigas instituições de ensino profissional, tais como os Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFET’s. Dessa forma, as duas editoras citadas foram fundadas nos então CEFET-RN e CEFET-Campos, De 2008 em diante, diversas outras editoras dos IFs foram se estruturando: em 2018 foram contabilizadas um total de 20 Editoras implementadas ou em processo de criação (QUEIROZ et al., 2017) e em 2020 detectamos um total de 24 editoras implementadas (Quadro 1). Observa-se, assim, que do total dos 38 Institutos Federais, as editoras estão presentes em 63% deles, distribuídas em todas as regiões do país. Foi considerada como “Editora implementada” aquela que possua publicações editoriais ou, no mínimo, um documento institucional referente à sua atuação. Ressaltamos que, apesar de em Queiroz et al. (2017) constar a existência da editora do IFRO, na pesquisa que realizamos em 2020, não se encontrou registro de seu funcionamento, de forma que não houve sua incorporação ao Quadro 1.

Quadro 1 - Editoras dos Institutos Federais em 2020

Nº	Editora	Instituto Federal
1	Editora IFAC	Instituto Federal do Acre
2	Editora do IFAP	Instituto Federal do Amapá
3	EDIFAM	Instituto Federal do Amazonas
4	EDIFBA	Instituto Federal da Bahia
5	Editora IFB	Instituto Federal de Brasília
6	EDIFCE	Instituto Federal do Ceará
7	EDIFES	Instituto Federal do Espírito Santo
8	Editora IFG	Instituto Federal de Goiás
9	Editora do IF Goiano	Instituto Federal Goiano
10	EDIFMA	Instituto Federal do Maranhão
11	Editora IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
12	Editora do IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
13	Editora do IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

¹ Antes dessa data, é possível verificar que desde o tempo das Escolas de Aprendizes e Artífices, passando pelas Escolas Técnicas até os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas, algumas dessas escolas realizaram produção de obras a partir de suas gráficas. Sobre essa questão, ver Queiroz et al. (2017) e a obra “Cyclo Aureo: historia do 1º centenário de Campos” produzida em 1935, pela Escola de Aprendizes e Artífices de Campos, e reeditada pela Série Memórias Fluminenses, da Essentia Editora, em 2014.

14	EDIFPA	Instituto Federal do Pará
15	Editora IFPB	Instituto Federal da Paraíba
16	Editora IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
17	Editora IFSertão	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
18	Editora IFPR	Instituto Federal do Paraná
19	Essentia Editora	Instituto Federal Fluminense
20	Editora IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
21	Editora IFSul	Instituto Federal de Sul-riograndense
22	EDU-IFC	Instituto Federal Catarinense
23	Editora do IFSP	Instituto Federal de São Paulo
24	EDIFS	Instituto Federal de Sergipe

Fonte: Elaboração pelos autores

De forma geral, o catálogo das editoras dos IFs se assemelha ao das outras Instituições de Ensino Superior, sendo suas principais produções os livros e os periódicos, podendo ser complementadas por outras publicações, tais como anais de eventos, folhetos informativos, manuais, relatórios técnicos e documentos institucionais. O tipo de conteúdo e o público a que se destina são os principais determinantes na definição do tipo de produção. Essas são considerações bastante relevantes em se tratando das Editoras dos IFs, uma vez que as Instituições às quais essas Editoras estão ligadas possuem uma ampla variedade de público, o que implica na necessidade de grande sensibilidade e atenção para a construção de um catálogo que atenda essa diversidade. Isso porque, como indicam Queiroz et al. (2017, p. 269) “a compreensão da função social das editoras dos Institutos exige considerar a totalidade da qual elas fazem parte”. No mesmo sentido, Parker (2019, p. 9-10) aponta que são as características próprias de cada editora universitária e similares decorrentes “de suas histórias e das condições, políticas e prioridades estabelecidas pelas instituições-mães”.

Dessa forma, refletir sobre as Editoras dos IFs implica observar o que estabelece o Art. 2º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que define os Institutos Federais como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi”, sendo “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”.

Essas são considerações fundamentais que devem nortear cada Editora dos IFs, pois ao estabelecerem suas políticas editoriais, as Editoras Universitárias

se diferenciam e complementam as editoras puramente comerciais ao privilegiar a disseminação de conhecimento que além do avanço da pesquisa, do ensino e da cultura, contribuem para a formulação de políticas públicas e informam decisões sobre questões de interesse profissional, social e cultural (PARKER, 2019, p. 10).

A definição de uma política editorial deve, assim, estar intimamente relacionada com a missão da Instituição à qual a Editora faz parte. Nesse sentido, é importante destacar aqui a importância que assume para as Editoras dos IFs, na elaboração de sua política editorial, pensar o território onde a Instituição está inserida, entendendo aqui território não apenas como um espaço geográfico, mas também como um conjunto de valores culturais, sociais, ambientais e identitários que norteiam a população que ali vive ou interage. Concorre para fortalecer essa atuação a forte capilaridade dos Institutos Federais, através dos seus diversos *campi*, em toda a extensão territorial brasileira. Ao atuar nessa direção, as editoras se alinham com as finalidades e características dos IFs, contribuindo para, entre outros, a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” e a “transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”, bem como os objetivos dos IFs, direcionados para “a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, n.p.).

É importante destacar também o alinhamento das Editoras dos IFs com o desenvolvimento de programas “de divulgação científica e tecnológica” e a “difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008, n.p.), por meio de uma política editorial fortemente voltada para produtos editoriais que dialoguem com essa finalidade e objetivo dos IFs, respectivamente.

Um aspecto peculiar que merece menção em relação às Editoras dos IFs é a forma como se dá a composição do seu Conselho Editorial. Este é, em geral, um órgão deliberativo das Editoras que, dentre outras funções, aprova a política editorial e acompanha sua aplicação, bem como homologa ou referenda as publicações da Editora, sendo assim, a instância colegiada máxima do setor. Virgínio et al. (2018) descrevem sobre o funcionamento desse órgão em dois Institutos Federais que se apresentam de forma distinta em sua constituição. Assim, enquanto em muitas Editoras Universitárias o Conselho Editorial é formado por pessoas nominalmente indicadas, observa-se, nas Editoras dos IFs, uma tendência à realização de processos de seleção para escolha de seus membros, a partir de editais abertos à comunidade acadêmica. Os editais se encontram disponíveis nas páginas dos Institutos de origem e, em uma busca realizada nesses

endereços, no mês de junho de 2020, foi possível observar, por exemplo, essa prática sendo realizada na Editora do IFSP, na Essentia Editora, na EDIFIMA, na Editora IFRN, na Editora IFG, na Editora IFSUL, na EDIFS e na Editora IFB. Esse formato permite, entre outros ganhos, ampliar a representação multicampi e fortalecer os aspectos democráticos de participação da comunidade acadêmica nas deliberações da Editora.

Produtos editoriais: Livros e periódicos

O conceito genérico de livro é que se trata de uma reunião de escritos, em geral, no suporte em papel, mas modernamente também no formato digital, chamado *e-book*. Outras definições são ainda consideradas tais como qualquer escrito, seja ilustrado ou não, que possua mais de 48 páginas. No entanto, essas definições para Gianotti e Madagan (2018, p. 17) são frágeis. Os autores propõem uma simplificação qualitativa e classificatória, considerando livro “qualquer obra de caráter literário, científico ou artístico”. Ressaltam ainda que existem livros que não se enquadram nessas três categorias tais como os manuais, os didáticos, os dicionários e os religiosos.

Independente dos processos e técnicas definidores de sua forma, o livro conseguiu conservar sua qualidade única de instrumento de circulação de textos literários e científicos imprescindíveis ao conhecimento das mais atuais correntes de pensamento (BUFREM, 1993).

A média de livros publicados no Brasil nos últimos anos pelas editoras acadêmicas e outras instituições de pesquisa foi, segundo Parker, superior a 2.800 títulos. O autor indica ainda que

Para várias disciplinas e áreas temáticas, o livro é o principal meio de comunicação e de referência de estudos acadêmicos. Por exemplo, entre os periódicos da coleção SciELO Brasil das áreas de ciências humanas e linguística-literatura e artes, os livros representam mais de 40% das citações concedidas. Com todas as suas especificidades, o livro acadêmico é um componente proativo no conjunto da produção científica do Brasil. Nesse sentido, a busca por maior eficiência na produção do livro e por maior visibilidade dos conteúdos é a questão central que permeia a governança e gestão das editoras acadêmicas e orienta, ou deveria orientar, a formulação e implantação de políticas de desenvolvimento do livro acadêmico. (PARKER, 2019, p. 9).

Essa relevância do livro publicado pelas editoras universitárias, na produção intelectual brasileira, aponta a necessidade de um olhar atento para as especificidades que estas editoras possuem, quando comparadas àquelas comerciais. É que a produção de livros pelas editoras de IES tem por base um objeto diferenciado das editoras comerciais, tendo em vista, principalmente, que para as primeiras o lucro não é o mote na seleção de obras

para composição de seu catálogo. Para Martins Filho (2008, p. 3), uma das mais importantes missões das editoras universitárias é preencher uma lacuna do conhecimento, publicando “títulos e autores de todas as áreas do saber pelos quais, muitas vezes, as editoras privadas não demonstram tanto interesse”, mas que são essenciais na “construção do edifício cultural de um país”, sendo por isso, “de suma importância que as editoras universitárias se esforcem cada vez mais para produzir livros de qualidade para a comunidade, em particular, e para o público em geral também”.

Os aspectos não mercantis das Editoras Universitárias são destacados por Franchetti (2008), ao afirmar que

o que distingue uma boa editora universitária de uma editora de mercado é que o argumento decisivo para a publicação de uma obra não é o retorno financeiro, mas sim o acadêmico, ou seja, o impacto da obra na consolidação, na expansão ou no aprimoramento de um determinado campo do saber. (FRANCHETTI, 2008, n.p.).

Os livros de editoras de IES podem estar voltados tanto para a comunidade acadêmica quanto para o público em geral, de acordo com sua especificidade. Esse amplo espectro de leitores permite que os livros sejam resultantes de conhecimento produzido tanto dentro quanto fora da própria instituição, abrangendo produção intelectual resultante das diversas atividades educacionais da própria instituição (ensino, pesquisa e extensão), quanto de experiências outras que possuam significativo potencial para ampliação do conhecimento humano. Em ambos os casos, a comunidade é beneficiada pelo acesso a esse conhecimento, em um reforço e ampliação em seu papel educacional.

Em buscas realizadas nas páginas dos Institutos Federais no Portal do MEC/SETEC (BRASIL, 2019), entre os meses de maio e junho de 2020, para levantamento da produção editorial das Editoras dos IFs, encontramos 17 Editoras publicando livros, com uma produção conjunta em torno de 600 títulos. Esses dados corroboram o levantamento realizado por Queiroz et al. (2017), detectando ser o livro o objeto principal da produção das editoras da Rede Federal. Esses autores destacam ser majoritariamente o formato impresso a forma de publicação, havendo também, em alguns casos, a disponibilização tanto em formato impresso quanto digital, da mesma obra.

Ao se debruçarem sobre a vocação das editoras universitárias, Guedes e Pereira (2000) detectaram alguns aspectos fundamentais, em especial as publicações sobre educação, abordando as diversas áreas temáticas e reflexões sobre o tema, bem como abordagens autorreflexivas sobre o papel e histórico das próprias instituições superiores de

ensino. Além disso, os autores identificaram a preocupação com a produção de livros voltados para o ensino, possibilitando seu uso em sala de aula por professores.

Observa-se a mesma tendência nas editoras dos Institutos Federais, que possuem atenção especial para a criação de um catálogo voltado para as temáticas e reflexões sobre educação, em especial aquelas sobre educação profissional e tecnológica, abordando ainda seus diversos níveis de ensino. O Quadro 2 apresenta exemplos dessa predominância temática. Aqui, mais uma vez é possível avaliar a intrínseca relação da produção editorial realizada pela editora com a missão institucional dos IFs.

Quadro 2 - Exemplos de títulos publicados por algumas Editoras de IFs voltados para a temática da educação profissional e tecnológica

Editora	Título
EDIFBA	“Memória, Educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia”
Editora IFB	“Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: um passado vestido de futuro”
EDIFES	“Práticas pedagógicas na educação profissional: experiências em cursos técnicos integrados ao ensino médio”
	“Formação humana em diálogo: educação profissional, estética e arte”
Editora IFG	“Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990”
	“Pesquisa, pós-graduação e inovação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”
EdIFMA	“A profissão docente em debate: um diálogo propositivo a partir da experiência do PARFOR no IFMA”
	“Motivações de ingresso e expectativas de futuro: o lugar da formação técnica nas trajetórias dos alunos do IFMA”
Editora IFTM	“Processos e práticas de ensino no IFTM: a inclusão e a diversidade”
Editora IFPB	“Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e seu autorretrato: a reflexão de seus próprios pesquisadores”
	“Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”
Editora IFPR	“Educação do campo e agroecologia no IFPR: 10 anos de experiências”
	“Educação Profissional e Tecnológica: história, práticas e currículo”,
Essentia Editora	“Temas em Educação Profissional e Tecnológica”
	“Formação de professores: histórias, experiências e proposições”
	“Da intenção à realidade: a política de formação de professores e a experiência do

Editora IFRN	CEFET-RN (1990-2006)”
	“Conexões e desconexões em 105 anos de educação profissional no Brasil”
EDU-IFC	“Panorama das bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: um olhar sobre a gestão”
	“Os ‘Nós’ que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”
EDIFS	“Gestão democrática na educação profissional e tecnológica: um olhar para a participação estudantil na (re)construção pedagógica”
	“Patronato Agrícola São Maurício: Célula mater do ensino agrícola federal em Sergipe (1924-1934)”

Fonte: Elaboração pelos autores

Outra forte tendência nas publicações das Editoras dos IFs está nas temáticas que refletem a territorialidade, foco constante na atuação dos Institutos Federais, conforme é possível observar nos exemplos apresentados no Quadro 3. Isso faz com que a democratização e difusão de conhecimento através de uma produção editorial baseada em questões sociais, ambientais, econômicas e culturais fortemente relacionadas com os aspectos locais/regionais assumam nos Institutos Federais maior amplitude e ressonância, amparada nas atuações em ensino, pesquisa e extensão realizadas por seus diversos *campi*.

Quadro 3 - Exemplo de títulos publicados por algumas Editoras de IFs com temáticas relacionadas ao território e questões locais/regionais

Editora	Título
Editora IFAC	“Agroecologia no Acre”
	“Nas fronteiras da terra prometida: trajetória de trabalhadores rurais do Acre”
EDIFBA	“Pensando a biodiversidade: mulungu (<i>Eritryna</i> sp.)”
EDIFES	“Figurões da terra: trajetórias e projetos políticos no Espírito Santo do Oitocentos”
Editora IFG	“No Descompasso da Metrópole: um estudo sobre a dinâmica espacial da região metropolitana de Goiânia a partir do município de Inhumas”
	“Tradições da Terra: memórias, sonhos e desafios das comunidades quilombolas do cerrado goiano”
EdIFMA	“Intelectuais e política no Maranhão: perfis sociais e posições no espaço literário maranhense (1945-1964)”
	“Crônica do Teatro Ludovicense em meados do século XIX (1852-1867): Arte, negócio e entretenimento”
EDIFPA	“Às margens do Rio imaginário e fantástico nos assentamos e... Contamos!”
	“Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente na Amazônia”
	“Dicionário corográfico do Estado da Paraíba”
	“Que modernidades são essas? Estudo da arquitetura moderna da Paraíba nas casas

Editora IFPB	da orla marítima de João Pessoa (1960 a 1974)”
Editora IFPR	“Do Couvert ao Café... pescadores, memórias e comidas”
Essentia Editora	“A cavallhada de Santo Amaro: uma tradição da baixada campista”
	“Do Índio Goitacá à Economia do Petróleo: uma viagem pela história e ecologia da maior restinga protegida do Brasil”
Editora IFRN	“Em cada canto, um conto, uma canção: o velho, a tradição oral e a educação no Mato Grande/RN”
	“Capítulos de história intelectual do Rio Grande do Norte”
EDU-IFC	“Apanhados de outros que vivem em nós: património cultural alimentar no território dos cânions do sul do Brasil”
EDIFS	“Rio Poxim: o rural, o urbano e o ambiental na bacia hidrográfica”
	“A etnomatemática na cerâmica Icoaraciense”

Fonte: Elaboração pelos autores

Quanto aos periódicos científicos, estes são, em grande parte, produções editoriais intrinsecamente relacionadas com as IES, constituindo-se um dos principais canais de comunicação científica das pesquisas desenvolvidas nessas instituições, em especial de seus programas de pós-graduação. Com as crescentes e contínuas exigências e critérios das instituições de avaliação dos cursos de pós-graduação, os periódicos científicos têm buscado se qualificar segundo esses critérios.

Por suas características, os conteúdos das áreas de exatas e tecnológicas se difundem por meio de periódicos especializados e indexados (FRANCHETTI, 2008), valendo-se preferencialmente dessas publicações como fonte de difusão de seus resultados científicos. Esses conteúdos, por suas próprias características, estão voltados principalmente para leitores da área acadêmica, que ampliam seus conhecimentos científicos a partir da difusão dos resultados de trabalhos de outros pesquisadores.

As editoras dos IFs possuem um amplo leque de conteúdos em seus periódicos, de forma que, além da pesquisa, também é possível perceber uma tendência a publicações voltadas para a extensão e a cultura. Ocorre que os periódicos (revistas ou jornais técnico-científicos) nem sempre são de responsabilidade das editoras, estando, em muitos casos, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa, Ensino ou Extensão ou ainda de alguma Coordenação específica.

Em um levantamento realizado pelo Fórum de Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Forpog), no início do ano de 2017, sobre os periódicos da Rede Federal, foram contabilizados 110 títulos publicados por 38 das 41 instituições que

compõem a Rede. O resultado do levantamento mostrou que a maioria das revistas são da área Multidisciplinar e as de melhor classificação Qualis, conforme avaliação do ano anterior, são das áreas de “Ensino, seguida pelas áreas Interdisciplinar, Administração, Ciências Contábeis e Turismo e Letras/Linguística” (ALEXANDRIA; SBARAINI; ALVES, 2017, p. 240 e 247).

Os autores destacam ainda que, de 2008, quando a Rede Federal foi instituída, até 2013, houve um crescimento de quatro a cinco periódicos por ano. De 2014 a 2017, o crescimento foi maior: “As revistas criadas nos últimos três anos representam mais da metade da quantidade das publicações periódicas da Rede Federal. Atribuímos esse fato ao enorme acréscimo no rol de programas de pós-graduação *stricto sensu* da Rede.” (ALEXANDRIA; SBARAINI; ALVES, 2017, p. 240).

A mesma pesquisa destaca outros dados relevantes. Foi contabilizado que a ampla maioria dos periódicos é disponibilizado em mídia eletrônica, sendo que “80 deles são publicados exclusivamente na forma *online*, 23 *online* e impresso e 7 somente impresso”. Além disso, 60% dos periódicos estão concentrados nas regiões Sudeste e Nordeste (ALEXANDRIA; SBARAINI; ALVES, 2017, p. 241 e 246).

Uma forte tendência observada nas universidades é o agrupamento das revistas publicadas pela IES, sendo estas organizadas e disponibilizadas em portais. Os IFs têm acompanhado essa proposta, mas ainda de forma incipiente, como pode ser observado no Quadro 4. Identificamos, em junho de 2020, três Editoras de IFs e três IFs que oferecem seus periódicos em portais. O portal é um modo de reunir e viabilizar o acesso aos artigos publicados, a partir de mecanismos de busca para leitores, autores e avaliadores, além de possibilitar a submissão *online* e acompanhamento pelos autores durante todo processo de avaliação e editoração de seus manuscritos. O Open Journal System (OJS) é o sistema utilizado por esses IFs, por se tratar de um software gratuito, desenvolvido pelo Public Knowledge Project (PKP), iniciativa multi-universitária que promove acesso aberto e aperfeiçoamento da publicação acadêmica. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) é o órgão responsável pela disseminação e suporte técnico para as revistas que utilizam a plataforma.

Quadro 4 - Exemplo de títulos de periódicos disponíveis em portais de alguns IFs ou Editoras de IFs

IFs e/ou Editora	Títulos
Instituto Federal de Educação, Ciência e	Acta Tecnológica

Tecnologia do Maranhão	Innover
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Essentia Editora	Vértices
	Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego
	Cadernos de Extensão do IFF
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Editora do IFRN	Holos (multidisciplinar)
	Empirica Br (monografias)
	Geoconexões
	Diálogos da Extensão
	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica
	Dialektike (interdisciplinar)
	Journal of Technological Innovation in Computing (JTIC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia
	LínguaTec
	REMAT: Revista Eletrônica da Matemática
	Revista ScientiaTec
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	Revista Norte Científico
	Fórum de Integração Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica do IFRR
	Revista de Empreendedorismo & Inovação IFRR (Remi)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Editora IFSP	Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (RIEL)
	Qualif - Revista Acadêmica * Ensino de Ciências e Tecnologias
	revista Letra Magna – Letras
	Revista Ciência em Evidência
	Ciência e Ensino
	Revista Hipótese
	Revista Brasileira de Iniciação Científica -
	HIPÁTIA - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática
	Revista Interdisciplinar de Tecnologias na Educação [RInTE]
	Revista Iluminart
	Scientia Vitae
	Revista Cogitare
	Revista Compartilhar
	Sinergia (Área Temática: Multidisciplinar)
	POSGERE - Revista para pós-graduandos (<i>lato e stricto sensu</i>)
	Revista <i>Odisseia literária</i>
	Metalinguagens
REGRASP - Revista para Graduandos	
Revista Brasileira de Iniciação Científica	

Fonte: Elaboração pelos autores

Alexandria, Sbaraini e Alves (2017) consideram que existem muitos desafios relacionados aos periódicos que ainda precisam ser superados pelos IFs, de modo a melhorar a sua classificação, apesar do crescimento em quantidade e qualidade dessas publicações. Entre esses desafios, os autores destacam aspectos relacionados a internacionalização, indexação, avaliação qualitativa, ampliação da quantidade de revistas

em áreas de avaliação específicas e citações. As editoras dos IFs têm um importante papel nesse sentido, considerando a sua *expertise* no processo de editoração e publicação de material de qualidade.

O fortalecimento das Editoras em ações conjuntas

A inserção das Editoras dos IFs em Associações e Redes de pares para troca de experiências e fortalecimento de práticas tem-se revelado importante para a contínua qualificação de sua equipe e das produções editoriais, além de ampliação da visibilidade de suas publicações. Pela importância que representam para o fortalecimento das Editoras dos IFs, iremos destacar três desses coletivos.

Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU)

A percepção de desafios e interesses comuns do universo editorial acadêmico é o que une as várias editoras universitárias em torno da Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU) (PARKER, 2019), criada em 1987 (GUEDES; PEREIRA, 2000).

A Associação reúne não somente editoras de universidades federais, mas também estaduais, centros universitários, bibliotecas, editoras universitárias e editoras vinculadas às instituições de ensino, pesquisa ou a órgãos públicos (SOARES, 2016).

Dentre as ações promovidas pela ABEU estão o apoio à profissionalização da produção editorial (cursos, capacitações, etc.) e a produção de projetos editoriais em coedições ou a partir de agrupamento de regiões. Dentre os serviços oferecidos para os associados da ABEU, está a disponibilização dos catálogos das obras produzidas pelas instituições filiadas na página da Associação. Em julho de 2020, o catálogo continha 129 editoras filiadas. As editoras dos IFs têm se inserido na busca por parcerias e profissionalização, o que pode ser evidenciado pela adesão de nove delas nos quadros da ABEU (Quadro 5). Destaca-se aqui que para que a Editora se filie à ABEU é necessário ter seu Regimento ou Regulamento em vigor.

Quadro 5 – Editoras dos Institutos Federais associadas à ABEU

Editora	Link do catálogo no site da ABEU
Editora do IFBA	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-do-ifba/1716112/
Editora do IFES	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-do-ifes/234/
Editora IFG	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-ifg/167/

Editora IFMA	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-ifma/478413/
Editora IFPB	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-ifpb/185/
Essentia Editora	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/essentia-editora/10315/
Editora IFRN	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-ifrn/122/
Editora IFSul	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/editora-ifsul/2386019/
EDU-IFC	https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/sobre/ifc-instituto-federal-catarinense/221/

Fonte: <https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/associados/>. Acesso em: 8 jul. 2020

Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC)

A ABEC é uma sociedade civil de âmbito nacional, sem fins lucrativos e de duração indeterminada, fundada em 28 de novembro de 1985. Congrega pessoas físicas e jurídicas com interesse em desenvolver e aprimorar a publicação de periódicos técnicos-científicos; aperfeiçoar a comunicação e divulgação de informações; manter o intercâmbio de ideias, o debate de problemas e a defesa dos interesses comuns (ABEC, 2020).

Entre os serviços oferecidos pela ABEC para as instituições filiadas estão o *Similarity check* e o *Digital Object Identifier* (DOI). O *Similarity Check* possibilita acesso ao sistema *iThenticate* (sistema para verificação de plágio) e o pagamento é efetuado apenas para os créditos utilizados durante o período de 1 ano (não é pré-pago) e com custo inferior. A principal vantagem é que o pagamento pode ser realizado em reais, no Brasil (para a ABEC), por meio de boleto bancário ou Nota de Empenho. A atribuição de DOI (identificador digital) para artigos de periódicos, livros, capítulos de livros, teses ou dissertações por meio do acordo, firmado em 2014, entre a ABEC, *Crossref* e IBICT facilita o processo para depósito de DOIs da produção científica das instituições brasileiras. Neste acordo, a ABEC assume o papel de “Sponsoring Affiliate” e o IBICT o de suporte técnico. Essas são algumas das vantagens que as Editoras associadas possuem no apoio e suporte para suas atividades editoriais de publicação de periódicos, o que contribui sobremaneira para a qualificação dos periódicos científicos, de forma a possibilitar a ampliação de suas bases de indexação.

Outra das ações da ABEC é o evento anual “ABEC Meeting”, visando a interação e capacitação de editores científicos e pessoal da área de produção editorial. Nesse evento são oferecidas palestras, rodas de conversa e minicursos. Várias editoras de IFs têm se integrado a essa Associação na busca por qualificação para os periódicos que integram seus produtos editoriais.

Encontro Nacional dos Editores da Rede Federal de Educação (ENEDIF)

O ENEDIF tem como principal objetivo reunir representantes de editoras e coordenações de publicação de todo o país para criar um espaço de discussão sobre os desafios, conquistas e as perspectivas da produção editorial nas instituições universitárias públicas, sobretudo nas que compõem a Rede Federal. O surgimento desse encontro aponta para o fortalecimento das editoras dos IFs, sua institucionalização ou criação em demais institutos.

O I Encontro Nacional dos Editores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aconteceu em 2016, no IFG, em Goiânia, GO (ENEDIF, 2016). No ano seguinte, em 2017, o evento foi sediado pelo IFRS, em Bento Gonçalves, RS (ENEDIF, 2017). Já o III Enedif ocorreu no IFSP, em São Paulo, SP, no mês de novembro de 2019 (ENEDIF, 2019). Em 2020 e 2021, em virtude da pandemia causada pelo SARS-COV 19, as edições IV (ENEDIF, 2020) e V (ENEDIF, 2021) do Enedif ocorreram em formato virtual, tendo sido sediados pelo IFPE e IFAP, respectivamente. Além de participarem de painéis técnicos, os participantes também realizaram debates sobre seus fazeres, dificuldades e perspectivas, com vista a criar um protocolo comum de quadro mínimo para composição de equipe editorial, bem como de diversas práticas editoriais, que permitam às Editoras dos IFs avançarem em suas políticas editoriais integradas à missão institucional dos Institutos Federais.

Busca-se, nesse evento, fortalecer vínculos de colaboração acadêmico-institucional e estabelecer, por meio do amplo diálogo, novos canais de difusão do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Durante o encontro ocorre também a reunião técnica dos Editores da Rede Federal, em que são abordadas as especificidades que demandam olhar próprio para as práticas e políticas editoriais das Editoras da Rede.

Como resultado da ampla organização que vem se desenvolvendo entre os Editores da Rede Federal desde o primeiro Enedif, deu-se, em 2020, a instalação e formalização do Grupo de Trabalho Permanente para Assessoria em Assuntos Editoriais (GRUPO DE TRABALHO PARA ASSUNTOS EDITORIAIS DO FORPOG, 2022) para assessoramento do Fórum de Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Forpog/Conif). Essa institucionalização representa um avanço no diálogo e sensibilização dos dirigentes para a importância do papel das Editoras dos IFs no contínuo fortalecimento da Rede Federal. O GT Editores é composto por cinco membros representantes das diferentes regiões do Brasil, e conta com a contribuição de três

comissões temáticas que indicam as principais linhas de trabalho abordadas pelo GT: Comissão de Organização Documental, Comissão de Livros e Comissão de Periódicos.

As Editoras dos IFs: possibilidades e perspectivas

Uma vez que o objetivo das editoras de IES não visa uma produção mercantilizada, mas sim uma produção do conhecimento a partir de critérios alinhados com sua política editorial, não é possível exigir das editoras universitárias que se submetam à lógica do mercado, pois, como bem aponta Franchetti (2008, p. 28), “exigir delas a completa autossustentabilidade é impedi-las de encontrar a justificativa da sua existência”. A autora afirma que “mais importante do que obter a conciliação das contas é prover a editora universitária de um orçamento que lhe permita investir regularmente na produção de livros selecionados com base em argumentos de mérito científico e cultural”. (FRANCHETTI, 2008, p. 32).

Entender a Editora Universitária como uma empresa não faz sentido e distorce completamente a finalidade de sua existência no seio da IES, já que como indica Franchetti (2008, p. 45),

As universidades públicas, cujos objetivos são a produção do conhecimento e a formação de profissionais para a sociedade, não esperam que as várias atividades para a produção, a difusão e a preservação do conhecimento devam ser autossustentadas. Não o são a extensão comunitária, nem os museus, nem os vários meios de difusão dos trabalhos produzidos no seu interior. Muito menos os cursos de formação de graduados ou pós-graduados.

Para Franchetti (2008, 47), é preciso lutar para que as editoras universitárias sejam espaços de

promoção do conhecimento, de elaboração e implementação de uma política editorial que contribua para o fortalecimento e para a melhoria dos vários campos do saber que compõem a universidade. Ou seja, que ela seja menos uma empresa e mais um órgão universitário de caráter decididamente acadêmico.

Ao longo do século XXI vêm sendo criadas as editoras dos IFs, as quais se estruturam inspiradas nas experiências de editoras de IES mais antigas. Assim, aquelas seguem os passos já trilhados pelas suas antecessoras, tendo, porém, a vantagem de poder construir uma política editorial baseada nas peculiaridades de suas instituições. No entanto, os desafios ainda são muitos, pois, como as editoras universitárias, as editoras dos IFs são

ainda carentes de muitos recursos, entre eles financeiros e humanos. A maior parte do trabalho desses órgãos é feita com prestação de serviços voluntários, estagiários ou servidores, em boa parte professores, com carga horária dividida

entre tempos de sala de aula e atuação na própria editora (VIRGINIO et al., 2018, p. 45).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, as experiências vividas pelas editoras dos IFRN e IFPB podem refletir as perspectivas para a rede como um todo: “em seus históricos, essas duas instituições, reconhecem que, embora ainda sejam carentes de recursos, houve um crescimento no que se refere a suas instalações e fluxos de funcionamento” (VIRGINIO et al., 2018, p. 46)

Desse modo, as editoras dos IFs, além de manter as ações positivas e bem-sucedidas, voltam-se para as especificidades de suas atividades educacionais, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, aliadas as suas peculiaridades, em especial sua característica de formação básica e profissional tecnológica, com forte atuação no ensino profissional de nível médio. É importante destacar ainda a preocupação em não descuidar dos aspectos editoriais dos demais níveis, uma vez que a verticalização é a base de formação dos IFs, que atuam desde os cursos de Formação Inicial e Continuada, voltados para uma população, muitas vezes, carente de escolarização formal, bem como os cursos de graduação (em especial os de área tecnológica e as licenciaturas) e os de pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Nesse amplo universo de produção intelectual, as editoras dos IFs vêm se construindo e constituindo.

Uma área pouco explorada pelas editoras das universidades e que tem sido foco de atenção por parte das editoras dos IFs é a produção de obras de caráter didático para níveis de educação não universitário.

Atente-se que as editoras dos Institutos possuem uma maior capacidade de apoiarem produções locais e regionais, fortalecendo um dos principais pilares que deram origem aos IFs, que é a atenção à territorialidade, ampliando assim a descentralização na produção editorial do conhecimento, difundindo editoras em vários estados do país e, dentro dos estados, nas suas várias regiões. Os Institutos Federais, através de seus *campi*, possuem uma rede de acesso e interação com os diversos rincões nacionais, o que faz com que sua relação com a diversidade étnica e territorial seja facilitada.

Entendemos que a afirmação feita por Vogt (2008) para as editoras universitárias, em 2008, ano de criação da Rede Federal, abarca bem o universo das editoras das IES:

O papel das editoras universitárias no processo de socialização do conhecimento e da cultura é fundamental e o livro, seu produto, instrumento e objeto material dessa dinâmica de transformação, tem, contudo, um predicado paradoxalmente singular, ou, ao revés, singularmente paradoxal.

Para existir, necessita dessa materialidade que as editoras lhe conferem em páginas, letras impressas, capa, às vezes imagens e ilustrações. Objeto

constituído, mesmo que pare em pé por grossura de lombada e número de folhas, só vive, de fato, se aberto para os olhos dos que lêem e relêem o lido e o relido através de gerações.

A vida de um livro não está, pois, na materialidade concreta do objeto que a sua publicação constitui. Está, ao contrário, na constante reinvenção que o ato de ler institui, ato que, no entanto, só pode se realizar com o objeto-livro, em papel ou eletrônico, aberto para a leitura que o transforma, no próprio ato, no livro-objeto sendo reescrito ao deixar-se ler, e ser lido, enquanto escrito. (VOGT, 2008, n.p.).

Considerações finais

Ao longo desse artigo procurou-se demonstrar que os Institutos Federais têm avançado na implantação de Editoras em suas instituições. A Editora mais antiga dos IFs, completa 17 anos em 2022, enquanto algumas outras possuem apenas alguns poucos anos de nascimento. Apesar disso, esse grupo de Editoras já apresenta um catálogo de livros expressivo. Em relação aos periódicos, apesar de não constituírem o principal produto das editoras dos IFs, essas possuem um enorme potencial para melhoria da qualidade dessas publicações. Para avançar na qualificação de sua produção editorial, as Editoras dos IFs têm buscado apoio e parcerias entre si e com as demais Editoras Universitárias, muitas vezes, a partir de encontros e trocas nos eventos realizados pela ABEU e ABEC, além do próprio ENEDIF e mais recentemente através da criação do GT Editores. É possível observar tendências temáticas em suas linhas editoriais, em especial na área da Educação, mais especificamente na Educação Profissional e Tecnológica, bem como nas temáticas voltadas para as questões regionais onde suas Instituições estão inseridas. As Editoras dos IFs atuam na elaboração de uma produção editorial fortemente alinhada com as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, contribuindo, assim, para o cumprimento de sua missão institucional, pois, como afirmam Queiroz et al. (2017, p. 269), as editoras da Rede Federal mostram-se “indispensáveis para o cumprimento das finalidades de ensino, da pesquisa e da extensão, já (que) representam um patrimônio cultural do qual as instituições não podem prescindir”.

Referências

ABEC. Associação Brasileira de Editores Científicos. Disponível em: <https://www.abecbrasil.org.br/novo/abec-brasil/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

ABEU. Associação Brasileira de Editoras Universitárias. Disponível em: <https://www.abeu.org.br/> Acesso em: 9 abr. 2020.

ALEXANDRIA, A. R.; SBARAINI, F. B.; ALVES, C. H. A. Periódicos da Rede Federal. In: SOUZA, R. R. (Org.). **Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: Editora IFG, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. MEC. SETEC. **Instituições da Rede Federal.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BUFREM, L. S. Ação didática das editoras universitárias. **Educar**, Curitiba, n.9, p. 33-38, 1993.

BUFREM, L. S. Edição universitária no Brasil. In: CANOSSA-MENDES, J. C.; RESTREPO, J. F. C. (Eds.). **Edición universitaria em América Latina: debates, retos, experiencias.** Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2011. p. 132-149.

COUTO, M. V. **A indústria editorial brasileira trajetória, problemas e panorama atual.** 2006. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – UFRJ, 2006. ENCONTRO NACIONAL DE EDITORES DA REDE FEDERAL, 23 e 24 de junho de 2016, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Disponível em: <http://w2.ifg.edu.br/index.php/component/content/article/1-news/90077-enedif-2016>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE EDITORES DA REDE FEDERAL, 2., 2017, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/enedif/ENEDIF2017>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE EDITORES DA REDE FEDERAL, 3., 12 a 14 de novembro de 2019, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://2019enedif.wixsite.com/enedif>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE EDITORES DA REDE FEDERAL, 4., 28 a 30 de outubro de 2020, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, PI, Brasil. [online]. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ivenedif2020/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

ENCONTRO NACIONAL DE EDITORES DA REDE FEDERAL, 5., 17 a 19 de novembro de 2021, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Amapá, Macapá, AP, Brasil. [online]. Disponível em: <https://eventos.ifap.edu.br/evento/encontro-nacional-dos-editores-da-rede-federal-ene>. Acesso em: 01 abr. 2022.

FRANCHETTI, P. Razão de ser das editoras universitárias. **Comciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, SP, n. 103, 10 nov. 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=40&id=486>. Acesso em: 16 dez. 2019.

GIANOTTI, M.; MAGADAN, G. **Um livro: do autor ao leitor.** São Paulo: ABEU, 2018.

GRUPO DE TRABALHO PARA ASSUNTOS EDITORIAIS DO FORPOG.

Apresentação. Disponível em: <https://editoras.conif.org.br/gteditoras/apresentacaogt>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GUEDES, M. C.; PEREIRA, M. E. M. Editoras universitárias uma contribuição à indústria ou à artesanía cultural? **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100009>

MARTINS FILHO, P. Missão Formadora. **Verbo, Revista da ABEU**, n.4, ago. 2008. Disponível em: https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/revistaverbo2008_8-38445.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

PARKER, A. L. Prefácio. In: GOULART, F. G. R.; ARGOLLO, R. V. (orgs.). **Editoras Universitárias: estratégias de gestão**. São Paulo: ABEU, 2019. Disponível em <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/editoras-universitarias.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

QUEIROZ, V. R. F. et al. O trabalho editorial na rede federal: das oficinas gráficas às editoras. In: SOUZA, R. R. (org.). **Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Goiânia: Editora IFG, 2017.

SOARES, D. R. **Editora UFMG: avaliação de sua trajetória**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, 2016.

VIRGINIO, D. F. et al. O papel e a importância das editoras em um instituto federal: os casos das editoras IFRN e IFPB. In: PEREIRA, M. V.; RÔÇAS, G. (org.). **As nuances e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: lugares a ocupar**. João Pessoa: IFPB, 2018.

VOGT, C. O livro e as editoras universitárias. **Comciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, SP, n. 103, 10 nov. 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=40&id=478>. Acesso em: 26 dez. 2019.

VOLPATO, G. **Método lógico para redação científica**. 2. ed. São Paulo: Best Writing, 2017.

Autores:

Inez Barcellos de Andrade

Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bibliotecária e Coordenadora da Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Editora assistente da revista *Vértices*, da Essentia Editora. Tem experiência com Leitura, Discurso, Formação docente, Produção editorial e científica.

E-mail: iandrade@iff.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4782-6278>

Paula Aparecida Martins Borges Bastos

Doutora em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Fluminense e Licenciada em Letras Literatura com Especialização em Leitura e Produção de Texto pela Universidade de Nova Iguaçu *Campus* Itaperuna. Médica Veterinária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), Pró-Reitora de Extensão e Cultura (2012-2016), Membro do Conselho Editorial Especializado da Série Memórias Fluminenses, da Essentia Editora. Tem experiência nas áreas de Educação, Agrárias e Cultura, além de Produção Editorial e Divulgação Científica.

E-mail: pabastos@iff.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3563-4682>

Raimundo Helio Lopes

Doutor em História pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (Cpdoc/FGV). Professor de História do *campus* Quissamã do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Membro do Conselho Editorial e Conselho Editorial Especializado da Série Memórias Fluminenses, da Essentia Editora. Tem experiência na área de História Política Republicana Brasileira, com ênfase nos temas referentes à Primeira República e ao Governo Provisório de Getúlio Vargas.

E-mail: raimundo.lopes@iff.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1581-7035>

Como citar o artigo:

ANDRADE I. B.; BASTOS, P. A. M. B.; LOPES, R. H. T. Las Editoriales de los Institutos Federales y su producción editorial: posibilidades y perspectivas. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.340-362, sep., 2022.

La presencia de la mujer en la Educación Profesional: breve análisis de los espacios conquistados

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio

daniella.lago@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1993-4386>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil

Francinaide de Lima Silva Nascimento

francinaide.silva@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

Este artículo reúne aportes de abordajes teóricos sobre la presencia de la mujer en la Educación Profesional y Tecnológica en Brasil, y cómo se dio esa participación en Rio Grande do Norte, permitiéndonos ejemplificar la trayectoria de algunas de ellas que formaron parte de ella. Comentaremos como ejemplos de esta inserción, la primera maestra designada a diferentes instituciones del Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN), para el curso primario nocturno, Maria do Carmo Torres Navarro (1910-1933); las prácticas educativas de la maestra Maria de Lourdes Filgueira Guilherme (1945 a 1968); la matrícula de la alumna Nelma Sueli Marinho de Bastos, en el curso de Edificaciones (1975); Luiza Vieira de França, directora de 1987 a 1991. Y, por ahora, un balance de los servidores que ocupan cargos de dirección, en la actual IFRN. Para ello, nos valem de referencias historiográficas, con el objetivo de discutir la participación de la mujer desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Para llevar a cabo esta discusión se realizaron relevamientos de referentes teóricos que sustentan la propuesta; análisis de decretos que contextualizan los períodos mencionados en el transcurso del artículo y el Proyecto Político Pedagógico de la IFRN; además del uso de herramientas digitales para generar el cuadro cuantitativo de servidores que laboran en la IFRN.

Palabras clave: Formación profesional; Historia; Género.

A presença das mulheres na Educação Profissional: breve análise dos espaços conquistados

Resumo

O presente artigo reúne contribuições de abordagens teóricas sobre a presença das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, e como essa participação aconteceu no Rio Grande do Norte em permitindo-nos exemplificar a trajetória de algumas delas que fizeram parte disso. Abordaremos como exemplos dessa inserção, a primeira professora nomeada distintas institucionalidades do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), para o curso noturno primário, Maria do Carmo Torres Navarro (1910-1933); as práticas educativas da professora Maria de Lourdes Filgueira Guilherme (1945 a 1968); a matrícula da estudante Nelma Sueli Marinho de Bastos, no curso de Edificações (1975); Luiza Vieira de França, diretora nos anos de 1987 a 1991. E, para a atualidade, um balanço das servidoras

que ocupam cargos de gestão, no atual IFRN. Para tanto, valemo-nos de referenciais historiográficos, com o objetivo de discutir sobre a participação das mulheres a partir do início do século XX até aos tempos atuais. Para se efetivar essa discussão, foram feitos levantamentos de referenciais teóricos que fundamentassem a proposta; análise de decretos que contextualizam os períodos citados no percurso do artigo e do Projeto Político Pedagógico do IFRN; além do uso de ferramentas digitais para gerar o quadro quantitativo de servidoras, atuantes no IFRN.

Palavras-chave: Educação profissional; História; Gênero.

The presence of women in professional education: brief analysis of conquered spaces

Abstract

This work aims to gather theoretical approaches related to the presence of women in Vocational and Technological Education in Brazil, specifically how it occurred and their trajectories in distinct Federal Institutes of Rio Grande do Norte in Brazil. Thus, the work acknowledges the first teacher appointed to different institutions of the IFRN, for the primary nocturnal course, Maria do Carmo Torres Navarro (1910-1933); the educational practices of teacher Maria de Lourdes Filgueira Guilherme (1945 to 1968); the enrollment of student Nelma Sueli Marinho de Bastos, in the Buildings course (1975) as well as Luiza Vieira de França, director from 1987 to 1991. As for current matters, the work points out an overview of employees that occupied managerial positions. The research indicates historiographical references, with the objective is to discuss the participation of women from the beginning of the 20th century to the present time. In order to carry out this discussion, theoretical research was done to gather references to support the proposal. Other information fonts were analyzed such as decrees that contextualize the periods mentioned, IFRN's Political Pedagogical Project. For data analysis digital tools were used to generate the quantitative framework of servants working in the IFRN.

Keywords: Professional Education; Story; Gender.

Breve introdução

O processo brasileiro de escolarização, ocorrido durante o século XIX para o XX, trazia a intenção de modificar um país agrário para o *status* urbano industrial. Para esse fim, seria necessário avançar na instrução da população, com ações que pudessem superar o analfabetismo, preocupar-se com o ensino profissional que qualifica a mão-de-obra (CUNHA, 2005).

O Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), promulgado pelo presidente Nilo Peçanha, permitiu a criação de uma rede de escolas, no total de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário gratuito, exclusivamente para alunos do sexo masculino; sendo uma escola em cada capital de Estado, com exceção do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. Tinha-se como objetivo construir uma habilidade àquele cidadão e, assim, tornando útil para a sociedade.

No final do século XIX, o ensino voltado para a aprendizagem de ofícios concretiza a formação das escolas profissionais. A qualificação de mão-de-obra direcionada para os

trabalhos industriais, protegendo os desvalidos e a desordem na sociedade (CARDOSO, 2009).

O avanço educacional no ensino profissional acontecia aos poucos. O sexo feminino foi incluído nesse progresso, porém com orientações voltadas para as questões domésticas. Para elas, o objetivo das escolas profissionais era “formar moças prendadas, para o lar e para o trabalho, em caso de necessidade” (BONATO, 2001, p. 1).

Apesar do acesso das mulheres à educação, esse ingresso aconteceu de forma tardia e diferenciada em relação aos homens. Ainda se continuava a ideia de que as mulheres precisavam ser educadas e não necessariamente instruídas, afinal estavam “predestinadas” a serem donas de casa, mães e esposas; por isso, não precisavam de tantos conhecimentos institucionalizados.

O perfil da escola profissional – quando destinada à formação de moças pobres – objetivava formar mão-de-obra feminina que servia ao lar, à indústria e ao comércio. O ensino profissional feminino possuía caráter formativo, para moralização e civilização das alunas (REIS; MARTINEZ, 2012). A instrução dada visava as fábricas ou o magistério primário, mas, realçava as tarefas domésticas. Esse último aspecto entrou em conflito com o progresso pensado para a industrialização no Brasil, na década de 1920. Eram as bases da feminização do magistério e da centralização do trabalho do cuidado na figura feminina (ALMEIDA, 1998; FEDERICI, 2019).

Na atualidade, percebe-se o quanto as mulheres se desdobram para exercer diferentes papéis sociais, profissionais e/ou intelectuais. Essa participação feminina no mundo contemporâneo é bastante significativa; porém, ainda não é igualitária em relação aos homens.

Quando é recuperada a memória das mudanças ocorridas desde 1909, com o decreto presidencial, assinado por Nilo Peçanha até a nossa atualidade, conferimos uma organização progressiva de uma rede de ensino: escolas de aprendizes artífices; liceus industriais; escolas industriais e técnicas; escolas industriais e técnicas; escolas técnicas federais; escolas agrícolas; centros federais de educação tecnológica (Cefet); e, institutos federais.

Conforme os documentos oficiais, há dois decretos que fazem referência a uma rede federal: o nº6.095/2007¹, que estabelece as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais, onde, na ementa, lê-se Rede Federal de Educação Tecnológica; e o nº. 6.320/2007²,

¹ Brasil, 2007.

² Brasil, 2007.

que aprova a estrutura regimental do MEC. Percebe-se, portanto, que a denominação de rede federal tem correspondido principalmente a identidade que se estabeleceu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (MEC, 2022). Inclusive, esse reforço é demonstrado na Lei no 11.892/2008³, onde “rede” é compreendido com um agrupamento de instituições, a partir de sua forma e estrutura de organização e funcionamento.

A partir dessas considerações iniciais, a intenção desse artigo é discutir sobre a presença das mulheres na educação profissional, em especial nas institucionalidades do atual o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), sejam elas na condição de alunas, servidoras em situações de cargo de gestão ou em suas atividades docentes. Para isso, serão exemplificadas algumas dessas situações, a partir da análise qualitativa, fundamentada em leituras teóricas que abordam essas questões, e com breve análise quantitativa no quadro atual de servidoras nos cargos de gestão.

Trajetória da instituição

A criação da Escola de Aprendizes Artífices, em Natal (RN), deu-se em 1909, conforme Decreto citado anteriormente. Em 1937, pela Lei n.º 378⁴, ocorreu a mudança de denominação para Liceu Industrial de Natal.

A partir do Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942⁵, conhecida como Lei orgânica do ensino industrial, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial do segundo grau, a qual se destinava à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais. Em alguns casos, estavam incluídos os trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Consequentemente, em 1942, o Liceu recebe a denominação de Escola Industrial de Natal. Por 20 anos, atuou na oferta de cursos técnicos de nível médio.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da

³ Brasil, 2008.

⁴ Brasil, 1937.

⁵ No Art. 2º, explica-se sobre a terminologia da presente lei: em relação ao substantivo "indústria" e ao adjetivo "industrial" têm como referência a todas as atividades relativas aos trabalhadores mencionados no artigo anterior; já os adjetivos "técnico", "industrial" e "artesanal" têm sentido restrito para designar três das modalidades de cursos e de escolas de ensino industrial (BRASIL, 2022).

aceleração do processo de industrialização (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). A legislação vigente era a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a qual dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, entre outras providências. Em 1965, passou a ser Escola Industrial Federal. Em 1967, ocupou as novas instalações na avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol, em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte⁶.

Com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, determina e fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média⁷. Em 1968, foi denominada em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Antes, os cursos industriais básicos; depois, começaram a dar lugar aos cursos de ensino profissionalizante de 2º grau. Isso acontece a partir da Lei nº 5.692/71, a qual definiu que todo o ensino de segundo grau (hoje, ensino médio), deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica (BRASIL, 2022).

Pelo recorte proposto neste artigo, é importante ressaltar que, a partir de 1975, uma significativa mudança: o ingresso de estudantes do sexo feminino nos cursos regulares da Instituição. Nascimento (2021) destaca que o ingresso de docentes do sexo feminino ocorreu a partir do primeiro quadro de funcionários na institucionalidade Escola de Aprendizes Artífices, sendo a professora primária Maria do Carmo Torres Navarro a precursora.

Durante a década de 90, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal, houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets (MEC, 2022).

No âmbito local, a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)⁸ ocorreu em 1999, com a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. Começaram as ofertas no ensino superior, com os cursos de graduação tecnológica e, posteriormente, para os cursos de formação de professores, as licenciaturas. Passou também a atuar na educação profissional vinculada ao

⁶ Onde hoje, em 2022, funciona o *Campus* Natal-Central do IFRN.

⁷ A partir dessa Lei, foi permitida a oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos. Essas informações estão disponíveis no repositório de leis e normativas do Planalto (2022).

⁸ É importante ressaltar que as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais já haviam sido transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, de acordo com o Portal MEC (2022). No Rio Grande do Norte, essa mudança institucional aconteceu somente no final da década de 90.

ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino à distância.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes foram estruturados a partir do potencial instalado anteriormente nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia gerariam condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro (MEC; 2022; BRASIL, 2022).

Logo, o CEFET/RN se transformaria em Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o qual passou por três fases de expansão. Com 21 *campi* distribuídos por todas as regiões do Estado do Rio Grande do Norte, ofertando cursos de níveis médio e superior, nas modalidades presencial e à distância. Ao todo, são 109 cursos oferecidos⁹.

Após esse breve histórico, nota-se que a instituição, desde o princípio de seu funcionamento até os dias atuais, passou por transformações. As mudanças dos nomes (ou de suas institucionalidades) são as marcas do tempo e da necessidade em acompanhar os avanços da sociedade. No início, a escola foi criada na perspectiva de atender o público masculino. Isso é perceptível tanto pelos cursos que eram ofertados, direcionados para tal público, como também o ingresso do público feminino ter acontecido somente após 66 anos depois da sua criação. Afinal, “as instituições escolares reproduzem a prática da sociedade na qual se inserem, tendem a seguir o modelo de registrar de sua história” (FONSECA; SOUZA, 2014, p.2).

Presença feminina na instituição

A presença feminina na instituição deu-se desde o início de seu funcionamento. A precursora foi Maria do Carmo Torres Navarro que tomou posse como Professora Primária na Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em 15 de janeiro de 1910 (NASCIMENTO, 2021, p.344). A partir de então, outras figuras femininas compuseram o corpo docente e impulsionaram a inserção das mulheres no espaço em questão. Iniciaremos com a memória das práticas educativas da professora Maria de Lourdes Filgueira Guilherme na Escola Industrial de Natal (EIN). No período de 1945 a 1968, um pouco mais de duas décadas, exerceu sua docência na EIN, como professora de Canto Orfeônico. Ela contribuiu com a Educação Profissional no Estado do Rio Grande do Norte (MEDEIROS NETA; SILVA,

⁹ Informações disponíveis no site <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>

2017).

Ao revisitarmos a historiografia da Educação, em especial os Decretos que regulamentam o ensino profissional, por volta dos anos 1930, há mudanças e reformas que modificaram os ramos desse ensino. As mudanças ocorreram a partir desses Decretos: o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e, em seguida, o Decreto-Lei nº 4.073¹⁰, de 30 de janeiro do mesmo ano, que estabelecia uma nova organização para as escolas de formação profissional.

Conforme Cunha (2005), o Ensino Industrial mantinha o curso básico industrial, como a escola profissional por excelência, ao mesmo tempo, admitia a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade.

Com o sucesso das escolas de aprendizagem do Senai, pela qualidade do seu produto, demonstrou logo a inviabilidade dos cursos básicos industriais. Essa inviabilidade resultou na progressiva eliminação das escolas industriais, lugar que foi ocupado pelas escolas de aprendizagem do Senai (CUNHA, 2005).

As dificuldades apontadas por Cunha (2005) foram: os modos de funcionamento escolares padronizados para todos os cursos básicos industriais, impedia a adaptação do ensino às transformações da economia; a teia burocrática impedia que as escolas industriais pudessem cumprir satisfatoriamente até mesmo o estabelecido, pois as mais simples providências administrativas exigiam portarias do ministro e/ou do secretário estadual de educação; e, as elevadas taxas de evasão, que tornavam ainda mais caro e improdutivo o funcionamento dos cursos básicos industriais.

Depois dessa disputa educacional, ocorreram a secundarização do ensino industrial, com a portaria ministerial de 1950, a qual determinou que os concluintes dos cursos de aprendizagem do Senai, de três anos de duração, podiam se matricular nos cursos técnicos industriais, no 2º ciclo do ensino médio; logo após, as artes industriais foram introduzidas no currículo do ensino secundário, a fim de preparar o jovem para a vida e o trabalho; até chegarmos na estruturação do ensino profissionalizante (CUNHA, 2005).

De acordo com Medeiros Neta e Silva (2017), foi a partir desse contexto de implementação dessa lei que as condições necessárias para o ingresso da professora Lourdes Guilherme (sendo efetivada em 1945) na EIN. Com o novo currículo, a educação musical passou a ser parte integrante da prática educativa obrigatória para os alunos de idade até 18

¹⁰ Esse último Decreto ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial.

anos. Por isso, foi necessária a contratação de docente¹¹ para a disciplina Canto Orfeônico, formação da professora Lourdes Guilherme, que estudou no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico do Rio de Janeiro, onde foi aluna do maestro e compositor brasileiro Villa-Lobos (1887-1959)¹². Fonseca e Souza (2014, p.5) afirmam que essa ênfase recai para o fato da professora ter sido aluna de Villa Lobos, não sobre sua atuação como docente. Corroborando os estereótipos de que o lugar das mulheres é o lugar das artes, não da ciência e tecnologia. Lembrando que a professora Lourdes Guilherme se destacava das demais colegas professoras formadas na Escola Normal de Natal por ser detentora de um saber erudito (MEDEIROS NETA; SILVA, 2017).

Quando o colegiado foi criado na Escola Industrial de Natal, no ano de 1961 - onde se tinham as deliberações pedagógico-didáticas tomadas pelo conselho de professores - foi colocado em discussão a escolha do Coordenador de Ensino. Para esse cargo, o diretor Irineu Martins de Lima apresentou o nome da professora Lourdes Guilherme, que foi aprovada pelos docentes presentes (MEDEIROS NETA; SILVA, 2017). As pesquisadoras evidenciam que esse lugar assumido pela educadora é significativo, tendo em vista que ocorreu num tempo em que a presença das professoras nesses espaços de poder no interior dessa instituição de ensino era inexistente.

Destacamos também a seção do Projeto Político-Pedagógico/IFRN (2012, p.23), intitulada como “as marcas no tempo: o IFRN tecendo a sua História”. Ao lermos o Documento-Base, esperamos o fortalecimento da nossa identidade institucional a partir de registros que contam a trajetória da Instituição, já que estamos diante de uma historiografia oficial.

Ao procurar pelo nome da professora Lourdes Guilherme, deparamos *apenas* com a citação da criação do Coral Lourdes Guilherme (1975), sendo citada no meio de outros eventos que ocorreram, como sendo “acontecimentos diversos” e, sem aprofundamento de suas práticas pedagógicas. É lamentável, pois a ausência de informações pode nos levar a incompreensão do nome do coral (caso o leitor não tenha informações prévias sobre quem foi a Professora Lourdes Guilherme). Além disso, apaga a memória de suas práticas pedagógicas e a importância de sua inserção para aquele contexto social e histórico da Instituição.

¹¹ Em 1942, a Lei Orgânica passou a exigir para a seleção de professores a formação em cursos apropriados, o que significava ser detentor de uma habilitação específica.

¹² Essa informação nos remete ao conceito *capital simbólico* traduzido em prestígio social, distinção, conforme Bourdieu (2010).

Quanto aos espaços ocupados pelas discentes, a presença de alunas nos cursos regulares da instituição ocorreu, pela primeira vez, no ano de 1975¹³, com a matrícula compulsória da estudante Nelma Sueli Marinho de Bastos¹⁴, no Curso de Edificações, cujo pai, à época, militar, havia sido transferido do Rio de Janeiro para Natal. A matrícula de Nelma Sueli se torna um dos pontos altos dessa discussão sobre a inserção feminina, principalmente quando estamos tratando de uma instituição de ensino tecnológico, espaço predominantemente masculino:

Figura 1 - 1ª aluna do Curso Regular da Instituição



Fonte: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>

É interessante esclarecer, no entanto, que antes da entrada da estudante Nelma, outras mulheres já haviam frequentado alguns cursos básicos oferecidos pela EFRN, porém estavam em regime de intercomplementaridade, nos quais os candidatos cursavam apenas as disciplinas técnicas.

Ainda de acordo com o Portal da Memória, estão listados 19 diretores, do período de 1909 a 2012. Entre eles, tem-se apenas o nome de uma mulher, Luiza Vieira de França, diretora nos anos de 1987 a 1991:

Figura 2 - Ex-diretores da Instituição

¹³ Informações do Portal da Memória IFRN.

¹⁴ Informação também citada, *de forma breve*, no livro organizado por Erica Pegado (2006, p.40).



Fonte: https://centenario.ifrn.edu.br/ex-diretores?b_start:int=0

Novamente, ao consultarmos o Documento-Base do Projeto Político Pedagógico¹⁵, é relatado que, no ano de 1986, aconteceram as primeiras eleições diretas para Diretor-Geral. Entre os seis candidatos, a única mulher foi eleita para exercer o cargo, até o presente momento, na Instituição, a professora Luzia Vieira de França (*Figura 2*). Desde essa data, “ficou estabelecida a prática de eleições diretas para o cargo de Direção-Geral” (PPP/IFRN, 2012, p. 24).

Vale relembrar que, no início do século XIX, havia um consenso que os cargos de decisão não eram aconselhados para mulheres, “pois era considerado incompatível com sua condição” (NASCIMENTO, 2018, pp.19-20). As aulas podiam ser regidas por homens ou mulheres, mas a direção do estabelecimento deveria ser confiada a um homem (Ibidem), pois as mulheres não teriam energia para as exigências do cargo.

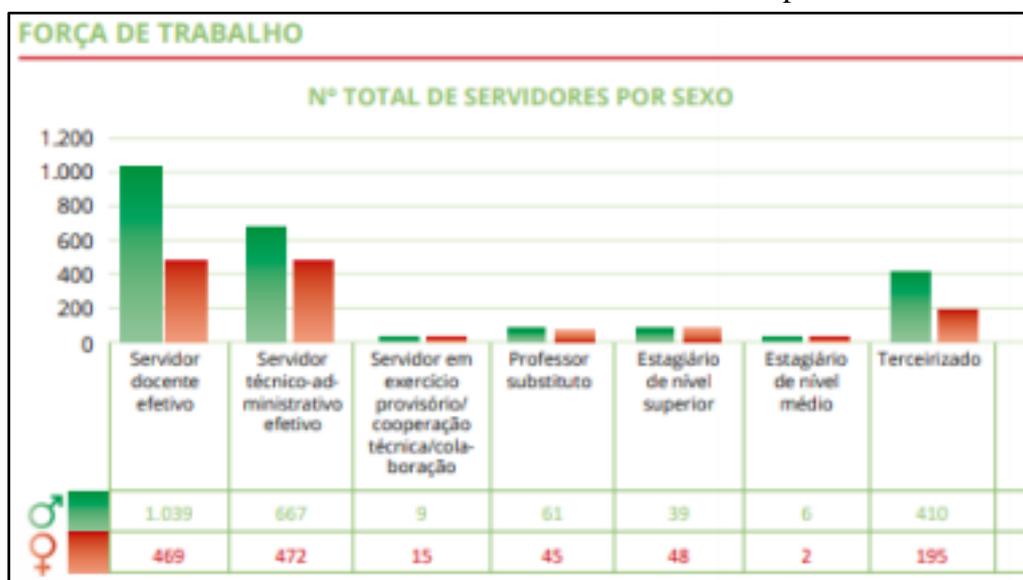
Apesar do conceito de que “os homens e as mulheres se constituem como seres produtores de si mesmos, seres em transformação, seres da práxis, que só podem ter lugar na história” (IFRN, 2012, p.62), o documento não menciona o fato de que mesmo sendo um período histórico em que poucas mulheres afluíam ao mundo do trabalho, “Maria do Carmo Torres Navarro é incorporada no seu corpo docente desde sua fundação” (FONSECA; SOUZA, 2014, p.3). Encontramos em Silva e Medeiros Neta (2017), as seguintes informações que comprovam o registro no Livro de Assentamento de Pessoal, porém não é destacado no PPP/IFRN (2012):

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politicopedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>

Conforme consta no Livro de Assentamento de Pessoal da Escola de Aprendizés Artífices (1912) e do Livro de Assentamento do Pessoal Lotado no Liceu Industrial do Rio Grande do Norte (1939), a primeira professora nomeada para o curso noturno primário foi **Maria do Carmo Torres Navarro** em dia 24 de dezembro de 1909. Filha de Joaquim Taurino Navarro, 21 anos, solteira, diplomada na Escola Normal em 1910, tomou posse no dia 15 de janeiro de 1910, entrando em exercício nessa mesma data. Maria do Carmo foi aposentada por decreto de 23 de janeiro de 1933.

Além dessas evidências, no último Relatório de Gestão 2020¹⁶, percebe-se a diferença entre o quantitativo de servidores e servidoras, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 - Número de total de servidores por sexo

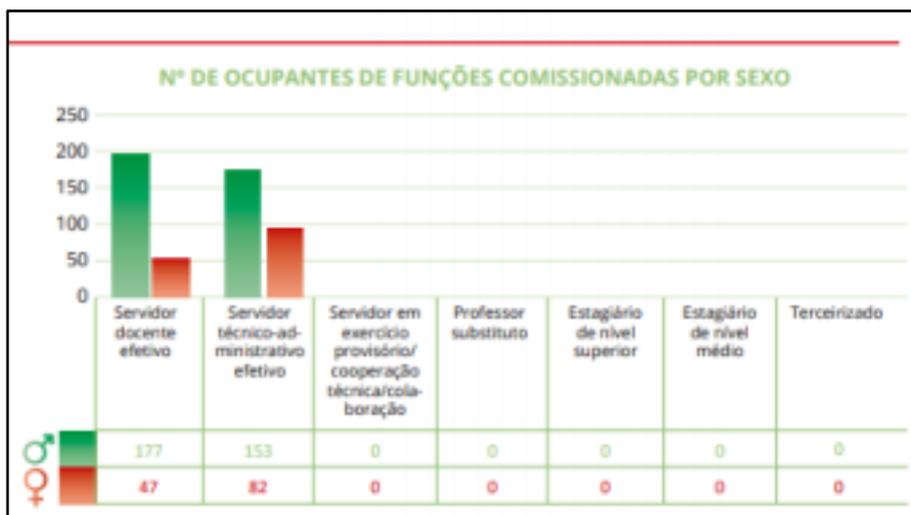


Fonte: Relatório de Gestão (2020)

Verificamos no Gráfico 1 (*nas duas primeiras colunas*) que tanto o número de servidores docentes e servidores técnicos administrativos, ambos efetivos, que há em maior quantidade homens em relação às mulheres. A diferença para a primeira categoria é 570 servidores homens a mais que as mulheres; para a segunda, essa diferença é menor, com 195 homens.

Gráfico 2 - Número de nº de ocupantes de funções comissionadas por sexo

¹⁶ Relatório aprovado em 12 de abril de 2021, por unanimidade, em reunião extraordinária do Conselho Superior do IFRN. Informações disponíveis em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2020/view>



Fonte: Relatório de Gestão (2020)

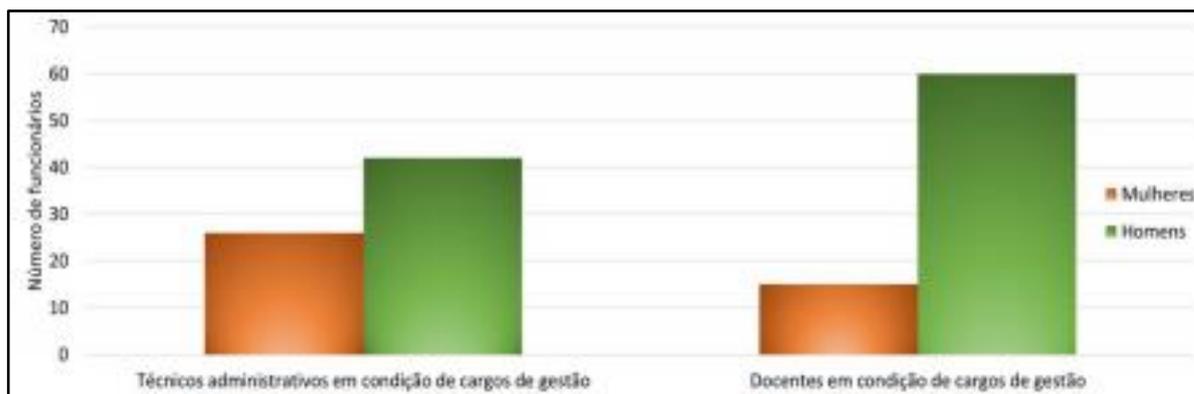
Em relação ao Gráfico 2, quando analisamos o número de ocupantes de funções comissionadas¹⁷ por sexo, são 130 servidores docentes efetivos a mais que servidoras; e, 71 servidores técnicos-administrativos efetivos a mais que servidoras dessa categoria. Com isso, percebemos que, no cenário atual da nossa instituição, há certo crescimento expressivo nos espaços ocupados por mulheres. Porém, a desigualdade quantitativa dessas atividades é resultado do processo histórico em que a sociedade, por muito tempo, considerava que certas atribuições profissionais eram ditas exclusivamente masculinas. Quanto mais progredirmos nessas discussões, mais conseguiremos promover o entendimento na busca dessa igualdade, oportunizando o crescimento dos espaços conquistados por mulheres, assim como em cargos de gestão.

É também possível fazer esse levantamento atualizado através do SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública), ao utilizarmos o filtro de “cargos de gestão”¹⁸, na categoria de “técnico administrativo”, aparecem o total de 68 servidores, sendo 26 mulheres. Isso corresponde apenas 38,2% de inserção das mulheres. Quando fazemos o filtro de pesquisa para a categoria “docente”, ao todo são 75, sendo apenas 15 mulheres. Ou seja, o percentual cai para 20%. O Gráfico 3 resume o quantitativo de homens e mulheres nos cargos de gestão:

Gráfico 3 - Quantitativo de homens e mulheres em cargos de direção

¹⁷ O padrão da Estrutura Organizacional de Referência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, definido pela Portaria MEC nº 1.438/2018, tem como quantitativos: Cargos de Direção (CD), das Funções Gratificadas (FG) e das Funções Comissionadas de Coordenação de Curso (FCC) do IFRN.

¹⁸ São cargos de gestão: coordenadores de curso, diretores acadêmicos, diretores gerais, pró-reitores.



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos gráficos apontados, percebe-se o acesso tardio de professoras, de alunas, e de técnico-administrativas. Mesmo que atualmente, em 2022, percebamos a presença das mulheres em espaços de cargos de gestão (como exemplificado), porém, esse quantitativo ainda acontece de forma desigual.

Avanços para a inserção feminina

Numa perspectiva macropolítica, no Brasil, temos conhecimento que algumas ações estão sendo realizadas, a partir das Leis 9.100/1995 e 9504/1997, que entre outras ações, proporcionou a criação do Programa de Cotas para Mulheres na Política, o qual prevê 30% das candidaturas dos partidos ou coligações para cada sexo em eleições proporcionais.

Além disso, foi implementada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, criada em 2003, que tinha como objetivo inicial promover um país mais igualitário, através da valorização da mulher e de sua inclusão no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural no Brasil.

Buscando também soluções para quebrar esse ciclo, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou em 2010, ONU Mulheres, em defesa dos direitos humanos das mulheres. Há também o ranking da “*Women in Business*” que destaca as mulheres em tendências globais e suas histórias de sucesso em diversos países.

E, no recorte temático do presente estudo, na Instituição, para essa perspectiva de inclusão das mulheres na sociedade, temos o Programa Mulheres Mil¹⁹, que acontece desde 2007 e foi instituído pela Portaria 1.015/2011, fundamentado em bases de uma política social

¹⁹ O Programa Mulheres Mil faz parte das ações do Programa Brasil sem Miséria, associando-se à meta de erradicação da pobreza extrema, propósito estabelecido pelo Governo Federal daquele momento (PPP/IFRN, 2012). Em consonância com a Portaria supracitada, a qual visava a formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

de inclusão e de gênero, em que oferece a mulheres, em “situação de vulnerabilidade social, acesso à educação profissional e melhoria nas condições de emprego e renda” (PPP/IFRN, 2012, p. 157).

Além disso, o IFRN garantiu as “necessidades básicas de aprendizagem dos jovens fossem satisfeitas de modo equitativo, através da melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para as mulheres”, em conjunção com as orientações da Unesco (2009), citado no PPP/IFRN (2012, pp.260-261).

Esses avanços permitem-nos perceber que mudanças estão acontecendo, seja na esfera mundial, seja na esfera local. Aos poucos, essa igualdade em relação ao gênero está avançando. Porém, ainda há muito a ser discutido. Inclusive, dentro da instituição como a nossa, que a diferença ainda é relevante, conforme vimos nos gráficos disponibilizados pelo Relatório de Gestão (2020) e pelo histórico tardio de inserção de mulheres nos espaços da Instituição.

Considerações finais

Ao compreender o processo de criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), percebe-se que a educação profissional brasileira, gratuita, era ofertada principalmente para o público masculino.

Com o passar dos anos, a sociedade foi se transformando e as mulheres também participaram dessas mudanças, conquistando espaço dentro e fora de suas casas. É certo que as dificuldades apareceram para a inserção das mulheres em espaços ditos masculinos.

O comércio, a indústria e urbanização foram setores essenciais para os interesses no ensino profissionalizante, principalmente. As mulheres passaram a ser incluídas nas escolas profissionais para compreenderem questões de orçamento doméstico, além de confeccionarem produtos. Algumas vezes, saíam como professoras também.

Na instituição em análise, a história da presença feminina começou com Maria do Carmo Torres Navarro, no período de 1910 a 1933, sendo a primeira professora nomeada para o curso noturno primário; depois, a professora Maria de Lourdes Filgueira Guilherme, marcou a prática educativa e musical na Escola Industrial de Natal (EIN), durante o período de 1945 a 1968; no ano de 1975, tivemos a primeira matrícula compulsória da estudante Nelma Sueli Marinho de Bastos, no curso de Edificações; e, a primeira e única mulher como diretora, a professora Luiza Vieira de França, nos anos de 1987 a 1991.

Quando revisitadas essas trajetórias, reconstituem-se as conquistas dos espaços

sociais, mesmo diante das dificuldades que existiam e ainda existem. Essas mulheres são precursoras na instituição. Elas abriram caminho para todas as demais que aqui estão, na condição de alunas, professoras ou em cargos de gestão. Tais como a professora Régia Lúcia Lopes, com aproximadamente 25 anos de carreira, assumiu em 2012 o desafio de gerir uma importante pasta dentro da estrutura do IFRN, a primeira Pró-Reitora de Extensão (Proex); tivemos também, a prof. Anna Catharina da Costa Dantas, ex-Pró-Reitora de Ensino (Proen) do Instituto que assumiu o cargo na Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, SETEC/MEC; assim como exemplificamos outros espaços assumidos por mulheres nas Diretorias dos *Campi* do IFRN.

Na posse dos gestores do IFRN para os anos 2016-2020 foi registrado o maior número de mulheres na gestão do Colégio de Dirigentes. Ao lado do reitor, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, assumiram 19 diretores gerais dos *campi*, dos quais 3 eram mulheres Diretoras-Gerais²⁰, a saber: Diretora-Geral do *Campus* Pau dos Ferros, Antônia Francimar da Silva; Diretora-Geral do *Campus* Santa Cruz, Samira Fernandes Delgado; Diretora-Geral do *Campus* São Gonçalo do Amarante, Luisa de Marilac de Castro Silva²¹.

Atualmente, na gestão do reitor do IFRN, José Arnóbio de Araújo Filho, dos 22 *Campi*, temos apenas 2 Diretoras-gerais dos *campi* do Instituto para gestão 2020-2024²², Luisa de Marilac de Castro Silva (*Campus* São Gonçalo do Amarante) e Samira Fernandes Delgado (*Campus* Santa Cruz), ambas no segundo mandato²³.

Em relação à Diretoria Acadêmica²⁴, com gestão feminina, temos *Campus* Parelhas, a professora Gerlúzia de Oliveira Azevedo; *Campus* Natal-Zona Norte, Fabrícia Abrantes Figueiredo da Rocha; *Campus* Pau dos Ferros, a professora Antônia Francimar da Silva, que assumiu a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodes) do IFRN. Aqui, expressamos uma amostra da participação feminina em cargos de gestão; certamente, existem outras mulheres que chegaram ao cargo de gestão no IFRN.

²⁰ De acordo com o Regimento Geral, aprovado pela Resolução nº. 15/2010-CONSUP/IFRN, de 29/10/2010, na estrutura administrativa interna de cada *Campus*, a Direção Geral está na condição de maior hierarquia, seguido da Diretoria Acadêmica.

²¹ Informações disponíveis em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-de-dirigentes/composicao>

²² A nomeação foi realizada por meio da Portaria 1.782/2020 - Reitoria/IFRN (IFRN, 2022).

²³ Informações disponíveis em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte/noticias/publicada-nomeacao-de-diretores-gerais-dos-campi-para-mandato-de-quatro-anos>.

²⁴ A Diretoria Acadêmica, em consonância com o Regimento Geral do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), é o órgão executivo que planeja, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de ensino, integradas à pesquisa e à extensão, cuja competência de atuação está prevista nos documentos institucionais internos (IFRN, 2022).

Apesar desses avanços, o Relatório de Gestão 2020 demonstra que ainda há diferenças nas quantidades de servidores, com a predominância do sexo masculino. Em relação aos cargos de gestão, é consensual a liderança ser feita por homens. Isso talvez ainda aconteça, porque a mulher sofre excesso de ocupação doméstica (ora pelo cuidado com os filhos, ora pelo cuidado com outros), além da sua vida profissional e do pouco incentivo pela ocupação dos postos de tomada de decisão.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP. 1998

BONATO, Nilda Marinho da Costa. **Uma escola de formação profissional para o sexo feminino no Distrito Federal: a Escola Profissional Paulo Frontin (1919)**. Caxambu. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. *Créa nas capitales dos Estados as Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional e gratuito*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 24 set. 1909.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. *Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jun 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. *Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai)*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 jan. 1942.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. *Lei orgânica do ensino industrial*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em 26 abr 2022.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. *Aprova o Regulamento do Ensino Industrial*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm. Acesso em 26 abr 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. *Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13552.htm. Acesso em 21 jun 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em 26 abr 2022.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 21 jun 2022.

BRASIL. **Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978.** *Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16545.htm. Acesso em 21 jun 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995.** (2021). § 3º *Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres.* Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111051/lei-9100-95>. Acesso em: 23 mai 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** (2021). § 4º *Estabelece o número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo.* (Redação dada pela Lei nº 12.034, de 2009). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 23 mai 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** *Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em 20 jun 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6320.htm. Acesso em 20 jun 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 26 abr 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.** *Criação do Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.* Diário Oficial da União, Seção 1, nº140, ISSN 1677- 7042. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf. Acesso em 21 jun 2022.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **A trajetória da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937).** In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro. (Org.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-*

1950). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, p. 121-145. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravatura**. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. SciELO - Editora UNESP. Edição do Kindle. 2005.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Trad. Coletivo Sycorax. Editora Elefante. 2019.

FONSECA; Amilde Martins da; SOUZA; Ângela Maria F. de Lima e. **Nas entrelinhas ou nas margens: marcas da presença de mulheres na história do IFRN**. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas. GT7 - Saberes docentes e as questões de Gênero. ISSN 2177-8248. Universidade Estadual de Londrina. 2014.

IFRN. **Composição do Conselho Dirigente (2016-2020)**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-de-dirigentes/composicao>. Acesso em 27 jun 2022.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Documento-Base. Natal, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>. Acesso em: 18 mai 2021.

IFRN. **Publicada nomeação de diretores-gerais para mandato de quatro anos (2020-2024)**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte/noticias/publicada-nomeacao-de-diretores-gerais-dos-campi-para-mandato-de-quatro-anos>. Acesso em 27 jun 2022.

IFRN. **Regimento Geral (2010)**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/regimento-geral-do-ifrn>. Acesso em 27 jun 2022.

IFRN. **Relatório de Gestão 2020**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2020/view>. Acesso em 16 mai 2021.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; SILVA, Nina Maria. **A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na Escola Industrial de Natal (1945-1968)**. Educação & Formação, v. 2, p. 153-164, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/download/165/147/532>. Acesso em 27 abr 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em 26 abr 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). Natal: IFRN, 2009. 70p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em 26 abr 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Leis da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/67731-leis-legislacao-e-atos-normativos-setec>. Acesso em 26 abr 2022.
NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A escola normal de Natal:** Rio Grande do Norte, 1908-1971. Natal: IFRN, 216 p. 2018.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. *A formação profissional da professora primária e o percurso da docência.* In.: **Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França:** estudos exploratórios [recurso eletrônico] / Organizador Avelino de Lima Neto... [et al.]. – Natal: IFRN, 2020. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2053/Ebook%20-%20Sexo%20Genero%20E%20Sexualidade%20na%20Educacao%20Profissional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 abr 2022.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI.** Natal: Editora do CEFET-RN. 138p. 2006.

PORTAL DA MEMÓRIA IFRN. **Entrada de alunas nos cursos regulares da Instituição.** Disponível em: <https://centenario.ifrn.edu.br/cronologia>. Acesso em: 14 fev 2021.

PORTAL DA MEMÓRIA IFRN. **Ex-diretores.** Disponível em: https://centenario.ifrn.edu.br/ex-diretores?b_start:int=0. Acesso em: 18 fev 2021.

REIS, Fabiana Arruda Resende; MARTINEZ, Silvia Alicia. **O ensino profissional feminino no Brasil:** uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922 - 1930). *A cor das Letras (UEFS)*, v. 13, p. 27-45. 2012.

SILVA, Luisa de Marilac de Castro; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **A Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Norte:** presença de professoras (1909-1937). In: XIV Congresso de História da Educação no Ceará, 2015, Crato/RN. *História das Mulheres: amor, educação e violência.* Fortaleza: Edições UFC. 2015.

Autoras:

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio¹

Professora do IFRN (2009 - atual). Licenciada em Letras (2006) pela UFRN; Especialista em Literatura Comparada (UFRN, 2009); Especialista em Língua Portuguesa - gramática, texto e discurso (UFRN, 2010). Mestre em Ciências Sociais (UFRN, 2015). Atualmente, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

E-mail: daniella.lago@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1993-4386>

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Professora de Didática do IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEP-IFRN, onde coordena a Linha de Pesquisa História, historiografia e memória da Educação Profissional. Estágio Doutoral e Pós-Doutoral na Universidade de Lisboa. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRN.

E-mail: francinaide.silva@ifrn.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>

Como citar o artigo:

EUSTÁQUIO, D. L. A. B. de; NASCIMENTO, F. L. S.; La presencia de la mujer en la Educación Profesional: breve análisis de los espacios conquistados. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.363-382, sep., 2022.

Políticas públicas educativas, Altas Habilidades y Superdotación: el enfoque en la Educación Vocacional y Tecnológica

Tertuliano Soares e Silva

tertuliano@tertuliano.pro.br

<https://orcid.org/0000-0003-3101-351X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Mesquita, Brasil

Maylta Brandão dos Anjos

maylta.anjos@ifrj.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6272-5056>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Mesquita, Brasil.

Recebido: 30/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

La educación formal en Brasil todavía pasa por la falta de atención a las personas con altas habilidades y superdotación - AHS. Este hecho exige políticas públicas educativas que garanticen al proceso de formación escolar un fundamento de inclusión para atender las necesidades potenciales y concretas de todos los estudiantes sin distinción. Nos enfocamos aquí en la Educación Profesional y Tecnológica – EPT porque entendemos la urgencia de este hecho para el desarrollo integral, contextualizado y omnilateral de los sujetos en el mundo educativo. A través de una investigación exploratoria, buscamos incentivar la mejora de la atención a las personas con AHS en la educación básica. La articulación entre las diferentes escuelas en EPT debe enfocarse en formular una acción sobre cuáles son los vacíos existentes en las políticas educativas vigentes para que, a partir de ahí, se puedan extraer nuevas propuestas para la ampliación de prácticas educativas y actividades escolares que cumplan con los objetivos propuestos. de inclusión estructural, con infraestructura adecuada para atender a los alumnos de primaria con AHS en la EPT.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Educación inclusiva; Altas habilidades y superdotación

Políticas Públicas Educativas, Altas Habilidades ou Superdotação: o foco na Educação Profissional e Tecnológica

Resumo

O ensino formal no Brasil ainda acontece no desatendimento às pessoas com altas habilidades ou superdotação - AHS. Tal fato demanda políticas públicas educacionais que garantam ao processo de formação escolar um alicerce de inclusão para o atendimento às potencialidades e necessidades concretas de todos os alunos indistintamente. Focamos aqui na Educação Profissional e Tecnológica – EPT por entender a importância desse fato para o desenvolvimento integral, contextualizado e omnilateral dos sujeitos no mundo educacional. Buscamos por meio de uma pesquisa exploratória incentivar a melhoria do atendimento às pessoas com AHS no ensino básico. A articulação entre as diversas escolas em EPT deve identificar e preencher as lacunas nas políticas educacionais existentes quanto a inclusão de AHS. A partir de então serão capazes de formular novas propostas de ampliação de práticas educativas e atividades escolares que atendam aos objetivos propostos de inclusão estrutural,

com infraestrutura adequada para o atendimento aos alunos do ensino básico com AHS na EPT.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Inclusiva; Altas Habilidades e Superdotação.

Public Educational Policies, High Skills and Giftedness: the focus on Vocational and Technological Education

Abstract

Formal education in Brazil still happens in the lack of service to gifted people. This fact demands public educational policies that guarantee the process of school formation a foundation of inclusion to meet the potential and concrete needs of all students without distinction. We focus here on Vocational and Technological Education – EPT because we understand the urgency of this fact for the integral, contextualized and omnilateral development of subjects in the educational world. Through an exploratory research, we seek to encourage the improvement of care for gifted people in basic education. The articulation between the different schools in EPT should focus on formulating an action about what are the existing gaps in the existing educational policies so that, from there, new proposals can be drawn for the expansion of educational practices and school activities that meet the proposed objectives of structural inclusion, with adequate infrastructure to serve elementary school students with giftedness at EPT.

Keywords: Professional and Technological Education; Inclusive education; High Abilities and Giftedness.

Introdução

A educação inclusiva, como importante forma e cultura educacional de atendimento a todos os alunos, tem nas pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AHS) uma demanda crescente nas escolas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). É emergente e necessário um maior incentivo, atuação e aprofundamento no universo de conhecimento acerca dessa questão.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei nº 11.892/2008 significou um marco para a EPT. Foi o início da implementação de uma nova proposta teórico-metodológica baseada nas concepções de Ensino Médio Integrado (EMI). Na mesma oportunidade foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Os trinta e oito Institutos Federais criados absorveram cento e vinte nove instituições de ensino, trinta e um Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), setenta e cinco Unidades Descentralizadas de Ensino, sete Escolas Técnicas, trinta e nove Escolas Agrotécnicas e oito escolas de aplicação vinculadas às Universidades Públicas. Segundo dados mais recentes da Plataforma Nilo Peçanha, tendo por ano base 2020, atualmente a RFEPCT possui 654 unidades que abrigam 1.507.476 alunos matriculados. Nesse contexto podemos destacar a inclusão do Colégio Pedro II pela Lei 12.677 de 2012.

A RFEPCCT por meio do marco conceitual essencial de seu modelo administrativo-pedagógico, no EMI, almeja consolidar uma referência de educação omnilateral, integral e unitária que assente o trabalho como princípio educativo. O currículo nos cursos da RFEPCCT buscam proporcionar que todos sejam incluídos e tenham uma formação na qual os sujeitos emancipem-se e, como trabalhadores, reconheçam ser indissociável o trabalho como pensar-fazer-produzir.

A EPT integra-se ao ensino médio oportunizando a indissociabilidade da educação profissional a educação generalista. O processo educativo e o processo produtivo são desenvolvidos em sinergia na formação inicial, no ensino técnico, no tecnológico e no superior. Observa-se o trabalho como um princípio educativo, superando a oposição e separação entre o trabalho manual e intelectual, contribuindo no sentido do resultado oposto de incorporação do intelectual pelo manual e vice-versa, de sorte que o sujeito desenvolve sua autonomia como trabalhador que ora pode liderar e exercer plenamente sua cidadania (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A defesa para um novo EMI, como contribuição a uma nova sociedade, impõe pensar os diversos públicos que a escola alcança. Impõe considerar que na sua totalidade existencial tenha os diversos públicos tenham condições de exercício pleno da cidadania e da felicidade por meio do trabalho. De sorte que as práticas educativas que se realizam no currículo do EMI devem servir a uma educação libertária que não pode excluir grupos, ou minorias, mas pelo contrário devem ser concebidos processos que aprimorem os mecanismos intrínsecos de inclusão de todos nas experiências do EMI.

Tendo essa premissa como base, o artigo se fundamenta nas ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas na EPT por via de políticas públicas educacionais- PPE de atendimento aos alunos com AHS. Valorizar a criatividade, habilidade, inteligência e potencialidades desses alunos requer uma dinâmica que envolve a utilização de recursos públicos que visem a ampliar o potencial transformador e mobilizador, bem como a inclusão na rede pública de atividades de elevada qualidade.

Dar voz aos que alimentam os processos da práxis socioeducacional, com base em valores voltados para a inclusão é o objetivo que nos leva a pensar a EPT e as práticas pedagógicas. As pessoas com AHS, se diferenciam no seu talento bem desenvolvido e carecem de práticas educativas para o desenvolvimento do seu potencial. É imprescindível que haja o apoio político em leis e ações programáticas consubstanciadas ao reconhecimento, identificação e atendimento dessa parcela significativa de sujeitos. Se assim não vier a acontecer, as pessoas com AHS continuarão a ser inviabilizadas e invisibilizadas nas suas

potencialidades que podem dar luz às criações e inovações necessárias para seu país e para o mundo.

A ausência de PPE e da garantia do Direito à Educação pela inclusão de AHS é uma nítida dívida do Estado com essa parcela de sujeitos. Pois que, ainda, estamos numa chave de pensamento colonial com a educação pública reduzida e precarizada. Mudar esse estado de coisa é urgente. Para tanto, identificar estudantes com AHS e conceder-lhes os direitos educacionais para o exercício de sua criatividade e inteligência é um desafio a ser vencido.

Metodologia

O percurso metodológico deste trabalho se aporta numa revisão bibliográfica e na análise de livre interpretação (ANJOS *et al*, 2019). Consideramos os subsídios teóricos para a ampliação do conhecimento acerca das políticas públicas que se desenvolvem para alunos com AHS no universo qualitativo e interpretativo das buscas teóricas. O que nos deu maior confiança no mergulho da realidade em foco. Estivemos atentos ao interesse e ao respeito às pesquisas; ao bom tom, flexibilidade e criatividade que os autores lidos fizeram para explorar novos problemas, bem como registrar com a generosidade intelectual, a ética, a compreensão e a sensibilidade ao tema estudado.

A ampliação da logística de implementação e aquisição de estruturas materiais de apoio às Políticas Públicas de educação inclusiva para alunos com AHS é fundamental. A garantia plena à participação de todos nesse processo é movimento de construção e de articulação com ação de atendimento por meio das ações articuladas entre escolas, sociedade e Estado.

A construção teórico-metodológica de ação fez surgir uma miríade de sentidos à realidade vivida para se pensar critérios de qualidade e ações para atender as pessoas com AHS concretamente. Para Anjos *et al* (2019), é nesse sentido que a livre interpretação põe em avesso o avesso das questões, nos levando a uma reflexão sobre os assuntos estudados, nos atravessando em mobilizações em defesa da inclusão. Foi isso que se pretendeu aqui, uma ação sistematizada em construção de valores e sentidos das PPE para alunos com AHS na EPT.

Desenvolvimento do estudo bibliográfico

A criação de Políticas Públicas Educacionais - PPE, consiste, entre outras questões, na criação de programas e ações elaboradas em âmbito governamental, tendo por base a

Constituição Federal da República de 1988, que promulga garantir Educação para todos. Assim, o Poder Legislativo nas esferas federal, estadual e municipal, bem como o Poder Executivo devem propor ações nessa área que inclua a todos os cidadãos brasileiros, indistintamente.

As PPE, como meio de intervenção em demandas inclusivas, podem construir novos valores e conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e aptidões dos alunos. A participação é um ingrediente necessário para que as formulações possam ser feitas.

Estabelecer metodologias inclusivas nos espaços educacionais requer apoio governamental e que as PPE que viabilizem os aspectos abordados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 de 1996, na garantia do direito de acesso à educação.

Em decorrência do marco constitucional e legal imposto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases surgem incentivos para programas de reconhecimento, identificação e atendimento para pessoas com AHS.

Em seu artigo 3º, a LDB atesta que o ensino deverá considerar os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender (...); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade”.

Em 2005 é marcado pelo lançamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): um programa baseado na colaboração entre a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e as Secretarias de Educação tendo o MEC como articulador. O programa cria 27 espaços itinerantes que tinham recursos didáticos, pedagógicos, de pessoal e outros para apoiarem atividades de reconhecimento, identificação e atendimento de pessoas com AHS nas escolas públicas inclusive com formação de professores.

Em 2008 temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Fato esse que inaugurou um novo momento para escola no tocante a proposta de uma abordagem promotora do respeito e da inclusão da diversidade no cotidiano escolar.

Com a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009 o MEC em âmbito nacional fortaleceu e apoiou a profissionalização do atendimento às necessidades especiais na educação básica.

Em 2010, nesse mesmo sentido, o MEC divulga a Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB que detalha como o atendimento educacional especializado deveria ser oferecido nas salas de recursos. Essa orientação técnica colaborou com a formação dos professores que atuavam nesses espaços, como também, facilitou a implementação de salas de recursos sob diversos formatos nas escolas e instituições públicas de ensino.

No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 temos a previsão formal de que as pessoas com AHS são parte integrante do público-alvo da educação especial sendo, portanto, destinatários dos serviços de atendimento educacional especializado previstos na referida legislação. Impõe que ações devam ser tomadas no âmbito da educação especial para eliminar as barreiras a escolarização da pessoa com AHS e suplementar sua formação.

Em 2014, no sentido de apoiar a iniciativas de atendimento do aluno com AHS pelas diretrizes da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, se supera o paradigma do laudo médico ou diagnóstico clínico, deixando claro que a avaliação é de natureza pedagógica para fins de reconhecimento, identificação e atendimento aos alunos com AHS.

No ano de 2015 com a nova Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE são implementadas diretrizes que autorizam e orientam que os projetos políticos pedagógicos das escolas possibilitem parcerias com universidades, terceiro setor, MEC e outros para formação de professores e atendimento de pessoas com AHS.

Em 2019 tem-se o Decreto nº 9.665 que cria a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência. Passa-se a ter competência de formular políticas, bem como implementar sob a perspectiva de acesso, permanência e aprendizagem das pessoas com AHS. Esse decreto foi iniciativa importante, pois criou um espaço de formulação constante de PPE para tal público no país. A iniciativa, porém, teve curto prazo de duração, uma vez que foi realizada nova reestruturação do Ministério da Educação pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que revogou o inteiro teor do texto anterior. Em seu lugar criou a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação com uma Diretoria de Educação Especial. No entanto, o público de altas habilidades ou superdotação não foi mencionado como destinatário de políticas específicas. A ausência de menção já é em si um retrocesso. Isso porque não foi positivada, na norma, a intenção de obrigatoriedade de formulação de políticas para inclusão de pessoas com AHS. Foi fragilizada a posição deste público diante dos demais na obtenção de atenção do Estado.

Por derradeiro, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, mais uma vez assegurou como dever do Estado garantir oportunidades de acesso à educação e ao

aprendizado. Passa a ser obrigatório a observância das diversidades locais e culturais numa perspectiva de serviços educacionais sustentáveis. As PPE não podem ser medidas ocasionais e perenes de governo, mas devem ser concebidas para serem medidas de alcance de longo prazo como um projeto de nação.

O Brasil tem, portanto, um ordenamento jurídico e para que PPE sejam bem delineadas e mereçam ser convertidas em ações socioeducacionais concretas e efetivas de inclusão para alcançar melhor desenvolvimento no atendimento a alunos com AHS, devem ter fundamento nos princípios filosóficos baseados nos valores democráticos, libertários e inclusivos. Esses devem ser buscados para dar o subsídio necessário ao campo educacional, com decisões mais precisas às práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento específico e característico, o que a EPT tem como propósito.

A inclusão de pessoas com AHS dentro da EPT tem sido estudada e, como uma estratégia para promoção a liberdade, necessita de PPE que fortaleçam esse intento, assim:

A liberdade é arma que empunharemos como causa de entendimento do universo escolar na educação profissional e tecnológica que assuma o trabalho como princípio educativo. A conquista da liberdade como caminho da felicidade põe em evidência a capacidade que temos de poder sermos quem queremos ser; de trilhar caminhos universais para a felicidade, traçando itinerários para a sensível, para a prática de uma educação divertida. Todos esses ingredientes tornam os processos para a educação libertária a grande pauta. (ANJOS, 2021, p. 23)

A partir desse ponto de reflexão sobre os aspectos principais da educação freiriana em sua intersecção com a EPT é preciso aprofundar o entendimento sobre a temática participação e liberdade como pontos básicos e reveladores das PPE. As PPE para ampliar ações e metodologias de inclusão devem criar oportunidades em várias dimensões, como despertar novas vocações e interesses nos alunos. O conhecimento se dá com a prática, e é imerso nessa prática que o saber é constituído. Nesse aspecto buscamos pensar de forma humana e social a constituição de PPE baseadas em práticas libertadoras que proporcionem a autonomia do saber. As PPE devem considerar as interconexões que ampliam o conceito de educação inclusiva; remeter à compreensão da aprendizagem como o ponto chave no processo do desenvolvimento intelectual; e perceber formas de atender individualmente as aptidões e capacidades, valorizando o que cada sujeito aluno carrega de originalidade em seus talentos pessoais.

Para tanto, ao contribuir para as PPE e para as práticas pedagógicas que façam com que os alunos explorem suas habilidades, a proposta contemplada numa prévia organização acerca da importância desse recorte foi a maior atuação e aprofundamento de PPE na organização de um contexto que melhore as relações ocorridas no panorama escolar.

Outro ponto a ser pensado dentro das PPE é o processo de formação de professores.

Segundo Franco (2008) a EPT deve primar por desenvolver a postura crítico-reflexiva sobre o destinatário da ação educativa em termos de saber como educá-lo no contexto de suas necessidades. Não obstante, Tardif (2014) corrobora e acrescenta o imperativo de compreender o professor na sua realidade e no seu processo de trabalho docente.

Assim, temos um cotidiano escolar em que o professor ensina e aprende, pesquisa e reflete, constroi e desconstroí. Nesse cenário de investigação-intervenção para formação continuada de professores as iniciativas devem superar os preceitos de uma educação bancária, meramente reprodutiva e alienada.

Segundo Soffner (2014) a formação continuada de professores inovadores em suas práticas educativas somente é viabilizada num contexto de reflexão sobre o fazer, o aprender e o ensinar. Os professores não serão inovadores se não forem imersos num ambiente de pesquisa e inovação. É imperativo compreender a formação de professores a partir do princípio de que esses atributos são basilares da EPT.

Mais um ponto a ser pensado para a implementação de PPE é a estrutura de materiais de apoio às atividades dos levantamentos sócio-métricos sobre impactos das PPE direcionadas ao atendimento de pessoas com AHS. Estruturas estas que apontam ações e o estado da arte da situação atual. É importante realizar pesquisas quantitativas que dimensionem os números de pessoas com AHS reconhecidas, identificadas e atendidas ao longo do tempo.

Dentro do quadro que já vimos, vários outros documentos serviram de base para a formulação das PPE, dentre eles a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata da educação inclusiva nos seus princípios, políticas educacionais e ações pedagógicas. A Declaração Madri (2002) ao apresentar a inclusão social, identificando ações de reflexão-ação e teoria-prática se tornou indispensável no trabalho de forma conexa, sistematizada e pontual. Ainda é importante nesse âmbito lembrar a Lei 9.939/1996 no que tange a inclusão de pessoas com AHS.

Destarte, dar vez e voz aos alunos com AHS é alimentar os processos da práxis educativa, das PPE, com base em valores voltados para o desenvolvimento humano nas dimensões de possibilidades e potencialidades dadas a esses alunos. As contribuições teóricas e políticas a favor do tema da inclusão, ao longo dos últimos trinta anos, promoveram o conteúdo das regulamentações legais e Políticas Nacionais que acabam por estabelecer uma rede de proteção legal e social para evitar que sejam excluídas do, e no, sistema educacional.

Neste contexto, as PPE para atender aos preceitos e demandas das pessoas com AHS na EPT, exigem a virtuosidade de um modelo integrado que fortaleça o campo de estudos, análises e intervenção na esfera pública e escolar, numa união que estabeleça um elo integrador de atendimentos a essa parcela, para assim podermos falar da qualidade do ensino básico no nível da EPT.

Fortalecer a EPT no desenvolvimento de programas voltados à formação e a potencialização das pessoas com AHS na Educação Básica é meta democrática e inclusiva. Os recursos públicos devem ampliar o atendimento da rede pública em atividades de elevada qualidade para o ensino. Esperamos que o reconhecimento aos estudantes com AHS caminhe no atendimento a todas as suas necessidades e promova adaptações curriculares para inclusão de forma plena, plural, real e concreta.

Considerações finais

O fruto das buscas bibliográficas solidificou o entendimento acerca do cenário a ser fortalecido e potencializado para a construção de PPE para alunos com AHS na EPT. Nesse intuito frisamos a importância dos seguintes pontos: compreensão da realidade da inclusão dos sujeitos com AHS; realização de reflexões que contribuam para as PPE obterem resultados expressivos e realização de debates sobre a necessidade da construção de conhecimentos integrados.

Reconhecemos a importância de uma visão crítica em que se aponte as lacunas existentes no tema. A constituição de novas práticas escolares se desenvolve com base na realidade, nas vivências, nas experiências e interesses. E se sustenta sobre a horizontalidade das relações e no diálogo existente entre os que participam do ato de aprender.

Participar é a palavra de ordem para a formulação de PPE. Os conselhos de políticas públicas, as entidades representativas e os movimentos sociais abrem espaços para essa participação e para detectar demandas. Temos um grande desafio, o de realizar propostas para a efetivação de ações contundentes para a educação inclusiva na EPT.

Por fim, o propósito da pesquisa bibliográfica foi o de tentar contribuir no debate acerca da importância das PPE direcionadas ao atendimento de pessoas com AHS na implantação de possíveis programas na EPT. Esperamos ter conseguido.

Agradecimentos

Os autores registram seu agradecimento à comunidade acadêmica do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - Campus Mesquita em razão do apoio de seu corpo docente e administrativo à pesquisa e à inovação. E do mesmo modo ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis pelo apoio acadêmico indispensável ao desenvolvimento das capacidades de um pesquisador.

Referências

ANJOS, M. B. Educação profissional e tecnológica: a prática pedagógica como veículo da liberdade. **Revista Humanidades & Inovação**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 8, p. 258-273, jul. 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5957>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ANJOS, M. B. DOS; RÔÇAS, G.; PEREIRA, M. V. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 3, 11 dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/29108>. Acesso em: 07 ago. 2022.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (*et al*). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZEVEDO, J. M. L.. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do setor Educacional no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIRA, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015.** O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Turismo, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica:** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. **Lei nº 12.677/2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm. Acesso em: 30 mar. 2022

FRANCO, M. C. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**: Brasília 26, 27, 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP/MEC, 2008. v. 8, p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em 30 de mar 2022.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CEPD). **Declaração de Madri**. Madri, 2002. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_madri_de_23_3_2002.pdf. Acesso em 30 de mar. 2022.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. C.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 22, n. 27, p. p. 239-258, out. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6483/4666>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 7 ago. 2022.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo, Editora Boitempo, 2005.

SOUZA, C. POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno RH**, [S.l.], v. 16, n. 39, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v16i39.18743. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SOFFNER, R. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE/UNESCO, 2014. 79 p.

(Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890-formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category_slug=junho2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2022

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.
Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 30 mar. 2022

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Autores:

Tertuliano Soares e Silva

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bacharel em Direito pelo Centro Universitário Augusto da Motta (UNISUAM). Tecnólogo em Gestão de Turismo (CEFET-RJ). Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

E-mail: tertuliano@tertuliano.pro.br
<https://orcid.org/0000-0003-3101-351X>

Maylta Brandão dos Anjos

Doutora e Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da UFRRJ. Atualmente docente da UNIRIO e do IFRJ. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão nas áreas de ensino, saúde e ambiente.

E-mail: maylta.anjos@ifrrj.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6272-5056>

Como citar o artigo:

SILVA, T. S; ANJOS, M. B. Políticas públicas educativas, Altas Habilidades y Superdotación: el enfoque en la Educación Vocacional y Tecnológica. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.383-395, sep., 2022.

Los Institutos Federales de Educación, Ciencia Y Tecnología: la nueva institucionalidad de la Educación Profesional

Júlio César Garcia

<https://orcid.org/0000-0002-1381-5650>

julio.educa@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Trindade, Brasil.

Lúcia Helena Ríncon Afonso

<https://orcid.org/0000-0003-3130-8246>

luciarincom@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
Goiânia, Brasil.

Denise Silva Araújo

<https://orcid.org/0000-0001-5734-9295>

denisearaujo17@gmail.com

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Goiânia, Brasil.

Recebido em: 30/03/2022 **Aceito em:** 01/07/2022

Resumen

Este artículo analiza las circunstancias de la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, presentando, de manera sucinta, el camino recorrido por las instituciones federales de educación profesional desde las Escuelas de Aprendices Artesanos hasta la creación de los Institutos y su contextualización hoy, comprometidos con la educación humana para una vida digna. El estudio partió de una investigación bibliográfica y tuvo como objetivo retratar cómo se constituyeron los Institutos Federales a nivel nacional, analizando las características conceptuales y normativas que ayudan en la comprensión de esta nueva institucionalidad de la formación profesional. El análisis muestra que la creación de los Institutos Federales resultó ser una modernización en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica y constituyó un espacio importante para el desarrollo de una estructura curricular de formación profesional contextualizada, concibiéndola como un proceso político, filosófico y pedagógico de formación aspecto omnilateral del ser humano, rompiendo con el concepto de una educación instrumental, tecnicista y economicista al servicio de los intereses del mercado. Se trata de formar no sólo al individuo productivo, sino también al ser político.

Palabras clave: Educación Profesional; Institutos Federales; Formación Omnilateral.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – a nova institucionalidade da Educação Profissional

Resumo

Este artigo analisa as circunstâncias da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentando, de forma sucinta, o caminho percorrido pelas instituições federais de educação profissional desde as Escolas de Aprendizes Artífices até a criação dos Institutos Federais e sua contextualização na atualidade, compromissados com uma formação humana para uma vida digna. O estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica e teve

como objetivo retratar como se deu a constituição dos Institutos Federais em nível nacional analisando as características conceituais e normativas que auxiliem no entendimento dessa nova institucionalidade da educação profissional. A análise aponta que a criação dos Institutos Federais se mostrou uma modernização no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica e constituiu um espaço importante para o desenvolvimento de uma estrutura curricular de educação profissional contextualizada, concebendo-a como um processo político, filosófico e pedagógico de formação omnilateral do ser humano rompendo com o conceito de uma educação instrumentalizadora, tecnicista e economicista de atendimento aos interesses do mercado. Trata-se de formar não só o indivíduo produtivo, mas também o ser político.

Palavras chave: Educação Profissional; Institutos Federais; Formação Omnilateral.

The Federal Institutes of Education, Science and Technology – the new institutionality of Vocational Education

Abstract

This article analyzes the circumstances of the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, presenting, in a succinct way, the path taken by the federal institutions of professional education from the Schools of Apprentice Craftsmen to the creation of the Federal Institutes and their contextualization today, committed to human education for a dignified life. The study started from a bibliographical research and aimed to portray how the Federal Institutes were constituted at the national level, analyzing the conceptual and normative characteristics that help in the understanding of this new institutionality of professional education. The analysis shows that the creation of the Federal Institutes proved to be a modernization in the scope of Vocational and Technological Education and constituted an important space for the development of a curricular structure of contextualized professional education, conceiving it as a political, philosophical and pedagogical process of formation. omnilateral aspect of the human being, breaking with the concept of an instrumental, technicist and economic education that serves the interests of the market. It is about forming not only the productive individual, but also the political being.

Keywords: Professional Education; Federal Institutes; Omnilateral Formation.

Introdução

Esse trabalho, de cunho bibliográfico, visa analisar a conjuntura da criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia a sua caminhada histórica e suas bases conceituais e legais.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892 a educação profissional brasileira ganhou mais uma página de sua história com o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para compreender uma instituição na sua dinâmica de funcionamento, tanto interna quanto externa, se faz necessário entender a complexidade de sua criação, que não pode ser entendida desvinculada dos meandros econômicos, políticos e

sociais que estão conectados no estabelecimento de sua composição, observando sempre como são travadas as disputas pelo jogo do poder.

Para tanto dividimos esse artigo em três tópicos. No primeiro traçamos um percurso histórico da constituição dos Institutos Federais. No segundo analisamos as bases conceituais e legais dos Institutos Federais e no terceiro a sua constituição.

Das Escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – um breve percurso histórico

O embrião dos Institutos Federais compreendeu as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), criadas em 1909 pelo então presidente do Brasil, Nilo Peçanha e as escolas de Aprendizado Agrícolas (AA) criadas em 1910.

As primeiras possuíam um perfil urbano e voltadas para a formação industrial, essas escolas ficaram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio até 1930, posteriormente passando ao comando do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Já as segundas, tinham por objetivo o ensino elementar agrícola e estavam ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, permanecendo assim até 1967, quando são transferidas para o Ministério da Educação e Cultura. A partir de 1933 tem início o ensino agrícola de nível médio com a transformação da AA de Barbacena em Escola Agrícola (ORTIGARA, 2012).

Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas nos Liceus Industriais e permanecem com essa denominação até o ano de 1942, em que, além de uma nova designação, Escolas Industriais e Técnicas, é alterado também o nível de escolarização, tendo em vista que cursos ministrados por essas instituições passam a ser equiparados ao nível secundário.

Uma nova mudança ocorre no ano de 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas adquirem a condição de autarquia, ganhando autonomia pedagógica e administrativa. Perdem o título “industriais” e recebem o adjetivo de “federais” e se tornam as Escolas Técnicas Federais. Com a promulgação da Lei 4.024/61, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico, em termos de equivalência e prosseguimento dos estudos. As escolas agrícolas permanecem vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e comércio e não são alçadas ao grau de autarquia e nem recebem a denominação “federal”.

No ano de 1967, por meio do Decreto 60.731/67, o governo federal transfere as Fazendas Modelos, administradas pelo Ministério da Agricultura, para o Ministério da Educação e Cultura, para atuarem como Escolas Agrícolas.

Em 1978, a partir da Lei 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), cujo objetivo estava concentrado nos cursos de engenharia e tecnólogos, além da oferta de formação de professores.

A partir de 1979, pelo Decreto nº 83.935/79, os colégios agrícolas passam a ser denominados de Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e, em 1993, tornam-se autarquias pela Lei nº 8.731/93.

A Lei 8.948 de 1994 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, estabelece em suas normativas, que a partir de então a expansão da oferta de educação profissional só poderia ocorrer com parcerias entre estados, municípios, setor produtivo e organizações não governamentais e que assumissem a gestão e manutenção das novas instituições. Implementa também a progressiva transformação das Escolas Técnicas (ETFs) e Agrotécnicas (EAFs) em CEFETs.

Outro marco importante foi em 2005 com a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2008, a Lei 11.862/08 promove uma nova reorganização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Segundo o Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016), em 29 de dezembro de 2008, faziam parte da Rede, 160 instituições de educação profissional sendo: 31 CEFETs, 07 ETFs, 39 EAFs, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs)¹ e 08 escolas vinculadas às universidades.

As Bases Conceptuais e Legais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como finalidade promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional, bem como repassar à sociedade inovações e tecnologias. Os Institutos Federais são autarquias de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, atuando em todos

¹ São instituições de ensino com dependência financeira, administrativa e pedagógica ligadas a um CEFET, ETF ou EAF. Com a criação dos Ifs, a maioria foi transformada em *campus*.

os níveis e modalidades da educação profissional e dispõem de autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira, patrimonial e disciplinar. Na definição de seus cursos, devem-se observar as capacidades econômicas locais, ou seja, os arranjos produtivos locais, com objetivo do desenvolvimento regional, por meio da difusão do conhecimento e da geração de novas tecnologias.

Segundo Pacheco (2015, p. 14), a proposta dos Institutos Federais

é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele.

Essa nova institucionalidade da RFEPT evidenciou-se como um rompimento com a reforma da educação profissional produzida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a fim de reverter o desmonte causado no ensino profissional pelo Decreto 2.208/1997 (separação do ensino médio da educação profissional, proibição dos cursos técnicos integrados e da expansão da RFEPT).

Por meio desse novo reordenamento, o governo federal desenvolve um processo de expansão da educação profissional numa mudança da perspectiva da aprendizagem onde o foco sai da dimensão econômica para a dimensão social. Segundo o documento produzido pela SETEC/MEC com o título: *Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes* (2010), “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (Brasil, 2010a, p. 14), ou seja, as questões sociais se sobrepõem às questões técnicas mercadológicas próprias da lógica do capital, por meio do discurso de apoio às classes mais desfavorecidas.

Assim, esse novo modelo de institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica se aproxima daquilo que para Ramos (2007, p. 554) seria

Um projeto de educação profissional contra-hegemônico, ou seja, comprometido com a soberania da nação e com os interesses de sua classe trabalhadora, procuraria unificar organicamente a formação de trabalhadores de nível médio e superior nos campos da ciência, tendo como base uma formação omnilateral e politécnica. Esta, no nível médio, se fundamentaria na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando a “rarefação” dos conhecimentos humanísticos e sociais, bem como a fragmentação entre formação geral e específica, ou humanista e científica, que caracterizou a história da educação brasileira. Esse ensino se apresentaria como uma síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito.

Nesse contexto, a intenção do governo com a criação dos Institutos Federais é o fortalecimento e o desenvolvimento das comunidades locais e regionais onde estes estiverem localizados, atuando em prol dos arranjos produtivos, sociais e culturais, contribuindo com a melhoria do padrão de vida da população, por meio da presença do Estado, para que se tenha o “ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (Brasil, 2010, p. 14), constituindo-se em mecanismo de transformação do ser humano.

De acordo com a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais consistem em:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

A designação de Instituto Federal com prerrogativas de universidade os distancia dessa não só pelo nome, mas por uma identidade única, em que se dá pela verticalização do ensino, onde uma mesma instituição atua em mais de um nível de ensino, ofertando desde cursos de qualificação de curta duração até cursos de pós-graduação, ou seja, a começar por um curso de vaqueiro até um doutorado em Ciência Animal, no intuito de “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando infraestrutura, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008, p. 1). Para Ortigara (2012, p. 173), a verticalização do ensino representa

... um avanço na direção da superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual a partir da vinculação da formação integrada com o princípio da politecnicidade em que a educação geral é tida como parte inseparável da formação profissional em todos os campos onde ela ocorra, seja nos processos produtivos, nos processos de formação inicial e continuada, no ensino técnico ou no ensino superior.

Pacheco, Pereira e Sobrinho também ressaltam a verticalização como um dos pontos primordiais na constituição dos Institutos Federais destacando-a como um forte diferencial,

devendo essa traduzir-se na oferta dos vários níveis da educação profissional e tecnológica, de modo a assegurar possibilidades diversas de escolarização e abrir caminho para a instituição de itinerários de formação. Essa arquitetura curricular tornar-se-á possível dado o fato de os profissionais dessas novas instituições poderem dialogar, simultaneamente e de modo articulado, da educação básica à pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear. (Pacheco, Pereira e Sobrinho, 2009, p. 6).

Outra questão a ser destacada na equiparação dos Institutos Federais às universidades foi assegurar a total condição de desenvolvimento da pesquisa e da extensão, bem como cursos de pós-graduação no âmbito dessas instituições, destacados nos incisos III, IV e V do artigo 7º da Lei 11.892/2008.

A nova organização institucional tem como objetivo na educação profissional de nível médio “a combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2010b, p. 3) com a predominância dos cursos com currículos na forma integrada (ensino médio e ensino técnico), conforme o inciso I do artigo 7º da lei da criação dos Institutos Federais: “I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso).

A lei ainda estabelece no artigo 8º o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender os cursos técnicos de nível médio, o que demonstra a sua prioridade e intencionalidade na oferta nesse nível de ensino, ou seja, a garantia que metade das vagas ofertadas pelos Institutos Federais seja direcionada aos cursos técnicos de nível médio, o que reconhecidamente sempre foi a marca das instituições federais de educação profissional, com a prioridade de cursos integrados, tendo por objetivo a diminuição da

dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico em contraponto ao que preconizava o antigo Decreto 2.208/97. Outro propósito definido pela lei é a formação de professores – em virtude disso, 20% das vagas dos IFs devem ser obrigatoriamente reservadas para esta finalidade, conforme destaca Colombo² (s/d),

No Instituto Federal, 50% das matrículas deverão ser em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Pelo menos 20% para as licenciaturas (matemática, química, física e biologia) e 30% pode ser ocupada livremente, podendo ser Superior de Tecnologia, Engenharia, Mestrado, Doutorado, mais vagas para técnico e licenciaturas (Colombo, s/d, p. 3, grifos do autor).

Alguns teóricos consideram que, ao instituir o limite mínimo de vagas tanto para a educação profissional quanto para as licenciaturas, houve limitação da autonomia dessas instituições.

A Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei Federal 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e foram constituídos a partir da junção, de forma regionalizada, das instituições já existentes no antigo Sistema Nacional de Educação Tecnológica, ou seja, pelos CEFETs, ETFs, EAFs, UNEDs e as escolas vinculadas às universidades.

Importante destacar que a luta das instituições federais de educação profissional era a transformação das ETFs e EAFs em CEFETs, o que garantia a essas instituições maior autonomia pedagógica bem como a ampliação do número de servidores e maior aporte de recursos financeiros. Já os CEFETs, conforme Lima Filho (2010), almejavam a sua transformação em universidades tecnológicas, tendo em vista que um movimento entre essas instituições pleiteava o alcance de tal *status* a exemplo do que já havia ocorrido com o CEFET – PR, que originou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Segundo Ortigara (2012),

... a transformação de cada uma das unidades escolares (CEFET, ETF, EAF e escolas vinculadas às universidades) em universidades tecnológicas mostrava-se impraticável administrativamente, pois resultaria só até o final de 2010 em mais de

² Irineu Colombo era na época de criação dos IFs, Diretor de Articulação e Projetos Especiais da Setec/MEC.

354 autarquias diretamente vinculadas ao MEC. Com o aumento do número de escolas, surgia a necessidade de reorganização administrativa, visto que a centralização verificada na administração da rede federal de educação profissional, até então, começava a gerar problemas organizacionais com a sobrecarga de atividades administrativas e financeiras, comprometendo a capacidade de atendimento das demandas das unidades educacionais. Por outro lado, a reorganização regional das instituições conferia maior organicidade à rede federal e ao atendimento das demandas educativas, com a devida atenção aos aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos de cada base territorial de abrangência do Instituto (p. 170-171).

Diante desse contexto, o governo surpreende a Rede com a apresentação de um modelo piloto de IF a ser implementado no CEFET-SP, o que contrariou os demais dirigentes, principalmente dos CEFETs, que sonhavam na transformação em universidades tecnológicas. Dessa forma, ameaçaram um boicote ao projeto, caso não fosse estendido às demais instituições.

O governo cedeu, e todo processo teve início em abril de 2007, por meio do Decreto 6.095/07, que determinou as diretrizes gerais para constituição dos IFs por meio da integração das instituições federais de educação tecnológica. Em seu artigo 3º o decreto estabelece a forma como se daria o processo de integração:

Art. 3º O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (Brasil, 2007a, s/p).

O chamamento para as propostas para composição dos IFs foi feito pela Chamada Pública MEC/SETEC Nº 2/2007, estabelecendo o prazo de 90 dias para adesão. Nos itens 2.2, 2.3 e 2.4 da chamada estipulava a forma de constituição dos IFs:

2.2 Os IFETs poderão ser constituídos:

2.2.1 — mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal;

2.2.2 — mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

2.3 O quantitativo máximo de IFETs que serão implantados em cada Unidade da Federação consta do Anexo I à presente Chamada Pública.

2.4 Todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei, cuja minuta consta do Anexo II à presente Chamada Pública (Brasil, 2007b, s/p).

Pelo Anexo I da chamada pública, a quantidade de IFs nos estados seguiu a seguinte distribuição:

ANEXO I

QUANTITATIVO MÁXIMO DE IFETs POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO

UF	QUANT. MÁXIMO DE IFETs
ACRE	1
ALAGOAS	1
AMAPÁ	1
AMAZONAS	1
BAHIA	2
CEARÁ	1
DISTRITO FEDERAL	1
ESPÍRITO SANTO	1
GOIÁS	2
MARANHÃO	1
MATO GROSSO	1
MATO GROSSO DO SUL	1
MINAS GERAIS	4
PARÁ	1
PARAÍBA	1
PARANÁ	1
PERNAMBUCO	1
PIAUÍ	1
RIO DE JANEIRO	3
RIO GRANDE DO NORTE	1
RIO GRANDE DO SUL	3
RONDÔNIA	1
RORAIMA	1

SANTA CATARINA	2
SÃO PAULO	1
SERGIPE	1
TOCANTINS	1

Houve grande resistência por parte das instituições em aderirem à chamada pública, principalmente por parte das EAFs, uma vez que o objetivo dessas instituições era a sua transformação em CEFETs. Segundo Otranto (2010), os principais argumentos contrários à proposta de ifetização elencadas pelas EAFs estavam relacionados:

a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal. Foi destacado, também, o papel estratégico das EAFs no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura. Em alguns estados a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc. (Otranto, 2010, p. 92).

Outro temor estava ligado à perda de autonomia, considerando que, na constituição dos IFs, a instituição com maior importância, por exemplo um CEFET em relação a uma EAF, seria a responsável pela gestão do IF, pois de acordo com o decreto, está estabelecido no artigo 13, item 2 que “o Diretor-Geral e o Vice-Diretor-Geral do CEFET que der origem à sede do IFET exercerão, até o final de seu mandato em curso e em caráter *pro tempore*, as funções de Reitor e Vice-Reitor . . .” (Brasil, 2007, p. 01, grifos nossos). Assim fica expresso que numa eventual composição entre uma EAF e um CEFET, o último prevaleceria sobre a primeira. Tal preocupação fica clara no documento enviado pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) ao Ministro da Educação, na época Fernando Haddad, sob o título “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. No documento, o CONEAF expressa que,

À guisa de análise, consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (CONEAF, 2007, p. 03, grifo do autor).

Outra questão levantada pelas EAFs seria a perda da identidade dessas instituições, uma vez que poderiam ficar dependentes de uma estrutura política e educacional diferente da realizada nas instituições de caráter agrícola. A exemplo dessa preocupação seria uma EAF estar subordinada a um CEFET industrial, em que, apesar de terem a educação profissional como objetivo, as identidades são totalmente diferentes. Enquanto nas EAFs o público a ser atendido compõe-se, na sua maioria, de alunos oriundos de famílias de pequenos produtores rurais, nos CEFETs industriais basicamente seus alunos provem de uma classe média urbana.

O CONEAF manifestou tal inquietação no documento, no qual relata que a “imediate unificação gera um risco de subordinação entre as instituições, o que certamente será prejudicial à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas” (CONEAF, 2007, p. 05).

O que as EAFs pretendiam com o documento, era um tempo maior para se organizarem e assim se fortalecerem para competir de igual com os CEFETs na composição dos IFs, uma vez que elas esperavam a cefetização para se estruturarem “visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior” (Otranto, 2010, p. 92), mas foram surpreendidas com a mudança de política do MEC.

A preocupação não se resumia aos integrantes do CONEAF, mas em toda comunidade escolar, como destacam nas considerações finais do documento.

Importante, ainda, é explicitar que, além destas considerações, as comunidades das EAF's manifestam-se profundamente preocupadas e desconfortáveis com a perspectiva da "IFETização" imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas (CONEAF, 2007, p. 6).

Pelo decreto estava claro que a adesão seria de forma voluntária, com uma celebração de acordo entre as instituições, mas na prática foi diferente. Com o acirramento por parte das EAFs da não adesão à chamada pública e de apresentar uma contraproposta ao projeto de IFs, o governo resolve endurecer. Avisa que a possibilidade de cefetização está descartada e que as EAFs que não aderirem ao projeto dos IFs não poderão ofertar cursos superiores e “continuariam como Escolas Agrotécnicas, instituições de ensino fundamental e médio e não seriam alçadas à condição de instituição de educação superior” (Otranto, 2010, p. 95). Mas o que realmente forçou as EAFs a aderirem ao processo de ifetização foi

... a prioridade que o MEC daria às escolas que passassem para os IFETs, no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas. Diante da possibilidade de ficar em situação de desvantagem no sistema federal de educação, e com a garantia explicitada na Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, de que duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, poderiam apresentar proposta conjunta, o medo da subserviência ao CEFET foi minimizado, e as Escolas Agrotécnicas Federais capitularam e aderiram à proposta governamental (Otranto, 2010, p. 95).

Assim, com a garantia do governo da ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira que adquiririam com nova institucionalidade e a equiparação dos IFs às Universidades, ao final de 2008 todas as 39 Escolas Agrotécnicas Federais aderiram ao projeto dos IFs, pois “ou as EAFs se transformavam em Institutos Federais, ou correriam o risco de morrer à míngua” (Otranto, 2010, p. 95).

E os CEFETs? Dos CEFETs, só dois não seguiram a proposta do MEC: CEFET – MG e CEFET – RJ. As duas instituições, juntamente com CEFET – PR (hoje Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR), faziam parte da primeira cefetização ocorrida em 1978. Os dois CEFETs almejavam - e ainda almejam - a transformação em universidade tecnológica, o que já havia ocorrido somente com o antigo CEFET – PR.

Hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) é constituída de 644 *campi* distribuídos entre 38 IFs e as unidades que não aderiram ao projeto de IFs: 02 CEFETs (CEFET – MG e CEFET – RJ), 25 escolas vinculadas a Universidades, 01 Universidade Tecnológica (UFTPR) e o Colégio Pedro II, atendendo 568 municípios (Brasil, 2016).

Considerações Finais

Ainda que criação dos Institutos Federais não tenha ocorrido de forma pacífica como muitos acreditavam, onde a aderência das instituições de educação profissional ao novo formato, ao contrário do que propunha o decreto, se deu como “consequência de uma decisão centralizada . . . , contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos” (Ortigara, 2012, p. 171), a criação dos Institutos Federais se mostrou uma modernização no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

O seu conceito inovador de verticalização do ensino, constituiu um espaço importante para o desenvolvimento de uma estrutura curricular de educação profissional contextualizada, concebendo-a como um processo político, filosófico e pedagógico de formação omnilateral do ser humano rompendo com o conceito de uma educação instrumentalizadora, tecnicista e economicista de atendimento aos interesses do mercado. Trata-se de formar não só o indivíduo produtivo, mas também o ser político.

Outra consideração importante a ser destacada foi o processo de expansão das unidades dos Institutos Federais pelo interior do Brasil o que oportunizou a uma gama maior de brasileiros, principalmente aqueles mais vulneráveis, a possibilidade de uma formação técnica, de graduação e até mesmo de pós-graduação, ou seja, a interiorização da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade como política pública de difusão do conhecimento e de melhoria da qualidade de vida da população onde a instituição está inserida.

Referências

Brasil. (2016). Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Histórico*. Março de 2016. Recuperado de <http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. 2007b. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf> Acesso em 18 de fev. 2017.

Colombo, Irineu. *Educação para um novo tempo: o Instituto Federal*. Portal do MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novo_tempo.pdf.

CONEAF. (2007). *Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Recuperado de http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf.

Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm.

Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio em debate. (2010b). Brasília, DF: MEC/SEB/SETEC. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec.

Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá Outras Providências.

Lima Filho, D. L. (2010). Universidade tecnológica e redefinição das institucionalidades. In: J. Moll et al. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, Artmed.

Ortigara, C. (2012). *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*. (Tese Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

Otranto, C. R. (2010). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista Retta*, I(1), 89-108.

Pacheco, E. (2015). *Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais*, IFRN.

Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C., & Domingos Sobrinho, M. (2009 fev.). Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, VII(16).

Ramos, M. (2007 fev.). Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trabalho, Educação e Saúde, revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 5(3), 545-558.

Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes. 2010a. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.

Autores

Júlio César Garcia

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Atualmente Diretor-Geral no IF Goiano Campus Trindade. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação e trabalho.

E-mail: julio.educa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1381-5650>

Lúcia Helena Ríncon Afonso

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP 2002). Professora adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do PPGE/PUC Goiás. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ, Políticas Educacionais e Gestão Escolar (Site: <http://gppege.org.br>), Rede de Pesquisa registrada FAPEG, Estado, Instituições e Políticas Educacionais.
E-mail: luciarincom@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3130-8246>

Denise Silva Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5734-9295>
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006). Realizou Estágio Pós doutoral na PUC Goiás (2017-2020). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás e Professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (NEDESC) da Faculdade de Educação/UFG. denisearaujo17@gmail.com

Como citar o artigo:

GARCIA, J. C.; AFONSO, L. H. R.; ARAÚJO, D. S. Los Institutos Federales de Educación, Ciencia Y Tecnología: la nueva institucionalidad de la Educación Profesional. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.396-411, sep., 2022.

Las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional

Kadydja Karla Nascimento Chagas

kadydja.chagas@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil

Fernando Manuel Rocha da Cruz

fmrcruz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1254-5601>

Universidade de Santiago de Compostela (USC)
Santiago de Compostela, Espanha

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 03/06/2022

Resumen

Al investigar como la Educación sensible puede contribuir para ampliar la potencialidad para una aprendizaje significativa, estamos contribuyendo para profundizar la comprensión de la necesaria conexión entre las dimensiones cognitivas, afectivas y corporales para una concepción de educación que valora el ser. Por lo tanto, el presente estudio objetivó reflejar acerca de los saberes metodológicos para fundamentar, con el fin de integrar las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional. De ese modo, ese estudio se circunscribe en el campo de la práctica educacional en el entorno escolar, del cual participaron 107 maestros de diversas áreas de conocimiento. Para la recolección de los datos fueron utilizados como instrumentos: cuestionario perfil, que subsidia la caracterización de los sujetos; *TALP* - técnica de asociación libre de palabras (ABRIC, 1994); *PCM* - Procedimiento de Calificaciones Múltiples (ROAZZI, 1995); cuestionario de rescate de las memorias sensibles de los sujetos en sus vivencias escolares de la infancia, adolescencia, juventud y práctica docente, abordajes circunscritas en el paradigma cualitativo. En este ínterin, los resultados de la pesquisa apuntan para las experiencias lúdicas como herramientas para que el nuevo se componga, no como se él fuera externo a la práctica docente, sino como algo encarnado en el interior humano de forma consciente, entendiendo que es en la interrelación del jugar, del crear y del sentir que se materializan las posibilidades de una Educación Sensible.

Palabras clave: Educación sensible. Educación Profesional. Hacer pedagógico. Experiencias significativas.

As dimensões cognitivas e afetivas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional

Resumo

Ao investigar como a Educação Sensível pode contribuir para ampliar a potencialidade para uma aprendizagem significativa, estamos contribuindo para aprofundar a compreensão da necessária conexão entre as dimensões cognitivas, afetivas e corporais para uma concepção de educação que valoriza o ser. Logo, o presente estudo objetivou refletir sobre saberes metodológicos para fundamentar ações pedagógicas, visando integrar as dimensões cognitivas e afetivas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional. Para

tanto, esse estudo se circunscreve no campo da prática educacional no ambiente escolar, do qual participaram 107 professores de diversas áreas de conhecimento. Para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos: questionário perfil, que subsidia a caracterização dos sujeitos; *TALP* – técnica de associação livre de palavras (ABRIC, 1994); *PCM*- Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995); questionário de resgate das memórias sensíveis dos sujeitos nas suas vivências escolares da infância, adolescência, juventude e prática docente, abordagens circunscritas no paradigma qualitativo. Os resultados da pesquisa apontam para as experiências lúdicas como ferramentas para que o novo se componha, não como se ele fosse externo à prática docente, mas, sim, como algo corporalizado no interior humano de forma consciente, entendendo que é na inter-relação do brincar, do criar e do sentir que se materializam as possibilidades de uma Educação Sensível. **Palavras-chave:** Educação sensível. Educação Profissional. Fazer pedagógico. Vivências significativas.

The cognitive and affective dimensions of the teaching-learning process in professional education

Abstract

By investigating how Sensitive Education can contribute to expanding the potentiality for meaningful learning, we are contributing to enhancing the understanding of the necessary connection between the cognitive, affective, and bodily dimensions for a conception of education that values the being. Therefore, this study aimed to reflect upon methodological knowledge to support pedagogical actions, seeking to integrate the cognitive and affective dimensions of the teaching-learning process in Professional Education. To this end, this study is set in the field of educational practice in the school environment, in which 107 teachers from various fields of knowledge participated. For data collection, the following instruments were used: profile questionnaire, which supports the subjects' characterization; *TALP* - Free Word Association Technique (ABRIC, 1994); *PCM* - Multiple Classifications Procedure (ROAZZI, 1995); questionnaire to retrieve the subjects' sensitive memories of their school experiences in childhood, adolescence, youth, and teaching practice, approaches framed within the qualitative paradigm. Meanwhile, the research results point to the recreational experiences as tools for the new to be composed, not as if it were external to the teaching practice, but, rather, as something consciously embodied within the human being, understanding that it is in the interrelation of playing, creating, and feeling that the possibilities of a Sensitive Education materialize.

Keywords: Sensitive Education. Professional Education. Pedagogical Practice. Significant experiences.

Introdução

Educar o indivíduo x formar o ser humano

A formação social contemporânea é perpassada pela ideologia pós-moderna, pela globalização, que justifica os interesses predominantes da atual educação, modificando e transformando modelos e espaços sociais de convívio na família, na cidade e nas nações. A educação tende a assumir novos papéis e novos desafios neste contexto complexo que exige reordenações constantes.

Nos dias atuais, percebe-se que a educação é tratada como um investimento em capital humano, no qual o esforço do trabalhador em sua escolarização e qualificação poderá significar mobilidade social e ganhos salariais.

Assim, partindo da Teoria do Capital Humano, quando se discute a relação entre educação e desenvolvimento econômico, observamos uma relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica. Desse modo, Schultz (1973) afirma que “a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1973, p. 53).

Portanto, quanto mais um indivíduo estuda, maior é a sua habilidade cognitiva e a sua produtividade, permitindo, assim, que esse receba maiores rendas, secundarizando o potencial humano para a criatividade e a produção científica.

Por outro lado, de acordo com pensadores clássicos apresentados a seguir, pensar na educação significa pensar na formação integral do sujeito, numa educação para a vida:

- 1) Pestalozzi aplicou em classe seu princípio da educação integral, isto é, não limitada à absorção de informações;
- 2) Rousseau criou condições para o aluno aprender pela necessidade natural, de acordo com a realidade e dificuldade que se apresenta diante dele, aprendendo o valor das lições naturalmente;
- 3) Dewey defendia que educação é um processo direto da vida tão inelutável como a própria vida.

Nesse contexto, tornar real essa educação escolar para a vida nos dias atuais e ultrapassar as barreiras da mera instrução é uma tarefa árdua que exige, antes de tudo, um reconhecimento de si, um investimento na autoformação e um compromisso com o autoconhecimento e a autorrealização.

Diversas mobilizações em defesa de uma educação mais humana, autônoma, livre e libertária ocorreram no final do século XX: pensamentos compartilhados pelos educadores Freire (1996), Maturana (2000, 2001, 2002), Morin (2002), Assmann (1996, 1998), Santos (1997), Snyders (2001), Moraes (2003), dentre outros, vêm tentando, por meio de suas pesquisas, contribuir com o campo epistemológico dessa discussão. Eles buscam, portanto, estabelecer uma interface entre a discussão filosófica e as especificidades setoriais

da prática escolar, favorecendo, pois, a compreensão dos diferentes formatos pelos quais se organizaram os espaços e as práticas educativas a partir de bases multirreferenciais.

À vista disso, Assmann (1996) defende que é tarefa da educação escolar formar seres humanos, tendo a criatividade e a ternura como elementos essenciais e necessários que devem ser vivenciados para que os sonhos e a felicidade individual e coletiva possam ser alcançados. Com isso, o ambiente escolar pedagógico é concebido como um espaço facilitador, criativo e humano, e criar essa condição na escola, em que comunguem a auto-organização, os aspectos corporais e o conhecimento, é uma tarefa desafiadora, posto que envolve alguns dos ingredientes básicos para uma aprendizagem significativa.

Assim, o autor enfatiza que

precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Informar e instruir acerca de saberes já acumulados pela humanidade é um aspecto importante da escola, que deve ser, neste aspecto, uma central de serviços qualificados. Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. **Reencantar** a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem (ASSMANN, 1996, p. 29, grifo nosso).

Esse reencantamento da educação escolar se manifesta quando estão presentes no processo do conhecimento as experiências de aprendizagens significativas, nas quais o prazer e o envolvimento são os aspectos permeados nesse fazer pedagógico. Diante desse pensamento, questiona-se: o que fazer para contribuir com o ambiente escolar na perspectiva de um espaço de formação para a vida? Proporcionar uma educação mais humana no espaço escolar é uma meta que devemos dinamizar, seja na docência ou na pesquisa? Devemos possibilitar não apenas o aprender a conhecer e o aprender a fazer, mas, essencialmente, o aprender a conviver e o aprender a ser (DELORS, 2006)? Ou ainda: é tarefa da escola educar o aluno, para além da instrução, para a vida?

Diante de tais inquietações, busca-se alternativas ao processo de formação docente e prática docente na Educação Profissional, destacando o sensível como essencial para o despertar das emoções e, principalmente, para o despertar dos sentimentos no exercício da docência. Logo, esta opção sugere nova indagação: *Há lugar para a Educação Sensível na Educação Profissional?* Que vivências significativas os professores necessitam experienciar para que essa atitude seja presente no seu fazer pedagógico? Como representam o sensível nas suas vidas e na prática docente?

Nesse sentido, em concordância com o exposto, para responder aos questionamentos, elegemos como objeto de estudo “A Representação Social do sensível na Educação Profissional”, e, como embasamento, recorreremos a Chagas (2017) e às categorias elegidas pela autora para analisar o sensível, quais sejam: (1) saber criar, (2) saber brincar e (3) saber sentir.

As vivências significativas na formação do ser humano

Moraes (2003), apoiada em Maturana e Varela, propõe para a educação uma “escola viva”, partindo de uma concepção de vida fundamentada no amor:

Viver é poder celebrar a vida em toda sua beleza. É aprender a dançar com a vida com flexibilidade, alegria, encantamento e leveza. É vivenciar o movimento dialético entre o interior e o exterior que envolve todos os seres [...]. Viver é, necessariamente, conviver consigo mesmo, com os outros, com a natureza, e com o sagrado que existe dentro de cada um de nós (MORAES, 2003, p. 50).

A escola da vida significa, pois, aprender a se relacionar, compartilhar experiências e crescer juntos. Moraes (2003, p. 55) afirma, ainda, que “[...] devemos ter o amor como base, como sabedoria, como farol que tudo ilumina e vivifica e que nos dá a energia necessária para continuarmos vivendo, convivendo a cada instante e aprendendo”.

Assim, de acordo com Csikszentmihalyi (1999), viver significa experimentar:

Quando mudamos o modo que vivenciamos a qualidade de vida, passamos a aprimorar as qualidades das vivências proporcionando atividades que causam satisfação, ou seja, que fluem oferecendo sensações de descoberta, um sentimento criativo, que transporta o indivíduo para outra realidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.72).

Csikszentmihalyi (1999) afirma que se pode atingir a qualidade da experiência subjetiva em atividades que promovam um estado de satisfação plena quando agimos com total envolvimento. São experiências intrinsecamente recompensadoras e que levam ao crescimento do *self* e à autorrealização.

Promover, portanto, uma educação para a vida significa utilizar vivências que proporcionem o desenvolvimento da sensação, do sentimento e da intuição, e que façam a integração intercultural, possibilitando uma visão planetária das coisas em nome da paz e da unidade do mundo. Dessa forma, enfatizar a busca de novas experiências (despertando os sentidos), ressaltar a sensibilidade em relação ao outro e possibilitar uma melhoria da expressividade humana, no que se refere às emoções e afetos que fazem parte da

subjetividade, são, portanto, os principais compromissos de uma Educação na perspectiva da formação do ser humano.

Gaston Pineau (1998) reforça que a melhor maneira de mudar o mundo é mudar a si mesmo na medida em que quisermos que o mundo seja mundo. Assim, na perspectiva de uma educação humanizadora, entendemos ser necessário estudar sobre a significância para os docentes de uma consciência da sua própria formação, reflexão essa voltada a assumirem com propriedade um refazer pedagógico rumo a uma educação para a vida.

Refletir sobre a educação para a vida face à formação humana constitui-se, para nós, um processo de reflexão interior, pois compreendemos que nós, seres imperfeitos, ainda não temos a capacidade de formar outro ser com perfeição, mas podemos assumir o papel de co-construtores: a partir das interações com o conhecimento, com o outro e com o mundo podemos nos tornar colaboradores do processo de estruturação, organização e compreensão do outro.

Assim, quando o professor consegue transpor o materialismo superficial e enxergar seu aluno como ser integral, que deve e necessita ser tratado como seu igual, ele passa a fazer da educação uma verdadeira doutrina de amor e perseverança. Educar é, sem dúvida, um ato de amor. E amor transcende qualquer tipo de materialismo.

Isto posto, não podemos perder de vista que a escola deveria ser o espaço comprometido com a humanização, concordando com Vasconcellos (2003) quando comenta que a perspectiva da humanização não é algo que nos remete a meras elucubrações filosóficas ou valorativas, mas que está presente a cada instante na vida do indivíduo, na produção concreta da existência, uma vez que o homem se constitui, transforma-se ao transformar.

Nessa direção, vislumbramos uma escola para além da transmissão de conteúdos, voltada à formação do sujeito no seu sentido mais amplo; uma escola viva, dinâmica, pulsante, democrática; uma escola que enxergue o sujeito como um todo, que valorize e respeite o ser humano em todas as suas dimensões emocionais, racionais e espirituais, uma escola, enfim, que possa contribuir para a transformação da realidade. Em função disso, é preciso lembrar que as grandes experiências humanas – amor, liberdade, felicidade, tecnologia etc. – são perpassadas pela simbolização e, em alguma medida, pelo conhecimento – senso comum, mito, religião, arte, ciência e filosofia (VASCONCELLOS, 2003).

Vasconcellos (2003) comenta, ainda, que, na medida em que o professor estimula e ajuda o aluno a ter acesso à cultura, a refletir, a imaginar, a criar, a atribuir valor e a

desenvolver a consciência, ele trabalha com a produção de sentido num contexto histórico e coletivo.

Nessa perspectiva, um dos objetivos da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas o seu desenvolvimento como sujeito, capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana (GONZALEZ REY, 2001). Esta afirmação, portanto, nos leva a vislumbrar o aluno como um sujeito ativo da sua aprendizagem, aquele que se apropria do conhecimento com ousadia de utilizá-lo na sua própria vida.

À vista disso, entendemos, pois, que o sentido da escola está no olhar, na escuta, no sorriso, nos afetos e desafetos, nas intrigas, no redescobrir a alegria do conhecimento, na aventura da imaginação. Nesse aspecto, acreditamos que fazer da escola um lugar que reconheça crenças, desejos, fantasias, valores e os saberes espontâneos, trazidos pelos alunos, proporcionaria aos docentes abertura de espaços para romper com a resistência ao desconhecido, revolucionando, assim, as práticas pedagógicas.

Acreditamos que, à medida que as discussões inerentes à sala de aula se ampliem aos espaços acadêmicos e à comunidade escolar, mais recursos à pesquisa docente pelo professor serão oportunizados. Assim, partindo desse entendimento, podemos relatar que a pesquisa colaborativa em contextos educacionais se apresenta como possibilidade para tomadas de decisões em conjunto a partir da compreensão da prática com a teoria, suscitando transformação de contextos e das formas de ensinar/aprender e desenvolver dos sujeitos envolvidos, ou seja, o docente interpretando o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Nesse sentido, têm-se, a partir da pesquisa colaborativa, a possibilidade de acesso ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e, dessa forma, investigar as relações estabelecidas entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional. Isso porque compreendemos essa modalidade de pesquisa como processo que articula os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos, propiciando condições para que todos participem de forma ativa, e, concomitantemente, criando possibilidades de desenvolvimento que os levem a produzir conjuntamente a partir de práticas sociais e possíveis necessidades de transformação.

Na mesma linha, pensamos que o professor deve romper com a ideia de desenvolvimento apenas cognitivo e emocional do aluno, dando novo significado ao processo de aprender/ensinar. Em termos práticos: partimos da compreensão de que os professores precisam dominar o conteúdo que ensinam para poder transformá-los, de modo

que esses conteúdos se integrem com aquilo que os estudantes já conhecem, promovendo, dessa maneira, uma compreensão mais significativa.

Nesta perspectiva, Barbier (2002) apresenta a relevância do sensível, que não se fixa na interpretação de fatos, mas procura compreender o sentido que existe em uma prática ou situação. O autor, ainda, aborda que a sensibilidade se apoia na totalidade complexa da pessoa (os cinco sentidos), vislumbrando essa como a postura que se requer para o sensível: uma abertura holística. Trata-se, na verdade, de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tornando sua existência dinâmica.

Por fim, essas reflexões nos revelam o quanto é significativo para o professor ter a consciência da própria formação para assumir com propriedade o caminho educativo a percorrer, possibilitando um refazer pedagógico voltado para o sensível.

Metodologia

O presente estudo se circunscreve no campo da prática educacional no ambiente escolar e abrange duas metodologias que se complementam: a pesquisa-ação e a etnometodologia, abordagens circunscritas no paradigma qualitativo, que tem a finalidade de contribuir com informações fidedignas para reflexão e diálogo na formação e prática docente.

Assim, buscando compreender o *Sensível na Educação Profissional*, aplicamos a técnica com 107 docentes que atuavam na educação profissional, utilizando quatro termos indutores: “Brincar”; “Criar”, “Sentir” e “Dar Aula”. A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: na primeira, voltada à caracterização dos sujeitos, aplicamos um questionário perfil; na segunda, aplicamos a *Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP* (ABRIC, 1994); na terceira etapa da pesquisa, resgatamos as lembranças de infância, adolescência e fase adulta e as lembranças da prática docente; e, na quarta etapa, trabalhamos com o *Procedimento de Classificação Múltipla – PCM* (ROAZZI, 1995).

Após a apresentação do termo indutor, cada participante da pesquisa anotou quatro palavras que evocavam cada termo indutor, como indicado no protocolo da *TALP*. Em seguida, orientamos que, dentre essas quatro palavras, escolhessem as duas mais importantes, justificando a palavra escolhida como primeira mais importante. Os dados coletados na *TALP* foram digitados em planilhas do software Excel, destacando a palavra mais importante com um asterisco. Após a análise da frequência das evocações, realizamos uma minuciosa aproximação semântica e posterior processamento para análise por meio do

software EVOC – *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations*, visando obter um repertório de palavras semanticamente expressivo, com o qual elaboramos o *PCM*.

Na classificação livre, as 25 palavras foram lançadas aos docentes solicitando que fossem feitos de dois a seis grupos de palavras, de acordo como julgassem conveniente. Em seguida, foram feitos os registros das palavras por grupo, solicitando que o docente categorizasse cada grupo, justificando sua escolha. Após concluir a primeira etapa do *PCM*, iniciamos a classificação dirigida retirando do grupo de 25 palavras o termo “dar aula”, sendo oferecidas 24 fichas, que deveriam ser organizadas em relação à expressão “dar aula”, mediante uma escala de associações: muitíssimo associado, muito associado, mais ou menos associado, pouco associado e não associado. A configuração construída pelo docente foi anotada em protocolo e as justificativas fornecidas foram gravadas.

Análises e interpretações do Brincar, Criar e Sentir

Na aproximação das ideias, percebemos três discursos evidentes nos relatos dos docentes: (1) o discurso da *Dormência*, no qual percebemos o distanciamento do docente em relação ao criar, ao brincar e ao sentir como componentes facilitadores da aprendizagem, (2) o discurso do *Sentir*, no qual conseguimos perceber uma pequena aproximação com o sensível dialogado e proposto neste estudo, e (3) o Discurso da *Reflexão*, no qual os docentes analisam, avaliam e estabelecem um discurso sobre a importância dos três aspectos enfatizados.

Brincar: interpretações possíveis

No Discurso da *Dormência*, percebe-se que o brincar, na fase infanto-juvenil, era bastante restrito, quase não existindo como facilitador no processo de aprendizagem. Já na docência, o brincar é evidenciado de forma banalizada, sem cunho educacional, como contar uma piada. Por outro lado, alguns professores não associam, muito menos aceitam, o brincar em sala de aula.

No Discurso *Sensível*, percebe-se que o brincar, na fase infanto-juvenil, ocorria nas aulas de educação artística, nas aulas de educação física, nos esportes, nos jogos interclasses e nos eventos escolares, nos quais os docentes se percebiam como seres sociais capazes de interagir. Na docência, o brincar está relacionado a metodologias diversas da educação, tais como: dinâmicas de grupo, jogos de palavras, gincanas, poesia, recreação e autoconhecimento.

No Discurso da *Reflexão*, os docentes afirmam que o brincar deve ser um ato permanente, embora tenha diminuído dentro e fora da escola. Eles estabelecem o ato como essencial para o desenvolvimento do ser humano, assim como acreditam que as atividades lúdicas facilitam o processo de absorção do conhecimento, despertando interesse, a descoberta e as novas possibilidades para expandir a criatividade e a afetividade.

O Brincar vem ganhando atenção no meio acadêmico pela crescente quantidade de contribuições para a sua conceituação e reflexão, mas poucos têm constatado, de sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, seja em práticas sociais e principalmente na escola, que carecem de mecanismos capazes de, ao mesmo tempo em que atraíam a atenção e o interesse dos participantes, despertem as suas inteligências e promovam seu aprendizado.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de se enfatizar qualquer conhecimento de forma sensível e prazerosa, o que proporcionará um maior empenho de cada um e, principalmente, prazer no desenvolver do processo criativo na construção do conhecimento. Assim, pensar no sensível na sala de aula significa pensar criticamente a vida na dimensão do profissional, além de conhecer e reconhecer o conhecimento, o que exige busca, invenção e reinvenção constantes.

Essa natureza dinâmica do saber impõe um acelerado ritmo de permanentes renovações, mudanças, reajustes e construções em um jogo de beleza que rejuvenesça e amadureça o pensamento criativo-criador. Essa nova agenda de ação amplia os espaços de debates, acalenta os interesses e aguça as inquietações de estudiosos críticos e comprometidos com os acontecimentos político-sociais da nossa sociedade.

Isto posto, enfatizamos, aqui, o quanto precisamos assumir o compromisso de viver continuamente em um processo de redimensionamento de concepções para o surgimento de novos saberes, de novas teorias, proporcionando um olhar cuidadoso para o desenvolvimento de uma docência sensível.

Criar: interpretações possíveis

No discurso da *Dormência* relacionada ao criar, observamos que, na fase infanto-juvenil dos docentes, não havia um estímulo ou preocupação com este processo no ambiente escolar. Os docentes relatam que no processo de ensino/aprendizagem que vivenciaram não era possível criar, uma vez que se comportavam como receptores, processadores de informações e meros reprodutores de conteúdos. Somente na fase mais adulta, ou seja, na

universidade, que isto foi possível. Na fase da docência, constatamos que houve pouco distanciamento dos docentes em relação ao criar na educação. Talvez isto tenha acontecido por todos fazerem parte de uma rede de ensino tecnológica que fala muito sobre inovação, criatividade e investimento em novas ideias.

No discurso do *Sensível*, o criar, na fase infanto-juvenil, estava diretamente relacionado às feiras de ciências, às disciplinas de arte, teatro, religião, educação física, língua portuguesa e desenho. Os docentes relatam que, como o ensino era tradicional, pouco se pensava em criatividade, mas, quando ocorria, era uma forma de expressar conhecimentos e buscar novas formas para resolver atividades. Na fase da docência, o criar está relacionado a soluções de questões, à liberdade de expressão dos alunos para criarem nos seminários, aos trabalhos em grupo, enfim, ao estímulo para a criação de novas metodologias a partir do vivenciado.

Já no Discurso da *Reflexão*, os docentes relatam que, antes, se havia pouca oportunidade para criar, mas que, hoje, o processo de criação deve ser permanente e não se restringir à sala de aula. Os docentes, ainda, afirmam que a criação é primordial para o processo educacional, sendo uma das mais importantes competências a serem desenvolvidas de forma participativa e inovadora.

Sentir: Interpretações possíveis

No campo do sensível, em relação ao discurso da *Dormência*, na fase infanto-juvenil, os docentes relataram que o sentir era pouco desenvolvido na escola, mas recordam dos momentos tristes por tirar nota baixa, por sofrer discriminação, pela dureza dos professores em alguns momentos, pela impotência frente ao conhecimento e, muitas vezes, pela culpa por ações proibidas. Na fase da Docência, percebemos que alguns sujeitos não conseguem fazer a associação do sensível em sala de aula, como também não estão abertos a contribuir com tal perspectiva.

No discurso *Sensível*, na fase infanto-juvenil, os docentes responderam que esse aspecto estava relacionado ao comprometimento e carinho de alguns professores, às novas amizades, às avaliações favoráveis, à autoestima elevada por poder criar livremente, como também às brincadeiras, às aulas de educação física e de dança. Na fase da docência, o sensível está mais relacionado à satisfação ou reconhecimento do ser professor: reconhecimento dos alunos, respeito mútuo, compreensão do conteúdo, técnicas socializadoras, além da abertura para a liberdade de expressão dos alunos.

No discurso da *Reflexão*, o sensível está relacionado à brincadeira e à criação, possibilitando o crescimento do aluno no âmbito da inteligência emocional. Consta-se, portanto, que ter essa percepção de si mesmo e dos seus processos possibilita as aulas fluírem de maneira calma e satisfatória.

A Educação Sensível como suporte epistemológico para a prática docente na Educação Profissional

A *Teia da sensibilidade na aula* tem como bases teóricas: 1) A *reflexividade histórica* (NOVOA, 1995), no campo específico que estamos investigando; 2) A *ludicidade, a criatividade e a sensibilidade* (ALVES, 2005), que formam os três saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática docente com sensibilidade; e 3) O princípio da *reflexividade vivencial* (MATURANA, 2001), que problematiza a possibilidade de uma vivência significativa na educação escolar pelo viés da sensibilidade. Foi com estes três pilares que buscamos encontrar um modelo que transcendesse as práticas educativas racionais, em busca da construção de uma educação sensível através do criar, do brincar e do sentir.

A reflexividade histórica e (auto)biográfica

Freire (1996, p. 43) afirma: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, faz-se imprescindível entender o ambiente do qual fazemos parte, para, assim, podermos mudar as estratégias da educação para uma nova forma de agir e pensar através do experienciar.

Nesse sentido, utilizando o espaço de formação para compreender suas práticas, o profissional deve permitir ao indivíduo o conhecimento reflexivo e crítico de sua realidade biofísica, social, política, econômica e cultural, para que, a partir da apropriação da realidade concreta, ele possa gerar, em si e na sua comunidade, atitudes de valorização e respeito à vida. Esse conhecimento reflexivo revela o quanto é significativo ter a consciência da própria formação para assumir com autoridade o caminho que se quer percorrer no processo educativo.

Assim, segundo Passeggi (2001), ao experienciar o método (auto)biográfico, o indivíduo passa a perceber a si mesmo e o mundo com outros olhos, despertando seus valores com criticidade e consciência acerca do meio em que vive, passando, portanto, a conhecer-se, a refletir, a analisar e a apropriar-se da sua história.

Saberes da sensibilidade: saber brincar, saber criar e saber sentir

Saber brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e essa ação não pode ser vista apenas como diversão, entretenimento ou passatempo, haja vista que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem para Ser mais – desenvolvimento pessoal, social e cultural –, bem como colabora para a melhoria da qualidade de vida, prepara para um estado interior fecundo e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimentos.

Para Santin (1987), o homem contemporâneo continua se perguntando sobre qual é o significado de ser humano, ou de ser mais humano. Acerca disso, a perspectiva da plenitude do humano parece continuar sendo o grande sonho de cada indivíduo e de toda a humanidade, ainda que os caminhos percorridos sejam tão desencontrados e, muitas vezes, contraditórios.

Ao sentirmos que as vivências lúdicas podem resgatar a sensibilidade até então adormecida, ao percebemo-nos vivos e pulsantes, fazendo brotar o inesperado, o novo e deixando cair por terra a lógica da racionalidade, que extingue o calor das paixões, que matematiza a arte e o humano (SANTIN, 1994), permitimo-nos construir a vida alicerçada no afeto, no poder fazer, sentir e viver.

Assim, a presença do elemento lúdico significa o desencadear de um processo de conscientização através de ações recreativas, incorporando a crítica e a criatividade; significa pensar, de forma dialógica e harmoniosa, a existência do mundo-natureza, do mundo-cultura.

Logo, o Saber brincar toma lugar em propostas que valorizam o saber criar, o saber sentir, na busca da afetividade, da nutrição da alma, proporcionando ao ser humano vivências lúdicas. Desse modo, para Santin (1995), a vivência toma amplitude de significados: é gesto, é emoção, é autopresença.

A vivência da criatividade, portanto, é de fundamental importância para o desenvolvimento humano e para a inovação no processo de produção do conhecimento. Em *Mentes que criam*, Gardner (1996) mostra que os indivíduos que realizam descobertas criativas costumam ser exploradores desde os seus primeiros anos de vida. O autor utiliza uma definição, que considera muito útil, no seu trabalho de investigação: “o indivíduo criativo é uma pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio de uma maneira que inicialmente é considerada nova, mas que acaba sendo aceita num determinado ambiente cultural” (GARDNER, 1996, p. 12).

Para Nachmanovitch (1993), a criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. Segundo o autor, o processo criativo é um caminho espiritual: fala de nós, de nosso ser mais profundo, do criador que existe em cada um de nós, da nossa originalidade.

Muitos pensadores e pesquisadores, como Capra (1992), De Masi (2000), Gardner (2000), Goleman (1995), Maturana (2001) e Morin (2002), têm apontado a criatividade e a sensibilidade como saídas para o bem-estar da humanidade. A questão não é substituir a razão pela emoção, mas estabelecer um equilíbrio, um novo paradigma para a vida que também leve em consideração a criatividade e a estética.

A criatividade é uma característica do ser humano e, ainda que com grau variável, pode ser aplicada quer no ensino, quer nas empresas, lugares e cidades. Entretanto, em regra geral, a maioria das pessoas prefere manter-se em “zonas de conforto”, utilizando os “modos automáticos de pensar”, optando, assim, por aquilo que é conhecido ou supostamente confirmado.

A respeito da criatividade, a curiosidade é sua pré-condição, a qual, para além de poder ser estimulada, pode, igualmente, desencadear a imaginação. Assim, novas ideias, processos, produtos e serviços podem ser arquitetados à medida que se exprime em qualquer campo, obrigando uma postura de abertura, flexibilidade e habilidade para cogitar de modo transversal as disciplinas e as fronteiras (LANDRY, 2011; CRUZ, 2016a).

De acordo com Landry (2011), a criatividade é genérica, é um modo de pensar e uma mentalidade que se torna uma capacidade ou aptidão para resolver problemas e criar oportunidades. Assim, as competências desenvolvidas por meio do sistema educativo, nomeadamente a promoção do aprender a aprender, da criação, da descoberta, da inovação, da resolução de problemas e da autoavaliação, contribuem para níveis mais elevados de inteligência e criatividade. Em sentido oposto, encontram-se os currículos rígidos que promovem a aprendizagem de conteúdos por meio da memorização.

O aproveitamento crescente da motivação, do talento e das habilidades levam ao surgimento de novas formas de gestão e governança, uma vez que muitos criativos não se predispõem a trabalhar em estruturas tradicionais. Logo, o incremento das inovações exige cada vez mais ambientes de trabalho e educativos nos quais as pessoas possam compartilhar e colaborar, granjeando benefícios recíprocos (LANDRY, 2011; CRUZ, 2016a).

Há autores como Florida (2011b) que entendem ser necessário um sistema de aprendizagem e de desenvolvimento humano que mobilize e aproveite a criatividade em massa, ou seja, que a promova em vez de a censurar.

Sendo assim, a criatividade não respeita apenas a invenção ou a criação do novo, exige, pelo contrário, uma adequada negociação com o antigo ou o passado. Assim, face às ilimitadas possibilidades oferecidas pelos recursos culturais, cabe aos educadores e professores reconhecer tais recursos, de modo que possam geri-los e explorá-los responsabilmente (CRUZ, 2016b).

A respeito do conceito criativo, Vivant (2012) o descreve incluindo o campo semântico da arte para assinalar modos de produção e inovação:

O artista não é mais um reproduzidor, mas o criador de uma obra única e insubstituível. A criatividade está associada a uma qualidade inata. O indivíduo, para satisfazer e explorar o talento que lhe é próprio, deve abstrair empecilhos materiais e impor sua visão do mundo. Essa representação do artista como criador anda com sua heroicização na literatura. Ela está igualmente associada a uma origem social elevada, até mesmo aristocrática. A valorização da figura do artista repousa, em parte, sobre a qualidade inata de sua criatividade, assim como os aristocratas se apegam ao título de seu nascimento. Além do mais, no começo do século XIX, a boêmia artística acolheu muitos jovens provindos da aristocracia decadente e impôs simbolicamente sua superioridade à burguesia, que passou a invejá-la e admirá-la por essa mistura de recusa à riqueza e singularidade criativa (VIVANT, 2012, p. 20)

Ora, as artes criam riqueza e trabalho quer através de formações especializadas, quer pelo desenvolvimento e reunião de talentos. As indústrias criativas recorrem, por conseguinte, a estas expressões artísticas que utilizam processos de identificação pessoal, de grupo ou até mesmo nacional, servindo, dessa forma, de fonte de entretenimento e crescimento espiritual (BOTELHO, 2011). Segundo Florida (2011a), há quatro fases no pensamento criativo: preparação, incubação, revelação e verificação ou revisão. A *preparação* se inicia com o estudo de um problema e a proposição de uma solução. Já a *incubação* admite a reflexão sobre o mencionado problema, tanto ao nível consciente como inconsciente. A *revelação* consiste no oferecimento de uma nova síntese. Por fim, a *verificação* ou *revisão* conclui o processo criativo.

Esse processo criativo nos permite devanear em pensamentos que nos transportam para um estado de afetividade, causando-nos bem-estar, uma vez que começamos a entender e, principalmente, a sentir o que seja esse sentimento, seja de prazer, de alegria, de amor, de carinho ou de satisfação. Na maioria das vezes, nos emocionamos, mas não nos permitimos viver o sentimento de tal emoção. Para Lacroix (2006, p. 9), “o homem contemporâneo se interessa mais pela emoção, que é do tipo explosivo, do que pelo sentimento, que tem caráter duradouro”. O autor complementa ressaltando que “emocionamo-nos muito, mas já não sabemos realmente sentir”.

Nesse contexto, saber sentir significa percorrer os caminhos dos sentidos, compreendendo a sensibilidade no contexto da ciência, da educação, do educador e de sua relação com a vida, refazendo nosso trabalho, nossa maneira de ser.

Rubem Alves (2005) nos chama a atenção para a “Educação dos Sentidos”, de uma educação para vida, e, na sua forma poética de nos escrever, nos convida a entender o processo de mudança que devemos passar por meio da metáfora da caixa de ferramentas e de brinquedos: o corpo carrega duas caixas: na mão direita, mão da destreza, do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas; e na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos.

Hoje, o ser humano prefere viver com a caixa de ferramentas, viver para o trabalho, nessa sistematização da vida desenfreada, do que viver com a caixa de brinquedos, com os olhos da sensibilidade do coração.

Nesse sentido, o autor aponta que, dependendo de como nos é compartilhada a essência da vida, esquecemos muitas vezes do sonho, da brincadeira, dos sentimentos, das emoções e passamos a valorizar o cotidiano mecanizado.

Portanto, para que este processo se concretize e para que possamos exercitar uma educação mais sensível, faz-se necessário aceitarmos ao convite de Damásio (2000) para sentir a verdadeira essência da vida, que é o amor, não só com emoção, mas com sentimento.

Cabe aqui, ainda, considerar as experiências que têm origem no âmbito do lazer, especificamente no contexto educativo, seja na visita a um museu, na ida ao cinema, a um parque natural ou de diversões ou na leitura de um livro (CRUZ, 2019).

Estamos a considerar, com efeito, as manifestações culturais que permitem a experimentação e a vivência do ócio que, segundo Gomes (2016), são, por exemplo, festas, jogos, passeios, viagens, música, poesia, grafite, literatura, pintura, escultura, dança, jogos eletrônicos, fotografia, cinema e teatro. Estas e outras manifestações culturais possuem sentidos e significados singulares e individuais para os diferentes grupos sociais, instituições e sociedades que as vivenciam em termos históricos, sociais e culturais.

Reflexividade vivencial no fazer pedagógico

Partindo da premissa de que no processo de formação docente deve-se incluir, necessariamente, vivências de sensibilidade que valorizam a ludicidade, a criatividade e o sentir para uma prática educativa mais humana, apresentamos cinco princípios norteadores vivenciais a partir do processo metodológico compartilhado e construído em sala de aula, no

qual criamos possibilidades de colocar em prática toda essa teoria do sentimento, do amor, da emoção e da sensibilidade.

Assim, foi possível, a partir da Educação Sensível (CHAGAS, 2017), em parceria com dois autores da psicologia, a saber Mariotti (2000), representando a prática, e Maslow (1975), a teoria, na perspectiva do experienciar, por meio da qual aprofundamos o nosso conhecimento do sentir, construir 5 princípios norteadores como pilares para o desenvolvimento de vivências significativas, com o objetivo de despertar a emoção e a sensibilidade nos alunos em sala de aula.

Quadro 1 – Por uma Educação Sensível

MASLOW	MARIOTTI
Sensibilidades	Olhar
Autopreservação	Esperar
Relacionamentos	Dialogar
Autoestima	Amor
Autorrealização	Abraçar a Vida

Fonte: Chagas (2017)

Para a articulação da Educação Sensível em sala de aula apresentada por Chagas (2017), Maslow (1975) apresenta, em sua teoria, as necessidades básicas do ser humano, possibilitando ao professor conhecer as limitações e potencialidades diárias que o aluno apresenta e que o acompanham por toda vida. Já Mariotti (2000) traz cinco estratégias para o abraço, proporcionando ao docente o verdadeiro significado da Educação Sensível. Com esta proposta, torna-se possível valorizar o lúdico em sala de aula, criando estratégias de ações para facilitar e criar vivências significativas no processo de ensino-aprendizagem. São elas:

Das Sensibilidades no observar – diz respeito a saber olhar para o aluno, para o que ele necessita e para seu comportamento, utilizando-se de atividades lúdicas, as quais irão permitir uma maior aproximação e relação entre professor e aluno;

Da Autopreservação – relaciona-se à questão da insegurança do aluno ao iniciar uma atividade ou à sua dificuldade de expressão. Nesse sentido, é preciso saber esperar o tempo do aluno para poder agir, respeitando sua individualidade;

Dos Relacionamentos – trata-se de saber se aproximar do aluno por meio do diálogo para podermos entendê-lo melhor, percebendo suas dificuldades e potencialidades;

Da autoestima – refere-se à ação de motivar os alunos para o que eles têm de melhor, incitando o amor próprio e ao seu próximo no desabrochar desse sentimento e possibilitando diversas oportunidades para que o aluno perceba que está apreendendo conhecimento;

Da Autorrealização – refere-se às atividades lúdicas, que fluem e proporcionam o sentir-se bem em sala de aula, no qual esse Ser, o aluno, abraçará a vida.

Uma Educação Sensível que possibilite ao docente, por meio das ações reflexivas, descrever, informar, confrontar e reconstruir, analisar reflexivamente os aspectos da prática profissional que desejam compreender e transformar permite ao professor estabelecer uma relação entre os seus saberes experienciais e teóricos com as reais necessidades apresentadas no contexto educacional em que desenvolve sua prática pedagógica.

De acordo com Mariotti (2000, p. 314), “quem ama estende a mão, e quem estende a mão se prepara para o abraço”. Logo, quando o docente abraça a vida, assume a responsabilidade social de ampliar a sua ação profissional na perspectiva do Ser, fluindo necessariamente pelo desabrochar da verdadeira essência da Educação Sensível.

Nesse prisma, o diálogo, enquanto instrumento e resultado, apresenta-se como artefato possibilitador do processo dialético, por meio do qual o sujeito influencia o ambiente, e, ao apropriar-se de atitudes, conhecimentos, valores e habilidades, acabam por modificar o próprio ambiente e a si mesmo. Assim, o professor contribui para formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem e construir saberes de forma significativa ao atuarem como alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de se construir de forma sensível e prazerosa qualquer conhecimento. Isto proporcionará um maior empenho de cada um e, principalmente, prazer no desenvolver do processo criativo na construção desse conhecimento ao pensar criticamente a vida na dimensão do profissional, conhecendo e reconhecendo o conhecimento, o que exige busca, invenção e reinvenção constantes.

Logo, precisamos assumir um compromisso de viver continuamente em um processo de redimensionamento de concepções para o surgimento de novos saberes, de novas teorias, proporcionando um olhar cuidadoso para o desenvolvimento de uma docência sensível.

Trata-se, portanto, de proporcionar experiências lúdicas para que o novo se componha, não como se ele fosse externo à prática docente, mas, sim, algo corporalizado no interior humano de forma consciente, entendendo que é na inter-relação do brincar, criar e sentir que se materializam as possibilidades de uma Educação Sensível.

Estas nossas reflexões nos revelam o quanto é significativo para o professor ter a consciência da própria formação para assumir com propriedade o caminho educativo a percorrer, possibilitando um refazer pedagógico voltado para o sensível. Assim, a tendência da produção científica para que o sensível possa, de fato, contribuir para mudanças de atitudes em relação às práticas docentes sinaliza para a valorização da emoção e do sentimento, contribuindo na perspectiva de uma nova forma de pesquisar e de construir conhecimento, que se caracterizam como estratégias ecossistêmicas de busca de compreensão mais ampliada da subjetividade humana.

Isto posto, acreditamos que, tomando como base a perspectiva do fazer pedagógico sensível, somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam na gestão das salas de aula, especificamente na Educação Profissional.

Considerações finais

No diálogo tecido em nosso estudo, descrevemos uma diversidade de motivações que levam os docentes a refletirem sobre sua formação. Observa-se que na prática de dar aula, o *Criar* estabelece uma relação na docência voltada para a inovação, e o *Sentir* na relação professor-aluno, embora tenhamos constatado que o *Brincar* está à margem do processo educativo – a Representação Social do sensível se dá fora do espaço e do tempo da aula, ou seja, é algo existencial que só pode ser vivenciado longe da sala de aula, quer seja no tempo ou no espaço. Podemos ser sensíveis: brincar, criar e sentir, entretanto, fora da sala em outros espaços físicos, como pátio, recreio e/ou fora do tempo da aula, entretanto, o criar apresentado não é o criar que estabelece a relação com o sensível. É um criar mais cognitivo. É a criatividade mais racional.

Nesse sentido, percebemos que há uma cisão, uma ruptura entre sentir e pensar, porque a aula, com a construção do conhecimento, no cenário e no espaço acadêmico, exige um fazer muito direcionado: é a hora de pensar e não de sentir. Da mesma forma que há na representação social do sensível uma cisão de espaço e tempo, a chamada dicotomia entre espaços e tempos, complementarmente à didática que se pratica a partir dessa representação

social, é, também, dicotômica entre pensamento e sentimento. Sentir é lá no pátio, no intervalo, no recreio, nos corredores, na praça; pensar é dentro da sala de aula. Daí resulta a criatividade que é aceita e admitida pelos sujeitos da pesquisa: uma criatividade extremamente racional ligada às novas tecnologias.

A aprendizagem com foco no racional pode interferir nos sentidos, de tal forma que ela extingue e contraria a tendência própria e particular dela. Assim, a automatização prejudica a receptividade necessária dos sentidos pela atividade do pensamento, antecipando preconceitos, o que os sentidos deveriam aguardar. Como resultado, temos o empobrecimento da sensibilidade pela imposição de forma no tempo/espço “errado”.

Uma educação sensível deve permitir a experiência do jogo de equilíbrio entre a razão e a sensibilidade tanto no caso do docente, que medeia o processo de ensino aprendizagem, como no do aluno, que percebe o ambiente e se relaciona com ele. Desse modo, o sensível é demasiado importante na formação humana: é o eixo que equilibra o homem dominado pela razão e também aquele dominado pelos sentimentos.

Em vista do caminho percorrido neste estudo, os achados da pesquisa demandam por uma mudança de cultura, e não só de formação. A partir do exercício do processo reflexivo, o professor estabelece relação entre os saberes experienciais e teóricos com as reais necessidades apresentadas no contexto educacional, no qual desenvolve sua prática pedagógica.

Nesse prisma, o diálogo, enquanto instrumento e resultado, apresenta-se como artefato possibilitador do processo dialético, no qual o sujeito influencia o ambiente, e, ao apropriar-se de atitudes, conhecimentos, valores e habilidades, acaba por modificá-lo e modificar a si mesmo. Assim, o professor cria seu próprio capital cultural e contribui para formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem, construindo saberes de forma significativa ao atuarem como alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, torna-se relevante compreender quais questões devem ser consideradas e dialogadas, criando estratégias para as necessidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional a partir de uma Educação Sensível, promovendo, assim, reações positivas nos discentes e docentes, deixando-os estimulados e, conseqüentemente, possibilitando um processo de aprendizado para a vida bem-sucedido em sala de aula.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude (org.) Pratiques sociales et representations. **Formation Emploi**, França, n. 47, 1994. p. 92. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1994_num_47_1_2529_t1_0092_0000_5. Acesso em: 21 abr. 2022.
- ALVES, Rubem. **A educação dos Sentidos**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de lasanté**. Conférence à l'École Supérieure des Sciences de la Santé du G.D.F. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/FOR/FOR-SP/ELE%20FOR-SP%208018.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BOTELHO, Isaura. Criatividade em pauta: alguns elementos para reflexão. *In*: BRASIL. **Plano da Secretaria da Economia Criativa**: políticas, diretrizes e ações, 2011-2014. Brasília: Ministério da Cultura, 2011. p. 80-85.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. **Por uma Educação Sensível**: Criar, Brincar e Sentir. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. **Ambiente criativo**: estudo de caso na cidade de Natal/RN. Natal, RN: EDUFRN, 2016.
- CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. Arte, Cidade Criativa e Ócio. **Anais do X Seminário Ócio e Contemporaneidade**. 2016. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ocioecontemporaneidade/Fernando%20Cruz%20-%20mesa.pdf?attredirects=0>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- CRUZ, Fernando Manuel Rocha da. Subsídios para o estudo do turismo e ócio humanista, em teatros e museus da cidade de Natal/RN (Brasil). **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 23, n. 1, p. 314-328, 2019. Disponível em: <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2019/PEC2019N1/mobile/index.html#p=1>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**. Brasília: UNB, José Olympio, 2000.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006.

FLORIDA, Richard. **A ascensão da classe criativa...** e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano. Porto Alegre: L&PM, 2011a.

FLORIDA, Richard. **El gran reset: nuevas formas de vivir y trabajar para impulsar la prosperidad**. Barcelona: Paidós Empresa, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**. A teoria das Inteligências Múltiplas. Ed. Artes Médicas, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 21. ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GOMES, Christianne. Los efectos sociales de las industrias culturales y creativas: avances y cuestiones por explorar. *In: CUENCA, J.; AHEADO, R. Efectos sociales del ocio y las industrias creativas y culturales: una mirada desde diversos âmbitos, colectivos y contextos*. Bilbao: Universidade de Deusto, p. 37-50, 2016.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, n. 13, p. 9-15, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 21 abr. 2022.

LACROIX, Michel. **O culto da emoção**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

LANDRY, Charles. Prefácio. *In: REIS, Ana Carla Fonseca; KAGEYAMA, Peter (Org.). Cidades Criativas: perspectivas*. São Paulo: Garimpo de Soluções; Creative Cities Productions, 2011. p. 7-15.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo, Editora Palas Athena, 2000.

MASLOW, Abraham. **Motivation and Personality**. New York: Harper & Row, 1975.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Dolmen, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

- MELLO, Miriam Moreira. O lúdico e o processo de humanização. *In*: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.) **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 25-32.
- MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORIN, Edgar. **O método 2: A vida da vida**. Porto Alegre: Sulinas, 2002.
- NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**. São Paulo: Sumus, 1993.
- NOVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- NOVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1995.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **A interação Social entre Pares na Educação Profissional**. Natal: UFRN, 2001.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 64-77.
- ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, n. 1, p. 1-27. 1995. Disponível em: <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/1>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 1987.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/UFRGS, 1995.
- SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. *In*: DANTAS, Estélio H. M. **O corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shapa, 1994. p. 67-78.
- SANTOS, Milton. **Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VIVANT, Elsa. **O que é uma cidade criativa?** São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

Autores

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil. Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Minho (Uminho), Braga, Portugal. Professora efetiva da Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
<https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>
E-mail: kadydja.chagas@ifrn.edu.br

Fernando Manuel Rocha da Cruz

Doutor em Sociologia desde 2012. Professor Adjunto III na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador integrado no ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura (Portugal) e no Grupo de Pesquisa Direito e Desenvolvimento (Brasil). Doutorando em Turismo, na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).
<https://orcid.org/0000-0002-1254-5601>
E-mail: fmrcruz@gmail.com

Como citar o artigo:

CHAGAS, K. K. N.; CRUZ, F. M. R. da. Las dimensiones cognitivas y afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Profesional. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 1-9, sep., 2022.

El Trabajo Pedagógico en el Postgrado: análisis de los movimientos de sentidos en las narrativas de los profesores del ProfEPT

Ana Sara Castaman

ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Sertão, Brasil.

Liliana Soares Ferreira

anaililferreira@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-9717-1476>

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria, Brasil.

Recebido: 17/03/2022 **Aceito:** 23/05/2022

Resumen

El Programa de Postgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), Maestría Profesional Nacional, inició en 2016 en Brasil, con el objetivo de contribuir para la producción de conocimiento en el área de la educación, por medio de la investigación aplicada. Para cumplir con este propósito, se cuenta con un itinerario formativo, así como, con profesores que trabajan como miembros del cuadro activo de docentes vinculados al Programa. Después de presentar una síntesis del ProfEPT, como locus de este estudio, el objetivo es analizar narrativas de los profesores que trabajan como miembros del cuadro activo de docentes vinculados al Programa, con el fin de detallar los significados atribuidos al trabajo pedagógico desarrollado en el ámbito del Programa. Para esto, esta investigación se fundamenta teórica y metodológicamente en el Análisis de Movimientos de Sentido. Para desarrollar esta propuesta, se aplicó un cuestionario on-line a los 489 docentes que integran el Programa. Posteriormente, los datos fueron analizados, sintetizados y sistematizados. El presente artículo está estructurado en tres partes: a) describe los aportes teóricos y metodológicos de la investigación; b) conceptualiza el trabajo pedagógico; c) manifiesta los significados del trabajo pedagógico evidenciados en las narrativas de los docentes del ProfEPT. Al final, puede ser constatado que los trabajadores de la educación, específicamente en el ProfEPT, en su mayoría y debido a la cuestión contextualizada, no comprenden el trabajo desarrollado como una acción humana, un proyecto individual e institucional que genera historicidad y constituye, al mismo tiempo, sujetos al mismo tiempo. Los adagios y reverberaciones del propio trabajo pedagógico son silenciados y, no pocas veces, reemplazados por justificaciones más que por narrativas.

Palabras clave: Trabajo pedagógico. Postgrado. Análisis de los Movimientos de los Sentidos.

Trabalho Pedagógico Na Pós-Graduação: uma análise dos movimentos de sentidos em narrativas dos professores do ProfEPT

Resumo

A Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado Profissional em rede nacional, foi inaugurada em 2016, no Brasil, com objetivo de contribuir na produção de conhecimento na área do ensino, a partir de pesquisas aplicadas. Para dar conta desta finalidade há um itinerário formativo, bem como professores(as) que trabalham permanentemente. Apresentada uma síntese do ProfEPT, como lócus deste estudo, marca-se o objetivo de analisar narrativas dos professores permanentes, de modo a evidenciar os

sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico desenvolvido no referido Programa. Para tanto, fundamenta-se teórica e metodologicamente na Análise dos Movimentos de Sentidos. Para tanto, aplicou-se um questionário online aos 489 professores que integram o Programa. Na sequência, analisou-se, sintetizou-se e sistematizou-se os dados. O artigo, então, registrando esse estudo, está dividido em três partes: a) descreve os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa; b) conceitua trabalho pedagógico; c) apresenta os sentidos de trabalho pedagógico evidenciados nas narrativas dos professores do ProfEPT. Consta-se que os trabalhadores da educação em nível de pós-graduação, especificamente do ProfEPT, em sua maioria e pela questão especificamente analisada, não significam o trabalho desenvolvido como uma ação humana, um projeto individual e institucional, que produz historicidade e constitui ao mesmo tempo os sujeitos. Os adágios e as reverberações do trabalho pedagógico em si estão silenciadas e, não raramente, substituídas por justificativas, em vez de narrativas.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Pós-graduação. Análise dos Movimentos de Sentidos.

Pedagogical Work in PostGraduate Studies: an analysis of the movements of meanings in ProfEPT professors' narratives

Abstract

The Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), a National Professional Master's Degree, was inaugurated in 2016, in Brazil, with the objective of contributing to the production of knowledge in the area of education, based on applied research. To fulfill this purpose, there is a training itinerary, as well as professors who work permanently in this program. After presenting a synthesis of the ProfEPT, as the locus of this study, the objective is to analyze the narratives of these permanent professors, in order to highlight the meanings attributed to the pedagogical work developed in that Program. To do so, this work is theoretically and methodologically based on the Movements of Meaning Analysis. To this end, an online questionnaire was applied to the 489 professors who are part of the Program. Subsequently, the data were analyzed, synthesized and systematized. The article, then, is divided into three parts: a) describes the theoretical and methodological contributions of the research; b) conceptualizes pedagogical work; c) presents the meanings of pedagogical work evidenced in the narratives of ProfEPT professors. It can be seen that education workers at the postgraduate level, specifically at ProfEPT, in their majority do not signify the work developed as human action, an individual and institutional project, which produces historicity and constitutes the subjects at the same time. The adages and reverberations of the pedagogical work itself are silenced and, not rarely, are replaced by justifications rather than narratives.

Keywords: Pedagogical work. Postgraduate studies. Movements of Meanings Analysis.

Introdução

A Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado Profissional em rede nacional, apresenta-se “[...] diante de imensos desafios e com uma proposta ambiciosa em termos numéricos” (URBANETZ; CASSIANO; BETTONI, 2020, p. 139). Esta afirmativa se confirma porque o Programa alcança áreas geográficas que historicamente nunca ou parcamente foram “[...] atendidas para esse tipo de formação” (BRITO *et al.*, 2021, p. 13). Desse modo, possibilita que mais sujeitos possam realizar um

curso de Pós-graduação e se configura em “[...] uma política pública que contribui para facilitar o acesso à qualificação de trabalhadores da educação, em claro movimento de democratização do acesso à pós-graduação *stricto sensu*” (BRITO *et al.*, 2021, p. 13).

Trata-se, por conseguinte, de um Programa inédito no campo da Educação Profissional, no Brasil, avaliado e aprovado por meio da Resolução nº 161 (BRASIL, 2016) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que está capilarizado em 40 Instituições Associadas (IA) de todos os estados brasileiros e, ainda, do Distrito Federal. Conta com 489 professores permanentes credenciados e, aproximadamente, 1.209 egressos e 727 matrículas ativas (BRITO *et al.*, 2021). Assim configurado, o Programa *Stricto Sensu* tem por objetivo:

[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (IFES, 2018, p. 02).

Almeja otimizar os processos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir do desenvolvimento de pesquisas aplicadas e produtos técnicos e tecnológicos que contribuem para a produção de conhecimentos na Área de Ensino (BRITO *et al.*, 2021). Para dar conta desta finalidade possui um itinerário formativo presencial e a distância composto por unidades curriculares obrigatórias, eletivas e de orientação. Neste caso, o trabalho dos professores, aqui entendido como trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017, 2018), é conduzido pelo Regulamento de Credenciamento, Recredenciamento e Descredenciamento Docente (IFES, 2019). Contudo, sabe-se que o trabalho pedagógico vai além de um projeto institucional, pois implica em projeto individual¹ também (FERREIRA, 2017, 2018).

Apresentada uma síntese do ProfEPT, como *locus* deste estudo, marca-se o objetivo de analisar narrativas dos professores permanentes, de modo a evidenciar os sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico² desenvolvido no referido Programa. Para tanto, este artigo, sistematizando estudo realizado, está dividido em três partes: a) apresenta os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa; b) descreve conceitualmente o trabalho pedagógico;

¹ “[...] um projeto próprio, que articula crenças, experiências, fazeres selecionados pelo sujeito” (FERREIRA, 2018, p. 602). O trabalho dos professores, portanto, é articulado a partir deste projeto em consonância com o projeto pedagógico institucional.

² Entendido como o trabalho dos professores e que se discutirá em uma seção específica.

c) apresenta os sentidos de trabalho pedagógico evidenciados nas narrativas dos professores do ProfEPT.

Aportes teóricos e metodológicos

O estudo apoia-se teórica e metodologicamente na Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS)³. Este fundamento teórico e metodológico possibilita procedimentos de produção e análise de dados dialeticamente⁴, de modo a conhecer, analisar e sistematizar os sentidos em um discurso (FERREIRA, 2020b). Ou seja, permite “[...] estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc., ou seja, em seus movimentos” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149). Logo, “Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149).

Para tanto, parte-se do suposto que os discursos são manifestações humanas por meio da linguagem, em elaborações semânticas que expressam e reproduzem a materialidade que compõe sua vida (FERREIRA, 2020b). Um discurso compõe-se de significados e de sentidos, e, como elaborações humanas,

[...] movimentam quanto ao tempo, ao contexto social, aos sujeitos em suas posições nesse social e ao próprio tema em sua historicidade, considerando as suas relações com o trabalho (fundamento histórico ontológico), com a educação e com os seres humanos, organizados em classes sociais. Esses três elementos estão na base dos discursos e, por isso, dos sentidos produzidos pelos sujeitos [...] (FERREIRA; SIQUEIRA; LAMPE, 2020, p. 213).

Assim, neste estudo, colocou-se em destaque os sentidos produzidos pelos professores da pós-graduação sobre o trabalho pedagógico que realizam no ProfEPT. Dado o fato de a pesquisa estar sendo realizada neste Programa em específico, para a produção dos dados, aplicou-se, aos 489 professores permanentes do ProfEPT, um questionário online com 15 perguntas abertas e fechadas sobre o perfil acadêmico dos professores, sua relação com o Programa e, nesse sentido, as características de seu trabalho pedagógico. Esta

³ A escolha da AMS pautou-se pelo fato de ser, no Grupo de Pesquisa, o fundamento teórico-metodológico com o qual se trabalha, há alguns anos, elaborado por pesquisadores(as) da Pós-Graduação e estudantes da Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), vinculados(as) ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, sob a coordenação da professora Liliana Soares Ferreira.

⁴ “A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto [a] um método e, mais habitualmente, um método científico, a dialética **epistemológica**, [b] um conjunto de leis ou princípios que governam uma ou a totalidade da realidade: a dialética **ontológica**, e [c] o movimento da história: dialética **relacional**” (BOTTOMORE, 1997, p. 101, grifos do autor).

modalidade de produção de dados, o questionário on-line, é significativo e apropriado, se considerada a quantidade de interlocutores, a distância entre eles e, sobretudo, o fato de, naquele momento, março de 2021, se estar vivendo em *home office*, para a proteção da vida, devido à pandemia por Covid-19⁵. Deste grupo de interlocutores, recebeu-se o retorno de 110. Porém, considerou-se 106 interlocutores, já que um interlocutor declarou não trabalhar em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, outro declarou não trabalhar no ProfEPT e, dois não autorizaram o estudo das respostas.

Na sequência, analisou-se os dados por meio da “[...] interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150). Após, realizou-se as sínteses. Deste fluxo, sistematizou-se os sentidos lidos da categoria ‘trabalho pedagógico’, os quais serão descritos por meio de excertos, sendo os interlocutores representados pela siglas P1, P2, P3, e sucessivamente. Portanto, em um primeiro momento discute-se sobre o conceito de trabalho pedagógico para ancorar, em, um segundo momento, as sínteses dos sentidos nos dados produzidos.

Trabalho pedagógico: descrição conceitual

A categoria trabalho pedagógico, estudada por inúmeros autores como Paro (1993), Bezerra e Santos (2012), entre outros com interpretações e vieses ora confluentes, ora antagônicos e contraditórios. Já em sua denominação, se qualifica como pedagógico. Contudo, a esse respeito, ressalta-se que não caracteriza apenas o trabalho daqueles profissionais formados em Pedagogia. Para Ferreira (2020a), o trabalho de todos os professores, independentemente da área, é pedagógico, ou seja,

[...] pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz. Nesse sentido, exige do sujeito que se movimente entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer (FERREIRA 2020a, p. 171).

Dessa maneira, assume-se o conceito de trabalho pedagógico “[...] como modalidade específica de trabalho” (FERREIRA, 2017, p. 22) dos(as) professores(as), sujeitos que

⁵ A COVID-19 é uma “[...] infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global [...]” (BRASIL, 2021).

produzem a aula e conhecimento, a partir da relação estabelecida intrinsecamente com os(as) estudantes (FERREIRA, 2017). Trata-se de uma “[...] práxis pedagógica, uma práxis criadora” (FERREIRA, 2018, p. 594). Ademais, Ferreira (2018, p. 594) compreende trabalho pedagógico como “[...] um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, económico”.

Ainda, Kuenzer (2005, p. 82) pressupõe trabalho pedagógico “[...] enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais [...]”. Dito isso, admite-se que o trabalho pedagógico é constituído pelo ser social, o qual também está condicionado às relações de produção, ou seja, não é um trabalho neutro, já que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49). Neste caso, mesmo lutando para não estar intimamente atrelado ao capital, à lógica capitalista, ao sistema neoliberal, na medida em que o ser humano pode trabalhar por deleite, ele contribui de algum modo para a produção da vida, seja para si e/ou para outros e/ou para a natureza⁶. Exposto este posicionamento, indica-se que “[...] nada é isolado [...]. Implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1986, p. 43). Destarte, pensar acerca dos fenômenos da realidade pressupõe mudanças “[...] da vida material, que é sempre social, porque é produzida pelo trabalho dos seres humanos em sociedade” (CIAVATTA, 2015, p. 24).

Neste sentido, o trabalho pedagógico é eminentemente trabalho e, portanto, uma ação humana, dialógica, política e planejada que produz historicidade e constitui ao mesmo tempo os sujeitos (FERREIRA, 2018). Outrossim, “[...] é a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, prática, que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas” (MARASCHIN; FERREIRA, 2019, p. 30).

Portanto, os professores, ao se autoproduzirem via trabalho pedagógico, também elaboram meios para alcançar um fim e,

[...] põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes. É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou

⁶ Os professores produzem o trabalho pedagógico em meio aos desafios oriundos dos modos de (re)produção da existência (MÉSZÁROS, 2011).

modos de divulgar ou criar essas informações, de argumentos, de ideias etc. É considerado, também, na perspectiva marxiana, como trabalho improdutivo, pois não contribui diretamente para o aumento da mais-valia (FERREIRA, 2018, p. 595).

Desta forma, por ser um amálgama que sintetiza as múltiplas determinações do “concreto pensado” (MARX, 2015), dos processos dialéticos e históricos que envolvem estes sujeitos sociais (MACHADO, 2022), também é “[...] único e de realização sempre inédita e com poucas ou nenhuma possibilidade de regulação” (MACHADO, 2022, p. 224). A concretude e materialidade do trabalho pedagógico, portanto, podem ser evidenciadas e volatilizadas na produção do conhecimento dos estudantes, na elaboração do pensamento dos professores após ‘interação, inter-relação, relação’ entre os sujeitos da educação.

Sentidos de trabalho pedagógico nas narrativas dos professores do ProfEPT

A fim de compreender os sentidos nas narrativas dos professores do ProfEPT sobre trabalho pedagógico, aplicou-se um conjunto de questões, sob a forma de entrevista on-line, no mês de março de 2021, durante a pandemia por Covid-19. Analisadas as respostas em bloco, observou-se que, deste itinerário investigativo, a pergunta, cujas respostas ora são analisadas, foi a que mais pessoas se permitiram não responder. Tal evidência exigiu que se elaborassem hipóteses de compreensão.

Solicitava-se: “Relate um fato vivenciado na pós-graduação, como professora/professor, no qual se evidencie o trabalho pedagógico que realiza”. Desta forma, alterava o ritmo da entrevista, pois as questões anteriores indagavam e esta induzia a um relato. A intenção foi garantir que, por meio da narrativa, os interlocutores pudessem indicar como entendem, planejam e visualizam seu trabalho, ao mesmo tempo, refletir sobre sua produção. Então, passou-se a conjecturar, na tentativa de elaborar sentidos: O que seria um fato para os professores? Por que, em vez de relatar, argumentam? Gostariam de mostrar-se capazes de analisar em vez de relatar? Não entendem o relato como possibilidade de produção de dados? Temem comprometer-se, relatando um fato de seu cotidiano?

Quanto à primeira conjectura, havia indícios de confusão entre fato, vivência e experiência. Diferencia-se, de modo breve, fato, vivência e experiência. Fato diz respeito a um ocorrido, no qual os sujeitos podem ou não estar implicados. A vivência refere-se a estar dentro do fato. A experiência se configura como resultado do fato e da vivência, se analisados, interpretados, significados pelos sujeitos.

Ao solicitar-se a narrativa de um fato, estava-se apelando para a seleção de um momento concreto, mantido na memória, e, por isso, representativo, ainda que, distanciado,

poderia estar maculado, alterado e retórico, pela necessidade de maquiagem o trabalho pedagógico. Ainda assim, se foi selecionado, de algum modo, era significativo para os narradores e, sendo um fato, tinha, em si, apego ao real, ao concreto vivido na condição de professores da Pós-graduação.

Na sequência, os sentidos observados permitiram a percepção de certa troca entre narrar e argumentar: “As orientações, em especial, representam um grande desafio e, ao mesmo tempo, proporcionam um grande retorno do ponto de vista do resultado do trabalho docente” (P14). Talvez, narrar fosse por demais demorado, enquanto justificar pudesse ser abreviado e menos comprometedor. Há um distanciamento semântico entre o relato e a defesa argumentativa do trabalho pedagógico. Se os professores preferem defender, quando solicitados a narrar, pode ser um modo de evitar implicar-se e mostrar-se por meio do relato, posto que as narrativas dizem sobre quem narra, até mesmo pela escolha do que narrar. Então, em uma espécie de ato protetivo, em vez de contar sobre o vivido, os professores, em grande parte, escolheram argumentar sobre o trabalho realizado, defendendo argumentos e apresentando concepções e perspectivas teóricas.

Perguntou-se também se os interlocutores minimizariam o relato como um modo de produção de dados na pesquisa científica, e, por isso, optaram por não responder ou por tangenciar a resposta à questão, argumentando em vez de narrar. Normalmente, na Pesquisa em Educação, conforme se observa nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁷, as entrevistas assentam-se em perguntas, cujas respostas são objetivas ou dissertativas. Quando se tratam de narrativas de vidas, as respostas são textos únicos, elaboradas com a mediação dos entrevistadores. Porém, esta forma híbrida de entrevista, mesclando questões dissertativas e solicitando o relato de um fato, pode ter impactado a tal ponto, que foi considerado mais prudente silenciar-se e não responder.

Estas suposições são hipóteses de sentidos, indicadas pela leitura das respostas, mas com evidências nos próprios discursos, como por exemplo: “Não sei se entendi, meu trabalho pedagógico consiste nas aulas e nas orientações” (P46).

Em decorrência das demais hipóteses e aliando-as, conjecturou-se se narrar comprometeria mais que responder a questões. Se relatar sobre uma vivência diz acerca do vivido, diz sobre quem narra, indica não somente como viveu, no entanto, como, ao selecionar o que narra, escolhe, emite juízos de valor, adota posicionamentos diante do vivido. Expor o que produz, então, é expor-se. Temer expor-se é indicativo de desejar

⁷ Disponível em: <https://www.anped.org.br/>

proteger-se em relação à opinião e, sobretudo, ao julgamento alheio. A inferência quando se analisam discursos faz parte da análise, posto demandar que os pesquisadores adentrem nos dados produzidos ao ponto de visualizar o que está entre latente. A inferência assemelha-se, na pesquisa a uma hipótese,

Desse modo, os interlocutores ou não responderam ou tangenciaram a resposta à questão, visando, pressupô-se ao seu resguardo: “A proposta da pesquisa/ação. Ver o trabalho na prática. O resultado da intervenção social” (P15).

Houve quem respondeu à questão, narrando um fato que indicasse seu trabalho pedagógico na pós-graduação. Analisou-se os movimentos de sentidos nestes fatos narrados. Destaca-se inicialmente os sentidos de trabalho pedagógico como prática. Nesse caso observou-se que os professores entendem o trabalho pedagógico como prática. Diferentemente, defende-se que prática é um instantâneo do trabalho pedagógico e este é a soma planejada, intencional, sistemática de várias práticas (FERREIRA, 2017, 2018). Isto porque prática seria, nesse âmbito, uma produção rápida, desimplicada, em cumprimento ao que é demandado, objetivando solucionar algo, normalmente com base na própria ação ou em uma experiência reiterativa, necessariamente resultante de reflexões, análises e questionamentos. Nesses termos, consome-se e torna-se repetitiva, mesmo que os sujeitos, em sua historicidade, transformem-se, têm a sensação de repetir-se, ao realizar, o que Sánchez Vázquez (2007) denomina prática ou práxis primária: “[...] em um sentido utilitário, individual e auto-suficiente (ateórico)” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 35).

Os sentidos de prática, nos discursos dos interlocutores, são expressos por meio de duas palavras: “prática” e “atividade”, ambas descoladas de uma perspectiva teórica crítica. Remetem, se comparadas, à ação que não se coaduna a um projeto pedagógico maior, crítico, intencional e coletivo. Veja-se um excerto que possibilita essa elaboração de sentido:

Vou relatar uma atividade desenvolvida no âmbito do mestrado ProfEPT: eu e a professora que compartilha comigo a disciplina de Bases Conceituais propomos a leitura a apresentação do livro "Crítica à razão dualista/o ornitorrinco" de Francisco de Oliveira para a turma. A partir da proposta, os estudantes organizaram o "Jornal do Chicão", no qual simularam um jornal apresentado na TV, com apresentadores, vinhetas, repórteres e participação de entrevistados (outros alunos da turma que não estavam no grupo). No jornal, eles traziam reportagens e notícias reais, analisando-as à luz dos fundamentos teóricos do livro. Foi uma atividade muito marcante para mim, pois extrapolou as minhas expectativas, foi um trabalho interdisciplinar, extremamente rico (P20).

Possivelmente, por meio do trabalho, como professores, passa-se a admirar-se o momento vivido. Há implicação dos estudantes em um desafio que se torna coletivo e como diz a/o interlocutor(a) tornou-se um momento “extremamente rico”. Não obstante, não se

encontra apelo a um projeto maior que articule e possa dar sentido a esse instantâneo. Evidencia-se, decorrentemente, uma prática isolada, combinada ao todo, por elementos relativos às noções constantes no plano de trabalho e não harmonizada ao modo como se organiza e torna sistemática a produção do conhecimento. Diferentemente do relato seguinte, que denota essa articulação para além do conhecimento trabalhado em cada aula, mas atendo-se ao modo de produzir conhecimento, dialética e criticamente:

As aulas na pós são de muitas leituras e discussões. Entendo que um fato que evidencie o trabalho pedagógico são as permanentes problematizações nas disciplinas, sempre levando mais criticidade sobre as temáticas que dizem respeito à formação humana. Por exemplo, direitos humanos, equidade de acesso as tecnologias, condições de trabalho, tentando mostrá-los que são todas questões humanas e que, por isso, podem ser transformadas quando necessário (P21).

Nesse caso, a/o interlocutor(a) não se ateve a um fato. Mencionou um conjunto de fatos levados em consideração no trabalho pedagógico. Em seu discurso conecta esses fatos e uma intencionalidade, permitindo compreender que não se tratam de práticas isoladas, são produzidas com conexão, por isso, com características pedagógicas:

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento (FERREIRA, 2008, p. 178).

Outro discurso denota essa articulação entre o fato narrado e um projeto pedagógico individual. Esclarece-se que, devido a ser pedagógico, o trabalho dos professores, independentemente do nível de ensino, é intencional e, por essa razão, político. Para tanto, é resultante de um projeto autoral: “[...] que articula crenças, experiências, fazeres selecionados pelo sujeito” (FERREIRA, 2018, p. 602). É a essa elaboração que se denomina “projeto pedagógico individual”, “[...] mas entende-se ser dialeticamente construído entre o individual e o coletivo, referendando-se e consubstanciando-se coletivamente” (FERREIRA, 2018, p. 602). Nesta perspectiva, nesse outro discurso, percebe-se haver, como base, um projeto pedagógico individual:

Busco mediar a aprendizagem dos alunos a partir de metodologias ativas. Claro, há momentos também de estratégias mais tradicionais. Busco sempre colocar o estudante para desenvolver uma tarefa que é pré-requisito para outra, que se torna pré-requisito para outra, numa sucessão de atividades que se ampliam. Busco ampliar as dificuldades e promover, a partir do protagonismo do estudante, a construção do conhecimento específico que precisa ser trabalhado. Mas, ao final, sempre realizo a sistematização de forma linear para que o aluno compreenda o

processo de aprendizagem pelo qual passou e seja capaz de refletir sobre o que aprendeu (P41).

Vislumbra-se que há escolhas sustentadas em perspectivas teóricas quanto ao como, o quê e quando produzir conhecimento. Destaca-se sentidos subjacentes às etapas de produção do conhecimento: proposta, mediação e sistematização. Esses elementos são reveladores de intencionalidade, planejamento, reflexão, ou seja, de um projeto pedagógico individual que, somado e implicado ao projeto pedagógico ProfEPT, atualiza-se e revigora a produção do conhecimento.

Encontrou-se também sentidos de repercussão do trabalho pedagógico, como se os interlocutores buscassem os impactos de sua produção para justificar o que fazem e, deste modo, justificar-se.

Acredito que o fato que me ocorre sempre e que mereça ser mencionado é a autocrítica constante e a reflexão que faço de todas minhas ações como docente. Além disso, é muito importante mencionar as transformações que percebi em alguns servidores da rede federal, colegas, pessoas que trabalham diretamente e comigo e que foram alunas do programa (servidores e servidoras que não trabalham diretamente com a parte pedagógica). É interessante observar que agora se sentem como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Surge uma identidade maior com a instituição e motivação para que o trabalho seja executado com mais propriedade e dignidade (P49).

A auto-avaliação dos acadêmicos ao final de cada componente ministrada. São relatos de superação e interesse no Programa e na continuidade da formação como futuro docente e pesquisador (P29).

Aluno me procurou para dizer que se identificou com a temática da aula que isso melhoraria a qualidade das aulas dele (P50).

Os sentidos discursivos de justificativa são, aparentemente, conclusivos. Os fatos, provocados à memória pela questão da entrevista, em vez de ser narrados, são sintetizados sob uma explicação resumindo seu significado para o próprio interlocutor. E, nesse processo, a questão obteve sucesso, pois possibilitou a reflexão, um olhar para o trabalho pedagógico ou mesmo provocou a percepção da necessidade de entender se a produção realizada pode ser caracterizada como trabalho pedagógico. Isto porque uma entrevista e mesmo a Pesquisa em Educação não é uma mera obtenção de dados, mas oportunidades para pesquisadores e sujeitos da pesquisa, entendidos como interlocutores, produzirem conhecimento sobre uma temática. E, nesse caso, tanto pesquisadores como professores entrevistados estão implicados com a temática, vivenciando-a cotidianamente em seus ambientes universitários, na Pós-graduação.

Considerações Finais

Como se argumentou, este estudo buscou analisar narrativas dos professores permanentes do ProfEPT, de modo a evidenciar os sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico desenvolvido no Programa. Como tal, na questão que buscou dar conta da finalidade deste estudo, evidenciaram-se no relato dos interlocutores a ausência de uma resposta e a confusão entre fato, vivência e experiência para conjecturar sobre o seu trabalho. Salientou-se que grande parte dos(as) professores(as) apenas argumentou em vez de efetivamente narrar um momento concreto e representativo sobre o seu trabalho pedagógico na Pós-graduação.

Não obstante, por se tratar da aplicação de um questionário não se conseguiu, no momento da produção dos dados, analisá-los de modo dialógico, interagindo novamente com os interlocutores (como aconteceria se fosse uma entrevista presencial) para, em seguida, produzir novos dados que pudessem ancorar determinadas sistematizações. Contudo, com base nas evidências discursivas, infere-se que, ao silenciar, tangenciar a resposta e/ou justificar bases conceituais, os respondentes indicam aplicar mecanismos protetivos pelos quais não necessitam rememorar e, portanto, não precisam “vivenciar” suas narrativas, escrevendo sobre si.

Ainda, marcou-se que houve aqueles(as) que narram o seu trabalho pedagógico como uma prática, em outras palavras, uma ação ou atividade unitária e isolada de uma elaboração reflexiva maior, coletiva, associada a um projeto pedagógico próprio ou institucional e, encontrou-se narrativas de interlocutores consonantes e articuladas ao referencial base deste estudo, ou seja, de um trabalho pedagógico intencional e político, que se preocupa com a produção do conhecimento de forma dialética, reflexiva e crítica.

Até o momento, constatou-se que os trabalhadores da educação em nível de Pós-graduação, especificamente, do ProfEPT, em sua maioria e devido às respostas a esta questão especificamente analisada, ainda não significam o trabalho desenvolvido como uma ação humana, um projeto individual e institucional, que produz historicidade e constitui ao mesmo tempo os sujeitos. Os adágios e as reverberações do trabalho pedagógico em si estão sendo silenciados e obnubilados por argumentos que visam a justificar ações, quando teriam condições de assumir posicionamentos e projetos pedagógicos.

Referências

BEZERRA, Ciro de Oliveira; SANTOS, Vanessa Sátiro dos. Economia política do trabalho pedagógico. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, VI., 2012, Aracajú. **Anais** [...]. Aracajú, 2012, p. 1-12.

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRASIL. **Resolução do Conselho Superior nº 161/2016**. Espírito Santo: IFES, [2016]. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2017/Documentos/Res_CS_161_2016_-Cria_o_Programa_de_P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_e_Tecnol%C3%B3gica_e_aprova_seu_Regulamento_interno.pdf.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **O que é a COVID 19?** [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRITO, Wanderley Azevedo de *et al.* **Autoavaliação ProfEPT: Relatório de Técnico 2017-2020**. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE). Vitória, ES: IFES/PROFEPT/NAPE, 2021.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.htm>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimento e tempos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-808, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico dos professores na escola: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 164-180, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653656>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250006, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; BRAIDO, Luiza da Silva; DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia. **Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS:**

Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 146-164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; SIQUEIRA, Silvia de; LAMPE, Leandro. Curso normal como educação profissional nas políticas públicas: fatos e artefatos. In: MARASCHIN, Mariglei *et al.* **Políticas na educação profissional: historicidades e realidades**. Curitiba: CRV, 2020, p. 211-229.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **Anexo ao Regulamento Geral do ProfEPT**. [2018]. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-educacao-profissional-e-tecnologica/documentos-1/anexo-regulamento-geral-profeppt.pdf/view>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **Regulamento de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento docente**. [2019]. Disponível em: <https://profeppt.ifes.edu.br/regulamentoprofeppt/16410-docentereg>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MACHADO, Célia Tanajura. Concepções e materialidades do trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica (EPT). In: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* **Trabalho Pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**. Volume 3. Curitiba: CRV, 2022. p. 221-235.

MARASCHIM, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado. **Contrapontos**, Florianópolis. v. 19, n. 1, Jan./Dez. 2019. p. 27-48. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13502/0>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

URBANETZ, Sandra Terezinha; CASSIANO, Elisete Lopes; BETTONI, Vanessa. O mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (ProfEPT) e o significado dessa oferta de formação em pós-graduação no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, Edição Especial, p. 135-156, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43914/27168>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Autores:

Ana Sara Castaman

Licenciada en Psicología por la

Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI).

Doctora en Educación, por la Universidad del Valle del Río Sinos (UNISINOS).

Tiene experiencia en las áreas de Educación y Educación Profesional.

Correo electrónico: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>

Liliana Soares Ferreira

Licenciada en Pedagogía y Letras por la

Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI).

Doctora en Educación, por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).

Tiene experiencia en las áreas de Educación.

Correo electrónico: anaililferreira@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-9717-1476>

Como citar o artigo:

CASTAMAN, A. S.; FERREIRA, L. S. El Trabajo Pedagógico en el Postgrado: analisis de los movimientos de sentidos en las narrativas de los profesores del ProfEPT. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 436-450, sep., 2022.

Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales

Marise Ramos

ramosmn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro, Brasil.

Jonas Magalhães

jonasemanuel@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

Este artículo tiene como objetivo recuperar el proceso de incorporación de la noción de competencias en la educación brasileña, a partir de las reformas realizadas en la década de 1990, exponiendo analíticamente sus fundamentos e inconsistencias, considerando su recuperación actual por las políticas curriculares resultantes de la Ley n. 13.415/2017 y normas conexas. Se argumenta que, a partir de 2014, organismos internacionales, gobiernos locales y organizaciones no gubernamentales construyen una agenda encaminada a la incorporación de habilidades socioemocionales en la educación. Luego, se explica la extrapolación de esta noción, previamente construida en el dominio cognitivo, al dominio socioemocional, demostrando que esta proposición tiene una matriz epistémica distinta a la formulación original. El camino analítico conduce a la conclusión sobre la intensificación de las incongruencias teóricas y prácticas, con compromisos éticos aún más graves en el momento contemporáneo.

Palabras clave: Competencias. Competencias socioemocionales. Escuela secundaria. Educación profesional.

O que já não era sólido se desmancha no ar: a insustentabilidade da pedagogia das competências cognitivas e socioemocionais

Resumo

Este artigo tem como propósito recuperar o processo de incorporação da noção de competências na educação brasileira, a partir das reformas realizadas nos anos 1990, expondo analiticamente seus fundamentos e incongruências, considerando sua atual recuperação pelas políticas curriculares decorrentes da Lei n. 13.415/2017 e regulamentações correlatas. Discute-se que, a partir de 2014, organismos internacionais, governos locais e organizações não-governamentais constroem uma agenda voltada para a incorporação na educação das competências socioemocionais. Explicita-se, então, a extrapolção dessa noção, antes construída no domínio cognitivo, para o socioemocional, demonstrando que esta proposição tem matriz epistémica distinta da formulação original. O caminho analítico leva à conclusão sobre o acirramento das incongruências teóricas e práticas, com comprometimentos éticos ainda mais graves no momento contemporâneo.

Palavras-chave: Competências. Competências socioemocionais. Ensino Médio. Educação Profissional.

What was no longer solid blows up in the air: the unsustainability of the pedagogy of cognitive and socio-emotional skills

Abstract

This article aims to recover the process of incorporation of the notion of competences in Brazilian education, from the reforms carried out in the 1990s, analytically exposing its foundations and inconsistencies, considering its current recovery by the curricular policies resulting from Law n. 13,415/2017 and related regulations. It is argued that, as of 2014, international organizations, local governments and non-governmental organizations build an agenda aimed at the incorporation of socio-emotional skills in education. Then, the extrapolation of this notion, previously constructed in the cognitive domain, to the socio-emotional domain is explained, demonstrating that this proposition has an epistemic matrix distinct from the original formulation. The analytical path leads to the conclusion about the intensification of theoretical and practical incongruities, with ethical commitments even more serious in the contemporary moment.

Key words: Skills. Socio-emotional skills. High school. Vocational education.

Introdução

A tentativa de alinhar o Brasil ao movimento internacional de reformas educacionais motivadas por mudanças na sociabilidade do capital na lógica da acumulação flexível (HARVEY, 2016), a partir dos anos 1990, teve a noção de competências como a referência da relação trabalho-educação convergente com a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno. (RAMOS, 2001) Essa noção foi defendida por organismos internacionais, governos, organizações não-governamentais e vários intelectuais como capaz de comprometer o ensino com os resultados necessários às demandas da produção flexível. As aprendizagens deveriam ser úteis e, por isto, voltadas mais para o desenvolvimento de competências cognitivas do que para a apreensão de conteúdos. Com isto, se prometia tornar a educação básica e profissional supostamente mais interessante aos jovens e mais funcional ao mercado de trabalho.

Passados quase vinte anos de revogação do Decreto n. 2.208/1997 – ícone dessas reformas – pelo Decreto n. 5.154/2004, educadores progressistas fizeram confrontar a pedagogia das competências com o projeto de formação integrada na perspectiva da politecnicidade. Quando avançávamos no segundo sentido, o neoconservadorismo acelerou seus passos, primeiro com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que tirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência da república em 2016, depois com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, ídolo das forças políticas de ultradireita.

A partir de então, reinaugurou-se o movimento de reformas constitucionais, a começar pela Emenda n. 95/2016, que limitou por vinte anos os gastos públicos; passando

pela reforma trabalhista e da previdência, até chegar à educação. Trata-se de um pacote que atinge de morte a Constituição que mereceu, um dia, o título de “cidadã”, e assola dramaticamente direitos histórica e duramente conquistados pela classe trabalhadora. Mais uma vez o ensino médio e a educação profissional são alvos precisos e as políticas curriculares que se seguem nos mostram que a pedagogia das competências nunca saiu da pauta de educadores, intelectuais e políticos vinculados ao neoliberalismo. Retomam-se seus preceitos, ampliando-se seu espectro para o domínio “socioemocional”.

Este artigo tem como propósito recuperar o processo de incorporação da noção de competências na educação brasileira, expondo analiticamente seus fundamentos e incongruências. Em seguida, faz-se o mesmo movimento no sentido de explicitamos a extrapolação dessa noção para o domínio “socioemocional”, demonstrando que esta proposição tem matriz epistêmica distinta da formulação original. O caminho analítico nos levará a concluir sobre o acirramento das incongruências teóricas e práticas, com comprometimentos éticos ainda mais graves no momento contemporâneo.

1 A noção de competências na educação brasileira nas reformas dos anos 1990

A incorporação da noção de competências à educação brasileira inicia-se institucionalmente com a aprovação da Lei n. 9.394, de 20/12/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Rigorosamente, na versão original desta lei a palavra competência ainda não carregava o sentido pedagógico que passou a adquirir especialmente a partir da aprovação, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), respectivamente pelo Parecer n. 15 e Resolução n. 3, de 1998; e Parecer n. 16 e Resolução n. 4, de 1999.

Inaugurando a “Era das Diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012), esses documentos visariam apresentar “indicações para um acordo de ações”, com base em “princípios axiológicos” orientadores de pensamentos e condutas; e “princípios pedagógicos”, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino. Os primeiros, enunciados como a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” a “ética da identidade”, foram uma tradução das quatro grandes “necessidades de aprendizagem do próximo milênio”, definidas pela UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. A estética da sensibilidade seria o

campo propício ao aprender a conhecer (ênfase a ser dada na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase apropriada à educação profissional), A política da igualdade refere-se ao plano do aprender a conviver. A ética da identidade seria o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e do outro.

O Ministério da Educação (MEC) publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de caráter não obrigatório, que enunciavam as competências associadas a disciplinas ou a componentes curriculares mais específicos. Essas seriam de “representação e comunicação”; “investigação e compreensão”; e “contextualização sócio-cultural”. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por sua vez, avaliaria o desenvolvimento dessas competências pelos estudantes baseando-se em indicadores ou descritores – as habilidades – que seriam evidenciadas no desempenho.

A educação profissional técnica seguiria os mesmos princípios axiológicos e pedagógicos do ensino médio. Este contemplaria o desenvolvimento de competências de suporte à educação profissional, por meio da “preparação básica para o trabalho”. As competências profissionais seriam descritas na forma de perfis, mediante estudos das atividades profissionais. (BRASIL, 1997)

Ruy Berger (1998), à época titular da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), apontou as principais etapas de construção curricular baseada em competência: a) análise do processo de trabalho; b) construção de uma matriz referencial de competências; c) elaboração de um projeto pedagógico e dos respectivos planos de curso, mediante a transposição didática da matriz referencial de competências, adotando-se a organização curricular modular; e d) uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

As duas primeiras etapas foram realizadas pela SEMTEC, por meio de comissões técnicas compostas por professores e profissionais do setor ou área de produção. Definiram-se áreas profissionais mediante classificação e agrupamento das atividades econômicas, com base na análise funcional dos processos típicos de trabalho. Originaram-se, assim, as matrizes referenciais de competências que organizou, de forma interrelacionada, funções, subfunções, competências, habilidades e bases tecnológicas, orientadoras do currículo. Por se referirem à área profissional, as competências definidoras dos respectivos perfis foram designadas como gerais, às quais deveriam ser acrescentadas competências profissionais específicas da habilitação.

Ramos (2001), com base nas dimensões da qualificação discutidas por Schwartz (1995)¹, concluiu que a ênfase na dimensão experimental da qualificação foi o que permitiu tomar a noção de competências como referência no trabalho e na educação, entendendo-a como capaz de aproximar escola e produção, em resposta à crítica de que a formação escolar não atende às necessidades das empresas. Daí o enfraquecimento da dimensão conceitual da qualificação que se define pelos conhecimentos sistematizados que estão na base das profissões.

A conotação individual dessa noção, por sua vez, tende a despolitizar as relações de trabalho – enfraquecimento da dimensão social da qualificação. De acordo com as DCN, os trabalhadores formados sob a lógica das competências estariam preparados para as instabilidades do mercado de trabalho e teriam construído seu projeto próprio de vida para se adaptarem autonomamente a tal realidade. Valorizou-se, assim, a subjetividade dos trabalhadores num processo de “psicologização das questões sociais”. (RAMOS, 2001)

1.1 A noção de competência no domínio cognitivo nos anos 1990

As DCNEM exaradas em 1998 atribuíram a esta etapa da educação básica a função de desenvolver “competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras”. (BRASIL, 1998, p. 12) Não é nesse documento, entretanto, que se faz uma abordagem detalhada sobre a noção de competências, mas sim no texto de autoria de Ruy Berger (1998) e no documento básico de 2000 do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 1999). Posteriormente, as DCNEPNT (BRASIL, 1999), apresentaram o conceito de competência profissional, cujas implicações pedagógicas foram recuperadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais.

Berger (1998, p. 3) destaca a importância de se desenvolver “competências para tomada de decisão para o trabalho em grupo e para a adequação às constantes mudanças que se processam no mundo do trabalho”. Segundo este autor, as referências teóricas que subjazem à noção de competência são a epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noam Chomsky. Manifesta-se a afiliação ao *inatismo*, sobre a existência, na ontogênese do conhecimento, de uma estrutura ou de uma capacidade inicial inata própria da espécie humana de construir o conhecimento, reconstruindo, por meio do desempenho, as

¹ As dimensões da qualificação são: conceitual, referente aos diplomas que atestam a aprendizagem de conceitos; social, que expressa a organização corporativa e/ou política de trabalhadores com a mesma qualificação; e experimental, relativa à demonstração prática da qualificação no exercício do trabalho.

possibilidades que as estruturas mentais (por Piaget) ou a gramática interna (por Chomsky), permitem em potencial.

Ainda que Piaget considere inato apenas o funcionamento geral da inteligência, a referência teórica do significado conferido à noção de competências tem como base o princípio que efetivamente converge o pensamento de ambos os autores: a construtividade do conhecimento, seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior.

Por essa perspectiva, as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes já construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas. Por ser dinâmica, essa interação, motivada pela ação dos indivíduos diante de situações desafiadoras, possibilitaria a construção de novas competências. Encontramos, então, a seguinte definição: “Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que mobilizadas e associada a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer”. (BERGER, 1998, p. 8)

Com o mesmo significado, o texto básico de 2000 do ENEM faz a seguinte formulação:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1999, p. 7).

Machado (1999) sintetiza essa abordagem considerando as competências como mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência. Macedo (1999) não leva sua abordagem à dimensão da inteligência ou da construtividade do conhecimento, mas mantém uma convergência com as ideias de mobilização, interação e mediação que envolve a noção de competência nas formulações anteriores.

Outro autor que influenciou a apropriação da noção de competências na educação foi Philippe Perrenoud (1999), que também a associa à capacidade de mobilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar, com eficácia e de forma pertinente, variadas situações em diversos contextos culturais, profissionais e condições sociais. A esses recursos cognitivos mobilizados para a resolução de situações-problema em

contextos distintos, Zabala e Arnau (2010) acrescentam elementos mais próximos aos conteúdos escolares tais como conhecimentos (fatos e conceitos), habilidades e atitudes.

Perrenoud reconhece que a competência se apoia em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, integrando e mobilizando conjuntamente outros recursos na tomada de decisão e no desenrolar da ação (saber em uso). Por essa concepção, a relação entre competências e desempenho não é de identificação absoluta (resultado/produto), mas de interdependência relativa (processo/contexto da ação). De fato, a noção de desempenho acompanha a de competências, sendo sistematizada principalmente no campo da avaliação. Por exemplo, a avaliação do desempenho do estudante ao final da escolaridade básica visaria “aferir o desenvolvimento de competências fundamentais”. (BRASIL, 1999, p. 5)

Em se tratando da educação profissional, a noção de competências é abordada sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho. Numa das primeiras referências ao termo, chama-se a atenção para que “a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada”. Precisamente, a competência profissional foi definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. (BRASIL, 1999, p. 32-33)

Desenvolvidas em função de um universo profissional, os conteúdos de ensino são tratados como “insumos” geradores das competências profissionais. Esses teriam um caráter técnico-científico definidos em função do contexto e da atividade profissional, sendo mobilizados para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas produções da respectiva área. São essas as competências que se pretendeu apresentar nas Diretrizes e nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional.

Não obstante, pelo aporte na psicologia construtivista, a noção de competência resistiria a uma objetivação tal como se faz ao se tentar institucionalizá-la. Nos documentos associados ao ensino médio, ela toma uma conotação próxima ao que foi prescrito pelo artigo nº 36 da LDB, isto é, como domínio de conhecimentos científico-tecnológicos, das linguagens e das ciências sociais. Na educação profissional, os perfis de competências acabam descrevendo as “atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Portanto, referem-se a uma ação, a um comportamento ou a um resultado que o trabalhador deve demonstrar.

Essa questão foi enfrentada na Argentina, na Austrália e na França, reinterpretando-se o perfil de competência gerado pela análise funcional em termos pedagógicos,

respectivamente como capacidades, atributos ou mesmo como saberes, enriquecidos, ainda, pela ideia de Zarifian (1999), sobre as competências recurso. Na descrição dos perfis de competências em documentos nacionais, a competência foi confundida com atividade ou mesmo com desempenho. Ainda que, tanto pela psicologia quanto pela linguística, essas sejam categorias conjugadas, como afirmamos, a primeira é de caráter implícito e a segunda de caráter explícito, não se podendo reduzir uma à outra. Se isto ocorre, retorna-se à essência da psicologia condutivista em que capacidade se reduz ao comportamento, levando os currículos a reproduzirem atividades de trabalho nos processos formativos, quando se trata da educação profissional. Vejamos um pouco mais sobre esse aspecto.

1.2. Implicações psicopedagógicas e curriculares da noção de competências

As reformas educacionais que ocorreram em diversos países buscaram a formalização de uma pedagogia das competências (TANGUY, 1997), na medida em que essa noção extrapolou o campo teórico e adquiriu materialidade na organização curricular. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação linear entre os códigos utilizados para traçar o “perfil do trabalhador competente” e o papel desempenhado pelas diversas instâncias educativas. Stroobants (1998) observa que o interesse dessas descrições de perfil reside na ligação progressivamente estabelecida entre a análise do trabalho e a formação. Ela assinala, porém, que os processos pelos quais se transmite, se adquirem, se diferenciam e se estruturam as competências são o que mais faltam nesses estudos dos saberes, como se a experiência na situação de trabalho bastasse para explicá-los e os processos de socialização e de formação escolar quase não representassem nenhum papel.

Malglaive (1994, 1995) nos lembra que a Pedagogia por Objetivos buscou dar materialidade a essa associação, sabendo-se que os objetivos em pedagogia são a forma como este campo – com a ajuda de B. Bloom – tomou a apropriação teórica da psicologia de Skinner sobre o comportamento humano, o qual não se distinguiria dos mecanismos da sua instalação. A importância que Skinner dá ao “contingente de esforços”, Bloom confere aos “métodos e meios”. Segundo o autor, um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais se deve efetuar o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável. Mas a problemática de sua definição estaria ultrapassada devido tanto à evolução do trabalho, quanto ao advento da psicologia cognitiva.

Ele retoma a abordagem linguística para distinguir competência e desempenho, sendo este a expressão de um conjunto de competências mobilizadas pelo sujeito. Mas o fato de o desempenho observado ser um indicador mais ou menos confiável de uma competência supostamente mais estável, que é medido indiretamente – acepção desenvolvida tanto pela linguística como pela psicometria – não acaba com a questão de sua conceituação. Seria possível descrever um conjunto de ações que remeta para a competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. É o que acaba ocorrendo quando se tenta nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar ao verbo “saber” ou à locução “ser capaz de” uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações. Como diz Malglaive, isso designa, de fato, uma atividade e não uma capacidade ou competência. Consequentemente, mantém-se aberta a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam. De fato, a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, restrição bastante propícia ao seu sentido instrumental condutivista, que admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho. A consequência para o trabalho pedagógico é o tecnicismo, dada a ênfase na eficácia da metodologia, comumente evocada como “ativas”. (RAMOS, 2017)

A análise do currículo mínimo do curso técnico de enfermagem subsequente de uma instituição de educação profissional do Rio de Janeiro (RAMOS, 2019; ALVES, 2022) é exemplar para demonstrar essa tendência. Extraímos as competências listadas para cada componente curricular a fim de identificarmos como elas são enunciadas e como se aproximam ou se afastam das definições de competências a que nos referimos. Foi impossível não estabelecermos uma relação com a Taxonomia de Bloom.

Sabe-se que essa taxonomia é uma classificação hierárquica dos objetivos de ensino dentro do domínio cognitivo (BRUNNER; ZELTNER, 2000), organizados em 6 (seis) níveis em ordem crescente de complexidade, a saber: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise; 5) síntese; 6) avaliação.

Do total de 94 (noventa e quatro) competências, 35 (trinta e cinco) são enunciadas com o verbo “conhecer”; 20 (vinte), com o verbo “reconhecer”; e uma, com “identificar”. Pela Taxonomia de Bloom, todos esses verbos são expressivos da categoria “conhecer”, que se manifesta, então, 56 vezes. Outras 24 (vinte e quatro) competências são enunciadas com o verbo “compreender”, somando-se a essa categoria de Bloom, duas com os verbos “caracterizar”, sinônimo de “descrever”, além de “interpretar”, usado três vezes, e “selecionar”, usado uma vez. São 30 competências de “compreensão”. Com isto temos 91%

das competências enunciadas nos níveis iniciais da cognição dessa taxonomia (56, “conhecer”; 30, “compreender”).

Enquanto a categoria “conhecimento” corresponde à habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc., ou seja, trazer à consciência conhecimentos prévios, “compreensão” é entendida como a habilidade de dar significado ao conteúdo, sabendo utilizá-lo em contextos diferentes ao da aprendizagem. Na Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELLOT, 2010), a essas categorias segue a “aplicação”, definida como a habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações. No currículo analisado, encontramos somente o verbo “desenvolver”, uma vez, vinculada à aplicação.

A “análise” é a quarta categoria na ordem de complexidade. Ela é entendida como a habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Para isto, é necessário não apenas compreender o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo. Temos quatro ocorrências nesse plano, sendo uma o próprio verbo “analisar”; duas, o verbo “relacionar” e mais uma, o “solucionar”.

Finalmente, tem-se a categoria “síntese”, definida como a habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Os verbos interessantes que constam dos quadros são “propor” e “contribuir” cada um deles se manifestando uma vez. No nível mais complexo da taxonomia, encontra-se o objetivo “avaliar”, uma vez, correspondente à habilidade de julgar o valor de um material.

O exposto mostra que a matriz curricular do curso analisado enuncia objetivos designados como competências, comprovando-se a tendência de a pedagogia das competências reproduzir, na verdade, a pedagogia por objetivos e o que lhe é correlato: o condutivismo e o tecnicismo. Portanto, concordamos com Malglaive (1994) quanto ao fato de a pedagogia das competências não enfrentar a questão fundamental sobre “o que” e “como” ensinar. Tal questão não interessa a essa abordagem, pois o que se espera é realizar uma guinada da finalidade da educação como aprendizagem do conhecimento sistematizado para a demonstração de condutas e desempenhos esperados: “na pedagogia das competências, o conteúdo de ensino se reduz a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, ao invés das ciências clássicas” (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 57).

2. As competências socioemocionais nas reformas contemporâneas

A definição de competências apresentada no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 já incorporou os valores como um dos componentes das competências, apesar de esta ter sido construída basicamente no domínio cognitivo. Sinalizavam-se, assim, para a pedagogia das competências, elementos culturais e pessoais com o sentido do saber-ser. Essas diretrizes, bem como as do ensino médio, deveriam ter sido revogadas juntamente com o Decreto n. 2.208/1997, quando foi exarado o 5.154/2004. Porém, somente em 2010 há o movimento de elaboração de novas diretrizes. Esperava-se coerência com a concepção de formação integrada construída e difundida como política educacional na perspectiva da politecnicidade e da formação *omnilateral*. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Não foi este exatamente o sentido tomado pelo Conselho Nacional de Educação. Se, por um lado, as DCN do Ensino Médio contemplaram em boa medida princípios filosóficos e pedagógicos desta concepção, as Diretrizes da Educação Profissional apresentaram um caráter híbrido, fazendo conviver textualmente alguns desses princípios com a manutenção de ideias e noções próprias à lógica das competências. Tal hibridismo se manifestou especialmente na versão aprovada como Resolução CNE/CEB n. 06/2012, pois as primeiras versões, ao contrário, primavam essencialmente pela lógica das competências, aspecto este revertido em parte devido às críticas recebidas. Mas tal conteúdo é retomado de forma ainda mais aprofundada, no contexto das diretrizes curriculares nacionais seguintes à Lei n. 13.415/2017, tanto para o ensino médio (Resolução CNE/CEB n. 03/2018) quanto para toda a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP n. 1/2021), além da Base Nacional Comum Curricular.

As primeiras versões das propostas de DCNEPTNM de 2012 e as diretrizes atuais gerais da educação profissional e tecnológica se inspiram nos princípios axiológicos definidos pelas DCNEM de 1998 com base nos quatro pilares da educação da Unesco. No âmbito da educação profissional, o acrônimo “chave” reúne a ampliação dos componentes da competência: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. O termo “chave” também passou a formar um substantivo composto como competências-chave, no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação comparativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No âmbito desse programa, a OCDE desenvolveu o Projeto “Definindo e Selecionando Competências-chave” (DeSeCo), concluindo por três grupos: “interagir no seio de grupos socialmente heterogêneos; agir de modo autônomo; utilizar recursos ou instrumentos de modo interativo”. (SACRISTÁN, 2011, p. 42) Note-se a valorização do componente “interação”

na definição de competências em um nível não manifestado antes quando as competências foram abordadas predominantemente no domínio cognitivo.

Observa-se então que, enquanto nas diretrizes aprovadas em 2012 a noção de competências perde força em virtude de uma reorientação curricular visando à formação integrada – mesmo com o hibridismo das diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio – nas atuais ressaltam-se as competências sociais e explicita-se, textualmente, a finalidade de desenvolvimento de competências socioemocionais tanto pelo ensino médio quanto pela educação profissional e tecnológica.

2.1. A construção da “agenda” para incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares

Observamos, desde 2011, tendências que buscam justificar, através de discursos político-pedagógicos, a incorporação de competências socioemocionais nas políticas curriculares. A partir de uma agenda protagonizada pela OCDE, essa ampliação/revitalização da noção de competências tem como principal protagonista no Brasil o Instituto Ayrton Senna (IAS) e assenta-se no deslocamento de ênfase no domínio cognitivo para o “socioemocional”.

Num primeiro momento, esse deslocamento manifestou-se pela mobilização em torno dessa agenda, buscando-se a construção de um discurso que pudesse produzir um consenso conceitual, pedagógico e terminológico em torno da noção de competências socioemocionais. Mas tal agenda ganha materialidade efetiva por meio de parcerias público-privadas estabelecidas pelo IAS, das quais se destaca a que resultou na reformulação curricular do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, observa-se a ampliação da consecução dessa pauta em nível nacional através da incorporação da temática socioemocional em documentos de políticas curriculares e educacionais nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando-se, a partir daí, sua operacionalização também nas políticas curriculares de outros estados e municípios.

Considerando tal movimento, é possível identificar, no percurso de gênese e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas curriculares nacionais, a existência de dois momentos distintos, mas articulados, a saber: 1) a mobilização da agenda, na qual os sujeitos políticos buscaram formular e disseminar o discurso acerca das competências socioemocionais, construir consensos, agregar forças políticas e formalizar proposições operacionais que pudessem ser incorporadas às políticas de

educação; 2) implementação da política, momento no qual a noção de competências socioemocionais extrapola o âmbito local/regional e passa a ser incorporada em ações em nível federal e é assumida em documentos curriculares nacionais, passando a mobilizar mais os gestores educacionais, grupos empresariais e críticos do campo profissional, político e acadêmico, seja para concretização da referida política em nível nacional ou regional, seja na avaliação crítica das implicações de tal implementação em seus aspectos políticos, organizacionais, institucionais e pedagógicos.

Não há uma separação estanque desses dois momentos dado que, mesmo após a incorporação dessa agenda pela política educacional, a mobilização da pauta, dos discursos e dos consensos se mantém. Porém, para fins de elaboração de uma linha cronológica, podemos estabelecer como marco inicial do primeiro momento, a promoção pelo IAS do Seminário Educação para o século 21 em 2011 e, como ápice do segundo momento, a homologação da BNCC em 2018.

De acordo com Magalhães (2022) o termo “competências socioemocionais” só adquire maior relevância e recorrência nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais a partir do ano de 2014. Antes disso, discussões e propostas curriculares sobre a formação dos aspectos socioemocionais estavam relacionadas à educação socioemocional, impulsionada na década de 1990 por intermédio de programas desenvolvidos com base nos conceitos de aprendizagem socioemocional e inteligência socioemocional. Com o desenvolvimento das pesquisas do economista James Heckman, acerca da relação entre habilidades não-cognitivas e desenvolvimento do capital humano, cresce o interesse de organizações como a OCDE e o Instituto Ayrton Senna (IAS) em promoverem iniciativas e propostas curriculares que contemplem o desenvolvimento dessas habilidades.

No Brasil, essas duas organizações estiveram envolvidas na construção e promoção da agenda socioemocional junto aos governos, gestores educacionais, profissionais de educação e o público em geral. Num primeiro momento, esse movimento foi realizado por meio da organização de eventos que buscavam mobilizar agentes públicos e privados e chamar a atenção da comunidade educacional para as chamadas “competências para o século XXI”. Remetendo-se ao mote “Educação para o século XXI”, tais eventos refletem um momento ainda incipiente de construção de consensos terminológicos e políticos-pedagógicos acerca das competências socioemocionais, mas já apontam para a tendência de incorporação da dimensão socioemocional no currículo e sinalizam o claro apelo ao termo competências para conferir maior visibilidade e legitimidade a essa suposta inovação curricular. Em um segundo momento, o IAS avança na promoção dessa agenda ao

implementar, em caráter experimental, uma proposta curricular para desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas em algumas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Tal experimentalismo ganha endosso e apoio da OCDE que, através de uma parceria com esse instituto e essa rede de ensino, contribui para o desenvolvimento de uma avaliação em larga escala de competências socioemocionais de estudantes da educação básica e do ensino médio, que resultou na elaboração de um instrumento de mensuração das referidas competências. Por fim, após despertar a atenção do público especializado e dos gestores públicos para essa agenda e utilizar a rede estadual de ensino como laboratório de suas experiências, o IAS e a OCDE realizam um fórum internacional que reúne representantes políticos de 14 países, incluindo o ministro da educação do Brasil, no qual são firmados acordos e os parâmetros teóricos, conceituais e políticos que passarão a balizar o debate e as políticas públicas relacionadas a esse tema a partir de 2014.

Promovida a agenda socioemocional em âmbito nacional, a pauta das competências socioemocionais passa a ser progressivamente incorporada nas ações e políticas desenvolvidas por diferentes órgãos nacionais. Assim, vemos a discussão sobre competências socioemocionais prosperar e ganhar espaço no CNE, na Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) em documentos, declarações e políticas defendidas e ou implementadas nessas esferas institucionais. Posteriormente, esse debate ganha materialidade mais efetiva pela inclusão da noção de competências socioemocionais na reforma do ensino médio, na BNCC e nas novas diretrizes curriculares do ensino médio e da educação profissional e tecnológica.

No que se refere a reforma do ensino médio, a despeito das contradições e retrocessos já devidamente registrados e problematizados por pesquisadores do campo da educação, interessa-nos destacar a breve, mas significativa menção à inclusão de aspectos socioemocionais no currículo do ensino médio, tal como disposta na nova redação do inciso 7º do artigo 35 da LDB:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017)

Nota-se aqui o recurso aos projetos de vida e o apelo à ideia de formação integral, dois dos pressupostos político-pedagógicos preconizados pelo currículo socioemocional do

IAS implementado na rede estadual do Rio de Janeiro. Longe de se tratar de mera casualidade e coincidência, compreendemos que tal alinhamento demonstra uma significativa influência da publicização e construção ativa de discursos e consensos em torno das competências socioemocionais realizados pelo IAS e a OCDE nos últimos anos. Cabe registrar ainda a flexibilidade conferida aos sistemas de ensino, pelo inciso 1º do artigo 36, para definirem, a partir critérios próprios, as “competências e habilidades” que irão compor os componentes curriculares dos itinerários formativos, o que amplia ainda mais a possibilidade de incorporação de objetivos socioemocionais nos currículos de ensino médio. Veremos que no texto da BNCC esses objetivos encontram-se mais diluídos e articulados às dez competências gerais, sendo explicitamente referidos nas três últimas dessas competências.

Assumida como referência para estabelecer as aprendizagens a serem desenvolvidas na educação básica, a noção de competência é definida no documento da BNCC de forma semelhante ao Parecer n. 16 e Resolução n. 4 do CNE, de 1999: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que se refere especificamente às competências socioemocionais, vê-se que essas se encontram diluídas em diferentes objetivos de aprendizagem e/ou competências específicas na forma de termos como empatia, diálogo, criatividade, resiliência, comparecendo de modo mais evidente nas três últimas competências gerais, tais como transcritas abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10)

Nota-se que nestas três últimas competências, os aspectos socioemocionais ganham destaque e autonomia em face de uma possível articulação com os conhecimentos científicos e saberes de natureza cognitiva, o que, a nosso ver, demonstra concordância e convergência com os pressupostos epistemológicos e político-pedagógicos que vinham, desde 2011, sendo propalados pelo IAS e pela OCDE. Resta claro, portanto, que a formação de competências

socioemocionais foi definitivamente assimilada não só ao discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, constituindo a sua incorporação nas competências gerais da BNCC a forma mais elaborada e explícita do êxito alcançado pelos seus propagadores e divulgadores, particularmente, o IAS e a OCDE.

De forma a alinhar as diretrizes à BNCC e à nova organização curricular proposta pela reforma do ensino médio, observa-se, entre os anos de 2018 e 2020, mais uma reformulação desses documentos que também incorporam explicitamente as competências socioemocionais em seu arcabouço teórico, normativo e programático. No artigo 5º da resolução 03/2018, que instituiu as novas DCNEM, estabelecem-se, para além dos princípios gerais do ensino médio em todas as suas modalidades já determinados na Constituição Federal e na LDB, alguns princípios específicos dos quais destacamos os dois primeiros: “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2).

Retomam-se aqui, mais uma vez, três motes recorrentes no debate iniciado em 2011 pelo IAS: o desenvolvimento aos aspectos socioemocionais, a ideia de formação integral, e o dispositivo curricular/pedagógico dos projetos de vida. Dando ainda mais clareza sobre a relação entre ambos, o artigo 6º da resolução, que define os termos utilizados no documento, descreve assim o entendimento de formação integral: “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam sua autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 2).

Em relação à definição de competências, reproduz-se no documento o seu significado tal como estabelecido na BNCC. Já a definição de habilidades ganha maior especificação sendo enunciada como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados. (BRASIL, 2018, p.3) Ao mesmo tempo, aponta-se para o fato de a expressão competências e habilidades serem adotadas no documento como equivalente a direitos de aprendizagem, tal como expresso no PNE. No entanto, ao tratar da organização curricular, o inciso 3º do artigo 7º assinala que:

As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 4)

Neste inciso, as aprendizagens essenciais não são tratadas como equivalentes às competências e habilidades, mas como aquilo que possibilita o seu desenvolvimento. Por sua vez, competências e habilidades são aqui tratadas como sinônimos. Ou seja, no documento, aprendizagens essenciais, competências e habilidades são tratadas ora como termos equivalentes, ora como termos articulados. Nota-se, uma evidente confusão conceitual, cujos termos parecem cumprir mais uma função mobilizadora e ideológica do que propriamente teórica e estruturante.

Assim, ao mesmo tempo em que se enuncia que as competências e habilidades da BNCC orientarão a construção dos currículos do ensino médio, no que se refere à formação geral básica, concede-se maior autonomia aos sistemas de ensino para organização dos itinerários formativos, permitindo a inclusão, por seus critérios, de “competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante”. (BRASIL, 2018, p. 8)

Comparadas às DCNEM de 2012, é nítido o retrocesso ao se abandonar a concepção do trabalho como princípio educativo e das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos integradores entre os conhecimentos. Retrocede-se, em grande medida, às DCNEM de 1998, que preconiza a organização curricular a partir das competências. A diferença reside no fato de que, naquele momento, embora sejam mencionadas competências “cognitivas e sociais”, a ênfase recaía mais sobre a formação de competências cognitivas complexas (capacidade de abstração, manipulação de informações, raciocínio, resolução de problemas, etc). Nas atuais DCNEM, os aspectos socioemocionais, em consonância com a BNCC, adquirem maior relevância, dado o contexto socioeconômico e político-educacional vivenciado em nível nacional e internacional, com a exacerbação da crise do capital, que apela cada vez mais para a necessidade de conformação de sujeitos flexíveis e resilientes, aptos a aceitarem o restrito horizonte da empregabilidade e/ou do autoempresendedorismo.

Compondo o conjunto de normatizações que buscam alinhar os sistemas, níveis e modalidades de ensino aos pressupostos da reforma do ensino médio, a Resolução CNE/CP n. 1/2021, consolida o arcabouço jurídico necessário à sua implementação nos modelos dos propósitos estabelecidos pela lei 13.415/2017, ao estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DNGEPT) em todos os níveis

de ensino. Estabelecem-se normas para a estrutura e funcionamento dos cursos e para a formação e atuação docente nesta modalidade de ensino.

De início, chama a atenção a incorporação de princípios norteadores próprios do campo crítico e que foram retirados das novas DCNEM. Tais princípios, no entanto, encontram-se mesclados com noções próprias da perspectiva neoliberal propaladas nos últimos anos pelos reformadores educacionais. Este é o caso do artigo 3º, que enuncia como princípios da educação profissional e tecnológica o trabalho como princípio educativo; a integração com a ciência, cultura e tecnologia; e a pesquisa como princípio pedagógico. Também comparecem no texto outros princípios como “indissociabilidade entre educação e prática”, “tecnologia como uma das bases científicas da produção moderna”, “interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica”; e “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-racial”. Apesar dessa apropriação de concepções do pensamento crítico no documento – estratégia frequentemente usada pelos reformadores educacionais para a obtenção do consenso – as competências continuam sendo a referência para a organização curricular, estando em consonância com a perspectiva da BNCC e dos itinerários formativos. Nas DNGEPT, as competências profissionais são definidas como:

A capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (BRASIL, 2021, p. 4)

Merece ser destacada a atenção dada às competências socioemocionais neste documento curricular, o único de abrangência nacional dentre os analisados até agora que procura conferir-lhe uma definição mais precisa. Desse modo, no inciso 2 do artigo 19, elas são entendidas como competências que compõem o perfil profissional de conclusão dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e definidas como:

um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021, p. 8-9)

O documento refere-se também às competências pessoais, mas diferentemente das profissionais e socioemocionais, não são por ele definidas. Apesar disso, considerando que se mantém, em relação às DCNEPT de 2012, a concepção de perfil profissional composto por “competências profissionais e pessoais”, sendo essas últimas, naquele momento,

identificadas como as competências básicas desenvolvidas no ensino médio, entendemos que as competências pessoais podem ser lidas como aquelas previstas na BNCC e que englobam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Esse entendimento é reforçado pela redação do artigo 23 que, ao tratar do planejamento curricular necessário à "concretização da identidade do perfil profissional de conclusão de curso"; indica que ele é definido pela:

explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica, e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio. (BRASIL, 2021, p. 9)

2.2. A dimensão socioemocional das competências nos anos 2010: possíveis bases epistemológicas

A dimensão socioemocional, a qual a noção de competências tem sido mais comumente associada nos últimos anos, não constitui elemento novo ou antes desprezado pela pedagogia das competências. Pelo contrário, embora a menção explícita aos termos social e emocional, em conjunto ou em separado, não seja recorrente na corrente francesa da sociologia do trabalho, responsável por discutir tal noção no contexto da reestruturação produtiva, termos como competências sociais e competências emocionais são relativamente comuns em textos escritos por Daniel Goleman e Richard Boyatzis, autores norte-americanos que discutem a noção de competências a partir da psicologia comportamental aplicada ao âmbito das organizações.

Inicialmente, o termo socioemocional ganha projeção com a organização *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), responsável por cunhar o termo *Social and Emotional Learning* (SEL), traduzido na literatura acadêmica nacional como Aprendizagem ou Educação Socioemocional. Pode-se afirmar ainda que o aspecto da subjetividade mais diretamente vinculado às dimensões intra e interpessoais esteve, desde sempre, no foco dos diferentes discursos e dispositivos de competências que mobilizaram políticas e ações no âmbito da gestão de pessoas e da educação básica e profissional.

Mais recentemente as abordagens sobre a formação de competências socioemocionais orientam-se hegemonicamente por perspectivas que se apoiam em estudos psicométricos, econométricos e constructos teóricos do campo da neurociência, psicologia

positiva e teorias da personalidade. De outro modo, organismos internacionais a OCDE e agentes privados como o IA defendem que a inclusão da formação socioemocional na educação escolar incrementaria o desenvolvimento de competências cognitivas, laborais e cidadãs, acarretando melhoria dos índices sociais e econômicos. Verificam-se, assim, interesses e motivações socioeconômicas e político-ideológicas implicados nessas políticas.

Nas proposições teóricas, programáticas e político-pedagógicas dessas organizações as competências socioemocionais são apresentadas como um domínio da subjetividade humana que se expressa em diferentes âmbitos das relações inter e intrapessoais dos indivíduos. Assim, no plano mais geral da sociabilidade humana tais competências se manifestam, dentre outras formas, na maior capacidade e destreza dos sujeitos para trabalhar cooperativamente, comunicar-se assertivamente, resolver conflitos de natureza pessoal, familiar e social – incluindo as relações de trabalho – ser empático e saber reconhecer emoções nos outros, suportar e lidar com situações de estresse, pressão e incerteza e ainda agir ética e eficazmente em situações que envolvem diferentes interesses e exigem tomada de decisões e atitudes proativas. Na esfera da construção da individualidade, identidade e da vida intrapsíquica, as competências socioemocionais se revelariam na maior ou menor habilidade do sujeito para lidar com suas próprias emoções, sabendo reconhecê-las e mobilizá-las para melhor compreender a si mesmo e atingir metas pessoais. Também poderiam ser identificadas pelo grau de auto-organização do indivíduo a forma como planeja, organiza e executa ações e mobilizando sua cognição, motivação, criatividade e outros recursos pessoais para alcançar seus objetivos de diferentes ordens.

Para traduzir teoricamente esse amplo espectro de competências, a OCDE e o IAS tem adotado como referência epistemológica o modelo do Big Five, equivalente de uma teoria da personalidade que, apoiada em estudos psicométricos, definiu os cinco grandes domínios da personalidade humana: abertura às novas experiências, conscienciosidade, amabilidade, extroversão e neuroticismo. Tal referência vem orientando a construção de dispositivos curriculares e avaliativos dessas organizações, já materializados em instrumentos de avaliação, matrizes de competências, modelos de currículos e programas de formação de professores. A elaboração desses dispositivos evidencia o esforço dessas organizações para não só promoverem a agenda socioemocional, como discutimos, mas também instrumentalizarem agentes públicos e privados com ferramentas que facilitem a implementação de políticas de educação voltadas à formação das competências socioemocionais.

Em seu texto mais representativo, o relatório “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, a OCDE define competência como:

características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida. (OCDE, 2015, p. 34)

Essa definição, que não remete, a princípio, a nenhuma das definições dadas pelas abordagens francesas e americana da noção de competências, na verdade sintetiza a função operacional desse constructo nas políticas educacionais: 1) incorporar diferentes competências nos currículos com a finalidade de promover o bem estar individual e o progresso socioeconômico; 2) desenvolvê-las partindo do pressuposto de que são maleáveis e podem ser desenvolvidas em diferentes momentos da vida; 3) avaliá-las com instrumentos precisos para que possam garantir as evidências necessárias à sua legitimação e consolidação nos currículos, já que se entende que elas poderiam prever a melhoria em indicadores sociais e econômicos. Trata-se de uma concepção explicitamente tecnicista e economicista, embora seja revestida de um discurso humanista e socialmente responsável.

Quanto às competências socioemocionais, o relatório da OCDE as define de maneira superficial. Ressaltando que também são denominadas como competências não-cognitivas, de caráter ou como qualidades pessoais, as competências socioemocionais seriam “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional”. (OCDE, 2015, p.34) Equiparam-se aqui competências com habilidades e competências socioemocionais com qualidade pessoais ou de caráter, o que remete a constructos próprios de teorias da personalidade.

Embora as inconsistências conceituais possam ser vistas como incoerentes em relação à noção típica de competências, tal como desenvolvida pelas perspectivas teóricas que tradicionalmente operam com esse conceito, de fato, as definições de competências e competências socioemocionais apresentadas pela OCDE no seu relatório mais representativo e persuasivo acerca dessa nova pauta educacional, guardam coerência com os referenciais teóricos que fundamentam a construção e promoção dessa agenda em âmbito internacional. Assim, além da afiliação à teoria do capital humano, atestada pelas inúmeras referências aos estudos do economista James Heckman e seus colaboradores sobre os efeitos tardios e positivos do desenvolvimento das “habilidades não-cognitivas” em crianças que participaram de programas de educação pré-escolar de caráter compensatório, o relatório

também é claro ao dizer que a estrutura apresentada, que conjuga competências cognitivas e socioemocionais, toma como base a taxonomia de personalidade do Big Five. Além desta, são mencionadas ainda outras referências como a psicologia positiva, a estrutura do caráter desenvolvida pelo *Center for Curriculum and Redesign* e a Aprendizagem Social e Emocional (SEL), cujo conceito e modelo foram elaborados pela CASEL.

Não há no relatório qualquer justificativa ou explicação teórica-epistemológica para a adoção desses referenciais e, menos ainda, para conversão das competências em traços de personalidade. O argumento de força são os estudos longitudinais desenvolvidos pela OCDE junto aos países membros e parceiros que apontam para a melhoria de uma série de indicadores sociais, educacionais e econômicos nos países em que, supostamente, há maior investimento no desenvolvimento dessas competências, tanto em nível educacional quanto individual. As mesmas incongruências observadas no relatório da OCDE podem ser identificadas nos documentos do IAS, já que ambos vêm atuando conjunta e colaborativamente desde 2014. Na literatura utilizada como referência nos documentos da OCDE e do IAS os termos competências não-cognitivas, habilidades leves, *soft-skills* e educação do caráter são tomados como sinônimos de competências e/ou habilidades socioemocionais, termos que tem se firmado no campo educacional. Essa profusão de termos dificulta perceber que as competências socioemocionais seriam afetadas às teorias da personalidade e não às dos domínios de aprendizagem.

Conclusões: as competências podem sustentar uma teoria pedagógica?

Como vimos, a noção de competência, no Brasil, orientou-se por aproximações com o construtivismo piagetiano e o teoria da competência linguística de Chomsky. Ao mesmo tempo, fez-se transposições do campo da sociologia do trabalho e da psicologia da administração para os campos da gestão de pessoas e da educação.

Demonstramos que a incorporação da noção de competência na educação, ainda que orientada para objetivação da ação, estaria dimensionada subjetivamente pelo domínio dos saberes cognitivos, psicomotores e socioemocionais e da mobilização, pelos esquemas mentais, de conhecimentos/saberes e outros recursos de diversas ordens e fontes. Vimos, porém, com base em Malglaive (1994), que a objetivação das competências enunciada pela locução “ser capaz de”, seguida de um verbo de ação e o objeto da intervenção não resolve a questão sobre o que os estudantes precisam saber para que façam o que se espera deles. Discutimos, ainda, que, seja pelo aporte construtivista, seja pelo linguístico, competências e

desempenhos são categorias conjugadas, mas uma não se reduz a outra; pois, enquanto a primeira é de caráter implícito, a segunda é de caráter explícito. Aspecto semelhante ocorre na relação entre conhecimentos e competências, pois, enquanto os primeiros têm dimensões objetivas e formais, as segundas implicariam mobilizações de ordem subjetiva não formalizáveis ou mensuráveis. Dessa compreensão se aproximam análises, por exemplo, de Perrenoud (1999) e Zarifian (1999). Essas questões evidenciam incongruências das tentativas de se elaborar uma teoria pedagógica baseada em competências, o que Dias (2010, p. 74) também reforça:

(1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; (3) as competências estão directamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Tais apontamentos acerca das relações entre conhecimentos, competências e desempenhos somados a outros já mencionados, nos colocam em condições de fazer alguns questionamentos acerca da avaliação de competências socioemocionais e da introdução desta noção no currículo da educação básica.

De maneira geral, as competências têm sido interpretadas pela coexistência de saberes cognitivos (saber-conhecer), psicomotores (saber-fazer) e socioafetivos (saber-ser/saber conviver) que podem ser mobilizados e integrados em um dado contexto com vistas à resolução de problemas. Por essa definição, mais próxima da matriz construtivista, parece-nos que as competências socioemocionais seriam um tipo de saber, e não uma competência em si. De outro modo, se o saber-ser não tem implícito o contexto, não é possível definir em que situações elas podem ou não ser mobilizadas.

Como já observava com perspicácia Tanguy (1997, p. 181): “A decomposição do ‘saber-ser’ em comportamentos ordenados e indexados é ainda mais embaraçosa: a criatividade se deixa medir em termos de capacidades que possam ser ordenadas em uma escala?”

Concordando com a autora, sublinhamos que, ao contrário do que se propõe fazer com as competências cognitivas – avaliá-las em termos de escalas de gradação de proficiência, tendo-se habilidades como descritores de desempenhos – as competências socioemocionais são constituídas por domínios de personalidade instáveis e ambivalentes que, na maioria das vezes não se conjugam no mesmo contexto. Exemplificando: ser extrovertido não é uma competência, mas a manifestação do mesmo domínio socioafetivo no qual se manifesta também a introspecção. Quais dessas facetas são importantes nos

contextos de ações em que se aplicam as competências socioemocionais? Como avaliar esse domínio sem cair em relativismo valorativo das emoções? Que disposições subjetivas e objetivas levam o sujeito a um pólo ou a outro? Os atributos da personalidade do Big Five: estabilidade emocional, abertura às novas experiências, resiliência, extroversão e amabilidade mostram-se flutuantes, instáveis e ambíguos quando se pensam os contextos reais em que poderiam ser mobilizados, tornando-se difícil estabelecer qualquer paralelo entre as competências socioemocionais e os esquemas mentais de Piaget, entendidos pela abordagem de Perrenoud como domínios estáveis da estrutura cognitiva.

Pelo mesmo motivo, pretender avaliar competências socioemocionais a partir dos desempenhos observáveis seria demasiadamente problemático. Daí talvez, a opção da OCDE e do IAS de utilizarem questionários de autorrelatos em avaliações de larga escala deste tipo. De acordo com Vieira (2015) a avaliação de competências socioemocionais que busca estabelecer relações causais entre os recursos não-cognitivos e o desempenho escolar esbarraria ainda em dois tipos de dificuldades: 1) a ausência de padrões confiáveis que relacionem e dimensionem o impacto de atributos socioemocionais e de outras variáveis no desempenho escolar; 2) a possibilidade da ocorrência de causalidade reversa ou associação cumulativa entre competências socioemocionais e desempenho em determinadas atividades.

Como dissemos, os recursos socioemocionais que os sujeitos lançam mão para realização de tarefas não podem ser deduzidos do seu conteúdo ou dos contextos aos quais se aplicam. Para resolver uma equação de 2º grau, o sujeito certamente precisa dominar alguns conceitos de álgebra (conhecimentos) e operações (habilidades), mas pode resolver o problema com maior ou menor nível de concentração dependendo dos recursos cognitivos, dos conhecimentos e das habilidades de cálculo de que dispõe. Pode se sentir mais à vontade em fazer essa tarefa em um ambiente silencioso, com uma música suave ou mesmo com uma música mais ruidosa, mobilizando-se pelo estado de ansiedade, motivação, prazer ou calma.

A avaliação de competências socioemocionais pode se mostrar ainda mais problemática quando se busca descrever ou localizar conhecimentos e habilidades a elas subjacentes ou requisitos necessários para que elas se manifestem. Como avaliar essas competências socioemocionais/atributos de personalidade se elas não parecem ter conteúdo em si? O domínio “estabilidade emocional”, por exemplo, não mobiliza conhecimentos ou habilidades; permite apenas que eles se manifestem em determinado contexto e situação enquadrados objetiva e subjetivamente pelo sujeito. A estabilidade emocional pode estar presente no desempenho competente de uma tarefa ou em uma situação da vida cotidiana, mas, neste caso, o aspecto objetivo do contexto é definido pela experiência subjetiva e pela

disposição interna do sujeito para colocar ou não em movimento os recursos socioemocionais de que dispõe. O que queremos dizer é que, as competências socioemocionais não poderiam ser mobilizadas para outros contextos sem a concorrência dos aspectos volitivos e subjetivos do sujeito, que escapam a qualquer tipo de controle externo. Pressupor que seja possível definir competências socioemocionais em função do desempenho esperado e dos contextos é ignorar que o próprio sujeito pode mobilizar outros recursos socioemocionais, e mesmo cognitivos, para emular, compensar ou substituir comportamentos explícitos ou implícitos esperados ou exigidos para um desempenho eficaz em tarefas, sejam elas prescritas ou não.

As incompatibilidades e insuficiências apresentadas se explicam pelas diferenças nas matrizes teóricas e epistemológicas que originaram as formulações sobre competências no campo da educação (fortemente inspiradas no conceito de esquemas cognitivos) e no campo da economia/psicologia (ancoradas em teorias sobre a inteligência emocional e social e da personalidade). Assim, a transposição/conversão da noção de competências em atributos da personalidade, feita teoricamente de modo arbitrário e injustificado pela OCDE e pelo IAS, expõe evidentes inconsistências e debilidades: 1) as bases teóricas da noção de competências socioemocionais apresentam, quando comparadas com a noção de competências correntemente adotada na educação brasileira, incompatibilidades conceituais e epistemológicas que inviabilizam qualquer conversão ou correspondência entre essas noções e os referenciais que lhe dão sustentação; 2) introduz-se, deliberadamente ou não, uma confusão entre competências e traços de caráter /de personalidade, que não possuem correspondência direta e não são justificadas pelas referidas organizações; e 3) a forçada e artificial correspondência referida, desconsidera que, em geral, a mobilização das competências está relacionada aos contextos e desempenhos requeridos, enquanto a manifestação dos traços de personalidade tem maior independência em relação a estes.

Com a entrada da agenda socioemocional nas políticas curriculares brasileiras, as escolas e professores serão cada vez mais convocados a promoverem o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em contrapartida, não existe, até o momento, um acúmulo de discussões e de conhecimentos que possam balizar o debate sobre como a educação escolar poderia, de fato, contribuir para o desenvolvimento de tais competências, nos termos implicitamente postos pela OCDE, ou seja, como modelação dos atributos de personalidade. Se isto, do ponto de vista ético, já seria altamente questionável num contexto social democrático, torna-se ainda mais grave quando o ultraconservadorismo se amplia para o

controle ideológico e do comportamento das pessoas na sociedade em geral e na escola em particular.

Referências

ALVES, Márcia Valéria. **Concepções pedagógicas na formação do profissional técnico de enfermagem da escola técnica estadual de saúde-Faetec**. 2022. 118p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

BERGER, Ruy. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PAÍSES DO MERCOSUL, 5, 1998, Pelotas. Anais [...]. Pelotas: Escola Técnica Federal de Pelotas, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualização até 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf> Acesso em 18 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: SEB, 2017.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1/2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 03/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 . Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 4/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n° 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n° 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRUNNER, Reinhard e ZELTNER, Wolfgang. Taxonomia de objetivos de aprendizagem. Verbete. In: **Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional**. Petrópolis, 2000, p. 246.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012.

DIAS, Isabel. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, p. 73-78, 2010.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

MACEDO, Lino de. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais. Competências e Habilidades. A Situação-problema como avaliação e como aprendizagem. Proposta para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM. In: SEMINÁRIO DO

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1, Brasília, Anais [...]. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1999.

LAVOURA, Tiago; RAMOS, Marise. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Júlia et. al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, pp. 47-62.

MACHADO, Nilson. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais: interdisciplinaridade e contextualização. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 1, Brasília, Anais [...]. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1999.

MAGALHÃES, Jonas. **Formação de competências socioemocionais: fundamentos de uma pedagogia em construção**. 2022. 520f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e

Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MALGLAIVE, Gérard. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. **La compétence mythe, construction ou réalité?** Paris:L' Harmattan., p. 153-168 1994.

MALGLAIVE, Gérard. **Ensinar Adultos**. Portugal: Porto Ed., 1995.

MOVIMENTO PELA BASE. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Center for Curriculum Redesign, 2018.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, 27(3), 26-35, 2001.

RAMOS, Marise. “Metodologias ativas”: entre movimentos, possibilidades e propostas. In: PINHEIRO, Rosa (org). **Redescola e a nova formação em saúde pública**. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, Redescola, 2017, p. 43-66.

RAMOS, Marise. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde: quantidade e qualidade nas redes públicas de educação**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz; Uerj. Apoio Faperj – Cientista de Nosso Estado, 2019.

SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José (Org.). **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHWARTZ, Yves. De la “qualification” à la “compétence”. **Rev. Education Permanente**, Paris, n. 123, p.124-138, 1995.

STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e competência: recapitulação crítica das pesquisas sobre saberes. In: DESAULNIERS, Julieta. **Formação & trabalho & competência**. EDIPUCRS, 1998.

TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, p. 25-68, 1997.

VIERA, André. **Competências socioemocionais e desempenho educacional no Brasil: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012**. 2015. 96f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence. Pour une nouvelle logique**. Editions Liaisons, 1999.

Autores

Marise Ramos

Licenciada em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense).
Atualmente é pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e professora da UERJ
Tem experiência em educação profissional e tecnológica e educação profissional em saúde.
Correio eletrônico: ramosmn@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>

Jonas Magalhães

Pedagogo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Mestrado e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.
Atualmente é pedagogo da Universidade Federal Fluminense (UFF)
Tem experiência nas áreas de estudos de educação de adultos e pedagogia.
Correio eletrônico: jonasmanuel@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

Como citar o artigo:

RAMOS, M; MAGALHÃES, J. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.451-479, sep., 2022.

Investigación y producción en ProfEPT: un análisis de disertaciones y productos educativos de 2018 a 2021

Beatriz Gonçalves Brasileiro

beatriz.brasileiro@ifsudestemg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-1543-2346>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
(IFSEMG)
Muriaé, Brasil

Josy Lúcia Gonçalves

josy.goncalves@ifce.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4244-9303>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Tianguá, Brasil.

Paula Reis de Miranda

paula.reis@ifsudestemg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-8066-7467>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
(IFSEMG)
Rio Pomba, Brasil

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 02/05/2022

Resumen

La Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT) fue concebida como una acción para la cualificación efectiva de los servidores que actúan en la Red Federal, mejorando las prácticas educativas y de gestión. Así, el objetivo de esta investigación fue conocer los resultados de este Programa, comprendiendo en qué medida la producción del ProfEPT contribuye a mejorar la calidad de la Educación Profesional en el país. La investigación se desarrolló a través de la investigación documental, analizándose 851 tesis, defendidas en el periodo de 2018 a 2021, y sus respectivos egresados. Entre los graduados, el 54,5% son empleados de la Red Federal, lo que confirma uno de los objetivos del ProfEPT, que es la formación continua de estos profesionales, en una perspectiva interdisciplinaria en nivel de maestría. Aproximadamente el 92% de las investigaciones se realizaron en la Red y los productos se aplicaron a diferentes segmentos, lo que permite inferir que las investigaciones y los productos son considerados una fuente fructífera de formación en EPT, en el desarrollo de estudiantes y docentes. Así, los resultados obtenidos permitieron concluir que el ProfEPT contribuye a mejorar la calidad de la EPT en Brasil, llevando ese conocimiento a todas las regiones atendidas por la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Instituto Federal; Maestría Profesional; Red Federal.

Pesquisa e Produção no ProfEPT: Uma análise das dissertações e produtos educacionais no período de 2018 a 2021

Resumo

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) foi concebido como ação para efetiva qualificação dos servidores que atuam na Rede Federal, aprimorando práticas educativas e de gestão. Assim, o objetivo desta pesquisa foi conhecer os resultados deste Programa, compreendendo em que medida a produção oriunda do ProfEPT contribui com a melhoria da qualidade da Educação Profissional no país. A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa documental, sendo analisadas 851 dissertações, defendidas no período de 2018 a 2021, e seus respectivos egressos. Entre os egressos, 54,5% são servidores da Rede Federal, confirmando um dos objetivos do ProfEPT que é a formação continuada destes profissionais, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado. Aproximadamente 92% das pesquisas foi realizada na Rede e os produtos aplicados aos diferentes segmentos, possibilitando inferir que as pesquisas e os produtos são considerados fonte profícua de formação sobre a EPT, no desenvolvimento discente e docente. Assim, os resultados obtidos permitiram concluir que o ProfEPT contribui com a melhoria da qualidade da EPT no Brasil, levando este conhecimento a todas as regiões atendidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras chave: Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal; Mestrado Profissional; Rede Federal.

Research and Production in ProfEPT: An analysis of dissertations and educational products from 2018 to 2021

Abstract

The Professional Master's in Professional and Technological Education (ProfEPT) was conceived as an action for the effective qualification of servers working in the Federal Network, aiming to improve educational and management practices. Thus, the objective of this research was to learn the results of this Program, by understanding to what extent the production from ProfEPT contributes to improving the quality of Vocational Education in the country. It was conducted a documentary research, with 851 dissertations analyzed, defended in the period from 2018 to 2021, and their respective graduates. Among the graduates, 54.5% are employees of the Federal Network, confirming one of the objectives of ProfEPT, which is the continuous training of these professionals, in an interdisciplinary perspective and at master's level. Approximately 92% of the research was carried out on the Network and the products were applied to different segments, making it possible to infer that research and products are considered a fruitful source of training on EPT, in both student and teacher development. Thus, we conclude that ProfEPT contributes to improving the quality of EPT in Brazil, extending this knowledge to all regions served by the Federal Network of Professional and Technological Education.

Keywords: Professional and Technological Education; Federal Institute; Professional Master's Degree; Federal Network.

Introdução

A educação profissional no Brasil passou por várias reestruturações desde a promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou nas capitais dos Estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito

(BRASIL, 1909)¹. Entretanto, considera-se que a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), foi a ação mais marcante e relevante para a (re)organização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Isto se deve, em parte, ao fato da constituição de uma única Rede de Educação Profissional e Tecnológica em todo território brasileiro alicerçada na ideia de formação para o mundo do trabalho que se tece em rede nacional, a partir de uma arquitetura verticalizada de oferta da EPT e que ganha um novo status na academia ao possibilitar a escolaridade de nível médio à pós-graduação *stricto sensu*, além de permitir arranjos produtivos locais e regionais para a oferta de cursos formação inicial e continuada, bem como ações de extensão, pesquisa e inovação.

Além da oferta verticalizada da EPT a partir de 2008, destaca-se a expansão e interiorização das escolas de educação profissional que de 1909 a 2003 somavam-se 144 unidades, e de 2006 a 2018 totalizaram 659 unidades em todo país (BRASIL, online²). A Rede Federal se constitui por: 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 centros federais de educação tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ); 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e o Colégio Pedro II (CPII), e seus respectivos campi. Atualmente, a RFEPCT está presente em todos os Estados da Federação, bem como no Distrito Federal, atendendo formação inicial e continuada, educação básica, técnica, profissional e superior, desde o nível médio à pós-graduação

Diante deste contexto e objetivando o fortalecimento da RFEPCT, assim como a formação continuada para o desempenho dos servidores que atuam na Rede, em 2015, foi submetida a Capes, a proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Iniciado em agosto de 2017, o ProfEPT se consolida em 2021 como o maior programa em rede nacional do país, com mais de 400 docentes, 1.706 alunos matriculados, estando presente em 40 Instituições da Rede Federal, em todas as regiões, em todo território nacional (*Informação verbal*)³.

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 28 dez 2021.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 28 dez. 2021.

³ Informação verbal: dados fornecidos pela Coordenação Nacional em dezembro de 2021.

A dimensão e a visibilidade alcançada pelo ProfEPT, justificam a importância e a necessidade de se investigar e conhecer os resultados deste Programa no seu primeiro quadriênio de funcionamento. O objetivo desta pesquisa fundamentou-se na busca de elementos para compreender em que medida as pesquisas e produtos oriundos do ProfEPT, contribuem para a melhoria da qualidade da EPT no país.

Desta forma, e com a finalidade de cumprir com o alcance deste objetivo realizou-se a análise e mapeamento das dissertações defendidas, atentando para o alcance do conhecimento gerado pelas pesquisas e produtos no período de 2018 a 2021.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Diante da realidade ampla e heterogênea da Rede Federal e considerando a necessidade de aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais que atuam na EPT, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da Setec/MEC, incentivou a criação de um mestrado que pudesse atender aos anseios da Rede.

Assim, o Projeto do ProfEPT foi elaborado por um grupo de servidores da RFEPCT, a partir da demanda do CONIF, estando à frente da organização da proposta o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) em parceria com mais 17 institutos federais. Submetido a Capes em 2015, o ProfEPT tinha, por ocasião da sua criação, a expectativa de qualificar seus servidores, diminuindo as desigualdades regionais em termos de formação, além de ampliar as pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica consolidando assim, a Rede Federal como produtora de conhecimentos, que contribuíssem para o crescimento da EPT no Brasil.

Desta forma, o ProfEPT foi concebido como ação para efetiva qualificação dos servidores que atuam na Rede Federal, e com o objetivo de aprimoramento de práticas educativas e de gestão vinculadas à EPT. Para Freitas *et al.* (2017), a oferta do ProfEPT estava assentada especialmente em três bases legais. Primeiramente na própria Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que criou os Institutos Federais (IF), que

[...] define, em seu artigo 2.º, os IF como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” e que prevê, no artigo 7.º, inciso VI, alínea “e”, como um de seus objetivos precípuos, a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (FREITAS *et al.*, 2017, p. 77).

Os autores também afirmam que a oferta do ProfEPT está em

consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010), especialmente no que se refere às recomendações e diretrizes relacionadas: à ampliação da inter(multi)disciplinaridade na Pós-Graduação; ao combate às assimetrias regionais; à integração da Pós-Graduação com a Educação Básica; à formação de recursos humanos para empresas; e à formação de recursos humanos vinculados a Programas Nacionais (FREITAS *et al.*, 2017, p. 77).

Por fim, os autores ainda apontam que o ProfEPT também vai ao encontro das

[...] metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em especial, as metas 13, 14 e 16, que tratam, respectivamente: da elevação da qualidade da educação superior e ampliação do número de mestres e doutores em seu corpo docente, chegando a 75% com pós-graduação *stricto sensu*, sendo no mínimo 35% de doutores; da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir 60.000 mestres e 25.000 doutores titulados por ano; e da formação, em nível de pós-graduação, de no mínimo 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE (FREITAS *et al.*, 2017, p. 78).

O ProfEPT foi aprovado na Capes em 2016 e inserido na Área de Avaliação Ensino (46), que integra a grande área multidisciplinar. A análise dos relatórios de avaliação quadrienal (2013-2016) publicados no *site* da Capes mostram que a Área de Ensino possui o maior número de programas de mestrados profissionais, contando com 72 cursos. Este número continua a crescer e conforme informações atuais do site da Capes são 94 programas profissionais da Área de Ensino distribuídos por todas as regiões do País.

O ProfEPT se apresenta então como o primeiro curso de mestrado ofertado em rede nos Institutos Federais, iniciou seu funcionamento em agosto de 2017, tendo como sede o IFES e mais 17 Instituições Associadas (IA). Nos anos de 2018 e 2019, ocorreram novos credenciamentos e, atualmente, o ProfEPT conta com 40 IA, se fazendo presente em todo território nacional. Objetivando a formação e produção de saberes no campo da educação profissional e tecnológica, o curso é ofertado na modalidade semipresencial, coordenado, a nível nacional pelo Comitê Gestor e pela Comissão Acadêmica Nacional e nas Instituições Associadas (IA) pelas diversas Comissões Acadêmicas Locais.

Desde então, a crescente demanda pelo ProfEPT vem se confirmando ao longo deste período de funcionamento do curso (Tabela 1), o que pode ser verificado principalmente pelo elevado número de inscritos no Exame Nacional de Acesso (ENA) ao ProfEPT.

Tabela 1 - Demanda nacional e panorama do ProfEPT no período de 2017 - 2020.

Ano	Instituições Associadas	Estados Atendidos	Vagas oferecidas	Candidatos Inscritos no ENA
2017	18	14	401	18.864
2018	36	23	820	30.075
2019	40	26 + DF*	908	34.675
2020	40	26 + DF*	913	30.535
2021	40	26 + DF*	942	26.622

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da coordenação nacional. *Distrito Federal.

Para além desses números, acredita-se que o ProfEPT vem se consolidando como importante espaço de discussão e qualificação profissional na área da Educação profissional e Tecnológica (EPT), atendendo ao seu objetivo principal que é:

proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (PROFEPT, 2018, p.2).

Assim, o ProfEPT, por meio de suas instituições associadas, busca contribuir no atendimento das demandas educacionais, sociais e tecnológicas nas diferentes regiões do Brasil, onde estão presentes os *campi* da RFEPCT.

Metodologia

O estudo aqui relatado caracteriza-se como pesquisa descritiva de abordagem quali-quantitativa, haja vista o emprego de quantificação na coleta e no tratamento dos dados por meio de técnicas da estatística descritiva. No âmbito qualitativo envolveu a análise e a interpretação dos dados de forma contextualizada considerando a triangulação: dados – teoria – interpretação. Os estudos quali-quantitativos são aqueles nos quais “se utilizam técnicas de coleta de dados tanto qualitativas como quantitativas, bem como a conversão em quantidades de dados qualitativos” (GATTI, 2006, p. 28).

A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa documental que é uma análise realizada por um estudo feito em documentos encontrados em órgãos públicos ou privados (VERGARA, 2009). Foram utilizadas, como fontes de consulta, o site do Observatório do ProfEPT e a base de dados da Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ambas são plataformas públicas, disponíveis na Internet,

local que tem se apresentado como excelente fonte de consulta e coleta de dados, e como espaço passível de pesquisa podendo assumir tanto caráter quantitativo quanto qualitativo (CAMBOIM *et al.*, 2015).

O Observatório do ProfEPT é uma ferramenta criada para auxiliar na gestão, diagnóstico, autoavaliação, exibição de resultados e acompanhamento de egressos do ProfEPT. Seu principal objetivo é o mapeamento das áreas de pesquisa, detalhamento dos perfis de professores e elaboração de indicadores de pesquisa. As dissertações defendidas são cadastradas no Observatório e assim, a busca dos dados se iniciou a partir do egresso e sua dissertação, cujo link de acesso, no Observatório, nos conduz à Plataforma Sucupira, onde as dissertações dos Mestrados Nacionais se encontram depositadas⁴.

Já a Plataforma Lattes é um ambiente online que integra as bases de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único Sistema de Informações. Utilizando este espaço como fonte, com base nos currículos, foi realizada a busca de informações dos egressos, como local de trabalho e atuação profissional.

A coleta dos dados nessas plataformas foi realizada no período de agosto a novembro de 2021, tendo sido levantadas todas as dissertações defendidas que foram cadastradas no Observatório, até o dia 30 de novembro de 2021, somando o total de 851 dissertações analisadas. Para cada dissertação foram registradas e analisadas as seguintes variáveis: ano e mês de defesa; linha, tema e lócus da pesquisa realizada; localização da Instituição Associada e categoria do produto educacional (PE). Na Plataforma Lattes foram analisadas origem e atuação profissional do egresso.

Em relação ao recorte temporal, o período compreendido entre 2018 e 2021 representa os primeiros quatro anos do ProfEPT, e equivale ao primeiro quadriênio de avaliação do Programa. Vale destacar que as primeiras defesas ocorreram em 2018, haja vista que o programa iniciou em 2017. Os dados coletados foram tabulados e analisados de forma descritiva, utilizando o programa Excel.

Resultados e Discussão

Os dados aqui analisados são provenientes do levantamento realizado em duas significativas plataformas digitais, a Plataforma Lattes e o Observatório Nacional do ProfEPT. A pesquisa foi realizada a partir da análise das dissertações defendidas, sendo que a amostra utilizada foi composta de todas as dissertações cadastradas no Observatório do

⁴ Disponível em: <https://obsprofapt.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acessado em 15ago21.

ProfEPT e a busca de informações sobre os autores foi feita na Plataforma Lattes. Foram analisadas 851 dissertações cadastradas na Plataforma Sucupira⁵, no período de 2018 a 2021, perfazendo cerca de 90% das dissertações defendidas no ProfEPT. Da amostra analisada, 2 defesas ocorreram em 2018, 297 em 2019, 412 em 2020 e 140 em 2021.

O ProfEPT está hoje localizado em todos os estados do país e a sua interiorização pode ser comprovada quando observamos que, dos 40 pólos que ofertam o curso, metade está localizada em cidades do interior e a outra metade nas capitais. Esta é uma análise importante do ponto de vista da abrangência geográfica do curso e da possibilidade de formação de pessoas dos mais diversos locais do país. De acordo com Souza (2019), os candidatos inscritos no Exame de Seleção de 2019, eram oriundos de 2.830 municípios brasileiros, perfazendo mais de 50% dos 5.570 municípios brasileiros. Ainda assim, e considerando a característica continental do país, os dados mostram que 58% dos egressos não residiam ou trabalhavam na mesma cidade da IA onde cursou o ProfEPT.

A Tabela 2 mostra que, considerando a amostra e o período avaliados, as Regiões Nordeste e Sudeste apresentam o maior número de IA, entretanto, a região Sul, com apenas 3 estados e 6 Instituições Associadas apresentou o maior número de dissertações defendidas (239), seguida das regiões Nordeste (200) e Sudeste (185). Este fato pode ser atribuído ao ano de credenciamento das Instituições da região Sul, no ProfEPT. Podemos observar (Tabela 2) que, na Região Sul, 5 das 6 IA foram credenciadas no primeiro ano de funcionamento do programa (2017) e apenas uma Instituição foi credenciada no ano de 2018. Segundo o Regulamento Geral a adesão da instituição associada é realizada por meio de edital nacional e a condução de todo o processo é realizada pelo Comitê Gestor que avalia, prioritariamente, questões referentes ao corpo docente e à infraestrutura (PROFEPT, 2018a).

Tabela 2 – Dados das Instituições Associadas (IA) de acordo com a região e ano de credenciamento.

Ano do Credenciamento	Número de Instituições Associadas (IA) Credenciadas por Ano					
	Região Sul (3 estados)	Região Sudeste (4 estados)	Região Centro-oeste (4 estados + DF)	Região Nordeste (9 estados)	Região Norte (7 estados)	Total
2017	5	5	2	5	1	18
2018	1	5	3	5	4	18
2019	0	1	0	1	2	4

⁵ A Plataforma Sucupira condensa informações, análises e avaliações coletadas para que sejam utilizadas como padrão na pós-graduação brasileira.

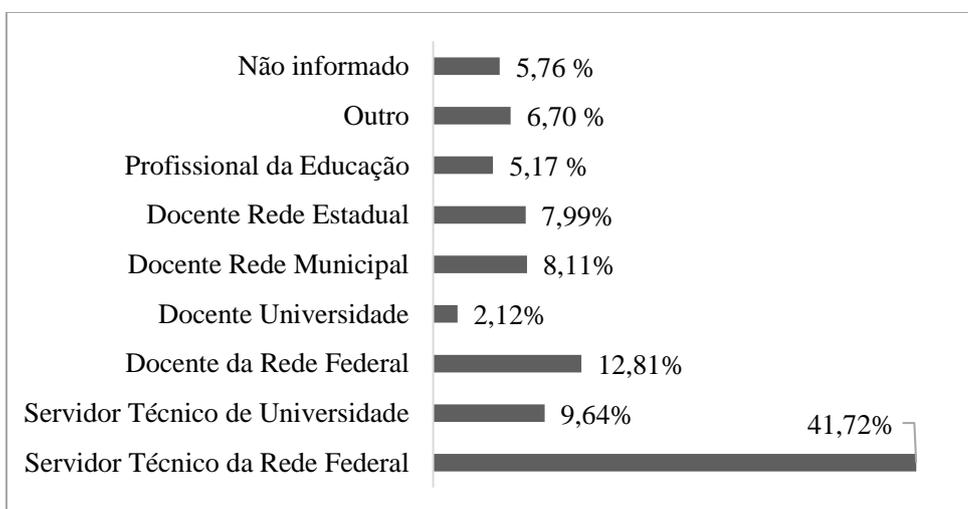
2020	0	0	0	0	0	0
Total de IA	6	11	5	11	7	40
Número médio de IA / estado	2	2,75	1,25	1,22	1	1,48
Dissertações analisadas (2018-2021)	239	185	109	200	118	851

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

O grande número de IA da região Nordeste, está relacionado ao número de estados desta região e nos remete ao projeto de expansão da Rede Federal, que garantiu educação profissional e tecnológica de qualidade, levando os IF para todos os estados do território nacional. No detalhamento da proporção de IA por número de estados (Tabela 2), a Região Sudeste aparece com 11 polos, distribuídos em 5 estados, sendo, portanto, a região com maior representatividade dentro do programa.

Neste cenário de IA presentes em todo o território nacional e na produção de pesquisas dentro da EPT, os dados levantados acerca dos egressos (Figura 1), nos mostram que 41,71% dos egressos são servidores técnicos da Rede Federal e 12,81% são docentes da referida rede, podendo estes contribuir com conhecimento adquirido diretamente nos espaços públicos que contemplam a educação profissional e tecnológica. Assim, os resultados confirmam que o ProfEPT vem atingindo um dos seus principais objetivos que é “atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal (PROFEPT, 2018b, p.2) e ainda “atender à demanda nacional por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu” (*idem*).

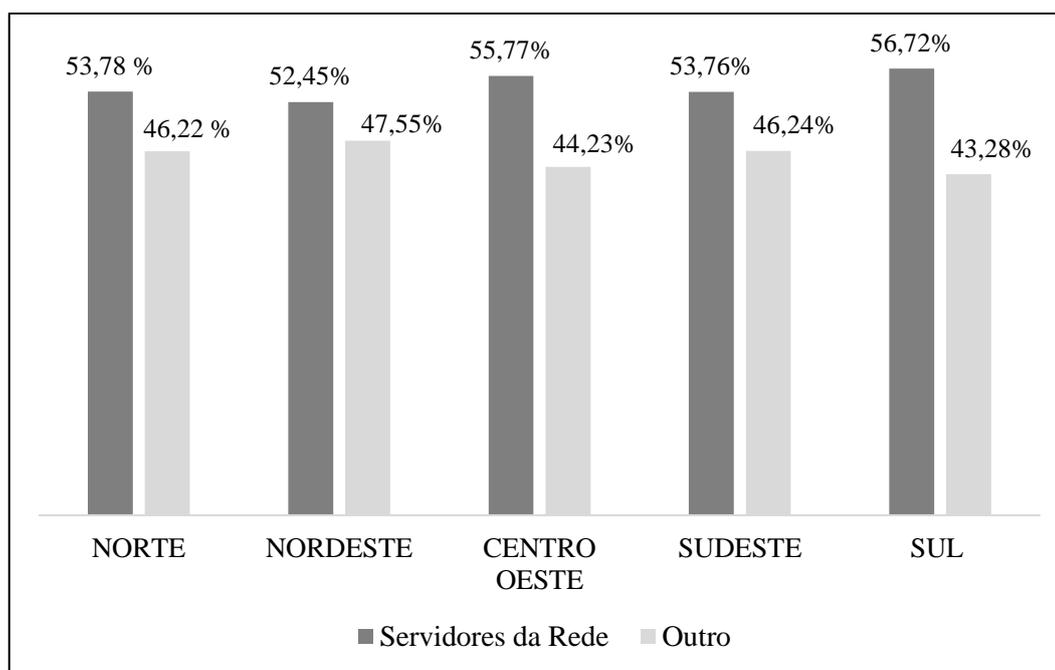
Figura 1 - Atuação profissional dos egressos do ProfEPT, 2018 a 2021.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O grande número de servidores técnicos (41,72 %) está, provavelmente, relacionado ao fato de que a maioria dos docentes da Rede já possuem mestrado ou doutorado, fato que se repete nas diversas regiões do país, onde estão localizadas as IA (Figura 2). É importante mencionar, no caso dos servidores, o impacto do ProfEPT no processo de reflexão e de aprendizagem acerca das bases conceituais da EPT, principalmente quando consideramos o referencial teórico que fundamenta o programa, além do caráter educativo destes servidores em uma instituição de ensino, conforme também ressaltou Souza (2019). Assim, a formação dos egressos ocorre a partir da reflexão que envolve o ambiente profissional em que atuam e se desenvolvem profissionalmente e que, diariamente constroem e reconstroem sua identidade profissional, que se torna a mola propulsora do processo formativo (OLIVEIRA; GAMA, 2014).

Figura 2 - Atuação profissional do egresso do ProfEPT, por região brasileira, no período de 2018 a 2021.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os dados confirmam que muitos profissionais foram atendidos pelo programa, o que reafirma o objetivo de formação em nível de mestrado numa perspectiva nacional e de contribuição no conhecimento da EPT. Segundo Machado (2008), o perfil do profissional que atua na EPT engloba,

[] além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior (MACHADO, 2008, p. 18).

Outra contribuição importante do ProfEPT está relacionada ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014), que na Meta 16 prevê a formação em nível de pós-graduação, de no mínimo 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano. No caso do ProfEPT, os resultados apontam que 28,9% dos egressos são docentes da Educação Básica, na Rede Federal, Estadual ou Municipal, confirmando a contribuição do programa na formação destes professores.

Um índice que precisa ser destacado neste contexto da ocupação profissional do egresso está relacionado ao dado que aparece na Figura 1, como não informado (5,76%). A pesquisa encontrou dificuldades relacionadas à localização destas informações, ora por não haver registro algum do egresso na Plataforma Lattes, ora pela falta de atualização deste registro, ou mesmo pelo cadastro de nomes incompletos no Observatório do ProfEPT. Este dado ressalta uma importante questão relativa ao Programa, é o acompanhamento dos egressos e de sua produção, que poderia ser auxiliada por meio dos currículos virtuais, devendo ser uma obrigatoriedade dentro do programa. Esta prática é necessária a todo pesquisador para que cada vez mais o conhecimento possa ser difundido e plenamente democratizado.

A fragilidade no acompanhamento do egresso foi relatada na avaliação interna do ProfEPT, realizada pelo Núcleo de Avaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE). O Planejamento Estratégico do ProfEPT⁶, resultante desta avaliação interna, aponta a necessidade de manter a regularidade no contato e no acompanhamento dos egressos. Portanto, a atualização do currículo na Plataforma Lattes pode ser um dos caminhos para garantir o acompanhamento dos egressos.

Ainda, no anexo do regulamento do ProfEPT (PROFEPT, 2018b), fica explícito o objetivo de habilitação do egresso para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino, voltadas para a educação profissional e tecnológica (EPT), em espaços formais e não formais além de estar capacitado a desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino.

A garantia deste objetivo firma-se nos resultados obtidos já que 98% das pesquisas foram realizadas em espaços formais de ensino, sendo que 92% destas desenvolvidas nos Institutos Federais. Portanto, verificamos que, independentemente do campo de atuação dos egressos, quase a totalidade das pesquisas apresentam resultados voltados à RFEPCT.

⁶ Disponível em:

https://profeppt.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Planejamento_Estrat%C3%A9gico22-25.pdf. Acessado em 26 dez. 2021.

Dentro deste contexto resalta-se as mais diversas possibilidades e campos de estudo previstos nas linhas de pesquisa e nos macroprojetos do ProfEPT (Quadro 1), onde cada linha de pesquisa do programa conta com 3 macroprojetos. Portanto, as pesquisas e os produtos educacionais deverão se correlacionar a partir do tripé: área de concentração, linha de pesquisa e macroprojeto.

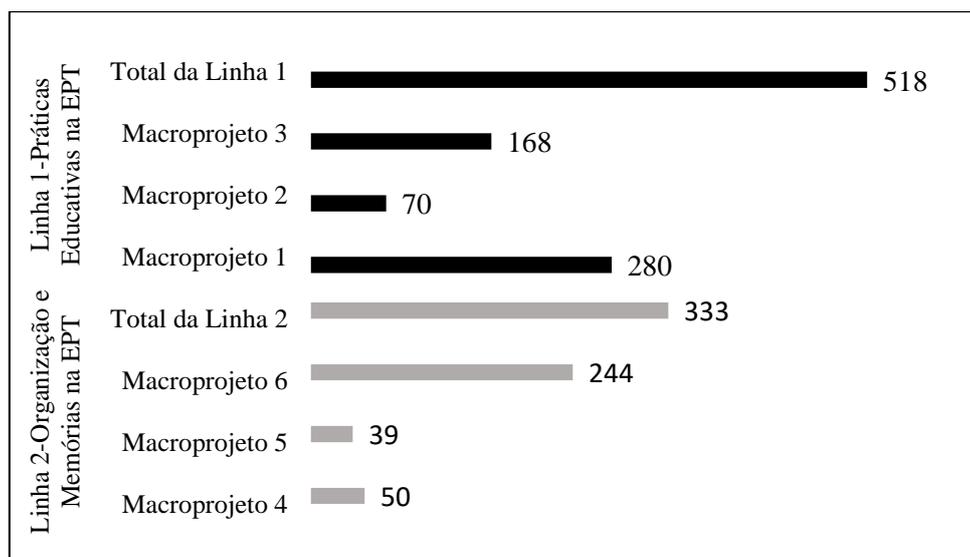
Quadro 1 - Linhas de pesquisa e macroprojetos previstos no ProfEPT.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	
Linha 1 - Práticas Educativas em EPT	Linha 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT
Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.	Macroprojeto 4 – História e memórias no contexto da EPT.
Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.	Macroprojeto 5 – Organização do currículo integrado na EPT.
Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado.	Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos da EPT.

Fonte: Adaptado do Anexo do Regulamento do ProfEPT (PROFEPT, 2018a).

Os resultados mostraram maior produção de pesquisa na Linha 1 (Figura 3), ou seja, Práticas Educativas na EPT, fato esperado considerando que o Ensino é a área de inserção do programa. Este resultado mostra que independente da área de atuação do egresso, a maioria dos trabalhos foi voltada à área do ensino.

Figura 3 - Dissertações defendidas de acordo com a linha e macroprojeto de pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na Figura 3 podemos destacar o fato dos trabalhos de conclusão de curso da linha 1 representarem 61% do total das dissertações analisadas. Isso indica um desequilíbrio de pesquisas entre as duas linhas, mostrando que há indicativos de que os pesquisadores deste programa se interessam mais por investigar temas relacionados às *práticas educativas na EPT*.

Outro ponto que merece destaque é o dado de que o macroprojeto 1, referente às propostas *metodológicas e recursos didáticos* na EPT, foi contemplado em 54% das pesquisas, seguidos de 32% do macroprojeto 3 - práticas educativas no currículo integrado; e 14% do macroprojeto 2 que trata de inclusão e diversidade na EPT.

Pontua-se também que, no âmbito da Linha 2 (Figura 3), o maior número de trabalhos de conclusão de curso está no macroprojeto 6, acolhendo temas relativos à organização de espaços pedagógicos da EPT. Por vezes o tema é condicionado a professores das ciências humanas, com destaque para as áreas de pedagogia e história. Nesse quesito, entende-se que há ainda temas a serem desbravados pelos sujeitos do ProfEPT, visando à formação continuada dos docentes deste programa, capacitando-os a se engajarem nesta linha, a fim de buscar o equilíbrio entre elas.

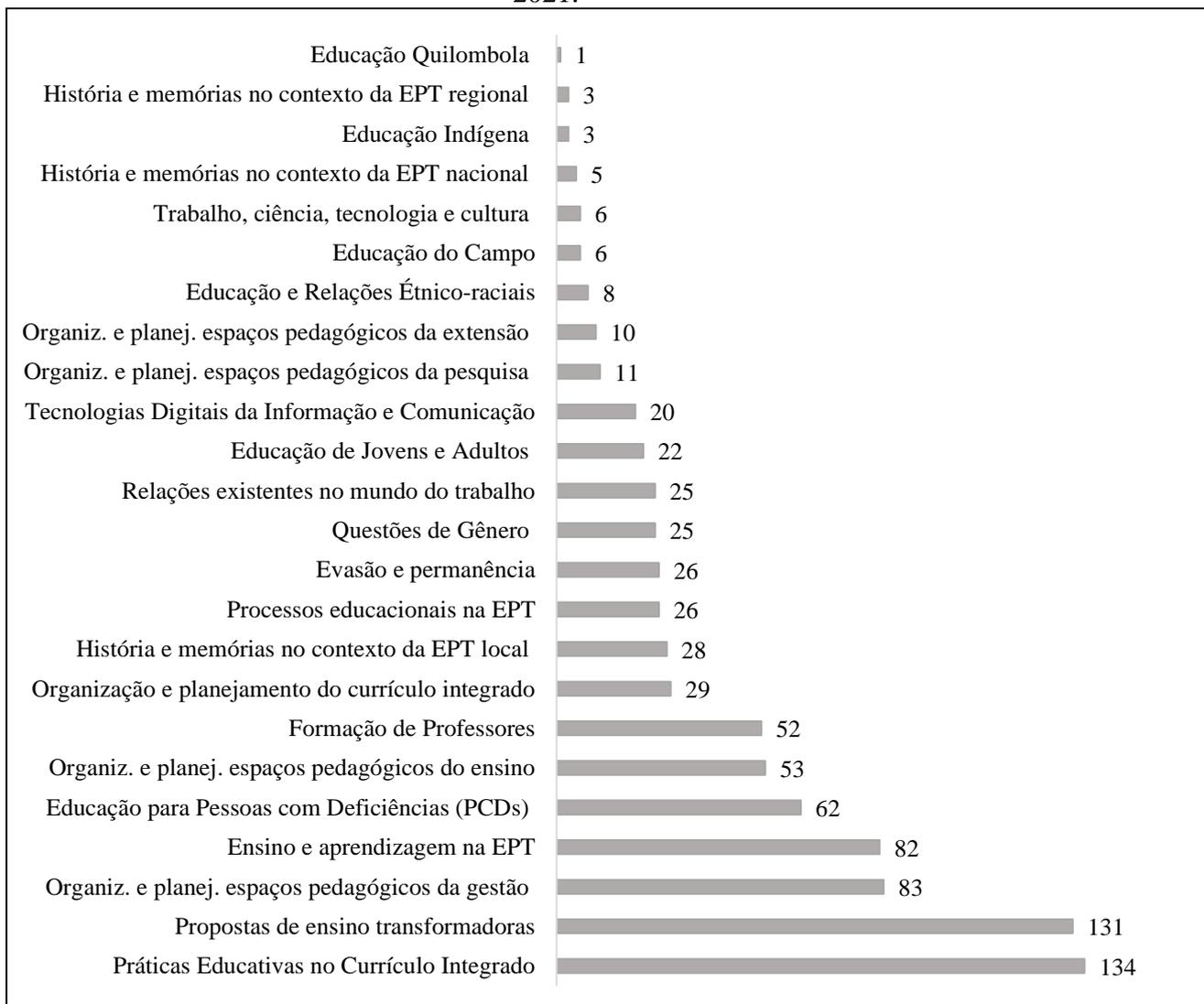
No período pesquisado podemos notar menor interesse investigativo no que tange aos temas caros à EPT, como *inclusão e diversidade*, somando-se apenas 70 dissertações (Figura 3). Se por um lado a *inclusão e diversidade* pode não ser percebida como temas inerentes ao desenvolvimento da profissão docente, sobretudo pelos professores que atuam na EPT, por outro, as propostas *metodológicas e recursos didáticos* são temas diretamente imbricados no fazer docente.

Tendo como referência a triangulação/interação da linha e macroprojeto, organizaram-se as 851 dissertações analisadas, a partir desta lógica, conforme registro na Figura 4, que apresenta os temas de pesquisa, mostrando a multiplicidade e a importância dos trabalhos desenvolvidos para a EPT.

Observando a Figura 4 verificamos a diversidade do conhecimento produzido e concordamos com Machado (2008) afirmando ser desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, o profissional da EPT deve saber

trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 18).

Figura 4 - Temas abordados nas dissertações defendidas no ProfEPT no período de 2018 - 2021.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Contudo, embora haja 24 temas diversos, 50,52% das dissertações se referem a 4 categorias que obtiveram maior número de pesquisas. Importa ressaltar que este percentual traduz uma inquietação dos professores/pesquisadores do ProfEPT, em relação às práticas educativas no currículo integrado; propostas de ensino transformadoras; organização e planejamento de espaços pedagógicos; e ensino e aprendizagem na EPT.

Assim é visível a contribuição do programa no que se refere ao repensar a educação profissional e tecnológica buscando transformá-la e relacioná-la ao contexto local, reafirmando o currículo integrado como uma possibilidade palpável e coerente com a realidade dos jovens do ensino médio, que buscam nestas instituições uma formação plena na área propedêutica e profissional, podendo vislumbrar o caminho do ensino superior tanto quanto a necessidade de adentrar o mundo do trabalho.

Diante disso, compreende-se que estas temáticas têm um significado e um sentido muito importante para a educação profissional ofertada no âmbito da RFEPCT. Vejamos que, desde 2004, com a promulgação do decreto nº 5154, que possibilitou a retomada da oferta da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada⁷, essas instituições têm se debruçado no esforço de fazer o currículo integrado se materializar nas escolas. A constituição dos IF, determinada pela lei nº 11.892/2008, trata na seção III, art. 7, que um dos objetivos dos Institutos Federais é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente* na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2004, online).

Com efeito, este tem sido um dos grandes desafios desta rede de ensino (ARAÚJO; SILVA, 2017; CAETANO; JÚNIOR; SOBRINHO, 2021), portanto, considera-se que as pesquisas sobre esta temática trazem contributos para os IF, sobretudo, num mestrado profissional como o ProfEPT que além de pesquisar tem que propor por meio dos Produtos Educacionais, possibilidades para resolver ou amenizar os problemas detectados pela pesquisa.

Na particularidade das práticas educativas e propostas de ensino inovadoras, destaca-se a emergência de levar para as salas de aula na EPT, metodologias técnicas, estratégias e recursos didático-pedagógicos diversificados, que motivem e possibilitem os alunos do século XXI, de imensuráveis inovações tecnológicas, a serem aprendizes autônomos, críticos, participativos e criativos. Capacitando-os a compreenderem o seu processo individual de aprendizagem, favorecendo assim, a organização de trilhas diversas nesse processo.

Sobre os aspectos relativos às práticas educativas, cabe ressaltar que o período pandêmico provocado pela Covid-19⁸, impactou nas pesquisas desenvolvidas no programa, evidenciando a urgência dos professores interagirem com as ciências da educação. O trabalho, por meio do ensino remoto, exigiu possíveis formas de se adaptar a esse *novo* modo de ensinar e aprender (COSTA, 2020).

⁷ 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acessado em 29 dez. 2021.

⁸ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acessado em 29 dez.

Os Produtos Educacionais (PE) no contexto do ProfEPT

Diferente dos mestrados acadêmicos, nos mestrados profissionais da Área de Ensino “o pós-graduando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (BRASIL, 2020, p. 4). Portanto, além da dissertação, o mestrando deverá publicar um produto educacional, resultante da pesquisa e aplicável no contexto investigativo.

São considerados produtos educacionais, os trabalhos aplicados e desenvolvidos como uma sequência didática; um aplicativo computacional; um jogo; um vídeo, entre outros. “A dissertação ou tese deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação e validação do produto educacional desenvolvido” (BRASIL, 2020, p. 4).

Esta característica reforça a aplicação dos resultados da pesquisa e o alcance dos produtos que são testados, validados e disponibilizados para utilização nas mais diversas áreas e instituições. Todos os produtos educacionais, originados do ProfEPT são depositados no EduCAPES, que “é um portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos” (EduCAPES, online⁹).

Não obstante, destaca-se que a ficha de avaliação quadrienal (2017-2020), da área de ensino, para os programas profissionais, classificou os PE, denominados Produtos Técnicos Tecnológicos (PTT), em 10 categorias, conforme registrado no Quadro 2.

Frente a essas considerações, apresenta-se a Figura 5 que mostra os PE produzidos pelo ProfEPT no período avaliado (2018 a 2021), segundo as categorias listadas no Observatório deste programa.

A partir da análise da Figura 5 e considerando a classificação dada pelo Quadro 2, podemos inferir que cerca de 80% dos produtos educacionais desenvolvidos no ProfEPT, no período pesquisado, se referem a categoria PTT1: Material didático/instrucional.

⁹ Disponível em <https://educapes.capes.gov.br>.

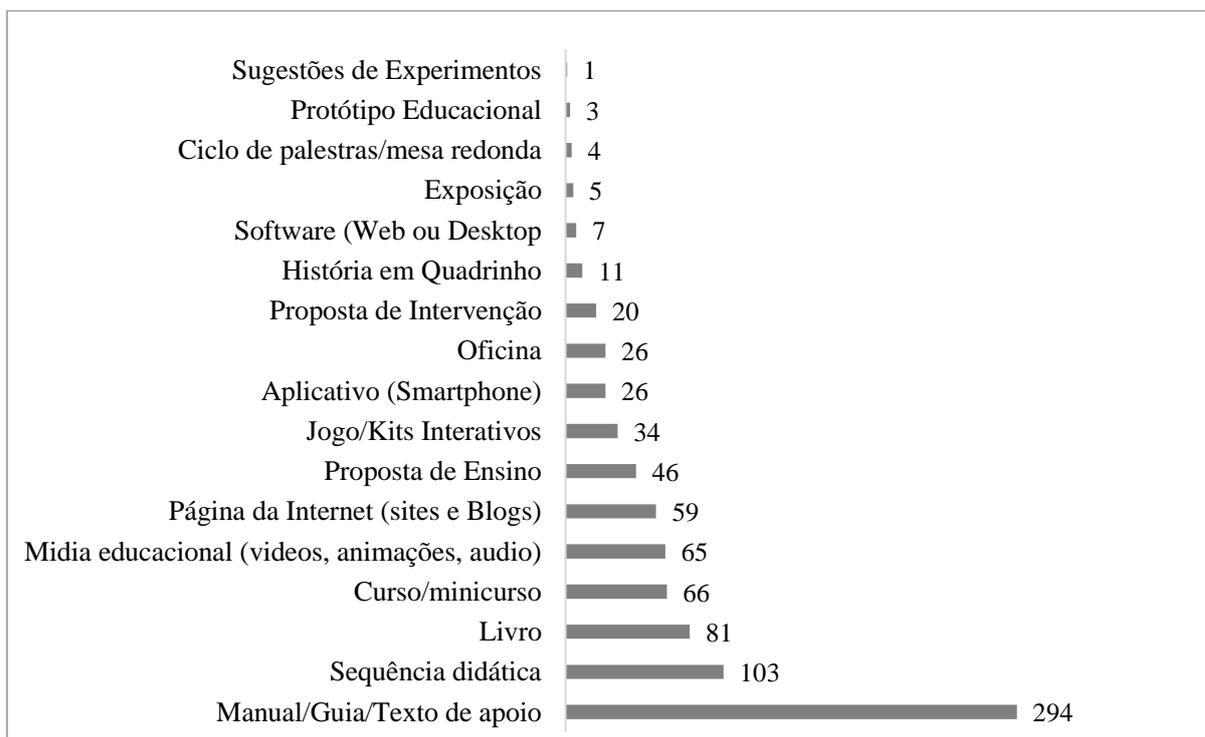
Quadro 2 – Categorias de Produtos Técnicos Tecnológicos da área de ensino/CAPES.

Descrição das categorias dos Produtos técnico-tecnológicos (PTT) / Capes	
PTT1	Material didático/instrucional: que são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros;
PTT2	Curso de formação profissional: atividade de capacitação criada, atividade de capacitação organizada, cursos, oficinas, entre outros;
PTT3	Tecnologia social: produtos, dispositivos ou equipamentos; processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; serviços; inovações sociais organizacionais; inovações sociais de gestão, entre outros;
PTT4	Software/Aplicativo: aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares, programas de computador, entre outros;
PTT5	Evento Organizados: ciclos de palestras, exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas, atividades de divulgação científica, entre outros;
PTT6	Relatório Técnico;
PTT7	Acervo: curadoria de mostras e exposições realizadas, acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros;
PTT8	Produto de comunicação: produto de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros;
PTT9	Manual/Protocolo: guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/ aplicação ou adequação tecnológica; manual de operação, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros;
PTT10	Carta, mapa ou similar.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Brasil (2020).

São grandes as possibilidades de geração dos mais diversos produtos e a ocorrência de grande número de PE na categoria PTT1 pode estar relacionada ao próprio desconhecimento destas possibilidades por parte dos docentes e dos discentes. Isso porque, de acordo com Freitas (2021, p.15), “há certa confusão entre o que se trata especificamente da elaboração do Produto Educacional e o que se refere ao processo de pesquisa, mesmo que esse processo esteja diretamente relacionado à elaboração”.

Figura 5 - Produtos educacionais produzidos no ProfEPT, segundo as categorias do Observatório do ProfEPT, no período de 2018-2021.



Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Souza (2019) também apontou a geração dos Produtos Educacionais como grande desafio a ser vencido no ProfEPT, principalmente considerando a aderência destes às bases conceituais do ProfEPT (MIRANDA; BERTHOLDO; BRASILEIRO, 2018). Entretanto, Freitas (2021) critica o fato de a análise do referencial teórico não ser exigível para Mestrados Profissionais, na avaliação dos PE, pela Capes, indicando com necessário “encontrar elementos que possam constituir uma identidade de Produtos Educacionais, para além de uma avaliação mais técnica sobre sua forma de origem e apresentação” (p. 12).

Ainda segundo Freitas (2021, p.6) é importante a reflexão de que

o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.

Portanto, se faz necessário uma análise mais detalhada dos PE, o que não era objetivo desta pesquisa. Esta avaliação deve ocorrer no contexto da IA em que o mestrando se vincula, principalmente com a finalidade de correção de rumos, redirecionamento de ações e adequação das pesquisas do ProfEPT. Indica-se que, para isso, seja incentivado o depósito

dos PEs em repositórios, como o Educapes¹⁰, ou que o Programa crie o seu próprio repositório para alocação e acompanhamento dessas produções.

Entretanto, independente desta avaliação mais acurada, os dados indicam como positiva a produção de grande número de manuais (294); sequências didáticas (103); e livros (81); que foram gerados dentro da área de ensino da EPT, uma vez que 92% das pesquisas foram realizadas nos IF. Estes produtos foram testados e validados para utilização nas instituições da rede federal e também demais espaços de formação profissional, como resultados de pesquisas que consideram as necessidades e lacunas locais e regionais.

Considerações Finais

Sem a pretensão de tecer considerações finais, posto que a temática desta pesquisa requer estudo contínuo, mas, a fim de apresentar uma resenha dos dados coletados, retomase o objetivo de pesquisa - compreender *se* as pesquisas e produtos oriundos do ProfEPT, podem contribuir para a melhoria da qualidade da EPT no país.

Os resultados obtidos permitem concluir que as pesquisas e produtos oriundos do ProfEPT contribuem para a melhoria da qualidade da EPT no Brasil, onde podemos destacar os seguintes contributos:

1. Aproximadamente 92% das pesquisas foram realizadas nos IF e, portanto, os produtos foram aplicados aos diferentes segmentos que compõem a organização institucional;
2. Os temas pesquisados são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, sobretudo, considerando que grande parte dos professores da EPT não possuem cursos de formação pedagógica. Nesse sentido, as pesquisas e os produtos aplicados no contexto do IF, são considerados fonte profícua de formação no desenvolvimento da profissão. Ou seja, ao evidenciar temas como currículo integrado, conceitos base que fundamentam a EPT, e práticas pedagógicas inovadoras, os pós-graduandos possibilitam momentos de reflexão sobre o fazer docente na EPT;
3. Entende-se que a publicização dos resultados das pesquisas e dos produtos em rede nacional, para as 40 instituições associadas é um momento ímpar de possibilidades de debates sobre o cenário local, regional e nacional da EPT no Brasil;

¹⁰ <https://www.educapes.capes.gov.br>

4. Considera-se que os produtos desenvolvidos e aplicados no contexto dos IF, sejam recursos aplicáveis ao cotidiano da sala de aula, fortalecendo a ideia de uma EPT ofertada em rede, favorecendo inclusive, as interações entre docentes de todas as regiões brasileiras.

Para além dos 4 aspectos destacados importa registrar que as pesquisas e os produtos desenvolvidos pelo ProfEPT envolvem muito mais que a relação entre o(a) orientador(a) e orientando(a). Nesse sentido, a organização didático-pedagógica deste programa se constitui em um espaço de interação e integração entre os sujeitos da EPT que contextualizam as diversidades regionais, culturais e sociais, características de um país da imensidão do Brasil.

Assim, por se tratar de uma oferta recente é preciso cada vez mais estudos e pesquisas que ampliem e interpretem as produções e índices provenientes do ProfEPT, e que possam confirmar o curso como importante e fundamental espaço de produção de conhecimento na EPT.

Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA, A. N. N (Orgs). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: ed. IFB, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento Orientador de APCN**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Documento_orientador_apcn_Ensino.pdf. Acesso em 19 dez. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área 2019**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES. Diretoria de Avaliação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em 29 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CAETANO, M. R; JÚNIOR, M. J. P.; SOBRINHO, S. C. (Orgs). **Educação Profissional e os desafios da formação integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CAMBOIM, L. G.; BEZERRA, E. P.; GUIMARÃES, I. J. B. Pesquisando na Internet: uma análise sobre metodologias utilizadas em dissertações do PPGI-UFPB. **Biblionline**, v. 11, n. 2, p. 123-134, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/25380>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília: CAPES, v. 1, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em: 28 ago.2021.

COSTA, M. A. **Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino remoto emergencial**. 1. ed. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020. v. 1. 56p.

FREITAS, R. C. O. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229/805>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FREITAS, R. C. O.; BARREIRO, C. B.; SOUZA, R. R.; FRANCO, F. S. C.; MURTA, R. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 74-89, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/359>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GATTI, B. A. Pesquisar em Educação: Considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24177/22873>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MIRANDA, P. R.; BERTHOLDO, G. B. B.; BRASILEIRO, B. G. Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica: uma experiência na disciplina de Bases Conceituais do ProfEPT. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 08, p.462-476, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/576>. Acesso em: 17 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, p. 205-219, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/837/593>. Acesso em: 20 Out. 2021.

PROFEPT. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Regulamento. Disponível em:

https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2020_REGULAMENTO_GERAL_ProfEPT.pdf. 2018a. Acesso em: 20 Set. 2021.

PROFEPT. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Anexo ao Regulamento. Disponível em:

https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. 2018b. Acesso em: 20 Set. 2021.

SOUZA, F. C. S. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept): conquistas, perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 217-234, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13062>. Acesso em: 20 Set. 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009. 92p.

Autoras:

Beatriz Gonçalves Brasileiro

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Doutora em Fitotecnia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, docente credenciada do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Desenvolve pesquisas na área de Agroecologia e Educação Profissional e Tecnológica

E-mail: beatriz.brasileiro@ifsudestemg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1543-2346>

Josy Lúcia Gonçalves

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG).

Professora de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, com experiência em educação básica, superior e gestão escolar.

E-mail: josy.goncalves@ifce.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-4244-9303>

Paula Reis de Miranda

Licenciada em Matemática pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, docente credenciada do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e

Tecnológica (ProfEPT).

Desenvolve pesquisas na área de Educação Matemática, com ênfase em Fundamentos da Matemática e Educação de Jovens e Adultos

E-mail: paula.reis@ifsudestemg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8066-7467>

Como citar o artigo:

BRASILEIRO, B. G.; GONÇALVES, J. L.; MIRANDA, P. R. Investigación y producción en ProfEPT: un análisis de disertaciones y productos educativos de 2018 a 2021. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.480-502, sep., 2022.

Reflexión, acción y formación humana: experiencias de un Máster em Educação Profissional y Tecnológica para la clase trabajadora brasileña en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – campus Morrinhos

Reinaldo Araújo Gregoldo

reinaldo.gregoldo@gmail.com

<https://orcid.org/register>

Conselho Federal de Química (CFQ)

Brasília, DF, Brasil.

Cícero Batista dos Santos Lima

cicero.ifg@gmail.com

<https://orcid.org/register>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiás (IFG)

Valparaíso-GO, Brasil.

José Carlos Moreira de Souza

jose.moreira@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/register>

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano)

Ceres-GO, Brasil.

Recebido: 31/03/2022

Aceito: 03/05/2022

Resumen

La formación humana es un desafío constante a lo largo de la vida en el mundo concreto de lo real, impregnado de características que interconectan al sujeto con los resultados de su acción en el mundo. Este artículo presenta la visión general de cómo un Programa de Maestría pudo colaborar para la existencia de asignaturas pertenecientes a la clase trabajadora, completado tres clases de graduados de un proyecto piloto a nivel nacional en Brasil. Anclaje en los fundamentos de la Educación Profesional y Tecnológica (MOLL, 2010), Mundo del Trabajo (MANACORDA, 2001; MANFREDI, 2002) y Principio Educativo (GRAMSCI, 2001; RAMOS, 2014), la investigación cualitativa exploratoria de tipo bibliográfico utilizo como soporte metodológico el Análisis Textual Discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2016) para recopilar y analizar datos de 38 (treinta y ocho) disertaciones publicadas bajo el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT) realizado en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – campus Morrinhos. Los resultados mostraron tres categorías de significado: principio educativo, inserción productiva y terminología, con prevalencia de disertaciones que entienden la Educación Profesional y Tecnológica como un Principio Educativo. Concluye señalando la necesaria reflexión constante sobre la práctica, a partir de los resultados materiales que van surgiendo en el camino, para que el paso a la educación unitaria salga del campo de las ideas y resida en el mundo del trabajo.

Palabras clave: Trabajador. Pesquisa. Currículo. Pedagogía.

Reflexão, ação e formação humana: experiências do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica para a classe trabalhadora brasileira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – campus Morrinhos

Resumo

Formação humana é desafio constante ao longo da vida no mundo real, permeado por características que interligam os resultados da ação humana no mundo. Este artigo apresenta panorama de como um Programa de Mestrado colaborou para a existência de sujeitos pertencentes à classe trabalhadora ao completar três turmas de diplomados de um projeto-piloto nacional brasileiro. Ancorando-se nas noções de Educação Profissional e Tecnológica (MOLL, 2010), de Mundo do Trabalho (MANACORDA, 2001; MANFREDI, 2002) e de Princípio Educativo (GRAMSCI, 2001; RAMOS, 2014), esta pesquisa qualitativa exploratória de tipo bibliográfico utilizou como suporte metodológico a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) para coletar e analisar dados oriundos de 38 dissertações publicadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *campus* Morrinhos. Os resultados evidenciaram três categorias de sentido – *princípio educativo*, *inserção produtiva* e *terminológica* com prevalência de dissertações que entendem a Educação Profissional e Tecnológica como *princípio educativo*. Conclui-se apontando a necessária constante reflexão sobre a prática, a partir dos resultados materiais que vão surgindo ao longo do caminho, para que a travessia à educação unitária deixe o campo das ideias e resida no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Trabalhador. Pesquisa. Currículo. Pedagogia.

Reflexion, action and human constitution: experiences of a Master of Education in Technical and Vocational Education for Brazilian working class at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *campus* Morrinhos

Abstract

Human formation is a constant challenge throughout life in the concrete world of real, permeated by characteristics that interconnect the subject to the results of its own action. This article presents an overview of how a Master's Program was able to collaborate for the existence of subjects who belong to the working class, after three classes of graduates of a pilot project at the national level in Brazil. Anchored in notions of Professional and Technological Education (MOLL, 2010), World of Work (MANACORDA, 2001; MANFREDI, 2002) and Education Principle (GRAMSCI, 2001; RAMOS, 2014), the exploratory qualitative bibliographic type research used as methodological support the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016) to collect and analyze data from 38 (thirty-eight) dissertations published under the Post-Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) held at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *campus* Morrinhos. Results showed three categories of meaning – *educational principle*, *productive insertion* and *terminology*, with prevalence of dissertations that understand Professional and Technological Education as *Educational Principle*. It concludes by pointing out the necessary constant reflection over practice, from material results emerging along the way so that crossing to unitary education leaves the field of ideas and resides in the world or work.

Keywords: Worker. Research. Curriculum. Pedagogy.

Um programa de mestrado para a classe trabalhadora

O campo educacional tem sido provocado a responder, de forma objetiva e eficaz, aos desafios da sociedade atual, de modo a garantir sua legitimidade enquanto espaço acadêmico que se comprometa, de modo politicamente freireano, com o processo de

construção de uma sociedade justa e inclusiva. A trajetória acadêmica do indivíduo pode constituir uma forma válida de responder a tal demanda e, enquanto projeto de vida, apreender e desvelar conceitos, categorias, práticas e diálogos que envolvem o mundo do trabalho em seus diferentes arranjos.

As práticas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica são parte desse movimento desvelante e de apropriação teórico-metodológica, que se insere na proposta político-pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujos objetivos programáticos pressupõem a análise da relação entre trabalho e educação a partir do materialismo histórico-dialético e da formação *omnilateral*, do desenvolvimento das relações de classe e das conseqüentes transformações na relação entre trabalho e educação.

O referido programa também mobiliza a discussão das bases conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica de modo a compreender as políticas educacionais no contexto do processo político brasileiro, estabelecendo vínculos entre organização do trabalho, social, econômica e as políticas educacionais propostas em diferentes momentos históricos, bem como entender as dinâmicas e contradições sociais, a correlação de forças ao longo das mudanças históricas nas leis educacionais, levando em consideração os interesses nela presentes, pois

[...] quando se compreende o trabalho como a possibilidade de transformação dos recursos potenciais em objetos materiais ou imateriais, modifica-se o espectro significativo de sua acepção cognitiva comumente empregada. Nesse horizonte, os fazeres tecem significância à medida em que se somam partes constituintes das vivências coletivamente estabelecidas, a partir das necessidades e objetivos dos vários humanos pertencentes à agregação social. Mundo do trabalho é considerado a totalidade de possibilidades de que os sujeitos dispõem para exercerem sua atividade humana principal, qual seja, a produção da existência material, individual e coletiva. Na perspectiva da formação humana, considera-lo parte da constituição sujeicional é conseguir estabelecer conexões intrínsecas com as diferentes vertentes do cotidiano vivencial, aliando criação laborativa a ocasiões fruidoras (GREGOLDO, 2020, p.33).

O programa tem sustentado como premissa fundamental a sólida formação dos profissionais que compõem seu quadro discente de sujeitos trabalhadores e pesquisadores em formação, considerando a conjuntura e complexa relação político-institucional que se impõe na estruturação de um programa científico, especialmente na ordem social, política e econômica vigente em determinado substrato societário, no caso, o brasileiro, desde a Colônia até a República Democrática de 2022, mistificado por uma visão ideológica neoliberal que se imbrica, de tempos em tempos, com rompantes revolucionários.

É válido destacar que o exercício do estudo no componente curricular do ProfEPT *Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica* tem direta relação com tais desafios para os sujeitos da classe trabalhadora, ao articular epistemes conceituais dos campos da educação e do trabalho e as tensões, os limites e as possibilidades da instituição formadora, e também a realidade na qual cada estudante está inserido. Nesse sentido, também são indicadas possibilidades de pesquisa de campo, de fundamentação teórica e conceitual apropriada aos objetos de estudo, além de oportunidades de intervenção por parte dos mestrandos por intermédio de sua produção intelectual e da criação de produtos educacionais.

O movimento dialético (FREIRE, 2018) estabelecido pela dinâmica processual representa, desde os primeiros contatos dos sujeitos com conhecimentos mais aprofundados em pesquisa, uma opção metodológica revolucionária (GRAMSCI, 1991) do sopesamento entre vida, trabalho, sociedade, educação, reflexão e ação, já que instaura a arraia gnosiológica para, ao longo do trajeto epistêmico-vivencial, fornecer à relação simbiótica episteme-produto educacional sua concretude material significativa.

Expostas as inquietações que perpassaram os três primeiros anos de existência do programa de pós-graduação *stricto sensu*, particularmente no que se refere ao mundo do trabalho em sua plenitude sistêmica de concretização nas janelas históricas societárias, este artigo visa apresentar a narrativa de atores que tentaram fecundar visões teóricas embasadas em âncoras epistêmicas, com a prática da pesquisa no sentido da *rigoriedade metódica*, segundo Freire (2011), enquanto autêntica experiência política, pedagógica, gnosiológica, ética, ideológica e estética na qual se imbricam *boniteza* com aproximação aos objetos cognoscíveis.

A partir da análise de dissertações publicadas até o ano de 2021 e produzidas no ProfEPT, este artigo busca discutir se as bases teóricas elencadas como requisitos do norte epistemológico a todos os mestrandos alcançaram o objetivo de contribuir para produção de conhecimento sistematizado inerente aos saberes e fazeres do mundo do trabalho. Dessa forma, o enfoque investigativo é um conjunto de dissertações publicadas por alunos de três turmas que cursaram a disciplina *Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *campus Morrinhos*.

Práticas pedagógicas na formação de trabalhadores como pesquisadores do mundo do trabalho

A experiência de desvelar os “nós e entrenós” da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito de um programa de qualificação de trabalhadores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, respalda-se em destacados teóricos do campo de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação no Brasil. Moura (2007; 2008), por exemplo, aponta, em sua sólida e pertinente produção intelectual, a necessidade de formação e capacitação de trabalhadores/pesquisadores em Educação Profissional, mediante processo formativo para além da simplória aquisição das técnicas didáticas visando transmissão de conteúdo.

Conquanto,

[a]s forças em disputa pelo projeto societário nacional, buscando o controle dessa hegemonia, que se põe cultural, social, financeira e educacionalmente como instrumentos simbólicos de sua dominação – especialmente o da classe burguesa –, foram contrárias à instauração de uma escola unitária universalmente estabelecida a todos os sujeitos, porque lhes retiraria o poder de reprodução das desigualdades sociais. No caso do campo educacional, perdê-lo-ia ao desconfigurar a dualidade entre ensino propedêutico e profissional (GREGOLDO, 2020, p. 18).

Nesse sentido, na condução do processo formativo, o professor precisa assumir atitude crítica, reflexiva, orientada pela responsabilidade social a si intrínseca, problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem, sem, no entanto, “perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área de conhecimento” (MOURA, 2008, p. 30). Isso porque essa junção fatorial é a “liga” capaz de “cimentar” os meandros interpretativos do vínculo entre o explícito, o implícito, o desvelado, o oculto e o porvir da materialidade subjacente à multiplicidade de sujeitos que chegam ao mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, com potencial de ampliar a compreensão das bases teóricas e conceituais em que se assentam esses processos formativos, pois

[e]stabelecer conexões vinculativas entre o eixo epistemológico e o tangível é característica que pode colaborar na apreensão [...] de maneira que [...] permita aos sujeitos constatarem as realidades socioeconômicas historicamente construídas em que se encontram inseridos, na sociedade brasileira a partir do território em que habitam, para se instrumentalizarem nas atuações socioprofissionais compreendendo as contradições inerentes à relação capital-trabalho (GREGOLDO, 2020, p. 33).

Em relação à Educação Profissional, no conjunto dos demais teóricos que constituíram a prática pedagógica em análise, prevaleceu a compreensão de que essa modalidade de ensino é dual e fragmentada historicamente, expressando-se como tal desde a época do Brasil colônia, com a reprodução das relações de desigualdade entre classes

sociais, a destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores *livres*, e o trabalho intelectual mais apropriado às elites dirigentes. Em outras palavras, a universalização da educação básica para toda a população, se constou em leis, tardou a se concretizar.

No cenário político e acadêmico, políticas públicas frequentemente promovem descrença na superação dessa dualidade fragmentada, especialmente com a implantação do chamado *Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2017), que reorganizou concepções e práticas no falacioso intuito de garantir aprendizagens capazes de corresponder às exigências de uma sociedade em constante mudança, um afã imediatista sem diálogo com movimentos sociais, desconsiderando apontamentos científicos, empregando discurso totalmente alinhado aos ditames do mercado financeiro. Essa contrarreforma regride o Brasil à pedagogia das competências estabelecidas pelo Banco Mundial nos anos 1990, fetichizando, novamente, expressões mercantilizantes na educação (SILVA, 2018).

Por isso, as *Bases Conceituais* prestaram-se à compreensão dessas funcionalidades, mobilizando e provocando os mestrandos a constituírem formação acadêmica traduzida na travessia para a chamada *educação unitária, omnilateral* (GRAMSCI, 1991; 2001), politécnica ou integrada entre o ensino médio e a Educação Profissional e Tecnológica apreendidas como política pública (FRIGOTTO, 2009; MOURA, 2007), especialmente ao se ter em conta as distintas ideologias sobre o que se entende por Educação Profissional (TAVARES, 2020), por vezes conflitantes no imaginário social, eis que umas entendem-na destinada a satisfazer anseios do *mercado* de trabalho, outras como ferramenta à emancipação no *mundo* do trabalho.

Essa apreensão perpassa o sentido que se emprega à noção de qualificação, formação, estudo e educação, o qual, na visão unitária, integrada ou politécnica, significa o intuito de formar pessoas capazes de atuar em seu núcleo social (LUNARTI, 2020), no âmago relacional intersubjetivo conectado aos mecanismos produtivos do coletivo social, autonomamente produtores e produtos ativos na construção das realidades independentemente do nicho profissiográfico do qual cada sujeito ocupa-se na dinâmica cotidiana.

Nesse ínterim, Silva (2020) pontua que o surgimento do capitalismo trouxe consigo significativas mudanças no modo como o ser humano relaciona-se com a produção material da vida, particularmente no que se refere à divisão social do trabalho e à forma de organização do sistema produtivo, uma vez que as sociedades primitivas entendiam esse último sob uma perspectiva comunal de troca de saberes, aprendizado conjunto e fazer

coletivo; já a sociedade a feudal, essa produzia para subsistência. Nesse sentido, o advento da Revolução Industrial trouxe o ápice do excedente produtivo como condição de vida humana. A educação, nessa situação, tornou-se recurso industrial para instruir operadores maquinais, distanciando o trabalho dos atributos intelectuais anteriormente exigidos aos sujeitos, tornando-o abstrato, simplório e mesquinho.

Nesse sentido, considera-se o ser como uma das ações possíveis para alcançar a integralidade unitária a integração entre docentes e discentes no desenvolvimento de ações de ensino e pesquisa, possibilitando a conexão curricular entre formação profissional e acadêmica, prática e propedêutica, intelectual e pragmático, pensar e agir, porque nas atitudes concretas são explicitados valores, saberes e habilidades aprendidas ao longo das histórias de vida, sendo que os sujeitos carregam consigo em suas relações com o mundo.

Experiências formativas de um mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

Na constituição do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Goiano, a comunicação, troca de experiências, conceitos, concepções teóricas, metodológicas, a convivência, as inquietudes, impressões e angústias vividas pelos mestrados, docentes, orientadores e pesquisadores fomentam possibilidades teóricas e metodológicas para pesquisas e produtos educacionais, reverberando na criação de uma atmosfera emocional e intelectual. A incorporação, por parte dos autores dos estudos aqui analisadas, do *capital cultural* (BOURDIEU, 2015, proporcionado pelos estudos e pesquisas não ocorreu de forma mecânica.

[a] acumulação de ‘capital cultural’ exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo (‘fala-se em cultivar-se’). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus* (BOURDIEU, 2015, p. 82-83).

Assim, a inquietação que se impôs para a realização deste estudo foi: como promover a formação unitária do pesquisador diante de demandas de qualificação de quadros na Educação Profissional e Tecnológica? Moura (2008, p.30) afirma ser preciso “assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social”. O autor defende que não se pode discutir formação profissional sem antes, brevemente, refletir acerca do modelo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro e do papel da Educação Profissional e Tecnológica nele, na

organicidade das características históricas que permeiam a constituição do campo tanto epistêmico quanto concreto da educação e do trabalho.

Para Moura (2008), o modelo econômico capitalista é pautado na exportação, tanto da matéria prima quanto da produção agropecuária e agroindustrial, bem como na “importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado” (p.25). Essa realidade faz com que o Brasil não tenha um modelo de desenvolvimento autônomo, direcionado para a melhoria das suas dimensões sociais, políticas e econômicas. O autor defende a tese de que a Educação Profissional deve estar alicerçada a uma proposta de formação integral, na qual os indivíduos atuem de “forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras” (MOURA, 2008, p.28).

É possível notar diferentes interpretações do fenômeno educacional, manifestados na instituição escolar ou nas práticas professorais, certamente devido à divisão social do trabalho, que separa o que é intelectual do que é corporal. Por isso, no curso do componente curricular, optou-se por identificar e aprofundar a tão propalada *dualidade* dos projetos políticos emergentes na sociedade contemporânea, considerando-se as categorias básicas dos processos pedagógicos analisados pelo conjunto de autores, tensionados pelos conteúdos formativos e apreendidos pelos pesquisadores, pois

[a]s forças em disputa pelo projeto societário nacional, buscando o domínio dessa hegemonia, que se põe cultural, social, financeira e educacionalmente como instrumentos simbólicos de sua dominação – especialmente o da classe burguesa -, foram contrárias à instauração de uma escola unitária universalmente estabelecida a todos os sujeitos, porque lhes retiraria o poder de reprodução das desigualdades sociais. No caso do campo educacional, 510erde-lo-ia ao desconfigurar a dualidade entre ensino propedêutico e profissional. Nesse sentido, manter a diferença entre educação para a classe trabalhadora, no espectro do ensino profissionalizante estritamente mecânico e procedimental, e educação para a classe dominante, no espectro do ensino preparatório academicista, é artimanha funcional ao sistema (GREGOLDO, 2020, p. 94).

Pelo exposto, a sistematização da experiência formativa, expressa por Gregoldo (2020), traz como essência o registro de fatos emanados de sentidos e experiências mais relevantes. Na tentativa de responder às demandas do programa, articuladas aos anseios dos mestrandos, os temas ou conceitos (des)velados e aprofundados por importantes teóricos do campo da educação e do trabalho também tiveram impacto significativo, ao exporem “inquietações resultantes de investidas concentradas em explorações bibliográficas e de campo com enfoques nos dois domínios teórico-conceituais, procurando explorar

possibilidades de articulações e investigar pontos de possíveis entrelaçamentos” (GREGOLDO, 2020, p. 92).

Esse desdobramento poderá ser apreendido no diálogo entre o ensino e a pesquisa ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao aprender, já que essa unidade sistêmica colabora

[p]ara edificar a autonomia dos indivíduos porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social, que o estudante deixa de ser um depósito de conhecimentos produzidos por uns (especialistas) e transmitidos por outros (geralmente os professores) e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida (MOURA, 2008, p. 36).

As dimensões formativas indicadas por Moura (2008) são passíveis de serem apreendidas no processo formativo desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação objeto de análise desta discussão, pois a prática pedagógica desenvolvida tem possibilitado aos pesquisadores envolvidos a compreensão de que a Educação Profissional e Tecnológica pode se aproximar da ideia de *escola unitária*, isto é, um “instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p. 19) comprometidos com a plenitude social.

Nesse sentido, a diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território *econômico* e as diferentes aspirações das várias categorias dessas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual. Isso torna crucial a proposta da disciplina de desnudar a visão hegemônica, tão propagada no pós-Revolução Industrial como sentido unívoco, do porquê haver escolas e escolaridade.

Com base nessa proposição, Antonio Gramsci traça as linhas gerais da *escola unitária*, voltada à formação de um novo tipo de homem. Essa perspectiva de formação tem sido objeto de discussão, pois o trabalho é central na vida das pessoas e contém em si o princípio educativo (FRITSCH, 2017) ao ser, concomitantemente, prática social e pedagógica na elaboração historicamente situada da produção e reprodução da vida material, como espaço de experimentação, interação e aprendizado da multiplicidade de saberes convergentes constituindo o ser-pessoa e ser-sujeito.

Pelo exposto, ressalta-se não ser apenas a escola importante nesse caminho: todos os espaços que produzem ou disseminam a cultura também o são, enquanto elementos educativos em prol da elevação cultural da classe trabalhadora e sua materialidade técnica,

em uma sociedade *glocal*¹ (ROBERTSON, 1998; 2000; 2001), onde é possível pensar ações acadêmicas inovadoras de forma colaborativa, prazerosa e responsável. As experiências vivenciadas durante as semanas de formação sobre as *Bases Conceituais* talvez tenham impacto qualitativo sobre a produção acadêmica dos alunos por se tratar de momentos contributivos na definição ou acirramento do conflito acerca de pretensos objetos de estudos e pesquisa para o sujeito-pessoa em processo de formação, tendo em vista que

[a]s leituras e discussões acerca do tema da gestão escolar democrática ao longo do percurso acadêmico, ampliadas a partir do contexto de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, acarretaram certos questionamentos em relação às referências para construção da prática gestora democrática e a realidade escolar dos Institutos Federais (IFs), em especial, o IF Goiano. Interrogações pertinentes aos modos de gerenciamento ditos democráticos e como se dão as relações com a comunidade, a cultura escolar em si, com viés sobre o papel e visão do gestor; compreendendo que existem lacunas entre o discurso e a prática, nas mais diversas áreas (CARVALHO, 2019, p. 01).

Na avaliação realizada por Carvalho (2019) apreende-se uma pista para o necessário distanciamento entre o que é ensinado e vivenciado na escola, o que ocorre no *mundo concreto do trabalho*, como diz Manfredi (2002), e a aproximação de uma produção acadêmica emancipatória, que direcione suas potencialidades para discussão e resoluções de problemas. Percebe-se, para usar as palavras dessa autora, que, em realidade

[a] educação no e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos (MANFREDI, 2002, p. 54).

Há que se realizar permanentes estudos e pesquisas em torno dos arranjos que envolvem o mundo do trabalho e sua efetivação na realidade concreta dos mestrados, sujeitos reais inseridos em circunstância reais com questões materiais vívidas. Como destaca Frigotto (2009), não se trata de uma discussão semântica do que seria trabalho, abstraída das relações sociais, mas considerando a complexidade desse e os diferentes teóricos que corroboram na apreensão da categoria, já que

¹ O termo refere-se às reflexões levadas à cabo pelo sociólogo americano Roland Robertson para traduzir quatro linhas de interligação do mundo na era globalizante, quais sejam, sociedades, indivíduos, sistema internacional e humanidade. Essas, segundo ele, são responsáveis pela conformação da estrutura mundial tal qual vivenciamos na cotidianidade atual, influenciando e sendo influenciadas pelas localidades geoterritoriais – daí a junção entre ambas palavras na inovação terminológica, cuja máxima exemplificativa pode ser encontrada em sua ideia motora *agir globalmente e pensar localmente* (2000).

[t]rabalho é palavra que apresenta significado variado. Em uma visão alargada, sua intenção não se restringe ao fazer humano pautado unicamente na versão capitalista da alienação, mas subsiste em manifestações relacionais do ser humano com variadas esferas de sua realidade. Quando se compreende o trabalho como a possibilidade de transformação dos recursos potenciais em objetos materiais ou imateriais, modifica-se o espectro significativo de sua acepção cognitiva comumente empregada. Nesse horizonte, os fazeres tecem significância à medida em que se somam partes constituintes das vivências coletivamente estabelecidas, a partir das necessidades e objetivos dos vários humanos pertencentes à agregação social (GREGOLDO, 2020, p. 33).

Ante o exposto, consideradas apreendidas as concepções e categorias essenciais para a construção objetiva do processo de qualificação teórica e conceitual que se requer de um mestrando, o desafio que se apresentou foi o da formação ampla em nível de pós-graduação, dada a relevância que essa modalidade de ensino tem alcançado nas últimas décadas e os esforços à formação para docência, gestão e pesquisa nesse segmento. Trata-se, então, de formar docentes e pesquisadores para a Educação Profissional e Tecnológica no cenário das necessidades brasileiras.

É fundamental que as leituras específicas sobre o tema, realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IF Goiano, em seus mais diversos aspectos correlacionados, permitam uma visualização abrangente do conceito, das mediações e da constituição do ensino técnico ao longo do tempo, especificamente no Brasil, articuladas à compreensão histórico-social do conceito de trabalho e do papel central que essa categoria tem assumido em projetos educacionais e na própria experiência laboral dos trabalhadores diante das mutações no mundo do trabalho².

Esse movimento dialético (FREIRE, 2018) tem realçado a *rede federal* como um espaço de (in)formação, (re)encontro e integração entre profissionais da educação comprometidos com a formação inicial e continuada, seja no magistério na educação básica ou no ensino superior, seja na gestão escolar, no exercício de atividades administrativas, seja na atuação em outras instituições públicas ou privadas, ou mesmo a integração daqueles sujeitos que se encontram desvinculados do espaço pedagógico formal.

Os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são exemplo valoroso do quanto o caminho para percorrer a travessia da formação unitária está se estabelecendo ao longo do território nacional, tendo em vista ter a definição nomenclatural composto parte do processo hercúleo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BOAVENTURA; CARNEIRO *apud* SANTOS *et al*, 2017) durante os

² Uberização, terceirização, trabalho flexível, *home office*, teletrabalho são exemplos contemporâneos do novo proletariado de serviços na era digital (ANTUNES, 2020).

governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016), representando visão paradigmática (BRASIL, 2008) de que o desenvolvimento do país pressupõe ensino, pesquisa e extensão em sintonia às particularidades dos arranjos produtivos de cada rincão brasileiro.

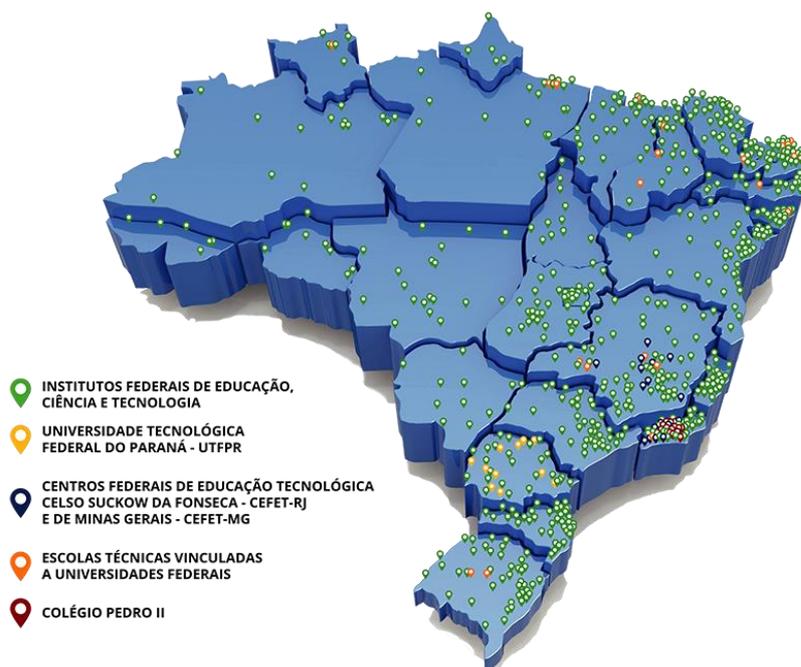
Essas instituições educativas recebem a incumbência de promover arranjos formativos comprometidos com a integralidade do sujeito, apresentando princípios existenciais de diálogo, inserção e ação imanentes ao atendimento das necessidades sociais, econômicas, ambientais e culturais locais das regiões onde se inserem. Além disso, geram tecnologias em resposta a essas demandas territoriais (SANTOS *et al*, 2017) no intuito da formação profissional relegada a simplista adestramento adaptativo aos ditames do mercado capitalista (CIAVATTA, 2012).

A noção de arranjo produtivo local nessa lógica é distinta de uma noção meramente financeira e capitalista (CASTIONI; CARVALHO, 2012), à medida que comporta dimensão axiológica no desenvolvimento experimental ancorado na territorialidade estruturada a partir de redes relacionais baseadas na confiança, reciprocidade e cooperação no interior do núcleo social, por parte dos atores locais inseridos em suas nuances produtivas do espaço geográfico vivenciado, facilitando ações coordenadas e incrementando o capital social (BOURDIEU, 2010) para além do perversamente simplista econômico.

O resultado dessa política pública contabilizou, no ano 2021, expressiva relação de 654 unidades acadêmicas, sendo 38 Institutos Federais com seus 600 *campi*, instalados em todos os estados da federação brasileira e no Distrito Federal, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica – um no Rio de Janeiro, outro em Minas Gerais –, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e 23 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Isso tudo gerou 898.787 vagas em 10.878 cursos nos vários eixos tecnológicos, com 2.292.913³ cursantes na educação básica, técnica e tecnológica, conforme distribuição geoterritorial ilustrada na Figura 1.

Figura 1 – Mapa territorial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

³ Dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha em 10 de março de 2022. Disponível em [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](https://plataforma.nilopecanha.mec.gov.br).



Fonte: Brasil (2019)

Esse liame expansionista requereu aumento no número de contratação de trabalhadores capazes de labutar em prol da Educação Profissional e Tecnológica, ingressando na engrenagem maquinal; Além de licenciados em docência, bacharéis de áreas específicas do conhecimento (BRASIL, 2021), não licenciados, foram contratados para atuarem em campos conexos dos eixos tecnológicos (BRASIL, 2020; 2016b)⁴, chegando à escola de ensino médio e educação superior desapropriados dos conhecimentos pedagógicos, sociológicos, antropológicos, políticos e críticos úteis ao desenvolvimento de programas curriculares, ações de orientação educacional ou administração escolar calcados na formação politécnica, integrada, unitária. Nesse interim, como esses profissionais lidam com o desafio de caminhar nesse trajeto?

Será que há harmonia, correspondência ou coerência entre os fazeres desses atores e o disposto nos variados projetos de cursos, documentos institucionais ou no cotidiano das

⁴ No Brasil, são as autorizações governamentais para oferecimento de cursos técnicos ou tecnológicos com diplomação, ou seja, que cedam acesso ao mercado de trabalho ao nível do da educação básica ou superior, respectivamente. Os Eixos Tecnológicos até 2022 existentes, no caso dos cursos Técnicos, são *Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Técnico em Agroecologia, Técnico em Agronegócio, Técnico em Agropecuária, Técnico em Apicultura, Técnico em Aquicultura, Técnico em Cafeicultura, Técnico em Florestas, Técnico em Fruticultura, Técnico em Geologia, Técnico em Mineração, Técnico em Pesca, Técnico em Recursos Pesqueiros, Técnico em Zootecnia, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer*. No caso dos cursos Tecnológicos, são os mesmos, porém com avanço científico, propedêutico e pragmático.

instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica? Procurando periodizar a formação para o exercício da docência a partir de 1909, Saviani (2009) aponta que

[d]urante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, *não se manifesta a preocupação explícita com a questão da formação de professores*. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida Lei estipula, no artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, *às próprias custas*, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 165, grifo nosso).

O primeiro período da Educação Profissional no Brasil compreendeu os anos de 1827 a 1890, iniciando com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava professores a autocapacitarem-se, congregando o ônus ao sujeito, às próprias expensas, estendendo-se até o surgimento das Escolas Normais. O segundo período é marcado pelo estabelecimento do padrão denominado Escola Normal, entre 1890 e 1932, tendo seu marco na reforma paulista da Escola Normal com a construção do anexo conhecido por escola-modelo. Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica atual convive com realidade de séculos anteriores, já que a contratação docente para o ensino técnico permanece impregnada da dualidade entre conhecimento propedêutico-intelectual e pragmático-operacional.

Inclusive, há de se frisar a proposta crítico-reflexiva do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica aqui analisado de também se tornar essencial aos sujeitos alijados da formalidade produtiva na sociedade capitalista, que, porventura, venham a se encontrar no universo do *exército industrial de reserva*⁵ (ANTUNES, 2009, p. 104), pois

na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeitet), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menos ele mesmo é. A exteriorização (Entäusserung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas, bem além disso, que se torna uma existência que existe fora dele (ausser ihm), independentemente dele e estranha a

⁵ São os trabalhadores fora do mercado de trabalho formal ou informal, que são utilizados como fetiche do sistema capitalista para serem colocados como moeda de troca frente aos trabalhadores empregados na engrenagem produtiva do sistema.

ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2010, p.81).

Enquanto constituintes da classe trabalhadora (MARX, 2010), os trabalhadores são partes indissociáveis da engrenagem de suas vivências na planetaridade⁶ (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013), estando constantemente bombardeados pelos mecanismos marqueteiros da falácia argumentativa incrustada em termos como “qualificação”, “competências”, “mercado”, já que a *classe-que-vive-do-trabalho*, na visão de Antunes (2009, p. 102), é constituída tanto pelos trabalhadores *produtivos* (MARX, 2010, p. 80-90), aqueles que estão diretamente ligados à produção da mais-valia no processo de valorização do capital, quanto pelos conceituados como *improdutivos*, aqueles utilizados em serviços, usos públicos ou para necessidades do capitalista, não gerando valorização direta ao capital.

O espaço e os sujeitos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal Goiano

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IF Goiano (ProfEPT) oferece o curso de mestrado profissional semipresencial na área de Ensino (BRASIL, 2016a), coordenado pela Comissão Gestora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, oferecendo vagas anuais disponibilizadas em rede por meio das instituições associadas nas cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul). Essas instituições associadas funcionam como polos e distribuem as vagas conforme suas demandas e possibilidades específicas de atendimento, a partir de um chamamento público via edital de Exame Nacional de Acesso com questões objetivas e dissertativas (BRASIL, 2018a).

Trata-se de uma proposta de abrangência nacional: o ProfEPT é constituído por uma Unidade Central e as Unidades Locais, denominadas Instituições Associadas. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, o ProfEPT começou suas atividades com o ingresso da primeira turma no ano de 2017, tendo ofertado 22 vagas, seguido dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021, todos oferecendo 24 vagas, sendo metade para trabalhadores pertencentes aos quadros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

⁶ O sentido que aqui interessa, dentre os postos pelos autores, é o que relaciona a condição de vida humana à possibilidade de constantemente recriar o contexto a partir do conhecimento das causas e consequências das problemáticas nas quais os seres humanos estão, atualmente, submersos, a exemplo da globalização excludente de sujeitos, de um sistema econômico que preza pelo produto, não pelo humano, ou da cultura da produtividade empresarial em detrimento do trabalho enquanto condição puramente humana, sem subterfúgios alienantes. Esses elementos deteriorizantes da vida, afirmam, é desafio à espécie *homo sapiens* no conjunto do globo terrestre – daí *planetaridade*.

Tecnológica e metade para quaisquer interessados, de maneira a existir multiplicidade de atores, visões, ideologias e interpretações frente aos fazeres no mundo do trabalho.

Este trabalho restringe-se ao período de 2019 a 2021, especificamente, compõem o *corpus* de análise desta investigação as dissertações das três primeiras turmas do ProfEPT. Os autores desses trabalhos cursaram obrigatoriamente a disciplina intitulada *Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica*⁷ (BRASIL, 2018b), que tem como propósito fecundar os balizamentos intelectivos. Nesse sentido, o conjunto de dados aqui analisados buscou averiguar a efetiva colaboração do ProfEPT à essencialidade de sua existência material.

Tendo em vista tratar-se de experiência em fase inicial, a descrição dos resultados buscou tatear se a formação de profissionais no campo da Educação Profissional e Tecnológica provocou melhorias na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos agentes sociais em processo de qualificação. Notou-se que o aprendizado, durante os encontros presenciais, associado à leitura, aos estudos e embates para a construção de conhecimentos no âmbito do componente curricular, corroboraram para sistematização de eventual referencial teórico-conceitual em trabalhos dissertativos.

Para verificar a pertinência da contribuição da disciplina no adensamento intelectual dos pesquisadores, escolheu-se apontar a quantidade de publicações utilizando como descritores as acepções *omnilateral, unitária, materialismo dialético, materialismo histórico-dialético, marxismo, integrado, ensino médio integrado, educação profissional, educação tecnológica, emancipação, revolucionário, revolução, mundo do trabalho, politecnia, politécnica, educação tecnológica*. O procedimento analítico da base metodológica ancorou-se nos postulados da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), envolvendo duas situações distintas que, tomadas temporalmente em separado, detiveram interligação sistêmica para se conseguir extrair as respostas ao objetivo da pesquisa.

No que tange ao aspecto subjetivo, a interpretação objetivou categorizar excertos dos resumos dos trabalhos recorrendo-se aos signos linguísticos definidos como núcleos centrais das categorias de encaixe no parágrafo anterior elencados, considerando-se os significados

⁷ A disciplina, de percurso acadêmico obrigatório, apresenta em sua ementa os seguintes temas: a busca da rearticulação entre trabalho e educação para uma formação humana integral ou *omnilateral*. As mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos. O trabalho como princípio educativo. Trabalho simples e trabalho complexo. A relação entre o ambiente acadêmico/escolar e o setor produtivo: os desafios de superação do capitalismo dependente brasileiro. O ensino médio integrado como travessia para a politecnia ou educação tecnológica.

e significantes discursivos apresentados nas publicações. As respostas foram agrupadas conforme predominância das manifestações expressivas comparativamente aos verbetes referenciados nessas categorias de encaixe. O aspecto quantitativo sofreu contagem estatística direta para verificar as nuances de respostas sobre cada verbete recorrente, com o objetivo de gerar gráficos e tabelas condensatórias.

Os dados foram colhidos por meio do acesso ao repositório institucional da Coordenação Acadêmica Nacional⁸, tendo-se clicado no campo *Consulta de Egressos / Dissertações / Produtos Educacionais*, no campo *Instituição*, foi selecionado o *IF Goiano*, especificamente o campo *Tipo de Produtos*, e *Todos*, no campo *Ano de Defesa*, foi digitado *2019* e, após, *Pesquisar*. Essas mesmas etapas foram seguidas para os anos *2020* e *2021*, no campo *Ano de Defesa*. Nesse horizonte, encontraram-se publicações abordando epistemes utilizados diretamente no escopo da ementa da disciplina, totalizando o quantitativo de 38 (trinta e oito) dissertações. O Quadro 1 mostra a quantidade de dissertações por tipo de sentido categorial atribuído à Educação Profissional e Tecnológica.

Pode-se observar a prevalência de entendimentos da Educação Profissional e Tecnológica relacionados à categoria que definimos como *princípio educativo*, cujos núcleos envolvem a noção proposta por Gramsci (2001) e Ramos (2014), exemplificada pelas dissertações D4, ao afirmar ser a *pesquisa essencial no processo de emancipação dos estudantes e para o despertar da consciência crítica questionadora dos indivíduos*, ou D8, que declara o desafio da perspectiva integradora na realidade docente *com vistas a superar a dualidade da estrutura educacional brasileira, em que se tem uma educação voltada para o trabalho manual e uma educação que qualifica para o trabalho intelectual*.

Quadro 1 - Quantidade de dissertações publicadas por núcleo de sentido categórico.

CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	NÚCLEO DE SENTIDO
Princípio educativo	D2, D3, D4, D5, D8, D13, D15, D17, D18, D21, D23, D24, D25, D29, D32, D33, D34, D36, D38	Os descritores presentes no resumo das dissertações constroem, juntamente ao conjunto textual, sentido de elemento pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica para formação humana.
Inserção produtiva	D6, D10, D11, D20, D26, D28, D37	Os descritores presentes no resumo das dissertações constroem, juntamente ao conjunto textual, sentido de racionalidade pragmática da Educação Profissional e Tecnológica para inserção produtiva dos sujeitos no mundo do trabalho.

⁸Disponível em [Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica \(ProfEPT\) - Consulta de Egressos / Dissertações / Produtos Educacionais \(ifes.edu.br\)](https://ifes.edu.br). Acesso em 02 mar. 2022.

Terminológica	D1, D9, D14, D22, D27	Os descritores presentes no resumo das dissertações sugerem apenas alocação direta no corpo do texto, desconexos com fundamentação sobre Educação Profissional e Tecnológica em termos de conceitos, teorias ou jurisprudências.
Nenhuma	D7, D16, D19, D30, D35	Além da inexistência de descritores, o conteúdo textual não apresentou relação direta com pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica em termos de conceitos, teorias ou jurisprudências.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Em segundo conjunto quantitativo prevalecem entendimentos da Educação Profissional e Tecnológica no sentido como *inserção produtiva*, cujos núcleos envolvem a noção de mundo do trabalho proposta por Manacorda (2001) e Manfredi (2002), exemplificada pelo trecho da dissertação D26: *a política pública voltada para o primeiro emprego é formação destinada à preparação profissional de jovens para o mundo do trabalho*; ou da dissertação D28: *as possibilidades de reinserção no convívio social pelo processo de humanização e emancipação no mundo do trabalho*.

Em terceiro bloco quantitativo encontraram-se 5 (cinco) dissertações que externalizaram posicionamentos que relacionam-se à categoria que denominamos *terminológica*, pois refletem consoante aprofundamento no amálgama constituinte da intenção comunicativa expressa, meras justaposições aceptivas apontado *Ensino Médio Integrado, educação tecnológica* ou *educação profissional* como referentes do sentido de Educação Profissional e Tecnológica, porém, sem esmiuçar qualquer vínculo integrativo entre as acepções e o referencial teórico embasado. Essas situações podem significar algum tipo de limite à análise concreta da efetividade do ProfEPT, tendo em vista trazerem à tona distintas possibilidades de respostas sobre os porquês do não entrelaçamento epistêmico-conceitual.

O quarto bloco categorial relaciona-se a 5 (cinco) dissertações que não apresentam quaisquer dos descritores em seus resumos, trata-se da categoria que denominamos *nenhuma*, tendo em vista externalizarem posicionamentos argumentativos, justificativas alegóricas e conclusões exploratórias descosidas dos conceitos, referenciais e teorizações sobre Educação Profissional e Tecnológica, conquanto válidas do ponto de vista do método científico, a exemplo de D7: *as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática*; ou de D19: *a Iniciação Científica (IC) é imprescindível para as instituições de ensino*.

Por fim, um quinto ponto de fundamental reflexão reside no fato de 2 (duas) dissertações não estarem disponíveis para *download*, inviabilizando a possibilidade de

investigar existência ou ausência de integração entre os objetivos do ProfEPT e a totalidade do universo de concluintes das primeiras turmas acadêmicas que ingressaram na proposta educativa. Tendo em vista que as dissertações D12 e D31 têm, na base de dados, registro nominal por extenso com autoria do proprietário intelectual, a situação pode indicar simplesmente lapso técnico de sistema operacional ou impossibilidade técnica de acesso à base de dados momentaneamente, conquanto não possamos afirmar com razoável certeza o motivo de elas não estarem disponíveis.

O caminhar no caminho – primeiras impressões para futuras revoluções

Uma das grandes questões que se coloca frente à materialização dessa proposta formativa de vertente profissional não simplesmente acadêmica, o ProfEPT, é como o fazer concreto, a prática em si, toma lugar no diálogo com os saberes propedêuticos, epistêmicos, visando balizar a unicidade necessária ao resultado científico pretendido na modificação da realidade concreta. Um dos desafios postos, no caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Goiano – *campus* Morrinhos, foi justamente encontrar esse liame interseccional.

Embora seja possível afirmar que o remate tenha ocorrido a contento, porque observou-se produções escritas, participações em congressos e publicações em espaços científicos apontando diálogos interseccionados por parte de todos os discentes, ainda há necessidade de maturação ao longo do caminho pelo coletivo gestor, docente e discente, em virtude do pouco tempo existencial do Programa, do tateamento na experiência vivencial e do porvir da avaliação nacional quadrienal da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior em relação aos Programas de Pós-Graduação, que, no Brasil, é quem valida os Programas de Pós-Graduação com uma chancela governamental oficial.

Enquanto manifestação expressiva do norteamento oferecido pelas *Bases Conceituais* ao conjunto dos estudos e produtos educacionais, a escrita de artigos referenciando análises, reflexões e discussões coletivas tomadas em sala de aula formou o corpo inicial de balizamento ao olhar científico empregado nos variados temas de pesquisa que encontravam na Educação Profissional e Tecnológica enfoque central do fazer investigativo. O aumento de produção científica, evidenciado ao longo do tempo de existência do programa, pode colaborar para avançar discussões acerca da política educacional brasileira na especificidade da formação do trabalhador técnico e tecnológico.

Nesse contexto, os referenciais materialista histórico-dialéticos mostram-se elementos de fundamental importância no que se refere ao desenvolvimento da proposta epistêmica que enraíza o horizonte do sujeito-trabalhador-pesquisador-produtor, porque sustentam o tratamento pedagógico da prática de maneira coletivizada a partir de situações discursivas, intelectivas, operativas e praxiológicas calcadas no tear produzir-refletir-agir, seja no âmbito da imaterialidade extracorpórea dos diálogos científicos, seja na concretude da ação dinâmica em cada espaço de vida humana.

Referências

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tabelas de Áreas do Conhecimento/Avaliação. **Portal CAPES**, 13 maio 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. **Portal MEC**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento**. Vitória: Espírito Santo, 2018a. Disponível em: https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Anexo ao Regulamento**. Vitória: Espírito Santo, 2018b. Disponível em: https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 mar 2022.

BRASIL. **Resolução do Conselho Superior nº 161**, de 16 de setembro de 2016. Cria o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprova seu Regulamento Interno. Vitória, 2016a. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/PPPI_/cursosposgraduacao/pocosdecaldas/mestradoprofissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Conselho_Superior_IFES_N%C2%BA_161-2016_-_Cria%C3%A7%C3%A3o_Programa_P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o_ProfEPT.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

CARVALHO, L. Y. A. **A constituição de uma cultura escolar na perspectiva democrática no Instituto Federal Goiano.** 2019. 154f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos (GO), 2019. Disponível em <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1047/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Lara.pdf>. Acesso em 13 mar. 2022.

CASTIONI, R.; CARVALHO, R. F. de. Capital social, trabalho e educação profissional e tecnológica: desafios para os Institutos Federais. In: SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R. (org.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho na batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 168-194, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt#:~:text=La%20polissemia%20de%20la%20categor%C3%ADa,en%20las%20sociedades%20de%20clases&text=O%20presente%20artigo%20analisa%2C%20inicialmente,sentido%20de%20domina%C3%A7%C3%A3o%20de%20classe>. Acesso em 03 mar. 2022.

FRITSCH, R. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: DORE, R.; SALES, P. E. N.; SILVA, C. E. G. (orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf. Acesso em 22 mar. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREGOLDO, R. A. **Educação Ambiental no Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião**: concepções e práticas de professores e gestores do Ensino Médio Integrado. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos (GO), 2020. Disponível em: file:///C:/Users/55319/Downloads/Verso_repositorio.pdf. Acesso em 09 mar. 2022.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUNARTI, E. A. P. **Estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de geografia na educação básica e formação integral**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano *campus* Morrinhos, Morrinhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1467/1/ESTUDO%20DO%20L%C3%A9DICO%20ENQUANTO%20METODOLOGIA%20ATIVA%20PARA%20O%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL.pdf>. Acesso em 13 mar. 2022.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOLL, J. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110. Acesso em: 13 mar. 2022.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-37, jun. 2008.

RAMOS, M. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR-EaD, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROBERTSON, R. Valores e globalização: comunitarismo e globalidade. In: MENDES, C. **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ROBERTSON, R. **Globalização, teoria social e cultura global**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROBERTSON, R. Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. In: FEATHERSTONE, M. **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, M. L. dos *et al.* **Políticas e práticas de educação profissional no IF Goiano**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2017.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr, 2009.

SILVA, K. de L. **Práticas de leitura em uma instituição de Ensino Médio Integrado: perspectivas para uma formação omnilateral**. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano *campus* Morrinhos, Morrinhos, GO, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1395/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20KELLEN.pdf>. Acesso em 12 mar. 2022.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TAVARES, K. A. **Currículo integrado e história institucional: a formação técnica integrada ao ensino médio em um Instituto Federal**. 2020. 189f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano *campus* Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Morrinhos, GO, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1458/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_Kamilla_Assis_Tavares.pdf. Acesso em 13 mar. 2022.

Autores:

Reinaldo Araújo Gregoldo

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília e em Geografia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade de Araraquara. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano – *campus* Morrinhos. Atualmente, é Analista (Área - Administração) no Conselho Federal de Química.

Correio eletrônico: reinaldo.gregoldo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-5548>

Cícero Batista dos Santos Lima

Licenciado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Planalto Central (FIPLAC). Licenciado em História pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *campus* Morrinhos (IFGoiano).

E-mail: cicero.ifg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0183-7502>

José Carlos Moreira de Souza

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Uso dos Recursos Naturais e os Reflexos no Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Ciências da Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás.

E-mail: jose.moreira@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1532-779X>

Como citar o artigo:

GREGOLDO, R. A.; LIMA, C. B. S.; SOUZA, J. C. M. Reflexión, acción y formación humana: experiencias de un Máster em Educación Profesional y Tecnológica para la clase trabajadora brasileña en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *campus* Morrinhos. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.503-526, sep., 2022.

Qué es trabajo? Una encuesta de becarios del IFRN

Izabel Cristina Leite de Lima

izabel.leite@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7745-7269>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Apodi - RN, Brasil.

Sonia Cristina Ferreira Maia

soniacris15@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3986-6517>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Natal - RN, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 06/06/2022

Resumen

Este artículo aborda un producto educativo en formato de compendio académico, titulado “Qué es el trabajo?”, exigido por el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (PROFEPT), que fue aplicado a los alumnos del Programa de Apoyo a la Formación de Estudiantes (PAFE), del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN) campus Apodi. En ese sentido, trajo discusiones que envuelven el mundo del trabajo, con el objetivo de discutir el trabajo como principio educativo, más allá de la visión de marketing, trayendo discusiones como los conceptos de trabajo y empleo; la relación escolaridad x empleabilidad; la dimensión ontológica del trabajo; sus cambios en el tiempo; y el trabajo como principio educativo.

Palabras clave: Mundo de trabajo. Compendio académico. Programa de Apoyo a la Formación de Estudiantes.

O que é trabalho? Uma pesquisa com estudantes bolsistas do IFRN

Resumo

Este artigo discorre acerca de um produto educacional no formato de compêndio acadêmico, intitulado “O que é trabalho?”, exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o qual foi aplicado com os alunos do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Apodi. Nesse sentido, traz temáticas que envolvem o mundo do trabalho, com o objetivo de discutir o trabalho como princípio educativo, para além da visão mercadológica, discutindo os conceitos de trabalho e emprego; a relação escolaridade x empregabilidade; a dimensão ontológica do trabalho e suas mudanças ao longo do tempo; e o trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Compêndio acadêmico. Programa de Apoio à Formação Estudantil.

What is work? A survey of IFRN scholarship students

Abstract

This article discusses an educational product in the format of an academic compendium, entitled “What is work?”, required by the Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT), which was applied to students of the Student Training Support Program (PAFE), of the Federal Institute of Education, Science and Technology of

Rio Grande do Norte (IFRN) Apodi campus. In this sense, themes that involves the world of work are presents, with the objective of discussing work as an educational principle, beyond the marketing vision, bringing discussions such as the concepts of work and employment; the schooling x employability relationship; the ontological dimension of work; its changes over time; and work as an educational principle.

Keywords: World of work. Compendium Aid. Support Program for Student Training.

Introdução

O presente estudo, desenvolvido com os estudantes bolsistas do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *campus* Apodi, traz discussões que envolvem o mundo do trabalho, com a intenção de ser replicado para os demais *campi* e/ou instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Tem como objetivo discutir o trabalho como princípio educativo, para além da visão mercadológica, discutindo os conceitos de *trabalho* e *emprego*; a relação escolaridade x empregabilidade; a dimensão ontológica do trabalho; suas mudanças ao longo do tempo; e o trabalho como princípio educativo. Parafraseando a Profa. Elenice Gomes de Oliveira, “desde que o mundo surgiu, a vida carrega a morte”; acrescentaríamos: desde que o mundo surgiu, o homem carrega em si o trabalho e vice-versa.

É sobre essa relação que nos debruçamos, por compreendermos que não existiria o homem sem o trabalho, porque o trabalho é a própria essência do homem. É imperativo, portanto, termos clareza de que nada nos diferencia dos demais animais, senão o trabalho.

Nesse sentido, é imprescindível discutir as transformações que o mundo do trabalho sofreu, o contexto social e político no qual essa categoria de estudo está submersa. Pensá-lo para além da visão mercadológica e trazê-lo para sua fase inicial de ontologia do ser social se faz urgente. Em tempos de desemprego estrutural, de precarização do trabalho, é necessário estarmos atentos para os reais condicionantes dessa realidade sem culpabilizar (ainda mais) aqueles que mais têm sofrido com as sequelas dessa precarização: a classe trabalhadora.

O trabalho como ontologia do ser

Dizes-me: tu és mais alguma coisa¹

Que uma pedra ou uma planta. Dizes-me: sentes, pensas e
sabes

Que pensas e sentes. Então as pedras escrevem versos?

¹ Trecho do poema “Sentes, pensas e sabes que pensas e sente” do heterônimo Alberto Caeiro de Fernando Pessoa.

Então as plantas têm ideias sobre o mundo?
(Alberto Caeiro, 1915)

Introduzimos nessa seção o poema de Alberto Caeiro, o qual nos traz algumas questões iniciais para refletirmos sobre os sentidos do trabalho. No poema, o autor sugere alguns elementos que, supostamente, nos diferenciam dos demais seres, como plantas e pedras; e é neste ponto que queremos abordar o trabalho inicialmente. Para tal, indagamos: o que nos diferencia dos outros animais? A resposta é enfática: o trabalho. Vejamos o conceito de Marx (1985c, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeito o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor da sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o estado humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e as abelhas envergonham 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. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade e essa subordinação não é um ato isolado.

Coadunando com Marx, Borges (2017) aborda o trabalho como uma atividade humana, que diferencia o homem dos demais animais. Isso porque, ao interagir com a natureza de forma consciente, o homem produz sua sobrevivência, ao passo que se reproduz como ser social. A ação consciente em forma de trabalho faz com que o homem se humanize, ou seja, se distancie de suas condições naturais de origem e se torne um ser social. Isso ocorre, pois, ao transformar a natureza, o homem não o faz sozinho, ele o faz em relação com o outro humano. Borges (2017, p. 102) então argumenta que:

Compreender essa diferenciação da natureza – na medida em que o homem se distancia de sua determinação natural, sem nunca a abandonar – é conceber a ontologia do ser social, como formulou György Lukács, com base em Karl Marx e Friedrich Engels.

Sobre o conceito de *trabalho*, Engels (1876, n.p.) afirma que o “homem se diferencia dos outros animais ao ter uma transformação estrutural de sua mão em determinada condição

histórica e, a partir daí o longo caminho até a utilização consciente do gesto – e a teleologia da ação – como trabalho”. O trabalho é então, de acordo com esse autor, a ação consciente, a capacidade do homem em projetar algo e, ao final, concretizá-lo. Ou seja, o trabalho é uma ação criadora, consciente e humana.

Corroborando com o que foi supracitado, Frigotto (2009, p. 170) argumenta que, para Marx, o trabalho seria o “intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza e a atividade que transforma a matéria natural”. Ou seja, uma atividade transformadora não apenas da natureza, mas do próprio homem. Para Frigotto (2009) os sentidos do trabalho são resultado das relações sociais que se estabeleceram em diferentes épocas históricas. Foi a partir do Século XVIII que esta atividade humana recebeu um sentido mais geral, quando, na sociedade capitalista e, conseqüentemente, nas suas relações sociais de produção que o trabalho tem o seu sentido atrelado ao emprego remunerado. Para além da exposição, quais outros sentidos foram atribuídos ao trabalho ao longo do tempo?

A palavra *trabalho* tem sua origem nos termos latinos *tripalium* e *trabacula*. Tais termos estão associados a sofrimento, uma vez que *tripalium* se referia a um instrumento de três paus relacionado à tortura, reforçando assim o sentido negativo do trabalho como sofrimento e castigo (ROSSATO, 2001). A palavra *trabalho* também se atrela a *labor*, de origem latina, que significa sofrimento, esforço e dor.

Na Grécia, o trabalho manual era considerado indigno, destinado apenas para os escravos, enquanto, para os homens livres, era destinado o trabalho intelectual. De acordo com Rossato (2001), a tradição judaica também reforçava a ideia de *trabalho* como algo penoso ou castigo, assim como, para o Cristianismo, era uma forma de punição ao pecado. É certo que o trabalho humano tem uma longa trajetória histórica desde o trabalho escravo nas civilizações antigas, como o trabalho servil na Idade Média. Para Platão, o trabalho era uma atividade da qual o homem deveria ser poupado e, para Aristóteles, a atividade política se sobrepunha a atividades braçais. Em Roma, essa concepção de trabalho manual como inferior também era designada aos escravos e o ócio era visto como privilégio daqueles que detinham o poder sobre os escravos e servos.

Tal conotação negativa do trabalho só vai sofrer mudanças com a Reforma Protestante, que passará a conceber o trabalho como uma forma de servir a Deus e, por consequência, conseguir a salvação. Conforme demonstra Della Fonte (2018, p. 9), Max Weber considerava que “o espírito do capitalismo envolve uma ética de vida que condena o ócio e a preguiça e abraça uma orientação na qual o indivíduo vê a dedicação ao trabalho

e a busca da riqueza como um dever moral”. Assim posto, segundo Borges e Yamamoto (2014, p. 28):

Mudanças foram acontecendo paulatinamente durante a Idade Média no que se refere à economia e à estrutura das sociedades, de forma que as ideias mais influentes na Antiguidade foram se tornando inadequadas. É com o surgimento do capitalismo que se constrói e se consolida uma mudança mais visível na reflexão sobre o trabalho.

Diante do exposto, é visível a dupla conotação que o trabalho assumiu ao longo dos anos. Ora como castigo, sofrimento; ora como recompensa e dignidade. É certo que, após o capitalismo, o trabalho assumiu um formato unilateral enquanto atividade humana, visto que, com a manufatura, essa atividade foi parcelada e o homem passou a desconhecer todo o processo de produção. O trabalho passou a ser alienado ao homem, que também já não possuía os seus meios de produção; seu trabalho tornou-se uma mercadoria para o capital e, com a introdução da maquinaria, o trabalhador torna-se apêndice da máquina.

É a partir das relações capitalistas que, de acordo com Frigotto (2009), o trabalho passou a ser reduzido a emprego remunerado. Ou seja, é a partir do modo de produção capitalista que a categoria *trabalho* se distancia do seu sentido ontológico e reduz-se a palavra *emprego*. Segundo o autor, “dessa redução ideológica, resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho o cuidar da casa, cuidar dos filhos etc” (FRIGOTTO, 2009, p. 176). Nessa perspectiva, Kosik (1986, p. 180) traz uma importante contribuição, ao afirmar que o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. Kosik (1986) acrescenta ainda a relação do trabalho entre a necessidade e a liberdade, como uma relação histórica e variável, já que para esse autor, o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, mas, ao superá-la cria os pressupostos reais de liberdade.

Por conseguinte, é perceptível que termos como trabalho, emprego e classe social estão imbricados. Assim, como coloca Frigotto (2009), estes são historicamente determinados pelas relações sociais que se estabeleceram, porém diferem em alguns sentidos e objetivos. De acordo com Borges e Yamamoto (2014, p. 27) “Jahoda (1987), têm-se preocupado com tal diferenciação. Para a autora, o termo *emprego* é uma forma específica de trabalho econômico (que pressupõe a remuneração), regulado por um acordo contratual (de caráter jurídico)”. O que nos faz retomar às contribuições de Frigotto sobre esse tema, visto que, para o autor, não devemos reduzir o trabalho a emprego, assim como Borges também concorda que ambos não são sinônimos, porém não são antítese.

configuração que propiciou uma nova divisão do trabalho. Abriu-se o caminho para o desenvolvimento da produção artesanal e, paralelo a isso, o crescimento da agricultura extensiva. Todos esses fatores corroboram para o desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, para o surgimento de uma nova divisão do trabalho. Se antes essa divisão era demarcada pelo sexo e faixa etária, surgia a partir desses novos fatores, o aparecimento de novas classes sociais que, de acordo com Manfredi (2016, p. 35), eram compostas por: “agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais, padres”.

No período histórico acima exposto, surgem as primeiras protoformas de ofícios e profissões, graças às mudanças de organização na cadeia produtiva e sistemas econômicos das sociedades que, como explanamos, foram se reconfigurando ao longo do tempo. Se antes, nas sociedades pré-industriais, tínhamos uma economia de subsistência, em que o trabalhador pré-industrial, apesar do trabalho árduo, detinha o controle do seu processo de trabalho, com a indústria, esse trabalho sofre uma reorganização.

Com a ascensão do capitalismo, o trabalho passou a ser uma mercadoria, a qual, quanto mais gera lucro para o capital, mais valor é agregado a ele. Partindo desse aspecto, Marx discute dois tipos de trabalho: produtivo e improdutivo. O trabalho produtivo, para Marx, é aquele que produz mais-valia e gera lucro para o capital. Ao contrário do produtivo, o trabalho improdutivo não produz mais-valia. Vejamos esse exemplo dado por Marx (1985c, p. 115):

Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz diretamente capital. Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalho produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo.

A partir da revolução industrial, intensifica-se a produção de bens materiais, não para o próprio consumo, mas para a venda, para o mercado. O trabalho passa a criar riquezas e mercadorias alheias aos trabalhadores, para os quais a sua força de trabalho é a única mercadoria que possuem e esta é vendida para o capital como forma de sobrevivência. É nessa venda da força de trabalho que o capitalista obtém a mais-valia², visto que a mais-valia nada mais é que a quantidade de tempo de trabalho não pago ao trabalhador. Nesse ponto,

² Marx cita dois tipos de mais-valia: mais-valia absoluta, na qual o capitalista aumenta as horas de trabalho; e a mais-valia relativa, em que o capitalista introduz maquinaria e tecnologias para aumentar a produção e tornar o trabalho mais produtivo aumentando seu lucro.

segundo Mattos (2009), Marx conceituou o duplo caráter do trabalho: trabalho abstrato e concreto. Segundo ele, o trabalho abstrato é o dispêndio de força e energia humana em sua forma abstrata, o qual é medido quantitativamente e, portanto, cria valores de troca e, conseqüentemente, a mais-valia, enquanto o trabalho concreto é representado no dispêndio de força humana em sua forma concreta, produtor de valor de uso, ou seja, medido qualitativamente, pela sua utilidade.

Após o exposto sobre a revolução industrial, é necessário explicarmos o que argumenta Manfredi (2016, p. 3), reforçando que “nesse momento histórico ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente, sob o controle do capital”. Esse período demarca a passagem do século XVII para o XIX.

É interessante destacarmos a forma como o trabalhador foi apartado dos seus meios de produção e como o trabalho foi se transformando em uma mercadoria e uma forma de exploração do trabalhador pelo capital. O trabalho, portanto, deixa de ser uma atividade livre e consciente, para se tornar algo alheio ao homem, que não lhe pertence. Assim posto, Marx (2004, p. 87) afirma que a “propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência do trabalho exteriorizado da relação externa (*ausserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo”. Neste ponto, Antunes e Alves (2004, p. 348) afirmam que a alienação/estranhamento “é ainda mais intensa nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part-time*, temporário e precarizado”.

É a partir da década de 70, de acordo com Festi (2020), que o capitalismo enfrenta uma grande crise estrutural e, como consequência, houve regressão dos direitos sociais. Iniciava-se, de acordo com o autor, o neoliberalismo, o qual ele destaca como sendo uma fase de “destituição das forças produtivas e financeirização da economia”. O mundo do trabalho sofreu fortes transformações que culminaram na precarização do trabalho, instabilidade acentuada com a terceirização dos serviços e perdas de direitos historicamente conquistados. Seguem algumas transformações citadas por Borges e Yamamoto (2017, p. 58) no mundo do trabalho desde 1970:

1. crescimento mais lento da economia, com queda da credibilidade no progresso e no futuro;
2. surgimento do desemprego estrutural e dissociação entre crescimento econômico e crescimento da oferta de emprego;
3. generalizada percepção de instabilidade no emprego;
4. persistência de várias formas de discriminação (p. ex., qualificação e gênero);

5. tendência à redução das incompatibilidades entre instrução formal e requisitos dos postos de trabalho no núcleo moderno da economia; e
6. persistência das trocas de trabalho pobre em conteúdo e/ou arriscado por aumento de consumo entre a maioria da população (trabalhos precários).

A sociedade contemporânea tem vivenciado um desemprego estrutural, o qual tem suas raízes desde a última revolução industrial, quando a mão-de-obra vai sendo cada vez menos solicitada por causa das tecnologias inseridas no processo de produção. Nesse ponto, Rossato (2001, p. 158) considera que “o mundo do trabalho passou por uma grande e paradoxal transformação: o avanço da tecnologia voltou-se contra o próprio homem ou contra a maioria da humanidade”. Isso porque, segundo ele, a sociedade ficou dividida entre os incluídos e os excluídos. Ou seja, entre aqueles que detêm o poder econômico e os rumos do mundo do trabalho, determinando preços e requisitando cada vez menos a força de trabalho; e aqueles que são excluídos do mundo do trabalho, os desempregados, a massa de trabalhadores que está à deriva, sem emprego.

Porém, é necessário compreendermos que, de acordo com Antunes (2015), a tecnologia afeta profundamente as relações de trabalho, tanto positiva como negativamente. Positivamente, traz ganhos práticos com as mudanças informacionais, pois atividades que antes eram muito “duras”, com a robotização, diminuíram os riscos e acidentes para os trabalhadores, o que o autor considera como poupadoras da força de trabalho e mais lucrativas. Antunes (2015), então, trata essa relação de positividade e negatividade da introdução das tecnologias como algo heterogêneo. Para ele, a tecnologia é emblemática no que condiz às contradições da sociedade, uma vez que apresenta infinitas vantagens e desvantagens. Para o autor, a tecnologia tem esse sentido plural. Neste sentido, Frigotto (2008, p. 9) argumenta que:

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica que tem a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer, sob as relações do capitalismo tardio produz-se o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado.

Diante de tudo o que foi exposto, desse breve histórico de mutações do trabalho, é fato que conhecer tais condicionantes desse complexo movimento de metamorfoses sofrido pelo trabalho ao longo dos anos é esclarecedor.

Nesse sentido, Antunes e Alves (2004, p. 342) afirmam que:

Desse modo, para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda

da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário.

Antunes e Alves (2004), a partir de seus estudos informam que, com a mundialização do capital, na sua forma atual demonstra uma heterogeneidade da força de trabalho, incorporando trabalhadores do proletariado industrial, trabalhadores improdutivos que, como já vimos, não produzem mais-valia. Abrange também o proletariado rural, das regiões agroindustriais, o trabalhador fabril, trabalhadores informais, temporários e a massa de desempregados. Essa é a heterogeneidade em que se encontra a classe que vive do trabalho nos tempos atuais. Para este autor, a classe trabalhadora atual é bem mais ampla que a do século passado. Para ele, ainda, a classe trabalhadora é composta pelo conjunto de seres sociais que vendem sua força de trabalho, assalariados e desprovidos dos meios de produção.

Assim posto, é interessante entendermos que, se, no Taylorismo/Fordismo, a divisão do trabalho centrava-se na fábrica, era “territorializado”, com a reestruturação³ produtiva, esse trabalho passou a ser flexibilizado e, conseqüentemente, ainda mais precarizado, destituído de direitos e garantias legais. A instabilidade no trabalho intensificou-se e vivemos um fenômeno de “empreendedorismo” e informalidade, que mascaram o desemprego estrutural, oriundo do processo de financeirização⁴ e mundialização do capital, que são decorrentes de sua transformação.

Encerramos essa seção na expectativa de termos apresentado, mesmo que de forma breve (sem a pretensão de termos alcançado todos os fatos), um histórico capaz de fazê-los compreender essa categoria tão complexa, mas tão necessária, que é o trabalho. Seguiremos com a metodologia utilizada para aplicação do compêndio acadêmico.

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa corresponderam a um número de 14 bolsistas do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE) do IFRN *campus* Apodi, visto que, naquele

³ Refere-se ao novo processo de relações de produção nas indústrias que teve início com a Terceira Revolução Industrial na década de 1970, como resposta à crise do Fordismo/Taylorismo.

⁴ De acordo com Festi (2020) A partir dos anos 70 o capitalismo enfrentou uma grande crise estrutural e como consequência houve regressão dos direitos sociais. Iniciava-se de acordo com o autor o neoliberalismo, que ele destaca como sendo uma fase de “destituição das forças produtivas e financeirização da economia”.

momento, o programa contava apenas com 15 participantes, já que, devido à pandemia pela COVID-19⁵, não houve seleção para preenchimento das 32 vagas que o Programa possui.

Para critério de inclusão, optamos por incluir e priorizar na pesquisa os bolsistas com idade entre 15 e 29 anos, por esta ser a faixa etária majoritária no programa e por atender ao critério de idade atribuído ao ECA e ao Estatuto da Juventude.

Em relação aos atuais participantes, 93,33% deles possuem renda *per capita* de até ½ salário-mínimo, sendo que 86,77% nunca trabalharam. Desses estudantes, 40% são do sexo feminino e 60% são do sexo masculino. Em relação à cor/raça 73,33% se autodeclararam pardos, 20 % se autodeclararam brancos e 1% se autodeclarou de cor preta.

No que concerne à abordagem do problema, à sua natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual realizamos entrevistas semiestruturadas com os bolsistas do PAFE, com o intuito de interpretar os olhares dos sujeitos acerca de seus ambientes de trabalho, relacionando-os com o entendimento do mundo do trabalho, e do programa na sua formação profissional. Ou seja, é qualitativa no concerne às análises dos discursos produzidos pelas entrevistas.

A pesquisa qualitativa é assim definida por Minayo (2001, p. 21):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Fizemos uma pesquisa aplicada, a qual, segundo Silva (2005, p. 20), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Nesse sentido, elaboramos um compêndio acadêmico, como produto educacional, a partir da análise das falas coletadas nas entrevistas, bem como baseado no referencial teórico sobre o mundo do trabalho. Sua aplicação ocorreu em um encontro elaborado no formato de uma oficina por meio do *google meet*, devido à paralisação das aulas em virtude da pandemia em curso. O intuito era gerar um novo conhecimento a partir do conhecimento prévio dos bolsistas do PAFE.

Partindo dos seus objetivos, entendemos que a pesquisa foi de natureza descritiva, uma vez que descrevemos as características do nosso objeto de estudo, conforme Gonsalves

⁵ Uma pandemia que teve início no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China e se alastrou pelo mundo e fez com que os governos adotassem medidas de isolamento social, orientando a população ficar em casa, o fechamento dos serviços não essenciais, como alguns comércios, as escolas adotaram aulas remotas, na tentativa de parar o ciclo de contaminação.

(2001), relacionando-a com os seus elementos constitutivos, como suas características socioeconômicas e o entendimento destes sobre o mundo do trabalho a partir das entrevistas realizadas. Compreendemos que tais informações dizem muito, não só sobre os indivíduos, mas também sobre o porquê de como a pesquisa foi conduzida.

Realizamos um levantamento bibliográfico, na fase exploratória da pesquisa, sobre as discussões acerca do tema, bem como um estudo documental, que diz respeito às normas, regulamentos e portarias do programa em foco.

Ainda a respeito dos procedimentos, consideramos a pesquisa como uma Pesquisa Ação, por ter sido mais apropriada ao que pretendemos investigar, uma vez que o intuito era de que, a partir do problema identificado, buscássemos transformar a realidade investigada. Para Silva (2005, p. 22), a Pesquisa Ação é definida como:

Quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Partindo desse conceito, adotamos a Pesquisa Ação nas seguintes dimensões: Dimensão Formativa, por se conceber em uma capacitação da pesquisadora, enquanto aluna de mestrado, e na capacitação dos estudantes envolvidos no processo, por meio de uma oficina na qual foi aplicado um compêndio acadêmico sobre o mundo do trabalho; Dimensão Interventiva, no sentido de que produzimos materiais, elaboramos o encontro, as metodologias que foram adotadas, dentre outros; a Dimensão Investigativa: levantamento da realidade, estudo sobre o conhecimento prévio dos bolsistas do PAFE, situação de trabalho etc; e, por fim, a avaliação do que foi desenvolvido com esses estudantes, por meio da aplicação de um questionário sobre o que foi trabalhado, como forma de analisarmos as possíveis mudanças nos seus entendimentos sobre o mundo do trabalho.

No que concerne ao método de análise dos dados, utilizamos a categorização para análise dos discursos, categorizando as perguntas no roteiro da entrevista. De acordo com Galiazzi e Moraes (2005, p. 116):

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador.

Esse processo de categorização exige muita atenção do pesquisador, no sentido de conseguir elencar as categorias de forma clara. Se esse processo não for executado a

conteúdo, poderá comprometer toda a estrutura da pesquisa. Nesse sentido, utilizamos o método de análise de conteúdo, muito difundido por Bardin, por meio da categorização, e desta forma tentamos responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa, conforme apontam Silva e Fossá (2015). Segue abaixo o fluxograma, representado na Figura 1, com o passa-a-passo dos procedimentos metodológicos utilizados:

Figura 1 - Procedimentos metodológicos.



Fonte: Autoria própria (2022).

Análise e resultados

A escolha de uma metodologia de ensino requer muito cuidado e perpassa por uma série de critérios para sua utilização, como, por exemplo, o público-alvo, o local de aplicação, os recursos materiais, a aplicabilidade etc. Para além dessas questões, a metodologia precisa ter embasamento teórico para nortear sua efetivação. Neste sentido, compreendendo a importância da interação entre os sujeitos envolvidos, é interessante que se utilizem metodologias que permitam essa interação e a construção de conhecimento coletivo.

Posto isso, baseamo-nos nas abordagens pedagógicas Histórico-Crítica abordadas por Saviani e na Sócio-Cultural de Freire, já que estas dialogam com a proposta deste estudo. O produto educacional consistiu na elaboração de um compêndio acadêmico sobre o mundo do trabalho, o qual foi aplicado em uma oficina, que objetivou servir como espaço de construção de conhecimento, dialogando com o seu público-alvo na perspectiva de emancipação humana desses sujeitos, visando, dessa forma, contribuir para sua formação humana integral.

Pensamos na oficina para a aplicação, por entendermos que este método de ensino potencializa a participação dos sujeitos, além de fazer uma articulação entre a teoria e a prática. Inspirados nas concepções pedagógicas Freirianas e de Saviani, optamos por essa metodologia de ensino. Nesse caminho, Paviani e Fontana (2009, p. 78) argumentam que:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Com base nessa assertiva, com o intuito de atender aos objetivos geral e específicos da pesquisa, o compêndio acadêmico teve como tema: “O que é trabalho?”. Para tal, amparamo-nos nas respostas dos bolsistas do PAFE nas entrevistas que investigaram o conhecimento prévio desses estudantes acerca do mundo do trabalho e de seus ambientes de trabalho. Em seguida, problematizamos as respostas e apontamos o conceito marxista de trabalho como princípio educativo para assim darmos consistência teórica à elaboração do compêndio.

Na elaboração do compêndio, abordamos questões que envolvem o mundo do trabalho, e que, algumas vezes, causam distorções no entendimento desses discentes como: conceitos de trabalho e emprego; a relação escolaridade x empregabilidade; a dimensão ontológica do trabalho; suas mudanças ao longo do tempo; trabalho como princípio educativo.

Após analisarmos as respostas das entrevistas, elaboramos o compêndio, socializamos previamente com os bolsistas do PAFE, para que eles fizessem a leitura prévia, como forma de subsidiar as discussões na oficina. Essa oficina almejou atender ao objetivo específico de descrever o entendimento dos bolsistas em foco acerca do mundo do trabalho, posto que foi elaborada a partir dos questionamentos levantados na entrevista, e discussões sobre o trabalho como princípio educativo. A sua duração foi de, aproximadamente, duas horas.

Durante a oficina, abordamos os principais pontos do compêndio, em uma roda de conversa. Em seguida, utilizamos músicas que tratam sobre o mundo do trabalho, como “Música do Trabalho” de Renato Russo, “Guerreiro menino” de Gonzaguinha, “Construção” de Chico Buarque, “Trabalho e festa” também de Gonzaguinha, “Fábrica” de Legião Urbana, para que os estudantes conseguissem identificar os diferentes sentidos do trabalho em cada música apresentada.

Nessa mesma perspectiva, também trabalhamos com poemas que abordaram a categoria trabalho, como o poema de Vinícius de Moraes “O operário em construção”; o poema do heterônimo de Fernando Pessoa “Sentas, Pensas e Sabes que Pensas e Sentas” e o poema “Entoadá” da Professora Elenice Gomes de Oliveira.

Destarte, o compêndio acadêmico intitulado de “O que é trabalho?” trouxe vários elementos sobre o tema, como músicas, poemas e filmes, além de discorrer sobre a história do trabalho, desde o seu sentido ontológico até a atualidade. Nesse sentido, foi essencial a seguinte reflexão, tanto na oficina quanto no produto que se materializou em um compêndio, em que o trabalho se transformou? Como ele tem se concretizado na vida da classe trabalhadora? Chico Buarque⁶ nos traz algumas reflexões a esse respeito, com seu grande clássico, a música Construção:

Subiu a construção como se fosse máquina; Ergueu no patamar quatro paredes sólidas; Tijolo com tijolo num desenho mágico; Seus olhos embotados de; cimento e lágrima; Sentou pra descansar como se fosse sábado; Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe; Bebeu e soluçou como se fosse um naufrago; Dançou e gargalhou como se ouvisse música; E tropeçou no céu como se fosse um bêbado; E flutuou no ar como se fosse um pássaro; E se acabou no chão feito um pacote flácido; Agonizou no meio do passeio público; [...] Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir; A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir; Por me deixar respirar, por me deixar existir; Deus lhe pague [...] (CONSTRUÇÃO, 1971).

Esses versos escancaram a degradação do trabalhador provocada pelo seu trabalho precarizado, assim como sua desumanização ao ser tratado como uma máquina, concretizada em movimentos repetitivos, parcelados. Discute ainda o distanciamento do trabalho do sentido ontológico como uma ação do homem que transforma a natureza ao mesmo tempo em que o transforma; a alienação de passar diariamente por situações degradantes, de forma quase que mecânica e ainda assim agradecer o pouco que obtém desse ofício; a crueldade de um acidente de trabalho normalizado e banalizado cotidianamente.

Destarte, a música supracitada, escrita na década de 70, nunca foi tão hodierna. E assim permanecerá, enquanto prevalecer a sociabilidade que a sustenta como atual: o modo de produção capitalista. Afinal, não existe a possibilidade de concretização de um *capitalism soft*.⁷

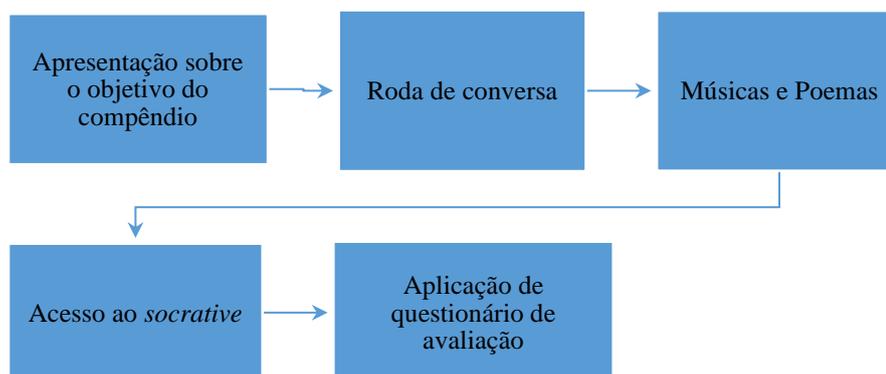
⁶ Francisco Buarque de Hollanda é músico, dramaturgo, cantor e compositor da Música Popular Brasileira.

⁷ Esse termo tem sido utilizado para se referir a um tipo de capitalismo mais brando em que se utiliza um senso de propriedade dos funcionários. Defendemos não existir um capitalismo brando, uma vez que não existe capitalismo sem exploração. A exploração é o *modus operandi* do capitalismo.

Neste sentido, enquanto tal sociabilidade permanecer, a discussão sobre o mundo do trabalho e reafirmação deste como princípio educativo será sempre uma forma de resistência e luta por sua superação.

Desse modo, o produto educacional desta pesquisa, materializado em um compêndio acadêmico e aplicado em uma oficina pedagógica, buscou trazer para o cerne das discussões o mundo do trabalho, as sociabilidades que o envolvem, ancorado nos conhecimentos pedagógicos da pedagogia histórico-Crítica de Saviani e Sociocultural de Freire. Compreendemos que tais perspectivas pedagógicas põem em xeque a supremacia do modo de produção capitalista, através do despertar crítico dos sujeitos, corroborando com a construção do conhecimento de forma ativa e participativa, com vistas à emancipação humana. Veja, a seguir, o fluxograma com a metodologia da oficina, ver Figura 2:

Figura 2 - Metodologia da oficina pedagógica.



Fonte: Autoria própria (2022).

Seguindo o fluxograma supracitado, após as discussões, acessamos com os estudantes o *site socrative*. Esse site, que também disponibiliza aplicativo, permite a interação entre professor e discente através de *tablet*, computador ou *smartphone*, e necessita de conexão com a Internet. Ele permite criar questionários com perguntas de múltipla escolha, com as opções de verdadeiro ou falso, e permite também respostas abertas. Nele é possível trabalhar com questionário individual ou por meio de jogos em equipes. A nossa opção foi a de trabalhar com questionário individual com cinco afirmações a serem assinaladas com falso ou verdadeiro.

Posterior às respostas dos estudantes nos *socrative*, o próprio site disponibilizou um relatório com a porcentagem de acertos, o que facilitou a análise acerca do que eles aprenderam. Vejamos a tabela de desempenho que o *site* disponibilizou ao final do *quizz*.

com a porcentagem de acertos por perguntas e com o desempenho tanto individual como geral:

O que percebemos, ao final do *quizz*, foi uma quantidade maior de erros na afirmativa: 1. “O trabalho não é uma atividade exclusivamente humana”. A resposta correta seria “falso”, porém, observamos um número considerável de respostas erradas dos estudantes ao assinarem essa alternativa como verdadeira. Sendo assim, diante dos erros observados, para dirimir as dúvidas dos estudantes, retomamos a discussão sobre essa questão, para que compreendessem o porquê de essa resposta ser falsa. Nas demais perguntas, obtiveram um ótimo desempenho, demonstrando terem compreendido bem o que foi discutido ao longo da oficina.

Figura 3 – Respostas dos alunos ao *quizz* do *site socrative*.

NOME ▲	PONTO % ⚡	1	2	3	4	5
.....	✓ 80%	✗ Verd...	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 100%	✓ Falso	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 80%	✗ Verd...	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 60%	✗ Verd...	✗ Falso	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 80%	✗ Verd...	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 80%	✗ Verd...	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 100%	✓ Falso	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 80%	✗ Verd...	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 60%	✗ Verd...	✓ Verd...	✗ Verd...	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 100%	✓ Falso	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 100%	✓ Falso	✓ Verd...	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	✓ 60%	✗ Verd...	✗ Falso	✓ Falso	✓ Falso	✓ Verd...
.....	20%	✓ Falso				
13 Classe Total		38%	83%	92%	100%	100%

Fonte: Dados extraídos do *site socrative*.

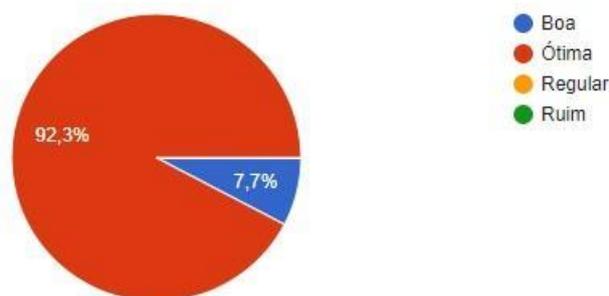
Dessa forma, nosso intuito foi dinamizar a discussão e avaliarmos o conhecimento adquirido pelos estudantes após a leitura do compêndio e das discussões fomentadas na oficina. Ao final desta, disponibilizamos um questionário avaliativo para os discentes responderem, com o intuito de analisarmos as possíveis mudanças no conhecimento desses

estudantes que participaram da pesquisa acerca do mundo do trabalho. Isso também possibilitou aos participantes avaliarem os métodos utilizados na oficina. Vejamos as perguntas e as respostas:

Gráfico 1 – Respostas dos estudantes às perguntas objetivas dos questionários de avaliação.

1. Como você avalia a oficina?

13 respostas



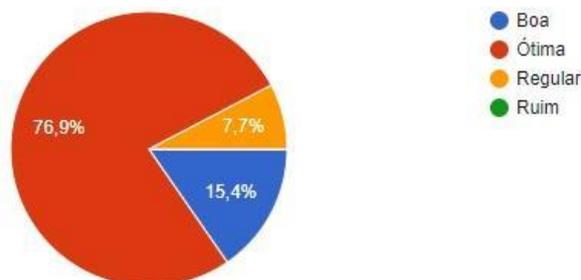
Fonte: Dados extraídos da pesquisa no *google forms*.

Nesse quesito, tivemos uma excelente avaliação, com 92,3% dos estudantes avaliando a oficina como ótima, e 7,7% como boa. Vale ressaltar, que essa avaliação foi enviada para os estudantes via *google forms*, na qual não havia identificação, como forma de garantir que as respostas fossem fidedignas às verdadeiras percepções dos bolsistas acerca da oficina e compêndio. Abaixo temos o gráfico das respostas da pergunta de número dois.

Gráfico 2 – Respostas dos estudantes às perguntas objetivas dos questionários de avaliação.

2. Como você avalia a dinâmica e metodologia da oficina?

13 respostas



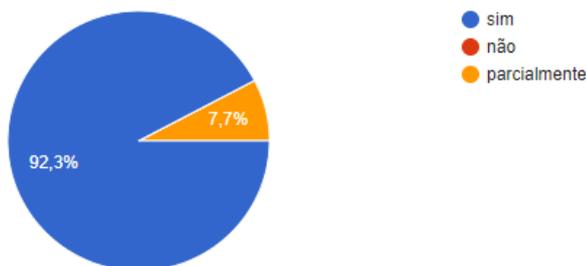
Fonte: Dados extraídos da pesquisa no *google forms*.

Nessa questão, também obtivemos uma avaliação bastante positiva, com 76% dos alunos avaliando a metodologia da oficina como ótima e apenas 7,7% como regular, o que corroborou com as discussões em que os estudantes se mostraram participativos, apesar do método remoto utilizado para realização da oficina. Sabemos que a forma presencial facilita a interação e a percepção em relação ao envolvimento, porém, mesmo de forma remota, foi possível identificarmos a interação desses estudantes nas discussões. Vejamos agora a pergunta de número 3.

Gráfico 3 – Respostas dos estudantes às perguntas objetivas dos questionários de avaliação.

3. Você considera que o compêndio acadêmico contribuiu para o seu conhecimento sobre o mundo do trabalho?

13 respostas



Fonte: Dados extraídos da pesquisa no *google forms*.

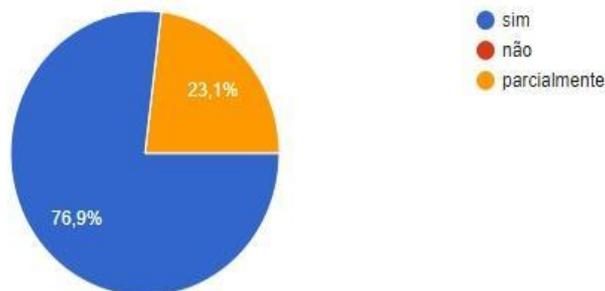
Nessa questão, encontra-se o objetivo principal do compêndio: contribuir para o conhecimento dos bolsistas do PAFE acerca do mundo do trabalho. As respostas foram bastante positivas, com 92,3% dos estudantes afirmando que o compêndio contribuiu para o objetivo acima exposto. Apenas 7,7% deles responderam que o compêndio contribuiu parcialmente, o que corresponde a apenas um estudante dos 13 que participaram da oficina.

Na pergunta de número 4 da avaliação, o intuito era identificarmos se os bolsistas possuíam algum conhecimento prévio sobre o mundo do trabalho e se este conhecimento sofreu alguma mudança após a leitura do compêndio e discussões na oficina. Segue abaixo o gráfico das respostas:

Gráfico 4 – Respostas dos estudantes às perguntas objetivas dos questionários de avaliação.

4. O seu conhecimento sobre o mundo do trabalho mudou após a oficina e o compêndio?

13 respostas



Fonte: Dados extraídos da pesquisa no *google forms*.

Com 76,9% de respostas afirmativas, que correspondem a 10 alunos dos 13 participantes da oficina, podemos perceber que o compêndio e oficina fomentaram discussões que vieram a promover mudanças de algumas percepções desses bolsistas acerca do mundo do trabalho. O que poderemos constatar na última pergunta de número cinco, que era discursiva. Vejamos abaixo, algumas das respostas em relação às mudanças em suas percepções sobre o mundo do trabalho após compêndio e oficina:

Figura 3 – Respostas subjetivas do questionário apresentado no *Google forms*.

Se você respondeu sim ou parcialmente na questão anterior, qual o seu novo conhecimento adquirido sobre o mundo do trabalho após o compêndio e oficina?

13 respostas

desenvolveu uma maior criticidade em mim em relação ao mundo do trabalho.

Consegui diferenciar os termos "Emprego" e "Trabalho", além de criar um novo olhar crítico sobre.

A percepção das relações de trabalho nas músicas e composições artísticas e cinematográficas. A diferença entre o trabalhador "livre" assalariado, e os empregadores.

conhecimentos sobre conceitos relacionados ao trabalho, capitalismo, relação trabalhador/patrão, além de saber mais sobre a história do trabalho

Aprendi, com o compêndio e a oficina, a tecer maiores juízos críticos acerca das relações trabalhistas. Entendi, além disso, as mudanças e a importância do trabalho na história e nas sociedades de inserção. Por fim, pude levar em consideração diversas produções culturais capazes de me ambientar nesse mundo do trabalho.

Agora tenho uma visão melhor sobre o trabalho educativo, assim como uma melhor compreensão das mudanças sobre o termo e as relações de trabalho.

Fonte: Dados extraídos da pesquisa no *google forms*.

Coadunando com o gráfico anterior, as respostas à última pergunta confirmaram que o compêndio despertou algumas questões novas na percepção desses estudantes acerca do mundo do trabalho. Questões como maior criticidade em relação ao mundo do trabalho, a

diferença entre trabalho e emprego, as desigualdades nas relações de trabalho, a forma como as músicas, poemas e filmes, que alguns deles desconheciam, abordam esse tema, foram os principais apontamentos apresentados nas respostas supracitadas.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o entendimento dos bolsistas do PAFE, especificamente os que fazem parte do IFRN *campus* Apodi, acerca do mundo do trabalho. Para isso, utilizamos categorias de análises que subsidiaram as entrevistas e, conseqüentemente, a análise dos resultados.

Durante o percurso metodológico da pesquisa, além das entrevistas, utilizamos um questionário de avaliação, para identificarmos possíveis mudanças no entendimento desses bolsistas acerca do que foi abordado durante a leitura prévia do compêndio acadêmico para sua posterior aplicação na oficina pedagógica.

É importante destacar que, para a análise das entrevistas e das categorias iniciais e secundárias, embasamo-nos na teoria de Marx quanto à categoria trabalho; em Gramsci, em relação à categoria do princípio educativo do trabalho; e em Freire, quando este coaduna com Gramsci em relação a uma educação para todos e libertadora. Neste sentido, o compêndio foi elaborado a partir desses conceitos e após as questões levantadas pelos estudantes durante as entrevistas.

A materialização do percurso metodológico, em virtude da pandemia, ocorreu de forma virtual, com as entrevistas e oficinas pedagógicas sendo realizadas via *google meet*. A experiência, apesar de não ter sido a idealizada, ocorreu a contento, visto que obtivemos uma participação efetiva dos estudantes, não só em relação à presença, mesmo que virtual, mas em relação à participação durante os diálogos ocorridos no encontro. Dos 14 bolsistas, 13 participaram da oficina, o que equivale a 92, 85% de participação.

As discussões foram bastante profícuas e, ao final, os estudantes demonstraram nas respostas à avaliação que passaram a ter um olhar crítico acerca do mundo do trabalho. Embora alguns deles já possuíam um certo conhecimento sobre o assunto, mesmo assim, de acordo com as respostas, puderam aprofundar esse conhecimento e mudar um pouco o olhar sobre algumas questões, principalmente sobre o mercado de trabalho e a sua relação com a escolaridade e/ou qualificação.

A maioria dos estudantes enfatizou a relação e influência da escolaridade e qualificação no processo de acesso ao mercado de trabalho, apesar de não fazerem uma

avaliação ou crítica mais aprofundada em relação a esse processo, e sobretudo ao modo de produção capitalista. Durante a oficina, essa relação foi bastante discutida com os bolsistas, que chegaram a relatar um novo olhar, um olhar crítico, já que antes reverberam questões como a meritocracia, ou ainda, a responsabilização do indivíduo. A despeito disso, também tivemos respostas que já apontavam para uma criticidade ao modo de produção capitalista, especificamente neste ponto, todavia em um número ínfimo, porém não menos importante, que diferiam do que pensava a maioria dos bolsistas.

Durante as entrevistas, em relação ao que entendiam por *trabalho*, as respostas convergem bastante em torno da concepção do trabalho como uma ação que busca alcançar algum objetivo. Nessa pergunta, podemos identificar alguns pontos trazidos por Marx na sua concepção de trabalho, como a capacidade teleológica do homem de planejar algo antes de concretizar, bem como o sentido positivo do trabalho, como atividade criadora, capaz de desenvolver o homem em sua totalidade.

Por tanto, trazer a discussão da categoria *trabalho* com esses estudantes foi uma tentativa exitosa de demonstrar que o sentido ontológico do trabalho, apesar do contexto capitalista, ainda persiste, resiste, pois, o homem continua criativo, transformando, criando. O que nos resta é utilizar essa capacidade criativa de transformação em prol da classe trabalhadora. Para isso, é preciso despertar criticamente.

E sobre o novo olhar, é preciso reforçar que, antes de almejá-lo, o estudo buscou conhecer as primeiras percepções desses estudantes, conhecer sobre o que eles entendiam sobre o tema, para então termos o norte do que ensinaremos e o que aprenderíamos com eles. É preciso conhecer; e, para conhecer, é preciso perguntar, ouvir para ensinar e para aprender. Freire trouxe-nos uma rica contribuição a esse respeito. Por isso, tivemos a ideia de o compêndio ser elaborado após as entrevistas, já que precisávamos primeiro conhecer a percepção desses estudantes para elaborarmos algo que seria direcionado a eles. As entrevistas, nesse aspecto, foram cruciais. O novo olhar surgiu como consequência. O olhar questionador, crítico sobre suas realidades, sobre o mundo do trabalho era o que desejávamos, mas, sobretudo, desejávamos conhecer o primeiro olhar. Neste sentido, foi preciso conhecer para transformar.

Referências

ANTUNES, R. **Trabalho e tecnologia**. [São Paulo]: Escola do Governo do Estado de São Paulo (EGESP), 2015. Série conversações. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=_dSRr4mQiJE&feature=youtu.be. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em 10 mar. 2020.

BORGES, L. de O.; YAMAMOTO, O. H. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. edição. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-72.

CONSTRUÇÃO. Intérprete: Chico Buarque. Compositores: S. Costa e A. Silva. In: CONSTRUÇÃO. Intérprete: Chico Buarque. [S. l.: s. n.], 1971. 1 CD, faixa 4.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <http://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [S. l.: s. n.], 1876

FESTI, R. Artigo de opinião: A distopia do capitalismo de plataforma. **Jornal Correio Braziliense**, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. 2008. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/EducacaoMII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2001. 80 p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Pacc Editorial, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Moraes, 1985c. Livro 1, vol. 1.

MATTOS, M. B. **A classe trabalhadora**: de Marx a nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

ROSSATO, E. As transformações no mundo do trabalho. **Revista Vidya**, Santa Maria, n. 36, jul. 2001. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2001/36/transformacoes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>. Acesso em: 07 jun. 2022.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

TUMOLO, P. S. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

Autores:

Izabel Cristina Leite de Lima

Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) em Rede Nacional com polo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
Atualmente é Assistente Social no IFRN *campus* Apodi.

E-mail: izabel.leite@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7745-7269>

Sonia Cristina Ferreira Maia

Graduação Plena em Educação Física, Especialização em Educação Física Infantil, Aperfeiçoamento em Recreação e Lazer pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Mestrado em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Pós-doutorado em Ciências da Educação - UMinho/Braga/Portuga.
Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Norte (IFRN) (Aposentada).
E-mail: soniacris15@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3986-6517>

Como citar o artigo:

LIMA, I. C. L.; MAIA, S. C. F. *Qué es trabajo? Una encuesta de becarios del IFRN.*
Revista Paradigma, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.527-551, sep., 2022.

Retos y transformaciones que impone la pandemia del covid-19 a la educación profesional y tecnológica: Una investigación de estado del arte

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado

mercia.machado@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9401-1453>

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Curitiba, Brasil

Priscila Godoy

priscila.godoy@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0482-3410>

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Curitiba, Brasil

Terezinha Pelinski da Silveira

silveira.terezinha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4389-6233>

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Curitiba, Brasil

Recibido: 07/02/2022 **Aceito:** 14/05/2022

Resumen

Este artículo presenta una investigación con enfoque cualitativo que tuvo como objetivo analizar los desafíos y transformaciones impuestos por la pandemia del covid-19 en la educación profesional y tecnológica (EPT) a través de la investigación del Estado del Arte. Las investigaciones se llevaron a cabo en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), limitados a los años 2020 a 2021, período en que se presentó la pandemia del covid-19 a nivel mundial. Los estudios seleccionados fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido desde la perspectiva de Bardin (2016). Los resultados permitieron identificar que la formación docente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), la enseñanza híbrida, la desigualdad de acceso y la interactividad configuraron desafíos y potencializadores de transformaciones impuestas por la pandemia en la educación profesional y tecnológica. En cuanto al proceso de escolarización en la EPT durante este tiempo, el estado del arte reveló que toda esta experiencia vivida durante la pandemia por todos los actores del proceso educativo estuvo llena de mucho aprendizaje, de valorización de la educación y del docente y, sobre todo, de la vida.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Desafíos. Pandemia de covid-19. Transformaciones. Estado del arte.

Desafios e transformações impostas pela pandemia de covid-19 à educação profissional e tecnológica: Uma pesquisa estado da arte

Resumo

Este artigo apresenta uma investigação de abordagem qualitativa que objetivou analisar os desafios e as transformações impostas pela pandemia de covid-19 à educação profissional e tecnológica (EPT) por meio da pesquisa estado da arte. Foram realizadas investigações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e

Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), delimitados aos anos de 2020 a 2021, período em que decorreu a pandemia de covid-19 em termos mundiais. As pesquisas selecionadas foram analisadas por meio da técnica análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados permitiram identificar que a formação docente, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o ensino híbrido, a desigualdade de acesso e a interatividade configuraram tanto desafios quanto potencializadores de transformações impostas pela pandemia na educação profissional e tecnológica. Em relação ao processo de escolarização na EPT durante esse tempo, o estado da arte revelou que toda essa experiência vivida na pandemia por todos os atores do processo educativo foi repleta de muito aprendizado, de valorização da educação e do professor e, principalmente, da vida.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Desafios. Pandemia de covid-19. Transformações. Estado da Arte.

Challenges and transformations imposed by the covid-19 pandemic to professional and technological education: A state-of-the-art research

Abstract

This article presents an investigation with a qualitative approach that aimed to analyze the challenges and transformations imposed by the covid-19 pandemic on professional and technological education (EPT) through state-of-the-art research. Investigations were carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), limited to the years 2020 to 2021, period in which the covid-19 pandemic took place worldwide. The selected studies were analyzed using the content analysis technique from the perspective of Bardin (2016). The results allowed us to identify that teacher training, the use of Information and Communication Technologies (ICTs), hybrid teaching, inequality of access and interactivity configured both challenges and enhancers of transformations imposed by the pandemic in professional and technological education. Regarding the schooling process at EPT during that time, the state of the art revealed that all this experience lived in the pandemic by all actors in the educational process was full of a lot of learning, appreciation of education and the teacher and, especially, of life.

Keywords: Professional and Technological Education. Challenges. Covid-19 pandemic. Transformations. State of art.

Introdução

A situação iniciada pelo contágio em massa de covid-19, ainda que seja uma questão de saúde pública, alcançou proporção global, trazendo consequências econômicas, políticas e também educacionais. Mais de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores, em mais de 165 países, foram afetados pelo fechamento de escolas, levando educadores e famílias a lidar com a imprevisibilidade e (re)aprender a ensinar de novas formas (MACHADO; XAVIER, 2020).

Diante disso, foi demandada, especialmente dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, tirando o melhor proveito possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos,

era até então desconhecido (VIEIRA; RICCI, 2020). Os estudantes, por sua vez, tiveram de organizar e planejar seu aprendizado no mundo digital, experimentando novas possibilidades de aprender.

No caso específico do contexto educacional brasileiro: i) algumas Instituições de Ensino (IEs) optaram por aguardar a pandemia passar para retomar as atividades em situações adequadas e sem imprevisto; ii) outras, por conseguinte, resolveram trabalhar na contingência e fazer o possível por meio de aulas remotas, de ambientes virtuais, do envolvimento com a comunidade etc.; iii) algumas realizaram investimentos rápidos em tecnologia, formação de professores e novos materiais, conseguindo oferecer uma educação remota com o mínimo de estrutura; iv) outras decidiram suspender suas atividades para a preparação de um possível retorno e, desse modo, iniciaram um processo de reflexão a respeito das competências necessárias aos professores para organizar cursos de capacitação docente, das plataformas educacionais a serem utilizadas, bem como das múltiplas mídias e materiais para que atendam suas necessidades pontuais, com foco na inclusão de todos os alunos (MACHADO; XAVIER, 2020).

Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Como a situação pandêmica foi heterogênea, a partir dessa data as Instituições de Ensino (IE) de Educação Profissional, Científica e Tecnológica buscaram oferecer a suas comunidades acadêmicas a continuidade do processo educativo, com mínimas ações de qualidade. Diante disso, seguiram as orientações do Ministério de Educação (MEC), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e do Ministério da Saúde, como também as decisões dos governos locais em cada estado brasileiro para mitigação da doença (CASTILHO; SILVA, 2020). Em linhas gerais, de acordo com Brasil (2020a), Brasil (2020b), Brasil (2020c), Castilho e Silva (2020) foram adotadas as seguintes ações para o enfrentamento da pandemia:

- i. Criação de comitês institucionais formados por seus servidores, com vistas ao monitoramento dos impactos da doença e à proposição de ações de proteção à comunidade acadêmica das consequências da pandemia;
- ii. Realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades de continuidade ao trabalho pedagógico durante a suspensão das aulas presenciais;

- iii. Interrupção das atividades acadêmicas presenciais, seguindo o movimento mundial de ações governamentais de distanciamento social, na tentativa de mitigar os efeitos sobre a saúde da população;
- iv. Suspensão dos calendários acadêmicos, utilização de ambientes virtuais ou outros recursos para suprir a carga horária a ser cumprida, além de ajuste na data do término do ano letivo de 2020;
- v. Comunicação direta entre todos os atores do processo (*e-mail*, telefone e aplicativos de mensagem) para manter contato e oferecer apoio tecnológico aos estudantes;
- vi. Flexibilização da Educação a Distância (EaD) para todo sistema federal de ensino;
- vii. Disponibilização de equipamentos (como computador, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*) e acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio aos estudantes;
- viii. Flexibilização do não cumprimento dos 200 dias letivos.

Durante todo esse tempo de pandemia, as ações referentes à manutenção da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas têm constituído grandes desafios para gestores e educadores, a saber: i) falta de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos pelos alunos para realização de tarefas; ii) incapacidade dos estudantes de usar os ambientes virtuais de aprendizagem, pois muitos nunca tiveram contato com esse tipo de programa ou aplicativo; iii) a maioria dos docentes não têm conhecimentos e habilidades para trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem (CASTILHO; SILVA, 2020).

Diante desse contexto de dificuldades e desafios, de exclusões e oportunidades, de passividade e enfrentamento, este estudo objetivou analisar os desafios e as transformações impostas pela pandemia de covid-19 à educação profissional e tecnológica por meio do estudo de revisão estado da arte.

Procedimentos Metodológicos

Para atender ao objetivo de pesquisa, optou-se neste estudo pela abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estado da arte porque “possibilita ao pesquisador uma visão geral do que está sendo pesquisado e permite identificar as contribuições e os avanços científicos de uma área do conhecimento” (ROLDÃO; FERREIRA; BRANCO, 2021, p. 53). As pesquisas do tipo estado da arte possibilitam apreender a amplitude do que vem sendo produzido a fim de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações disponíveis, bem como localizar as lacunas existentes

(ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para verificação dos dados optou-se pela análise de conteúdo com base em Bardin (2016).

Para realização da pesquisa estado da arte foi feito um levantamento *on-line* de investigações acadêmicas, consolidadas em teses e dissertações, que abordassem o tema pandemia de covid-19 e seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica. Para a constituição do *corpus* de análise foram escolhidas duas bases de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é integrada por um sistema de informação que contabiliza mais de 684 mil pesquisas, entre teses e dissertações, oriundas de 129 instituições de ensino e pesquisa do Brasil (BDTD, 2022). Já o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente para 49 mil periódicos e 455 bases de dados de conteúdo diversos (CAPES, 2022). Diante disso, a escolha dessas duas bases de dados se justifica pela abrangência e relevância de seu acervo em relação à produção científica nas áreas do tema de interesse.

O levantamento das pesquisas foi realizado utilizando a opção “busca avançada” com as palavras-chave “pandemia de covid-19” e “Educação Profissional e Tecnológica”, delimitando os resultados ao período de 2020-2021, quando decorreu a pandemia em termos mundiais. A busca e a extração dos dados foram realizadas no período de 19 a 30 setembro de 2021 e inicialmente geraram um total de 246 e 804 pesquisas, respectivamente, apenas de mestrado. Todas as pesquisas contendo as palavras-chave foram exportadas para uma planilha do Excel® para facilitar a aplicação dos critérios de seleção do material.

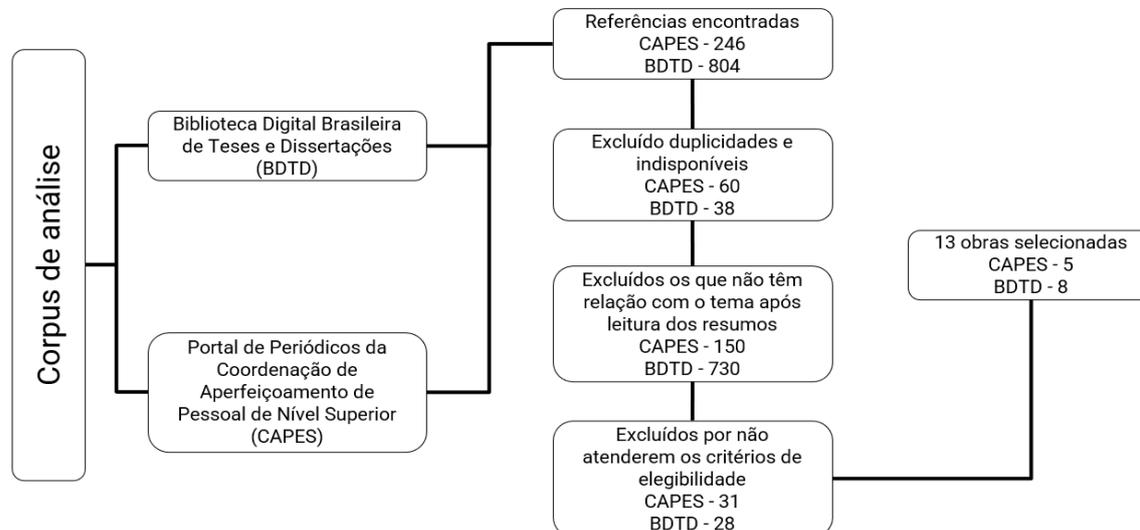
O processo de seleção das pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES foi realizado, em um primeiro momento, com a exclusão de 58 documentos cujos arquivos estavam indisponíveis nos *links* indicados nas plataformas pesquisadas e de dois títulos que estavam em duplicidade. Depois, foi realizada a leitura do título e do resumo dos 186 trabalhos selecionados, considerando que os títulos nem sempre correspondem ou deixam claro a temática investigada, e desses foram excluídos mais 150 documentos, por não atenderem ao objetivo da pesquisa. Para uma análise mais precisa, foi realizada a leitura das considerações finais e, com base nelas, foram excluídos mais 31 trabalhos, que não apresentaram evidências de indicadores sobre as repercussões da pandemia de covid-19 na EPT. Por fim, o *corpus* de análise foi constituído de cinco documentos.

Já no processo realizado na BDTD, na primeira triagem, ao refinar a busca, foram excluídas 38 pesquisas que estavam indisponíveis ou em duplicidade. Depois, foi realizada a leitura do título e do resumo de 766 trabalhos, sendo excluídos 730 deles por não atenderem ao objetivo da pesquisa. Em seguida, foi realizada a leitura das considerações finais e excluídas 28 pesquisas que não apresentaram relações com a temática pesquisada. Por fim, para a etapa de constituição do *corpus* de análise foram selecionados oito documentos.

Na etapa final foi elaborada uma planilha para organizar e sistematizar a análise dos dados, considerando a identificação das pesquisas, o *link* de acesso aos textos completos, os resumos e a organização de uma síntese preliminar dos achados para facilitar a etapa posterior, de análise do conteúdo. Seguindo o protocolo de revisão, foi realizada a leitura integral dos 13 trabalhos selecionados com base nos seguintes critérios: i) Apresentar resultados sobre as repercussões da pandemia; ii) Ênfase na Educação Profissional e Tecnológica; iii) Estudos realizados no contexto educacional brasileiro; iv) Publicações dos últimos dois anos.

A Figura 1 apresenta cada fase dessa análise e os resultados do processo de seleção.

Figura 1 – Resultados do Processo de Seleção dos Documentos



Fonte: As autoras (2022).

Para verificação de dados utilizou-se a análise de conteúdo com base em Bardin (2016) nas 13 pesquisas selecionadas, obedecendo às fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na **pré-análise** foi realizada a preparação dos dados por meio da “leitura flutuante”, na qual se estabeleceu o primeiro contato com os textos selecionados – formulando hipóteses, referenciando e elaborando indicadores, preparando e

explorando sistematicamente os documentos para a análise. Na **exploração do material** ocorreu a análise propriamente dita, sendo aplicadas sistematicamente: i) a codificação, que consistiu na organização sistemática por regras previamente formuladas, a fim de fornecer elementos que permitam a posterior categorização dos dados; ii) a categorização, na qual os códigos foram agrupados em categorias com base nos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade dos dados. No **tratamento dos resultados** foram realizadas inferências com base nos resultados significativos relacionados ao objetivo da investigação. A seguir, apresentamos a aplicação das fases da análise de conteúdo nesta pesquisa.

- **Fase 1 – Coleta de dados:** realizada por meio de levantamento *on-line* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), detalhada anteriormente.
- **Fase 2 – Preparação dos dados para análise:** as 13 pesquisas foram codificadas para melhor gerenciamento dos dados e salvas no formato PDF em pasta de *drive* compartilhado¹ (serviço de armazenamento *on-line*) com a finalidade de disponibilizar os arquivos para outros pesquisadores que vierem a replicar a pesquisa. Nessa fase, os textos foram identificados com: i) as siglas CAPES e BDTD, que indicam a base de dados em que foi selecionada a pesquisa; ii) o sobrenome do autor, para posterior citação na elaboração do texto; iii) 2020 e 2021, que correspondem aos anos de publicação da pesquisa.
- **Fase 3 – Codificação:** com base na leitura crítica dos textos selecionados, foram criados, para esses, códigos que expressam a temática central dessas pesquisas e a página na qual foi discutida a temática, a fim de operacionalizar o processo de categorização. Ao fim do processo de codificação foram criados 10 códigos de análise, dentre os quais: desigualdade de acesso, ensino híbrido, formação docente, interatividade, tecnologias digitais, uso das TICs na educação, TICs e surdez, avanço tecnológico, cultura digital e prática pedagógica.
- **Fase 4 – Categorização:** conforme a codificação das pesquisas analisadas, estas foram agrupadas por incidência e semelhança, gerando categorias que destacaram os desafios e as transformações impostas pela pandemia de covid-19 à EPT.

¹ https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1oDVyh--AJ7oOA0ZF_YgidZDdNeXMJnhu

- **Fase 5 – Análise de conteúdo:** para realizar a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e direcionar a discussão e a análise das informações coletadas, foi realizada: i) a leitura dos trechos selecionados das investigações escolhidas – já agrupadas pelo sentido semântico; ii) a reflexão sobre cada categoria de análise; iii) a busca por sustentação ou aporte teórico para que as interpretações fossem subsidiadas e fundamentassem a análise dos desafios e transformações impostos pela pandemia de covid-19 à educação profissional e tecnológica.

Desafios e transformações impostas pela pandemia de covid-19 à Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem as pesquisas

Por meio da análise de conteúdo das pesquisas selecionadas, foi possível verificar que a formação docente, o uso das TICs, o ensino híbrido, a desigualdade de acesso e a interatividade foram os 5 (cinco) códigos que tiveram maiores incidências.

A **formação docente** foi a temática central nas pesquisas realizadas por Andrade (2020), Bayer (2021), Conde (2020), Campos (2020), Oliveira (2020) e Rodrigues (2021). Conforme esses estudos, os professores que atuam na EPT passaram por inúmeros desafios impostos pela pandemia de covid-19 – momento em que o uso das tecnologias ficou em evidência –, mas nem todos estavam preparados para trabalhar com elas. Todos os envolvidos no processo educativo tiveram sua rotina alterada, bem como uma sobrecarga na rotina de trabalho. As instituições de ensino, por meio de suas equipes gestoras e dos professores, tiveram de correr contra o tempo para buscar formações continuadas que garantissem o direito à educação para os estudantes de todas as modalidades de ensino.

De acordo com Andrade (2020), antes da pandemia de covid-19 existiam poucas políticas públicas de incentivo a programas de formação continuada nas instituições de ensino com vistas à capacitação de professores para o uso das tecnologias digitais, por isso elas tiveram de se organizar com formações de caráter emergencial. A mudança do ensino presencial para o remoto evidenciou isso, já que a instituição onde Andrade realizou sua pesquisa, que oferece o Curso Normal de formação de professores, precisou realizar, de forma emergencial, uma “Jornada Pedagógica *on-line*” para formação relacionada às tecnologias. Os professores tiveram de se adaptar ao ensino remoto e às novas tecnologias, como o Google Sala de Aula, e diante da precariedade dos recursos ofertados pela instituição de ensino também tiveram de adquirir os próprios recursos tecnológicos para trabalhar.

Nessa mesma direção, a pesquisa desenvolvida por Bayer (2021) – com seis professores que lecionam em um curso técnico integrado de nível médio de um *campus* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que também tiveram de se organizar com o ensino remoto de forma emergencial por conta da pandemia de covid-19 – ratificou que a formação para docência na EPT foi historicamente negligenciada e que sua ausência impõe parâmetros retrógrados à formação ofertada aos estudantes na instituição, reforçando a complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores e a urgência em envidar esforços para que sejam estabelecidos processos contínuos de formação.

Entre outras coisas, tais professores relataram, na pesquisa realizada por Bayer (2021), que: i) questões raciais e de gênero não são valorizadas na instituição pesquisada; ii) há profissionais muito ligados somente a áreas técnicas, e não ao ensino unilateral presente do plano de desenvolvimento institucional, o que reforça o caráter tecnicista; iii) quando há encontros para formação continuada, as atividades são voltadas para os professores da área técnica; iv) quanto ao ensino remoto, dizem já ter tido contato com plataformas digitais, enquanto outros tiveram o primeiro contato em decorrência da pandemia: para quem estava precisando do bê a bá, só foi aprender na marra. A fala dos professores traz à tona a ausência de formação continuada na instituição, o que, como consequência, impõe retrocessos que impedem a instituição de avançar e, principalmente, de cumprir a própria missão e de honrar os valores mencionados nos documentos institucionais.

Na pesquisa realizada por Conde (2020) a respeito do aperfeiçoamento da prática docente, ele destaca que, diante do acelerado desenvolvimento tecnológico motivado pela pandemia de covid-19, é importante o professor ter domínio de ferramentas e recursos presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Considerando o cenário pandêmico, o autor indica a formação docente como um dos desafios da educação na atualidade, trabalhando temáticas relacionadas às “aulas de EAD, metodologias ativas, elaboração de videoaulas, elaboração de materiais interativos para ambiente virtual de aprendizagem, uso de App e das redes sociais para ensino” (CONDE, 2020, p. 173). Para ele, os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem significativas vantagens aos processos formativos.

No estudo de Campos (2020) foi realizada uma pesquisa sobre os jogos eletrônicos como metodologia aplicada ao ensino de Física. Inicialmente foi planejada a realização de oficinas presenciais para egressos do mestrado, estudantes e professores de graduação em Física e outros professores da área. Entretanto, em virtude da pandemia de covid-19, as atividades foram adaptadas para o formato remoto. Segundo o autor, houve poucos

participantes, provavelmente em decorrência da sobrecarga de trabalho gerada pela pandemia. Porém, Campos (2020) destacou que: i) os inscritos demonstraram interesse pelo assunto e em contribuir com a pesquisa; ii) o uso do jogo no formato remoto foi bom, mas não correspondeu às expectativas em relação ao formato presencial que havia sido planejado inicialmente, pois faltou a interação com os estudantes; iii) as ferramentas tecnológicas podem auxiliar no aprendizado do estudante, desde que o professor esteja preparado para usá-las, ou seja, a capacitação docente para o uso das ferramentas tecnológicas pode fazer a diferença e contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Oliveira (2020) destaca, em sua pesquisa, que a pandemia de covid-19 motivou aos professores a buscar formação para o uso de ferramentas tecnológicas a fim de se adequarem às novas demandas da educação e as incorporarem a sua prática para garantir aos estudantes o acesso à educação. Para esse novo formato de ensino, o remoto, a autora também avulta a formação continuada como ponto fundamental para garantir que os professores estejam atualizados, acompanhando as mudanças tecnológicas (OLIVEIRA, 2020).

Por fim, a investigação realizada por Rodrigues (2021) revela que a formação continuada é primordial para ampliar as concepções sobre o uso da tecnologia no contexto educacional e que só é possível usá-las para fins pedagógicos se o professor as conhecer.

O *e-book Trilha digital: uma jornada de aprendizado!*, produto educacional resultado da pesquisa de Rodrigues (2021), é um instrumento que visa auxiliar os professores. Entretanto, as medidas de isolamento e distanciamento social por conta da pandemia de covid-19 interferiram diretamente no que havia sido planejado, e o produto não pôde ser aplicado em sala de aula. A proposta envolve o uso de *smartphones* em sala de aula, com atividades para uso de ferramentas como Plicker, Google Forms, Wordwall, Ciência RA, WhatsApp, Sway e YouTube. A autora considera que, mesmo tendo de adequar o projeto do livro ao novo cenário imposto pela pandemia, o compromisso e a seriedade com a pesquisa, a coleta de dados e a essência da proposta e da contribuição para a educação se mantiveram intactas, assim como permaneceram os objetivos almejados (RODRIGUES, 2021). As tecnologias digitais estão proporcionando mudanças na vida das pessoas, e a diversidade de ferramentas tecnológicas dificulta o conhecimento dos professores sobre a funcionalidade de cada um deles, revelando, assim, a importância da formação continuada voltada a esse segmento.

Corroborando com os autores que evidenciam a preocupação, importância e necessidade de investir em formação continuada para os professores, Gatti (2008, p. 58) destaca que

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

As pesquisas aqui apresentadas apontam que nem todos os professores dominavam ou estavam familiarizados com as ferramentas tecnológicas; para alguns o primeiro contato aconteceu por conta das necessidades impostas pela pandemia. A ausência de investimento e de incentivo das instituições de ensino em programas de formação aos professores para uso das tecnologias foi um dos complicadores que gerou insegurança neles no tocante ao uso de ferramentas tecnológicas na prática escolar no ensino híbrido.

A pandemia de covid-19 proporcionou, de forma não planejada, um salto para o futuro. Isso porque todas as ações desenvolvidas pelos professores tiveram de ser adaptadas ao formato remoto, com uso de ferramentas tecnológicas. Certamente a educação não será mais a mesma daqui para diante, assim como professores e estudantes também não serão os mesmos, pois puderam ter contato com diversas novas formas de ensinar e aprender mediados pela tecnologia.

Em decorrência dessa nova realidade em que estamos inseridos, não nos cabe retroceder. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de educação repensem a questão da formação docente, inicial e continuada, para que os professores se sintam capacitados, preparados e atualizados com as inovações tecnológicas disponíveis para educação.

Outra categoria muito citada foi o **uso das TICs**, objeto de estudo de quase todos os autores pesquisados: Andrade (2020), Kunzler (2021), Conde (2020), Ribeiro (2020), Silva (2020), Campos (2020), Freitas (2021), Oliveira (2020) e Rodrigues (2021). O uso das TICs foi condição essencial para que a educação profissional e tecnológica continuasse durante a pandemia de covid-19, uma vez que tudo precisou ser adaptado para o ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, professores e estudantes tiveram a oportunidade de ter contato com novas ferramentas tecnológicas e inovar o processo de ensino aprendizagem.

Na pesquisa de Andrade (2020), realizada com 18 professores, pretendia-se dialogar com eles a respeito da cultura digital no trabalho docente dos professores do Curso Normal e na formação dos estudantes e também sobre o uso das tecnologias digitais na sala de aula. Com a pandemia, as aulas remotas proporcionaram a eles um contato direto com a tecnologia. O estudo constatou que a maioria deles vê a implantação das aulas remotas e o uso das ferramentas tecnológicas como estratégias permanentes durante todo o processo pandêmico para que docentes e estudantes se mantivessem conectados. Destacou ainda que, na visão dos professores entrevistados, o uso das tecnologias agregou ao trabalho desenvolvido por eles, mas que elas não substituem o ensino presencial (ANDRADE, 2020).

Os estudantes surdos foram destaque na pesquisa realizada por Kunzler (2021). A autora destaca que as TICs “configuram-se como um importante recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem, por proporcionar acesso aos recursos tecnológicos acessíveis aos alunos surdos” (KUNZLER, 2021, p. 7). Entretanto, seu estudo evidenciou que apesar de estes estudantes terem mais familiaridade com as tecnologias e os recursos digitais, eles também apresentaram dificuldades no uso delas em sala de aula durante a pandemia, não sendo possível implementar o Plano de Aplicação da Unidade Didática elaborado pela pesquisadora para o período da pandemia de covid-19 (KUNZLER, 2021).

Os pontos positivos do uso das TICs durante a pandemia de covid-19 foram destacados no estudo de Conde (2020, p. 171) considerando a comodidade e facilidade proporcionada por elas, como “a participação nos fóruns, interação com os colegas, acesso ao conteúdo da disciplina de qualquer lugar e a qualquer hora – horário flexível, localizar fóruns, biblioteca, avisos, tarefas”. A autora também pontuou que mesmo diante dos avanços, ainda estamos caminhando lentamente em relação ao uso das TICs nos ambientes virtuais de aprendizagem, que seu uso não irá resolver todos os problemas da educação, pois ainda há muitos desafios a serem superados e que é importante ter disposição para isso (CONDE, 2020).

A midiáticação foi a temática da pesquisa de Ribeiro (2020), ratificando que ela fez os professores se adaptarem às tecnologias midiáticas. De acordo com a autora, muitos não dominavam as TICs e por conta da pandemia de covid-19 de um dia para outro se depararam com uma nova forma de ensinar para a qual não estavam preparados. Contudo, passado o susto inicial, a experiência os fez repensar sua forma de ensinar com estratégias e metodologias diferentes (RIBEIRO, 2020).

A importância do papel das tecnologias na interação durante a pandemia foi destacada na investigação de Silva (2020, p. 13), a qual considera que o cenário pandêmico

exige que “os educadores se transformem em docentes digitais e que a educação pule alguns degraus em seu desenvolvimento”. Diferentes suportes digitais potencializaram a interação durante o processo pedagógico pandêmico desenvolvido à distância, marcando a era das transformações digitais, moldando a sociedade e impactando a educação em novas formas de ensinar e aprender. Diante disso, a autora pontua que o uso das TICs deve se pautar em uma linguagem comum entre professores e alunos para favorecer o diálogo necessário à interação entre os atores do processo educativo, possibilitando ambientes de aprendizagem interativos e favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2020).

A investigação realizada por Campos (2020) retrata o uso de jogos eletrônicos em sala de aula para o ensino de Física. Inicialmente, as atividades haviam sido planejadas para o formato presencial, mas por conta da pandemia elas foram adaptadas para o formato remoto. A pesquisa destaca que a gamificação atrai a atenção dos estudantes e, além de ser prazerosa para eles, auxilia na aprendizagem. A autora também salienta que a utilização de tecnologias como *smartphones* desperta mais a atenção deles porque os motiva, além de incentivar o trabalho em equipe e a interação entre eles para sanar dúvidas e de tornar as aulas mais interessantes, motivadoras e com engajamento maior dos estudantes se comparado às aulas tradicionais, que geralmente se resumem à exposição de conteúdos (CAMPOS, 2020). Concordando com a pesquisa de Campos (2020) quanto ao uso de celular nas aulas de Física, Freitas (2021) ratifica a versatilidade e a acessibilidade do aparelho e afirma que ele enriquece propostas experimentais clássicas e potencializa a motivação, a aprendizagem, o envolvimento e a formação do aluno.

O estudo de Oliveira (2020) também evidencia que o ambiente tradicional, sem o uso de tecnologias, não atrai a atenção dos estudantes que nasceram e cresceram em uma realidade de acesso às tecnologias. Para ele, o uso de TICs na sala de aula é indispensável para contribuir com práticas pedagógicas mais atrativas e dinâmicas. Os estudantes vivem imersos em um mundo de tecnologias e não cabe à escola podar esse recurso. O estudo evidencia que, por conta da pandemia, o Google Sala de Aula foi uma ferramenta bastante utilizada pelas escolas municipais, estaduais e privadas. O autor considera ainda que a educação não voltará a ser como antes, que muitas barreiras foram superadas e que, diante desse novo mundo de oportunidades de uso das ferramentas tecnológicas, o ensino já não pode ficar restrito ao tradicional da sala de aula (OLIVEIRA, 2020).

O *e-book Trilha Digital: uma jornada de aprendizado!*, produto educacional desenvolvido por Rodrigues (2021), envolve o uso de *smartphones* em sala de aula e propõe atividades envolvendo diversas ferramentas digitais. O autor considera que: i) as tecnologias

estão presentes na vida das pessoas e perpassam o cotidiano escolar, por isso devem ser consideradas aliadas no processo de ensino e aprendizagem; ii) um dos maiores desafios do educador no século XXI é repensar metodologias com o uso de ferramentas tecnológicas e ressignificar sua rotina; e iii) os docentes têm acesso e fazem uso dessas ferramentas no dia a dia, entretanto, na sala de aula esse movimento “ainda acontece de forma muito tímida” (RODRIGUES, 2021).

As pesquisas mencionadas revelam o consenso entre os autores sobre os benefícios do uso das tecnologias tanto para estudantes quanto para professores no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de covid-19. Os autores também concordam que no mundo que estamos inseridos hoje, com toda a bagagem que temos, não nos cabe mais, como educadores, retroceder e nos manter em metodologias tradicionais de ensino.

É evidente que a pandemia atingiu todos de forma global e trouxe consequências físicas, sociais, emocionais e econômicas. Diversos setores foram afetados e tiveram de se reinventar. Com a educação profissional e tecnológica não foi diferente, e as ferramentas tecnológicas ganharam grande destaque nesse processo de adaptação.

A pandemia deixou várias marcas negativas na vida das pessoas, mas em meio a tristezas e insegurança ela trouxe também algo positivo, que é o salto para o futuro, obrigando-nos a viver 10 anos de avanço tecnológico na educação profissional e tecnológica em apenas um ano.

O **ensino híbrido**, outra categoria revelada nas pesquisas, foi abordado por Fernandes (2020), Bayer (2021), Toledo Júnior (2021) e Melo (2021). De acordo com Fernandes (2020), o ensino híbrido foi fundamental durante a pandemia, que levou quase todos ao isolamento social. O desafio de proporcionar a educação a distância e ao mesmo tempo disponibilizar atividades escolares possibilitou a inclusão dos estudantes no processo educacional. Foi um desafio não somente para os professores, mas também para os estudantes, que precisaram se organizar para acompanhar o proposto. O intuito da educação profissional e tecnológica foi transformar um tempo atípico em uma oportunidade de superar os desafios impostos pelo isolamento social em novas possibilidades de aprendizagem, não prejudicando, assim, o processo educacional.

Nessa mesma perspectiva, Toledo Júnior (2021) destaca que o ensino híbrido oportunizou aos estudantes serem protagonistas do próprio conhecimento, fazendo-os buscar, a sua maneira, o envolvimento com a educação mesmo no isolamento social, com foco na aprendizagem. Bayer (2021, p. 73) complementa essa ideia ao afirmar a importância da metodologia a ser aplicada com intuito de integrar o “ensino tradicional com o virtual”,

tendo como objetivo a aprendizagem. Nesse contexto, Toledo Júnior (2021) e Fernandes (2020) corroboram que, no contexto de pandemia de covid-19, os estudantes se tornaram impulsionadores, promotores do conhecimento frente à proposta curricular, tendo como subsídios vídeos, tutoriais, artigos e teses que proporcionam conhecimento no ensino híbrido. Sem dúvida, a pandemia impulsionou a educação para a forma de ensino híbrido. Nesse sentido, Toledo Júnior (2021), Fernandes (2020), Bayer e Melo (2021) referem que o processo de aprendizagem é contínuo e por isso é fundamental que os estudantes sejam direcionados a interagir com os métodos para que seu objetivo seja atingido de forma coletiva, tendo como base sustentadora o ensino híbrido.

Nessa sintonia entre ensino híbrido, métodos propostos e tecnologias digitais, Melo (2021) menciona a “geração Z”, que interage com as mais diversas formas de aprendizagem, fazendo uso de diversos métodos e buscando nessa tríade o envolvimento e o desenvolvimento do conhecimento, conforme o objetivo. Essa tríade de métodos, ao ser aplicada no processo educacional, interage de diversas formas com o conhecimento e, assim, o estudante tem à disposição outras formas de se apropriar dele, podendo escolher um método que lhe traga compreensão e interação com o conhecimento. Destarte, o autor destaca o método da sequência didática associada a outros (MELO, 2021).

Para Luckesi (2011), importa estar aberto a aprender. Assim, o professor deve estar aberto a propor métodos com intuito de efetivar a aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Freire (1999) afirma que ensinar é uma arte e que essa “arte” deve ser ofertada aos alunos com intuito da aprendizagem e cabe ao professor fazer a interação entre o conhecimento e o estudante, independentemente do método utilizado, tendo como objetivo a educação.

De acordo com Bayer (2021), quando a pandemia de covid-19 iniciou no Brasil, em março de 2020, as instituições de ensino tiveram de se adaptar a um momento atípico, no qual a comunidade científica ainda não dispunha de informações precisas sobre o comportamento da pandemia, por isso propôs aos estudantes o ensino remoto emergencialmente. Além de Bayer (2021), Fernandes (2020), Toledo Júnior (2021) e Melo (2021) compartilharam da mesma dificuldade na realização de suas pesquisas devido à pandemia, sendo necessário modificar seu método de estudo para conseguir cumprir o calendário. Sendo assim, a necessidade se transformou em nova forma de aprendizado, no qual o ensino híbrido se fez presente e foi apontado como parte de “uma crise conjuntural” (BAYER, 2021, p. 8).

Nesse contexto, Bayer (2021) evidencia: i) a necessidade de formação para a docência historicamente negligenciada aos docentes da educação profissional e destaca que

alguns professores discursam sobre os processos educacionais geralmente ofertados aos estudantes dos cursos profissionais, pautados em métodos conservadores, o que fragiliza o conhecimento e as novas possibilidades de entendimento dos estudantes; e ii) que o ensino remoto veio para instigar o professor do ensino técnico a rever seus métodos de ensino e revelou a necessidade de uma ação pedagógica, visando a uma educação profissional inovadora e afastando a educação bancária, relatada por Freire (2003).

O ensino híbrido intenciona fortalecer o processo educacional. Nesse processo, é o professor quem define os métodos a serem aplicados em sua área de ensino, visando desenvolver sua prática pedagógica e atingir seus objetivos. Já a educação profissional e tecnológica oferece diversos cursos, cada qual com suas especificidades e particularidades, sendo fundamental ao docente buscar fortalecer os métodos que virão a contribuir para o entendimento e esclarecimento do estudante e, dessa forma, consolidar a educação profissional dele.

Outra categoria que foi destaque nas pesquisas selecionadas é a **desigualdade de acesso à educação**, especialmente nos estudos de Bayer (2021) e Oliveira (2020). O primeiro autor destaca que, apesar de durante a pandemia o “processo tecnológico” ter propiciado riquezas e conhecimento ao mundo tecnológico, a instituição pública de educação não dispõe de um arranjo estrutural com mais recursos, o que evidencia as desigualdades e a falta de oportunidades ao estudante em diversos momentos, pois a tecnologia não chega a todos (BAYER, 2021).

Já o estudo de Oliveira (2020, p. 31) concluiu que os estudantes “não possuem acesso à internet fornecido pela escola, apesar de haver um projeto da rede estadual de ensino que fomenta o uso da plataforma Google For Education”. Dessa forma, percebem-se as fragilidades do sistema de ensino, uma vez que nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades, sendo que, frente ao projeto de ensino, todos deveriam ter direito à educação de qualidade.

Nesse mesmo entendimento, Oliveira (2020, p. 32) afirma que a “educação está passando por modificações severas em suas estruturas pedagógicas e organizacionais e o ponto central destas mudanças está ligado a uma maior disseminação e adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no contexto educacional”, porém o acesso às tecnologias por toda a comunidade estudantil ainda é um desafio, uma vez que nem todos os estudantes, inclusive os da educação profissional, têm equipamentos para se conectar a elas. Dessa forma, para o autor: i) as políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9394/96, são essenciais, pois garantem aos estudantes das entidades

públicas o direito à educação de qualidade; ii) as políticas públicas devem promover a igualdade entre os estudantes e o direito de acesso à educação de qualidade, independentemente de ser na esfera pública ou privada, estendendo-se também à educação profissional e tecnológica, mesmo no momento de pandemia (OLIVEIRA, 2020).

Vivemos em um país capitalista, no qual a desigualdade na educação não é uma novidade, tampouco é inesperada. Conforme Veiga-Neto (2020, p. 11), ela “acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação, aligeiramento e superficialidade curricular”. Entretanto, é algo que ficou muito mais evidente com a pandemia, quando todas as escolas tiveram de deixar o ensino presencial e passar para o ensino remoto, mediado por tecnologias.

Para Silva (2020), a pandemia deflagrada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) impôs ao mundo globalizado: i) uma ruptura em nossa vida ordinária, escancarando a desigualdade e as condições de vulnerabilidade social; ii) um abismo entre a educação pública e a educação privada, os quais transformaram em remoto, à distância, o trabalho do professor, escancaram nossas velhas desigualdades e provocam novas situações de discriminação e exclusão.

Já Niz (2021, p. 7) destaca que “na escola pública a problemática acentua-se ainda mais, com a dificuldade de acesso às atividades, professores com pouca formação tecnológica e escassos recursos materiais”. Esse contexto pandêmico expôs ainda mais as desigualdades já existentes na educação e criou outras, visto que professores e estudantes das escolas públicas, comparados aos de escolas particulares, não tinham, e não têm, as mesmas condições de acesso às tecnologias necessárias para esse novo formato de fazer escola, de ensinar e aprender.

É inegável a capacidade de criação e inovação dos professores, principalmente das escolas públicas, para, mesmo com a escassez de recursos e materiais, desenvolver um bom trabalho. Com a pandemia de covid-19, essa capacidade de inovação e criação, mais do que nunca, precisou ser estimulada, e os professores trabalharam como jamais visto para reaprender a ensinar com novas metodologias nas quais não há contato presencial entre professor e estudante. Porém, muitas foram as dificuldades encontradas por eles.

Macedo (2021, p. 265) denuncia em sua pesquisa que as “desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas”. A desigualdade digital foi uma das dificuldades encontradas pelos professores pesquisados, pois computador, *webcam*, internet e outras ferramentas passaram a ser fundamentais no planejamento e execução das aulas, mas nem todos dispunham desses recursos em casa nem a escola podia oferecê-los a todos os professores (MACEDO, 2021).

O pesquisador chama atenção para o letramento digital, que também gera desigualdade e consiste no fato de que “nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente” (MACEDO, 2021, p. 266, *apud* REZENDE, 2016). O autor também apresenta dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação da Educação, cujo objetivo foi compreender o acesso, o uso e a apropriação das TICs em escolas privadas e públicas brasileiras que evidenciam essa desigualdade, dos quais

apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, apontando para diferença muito expressiva entre as redes pública e privada. [...] Em relação aos professores, apenas 33% disseram ter tido algum tipo de formação para uso do computador e da internet para atividades escolares (MACEDO, 2021, p. 267 *apud* REZENDE, 2016).

De certo modo, os professores foram “forçados” a navegar em um mundo de tecnologias a que nem todos tinham acesso anteriormente, sem dominar as ferramentas tecnológicas necessárias para essa nova forma de organização educativa, sem serem preparados e sem disporem de tempo para isso; eles tiveram de aprender na prática o básico necessário para que a educação continuasse em ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

A desigualdade também foi um problema enfrentado pelos estudantes de escolas públicas no decorrer da pandemia de covid-19, a qual acentuou um já contrastante cenário entre alunos de escolas públicas e privadas, pois muitos estudantes da esfera pública não tinham e não têm condições de acesso às tecnologias pelos meios propostos para acompanhar as aulas e demais metodologias propostas. Assim, a aprendizagem deixou diversas lacunas, as quais devem ser supridas na sequência dos anos escolares ou, do contrário, os conteúdos não apropriados pelos estudantes serão uma lacuna permanente na vida deles.

A última categoria que emergiu em nossas pesquisas foi a **interatividade**. Das pesquisas selecionadas, somente a de Silva (2020) abordou essa questão, que é muito importante e foi extremamente afetada pela pandemia. Em um contexto pandêmico, apesar de os professores dedicarem toda sua criatividade nas adaptações, usando todos os recursos disponíveis, observou-se que a qualidade do processo educativo sofreu perdas no formato de ensino remoto. Para Macedo (2021), deve-se reconhecer que garantir a conectividade para viabilizar o ensino *on-line* foi apenas um paliativo, já que o processo de aprendizagem não se fundamenta somente na transmissão de conteúdo, mas envolve diversas outras dimensões, das quais a sociabilidade presencial é fundamental.

Sendo assim, podemos aferir que a interação é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Silva (2020), em suas discussões, define *interação* como a ação interativa em si, e *interatividade* como a propriedade do ambiente, da tecnologia, do sistema ou da atividade, ou seja, a interação e a interatividade se relacionam mutuamente, porém não é necessário estarem juntas. Dessa forma, o professor pode atribuir meios por meio dos quais o estudante vivencie ambas, apropriando-se do conhecimento efetivamente.

Nesse sentido, Silva (2020, p. 79) afirma que em “uma aula, na qual seja possível a qualquer participante (em ambiente presencial ou remoto) interromper o falante (aluno ou professor) para fazer-lhe perguntas, acréscimos ou explanação, existe interatividade”, porém ela também concorda que a interatividade pode ser mais intensa no ensino presencial do que no remoto devido ao método utilizado. Dessa forma, a compreensão pode ser falha, deixando lacunas no decorrer da aprendizagem por não haver a interação necessária entre as partes. A autora complementa que nas aulas presenciais “os discentes participam levantando a mão ou pedindo a palavra – e isso pode também ocorrer nas aulas remotas síncronas – verifica-se que, mesmo que nenhum deles se utilize da possibilidade de interação existente, existe um ambiente de interatividade” (SILVA, 2020. p. 79).

Assim, em um ambiente presencial ou remoto, que proporciona interatividade e no qual acontece a interação e a troca de conhecimentos, onde todos aprendem e é possível envolver os estudantes, a aprendizagem é constante. De acordo com Freire (2003, p. 56), “à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”, ou seja, presencialmente ou remotamente, todos participam, interagem; professor e estudante fazem parte de uma única classe estudantil na qual o professor conduz seus estudantes ao encontro do novo, visando ao objetivo proposto.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2020) afirma que no ambiente envolvendo tecnologias podem ocorrer interações que o professor deve conduzir, bem como deve avaliar como está a interação no todo, podendo, no decorrer da atividade, estabelecer novos meios de diálogo, intervindo junto aos estudantes. Silva (2020, p. 78) esclarece que as “tecnologias interativas são ferramentas e recursos tecnológicos diretamente relacionados com o provimento da percepção de interatividade”. Desse modo, o professor deve conhecer e se apropriar das tecnologias que propõe ao estudante com o intuito de navegar em diferentes plataformas digitais e dominá-las, a fim de proporcionar segurança aos estudantes em interagir com o novo, tanto no ensino presencial quanto no remoto.

Os desafios foram muitos na pandemia. Além das adversidades da educação profissional e tecnológica e do ensino como um todo, os professores foram desafiados a aprender a aprender, a proporcionar ao estudante um ensino de qualidade, seja no sistema público, seja no privado. Diante de tudo o que foi exposto até aqui, percebemos que a interação e a interatividade devem estar presentes no processo da aprendizagem em todos os momentos, conduzindo o estudante a novos desafios e experiências, com intuito de partilhar o conhecimento como um todo. Trata-se de um novo desafio, que porém não é impossível para a educação.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar os desafios e as transformações impostas pela pandemia de covid-19 à educação profissional e tecnológica por meio de uma pesquisa estado da arte. Foi delimitado o período de 2020 a 2021 para realizar as buscas e extrações dos dados. Após a análise, 13 dissertações de mestrado foram selecionadas, sendo cinco estudos do ano de 2021 e oito do ano de 2020, os quais têm como objetivos apresentar; propor; construir; analisar; fazer; explicitar; elaborar; ensinar, visando contribuir com a superação das dificuldades vivenciadas no período pandêmico.

As pesquisas indicam que diversos foram os desafios enfrentados na EPT durante a pandemia de covid-19 e que, na mesma proporção dos desafios, foi revelada a capacidade de transformação e superação dos professores. As instituições de ensino e os docentes tiveram de se recriar e dar conta de apresentar um novo formato de ensino para os estudantes, com intuito de garantir o direito constitucional à educação e a efetivação da aprendizagem. Sendo assim, nesta pesquisa, por meio da análise de conteúdo dos textos selecionados, foi possível verificar que a formação docente, o uso das TICs, o ensino híbrido, a desigualdade de acesso e a interatividade foram as 5 (cinco) categorias com maior incidência.

A formação docente destacou-se em quase todas as pesquisas, sendo possível afirmar que foi um dos maiores desafios para a educação na atualidade. Os estudos indicam que grande parte dos professores não estava preparada para o ensino em formato virtual, bem como não sabia utilizar as ferramentas tecnológicas digitais em suas ações docentes. Diante disso, ficou evidente a importância do investimento na formação continuada de professores. Nesses dois últimos anos, as instituições de ensino tiveram de agir de forma emergencial a fim de oferecer uma formação tecnológica aos professores para que estivessem e/ou se sentissem minimamente preparados para atuar nesse novo contexto. Além das formações

ofertadas pelas instituições de ensino, os próprios professores buscaram se capacitar para se adaptar às novas demandas da educação impostas pela pandemia.

Em tempos de isolamento e distanciamento social, ensinar e aprender só foi possível por intermédio das TICs, que contribuíram para que a educação profissional e tecnológica se mantivesse ativa, merecendo papel de destaque nesse processo. Professores e estudantes tiveram então a oportunidade de interagir diretamente com as ferramentas tecnológicas digitais e assim puderam quebrar tabus e preconceitos, superar medos e dificuldades e inovar o processo educativo.

Destaca-se, entretanto, que apesar de muito importantes, as TICs não substituem o professor e tampouco o ensino presencial, mas podem contribuir para tornar as aulas mais colaborativas, cooperativas, interativas e dinâmicas.

Como o ensino híbrido foi proposto em nível federal devido à pandemia de covid-19, coube ao docente dispor de novos métodos de ensino, utilizando as TICs, com o intuito de apresentar ao estudante formas de interagir com o conteúdo, efetivando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido foi visto como uma oportunidade de superar os desafios impostos pelo isolamento social e garantir que a educação profissional e tecnológica permanecesse viva.

A igualdade de acesso à educação discutida pelos autores, bem como o disposto na LDB e na Lei n.º 14.040/20, reforça o direito de todos os estudantes ao ensino, mesmo em tempos de pandemia. Porém as políticas públicas não atingem todos eles, gerando insegurança e desigualdade no processo educacional. A pandemia não só reforçou a desigualdade já existente entre escola pública e privada como também criou outra, visto que para ter acesso à educação era necessário dispor de recursos tecnológicos a que nem todos os estudantes e professores têm acesso, mesmo os vinculados à educação profissional e tecnológica.

A interatividade é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Ela torna esse processo possível, e o professor é quem conduz e estimula a interação entre os estudantes, seja presencial, seja remotamente, mediado pelas ferramentas tecnológicas.

É fato que a pandemia gerou diversos desafios para a educação profissional e tecnológica e para o ensino como um todo, levando os professores a aprender a aprender mediados pela interatividade virtual e, ainda, a buscar a qualidade do ensino nessa nova forma de interação em sala de aula. As dificuldades foram sentidas tanto por professores quanto por estudantes, e os novos desafios que emergiram desse momento pandêmico nos

possibilitam avaliar a importância da interatividade em sala de aula para contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

É fato que a pandemia trouxe momentos de muita dor, angústia e incertezas. No entanto, olhando especificamente para o aspecto pedagógico voltado à EPT, consideramos importante direcionar o olhar para os pontos positivos. Durante o isolamento social, os professores tiveram a oportunidade de ter contato com ferramentas tecnológicas digitais e, ao retornar para a sala de aula presencial, poderão rever suas metodologias e estratégias de ensino. As TICs usadas emergencialmente nas ações educativas no período pandêmico mostraram-se acessíveis e utilizáveis e certamente podem tornar as aulas presenciais mais criativas e produtivas.

No que se refere aos estudantes, é natural que tenham apresentado mais facilidade no uso de ferramentas tecnológicas digitais, pois já nasceram em uma época mediada pela tecnologia. A pandemia de covid-19 proporcionou a eles outras experiências, por meio das quais puderam interagir com os colegas por meio de *chats* e fóruns nos ambientes virtuais de aprendizagem. Autonomia e responsabilidade foram estimuladas constantemente, e os estudantes conseguiam acessar conteúdos e fazer pesquisas em qualquer lugar e a qualquer hora. Essa flexibilidade de horários permitiu a eles conciliar estudo e outras atividades sociais.

O contexto educacional precisou ser alterado e novas formas de ensinar e avaliar foram criadas, pautadas em metodologias que fizeram a diferença na vida dos estudantes naquele momento. Metodologias tradicionais deram espaço a metodologias inovadoras. Além disso, a capacidade de adaptação e criatividade das instituições de ensino, das equipes gestoras e dos professores tornou possível a continuidade dos estudos a milhares de estudantes. Toda essa experiência vivida na pandemia por todos os atores do processo educativo foi repleta de muito aprendizado, de valorização da educação e do professor e, principalmente, da vida.

Para os pesquisadores não foi diferente: eles também tiveram de se organizar para que seu propósito fosse alcançado e para registrar todo esse processo histórico, deixando um legado de extrema importância para a sociedade educacional.

Referências

ANDRADE, A. L. de. **A abordagem da cultura digital em um curso normal do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Petrópolis, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9721180. Acesso em: 6 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAYER, J. S. M. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto**: as significações de professores de um *campus* do IFSP. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23631>. Acesso em: 1.º nov. 2021.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. BDTD. **Sobre a BDTD**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 19 mai. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAMPOS, R. L. S. A. **Os jogos eletrônicos como metodologia aplicada no ensino de física**: uma experiência para o ensino da força gravitacional. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Física, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12345>. Acesso em: 30 out. 2021.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A covid-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e**

Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18-34, 2020. Disponível em:
<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CONDE, G. M. C. **Ambiente virtual de aprendizagem e formação de professores de Ciências**: do Presencial ao Virtual, uma experiência no MPECIM da Ufac. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, Rio Branco, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10325313. Acesso em: 6 nov. 2021.

FERNANDES, J. A. **Tecnologia educacional em saúde voltada para o ensino sobre saúde do trabalhador em enfermagem**. Relatório Técnico (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Saúde, Dourados, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10771757. Acesso em: 6 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, R. G. B. **Manual de experimentos de Física utilizando um *smartphone***. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Sorocaba, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14253>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 8 dez. 2021.

KUNZLER, S. de M. **Tecnologia no ensino para surdos numa perspectiva bilíngue**: Gênero Discursivo Meme. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cascavel, 2021. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_e6733306768360b6e0f211d5cff9edf4. Acesso em: 2 dez. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma educação pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 2 out. 2021.

MACHADO, M. F. R. C.; XAVIER, C. R. P. Contribuições da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem no processo de formação de mestrands da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 250-272, 2020. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60208>. Acesso em: 6 out. 2021.

MELO, A. A. S. R. **Fisiologia do sistema sensorial**: estratégias de práticas pedagógicas para o ensino de fisiologia sensorial no ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional, Governador Valadares, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12391>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NIZ, C. A. F.; TEZANI, T. C. R. Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos? **Olhar de professor**, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16068/209209214209>. Acesso em: 4 out. 2021.

OLIVEIRA, M. D. S. de. **O uso do Google sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia, Governador Valadares, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12383>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em: 10 nov. 2021.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. **Quem somos**. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html> Acesso em: 19 mai. 2022.

REZENDE, M. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. Texto livre: Linguagem e Tecnologia, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 7 fev. 2022.

RIBEIRO, B. C. **A midiaticização da universidade**: um estudo das afetações nas práticas docentes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Franciscana, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9369335. Acesso em: 7 nov. 2021.

RODRIGUES, J. A. D. R. **Da lousa à tela**: o uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de Ciências. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3748>. Acesso em: 7 nov. 2021.

ROLDÃO, S. F.; FERREIRA, J. de L.; BRANCO, V. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 10, p. 49-69, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/36960>. Acesso em: 3 out. 2021.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível

em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 6 out. 2021.

SILVA, J. de A. C. da. **A tecnologia digital interativa em sala de aula e o processo de interação aluno – docente**: caso curso técnico em Administração da Etec “Jacinto Ferreira de Sá”. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, Bauru, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9468379. Acesso em: 7 nov. 2021.

TOLEDO JÚNIOR, L. F. de. **Tratamento do movimento oscilatório utilizando o ensino híbrido**: uma proposta para o ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14214>. Acesso em: 2 nov. 2021.

VEIGA-NETO, A. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2021.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. K. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do ensino médio em Santa Catarina (OEMESC)**, editorial de abril de 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

Autores:

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Atualmente é professora titular do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e do Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT).

Pesquisadora do IFPR e da PUCPR.

Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nas temáticas educação a distância, educação profissional e tecnológica, formação de professores, mediação pedagógica e aprendizagem a distância.

E-mail: mercia.machado@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9401-1453>

Priscila Godoy

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (UNIDERP). Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras pela Faculdade Dom Bosco.

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Atualmente, é pedagoga no IFPR. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial e Assistência Social.

E-mail: priscila.godoy@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0482-3410>

Terezinha Pelinski da Silveira

Graduada em Enfermagem pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE).

Mestre em Promoção da Saúde pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAr)

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Atualmente é Enfermeira do Hospital Universitário Regional Wallace Thadeu de Mello e Silva, na cidade de Ponta Grossa - PR e Professora do Curso Técnico em Enfermagem da SEED. Tem experiência na área da Saúde.

E-mail: silveira.terezinha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4389-6233>

Como citar o artigo:

MACHADO, M. F. R. C.; GODOY, P.; SILVEIRA, T. P. da. Retos y transformaciones que impone la pandemia del covid-19 a la educación profesional y tecnológica: Una investigación de estado del arte. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.552-578, sep., 2022.

Viejos y nuevos desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación profesional, en el contexto de la enseñanza a distancia: desigualdades intraescolares

Abelardo Bento Araújo

abelardo@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-2441-0384>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Belo Horizonte, Brasil.

Maria Adélia da Costa

adelia.cefetmg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Belo Horizonte, Brasil.

Sabina Maura Silva

sabina@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0003-1820-7918>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Belo Horizonte, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 16/05/2022

Resumen

Esta investigación buscó comprender las percepciones de los docentes sobre las desigualdades intraescolares en la enseñanza a distancia, así como sus acciones frente a la evaluación de los aprendizajes en este contexto. Esta es una encuesta desarrollada a través de la aplicación de un formulario en línea, disponible en la plataforma Microsoft Forms. La pregunta básica se estructuró a partir del interés de saber: ¿cómo los docentes de educación profesional, al momento de planificar las clases a distancia, consideraron aspectos relacionados con las desigualdades intraescolares? Para las reflexiones se apoyó en la crítica al reproductivismo, de Bourdieu y Passeron (1989); en las cuestiones de control y poder de Foucault (2006); y en la teoría de la evaluación del aprendizaje propuesta por Luckesi (2011). Por tanto, a partir de un análisis de contenido y considerando el contexto de enseñanza a distancia investigado, se puede afirmar que las desigualdades intraescolares son silenciadas tanto en las prácticas educativas como en la organización didáctico-pedagógica de los cursos. De los encuestados, el 92,5% manifestó no pensar en los factores de las desigualdades intraescolares a la hora de planificar clases para la enseñanza a distancia, y el 30,8% de los desafíos se refirieron a la limitación en la comprensión de los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa. Las prácticas de evaluación del aprendizaje continúan fundamentadas en perspectivas métricas y clasificatorias, en las que los modelos de cuestionarios y pruebas son los instrumentos más aplicados por los docentes participantes de la investigación.

Palabras clave: Desigualdades Intraescolares. Evaluación del aprendizaje. Formación de Profesores. Enseñanza remota de emergencia.

Antigos e novíssimos desafios da avaliação da aprendizagem na educação profissional, no contexto do ensino remoto: desigualdades intraescolares

Resumo

Essa pesquisa buscou compreender percepções dos docentes sobre as desigualdades intraescolares no ensino remoto, bem como sobre suas ações no que tange a avaliação da aprendizagem nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa *survey* desenvolvida por meio da aplicação de um formulário *on-line*, disponibilizado na plataforma *Microsoft Forms*. A questão basilar estruturou-se a partir do interesse em saber: de que forma os professores da educação profissional, ao planejarem as aulas remotas, consideraram os aspectos referentes às desigualdades intraescolares? Para as reflexões, fundamentou-se na crítica do reprodutivismo, de Bourdieu e Passeron (1989); nas questões de controle e poder, de Foucault (2006); e na teoria da avaliação da aprendizagem proposta por Luckesi (2011). Portanto, a partir de uma análise de conteúdo e considerando o contexto do ensino remoto investigado, pode-se dizer que as desigualdades intraescolares são silenciadas nas práticas educacionais bem como na organização didático-pedagógica dos cursos. Dos respondentes, 92,5% afirmaram que não pensaram nos fatores de desigualdades intraescolares no planejamento das aulas para o ensino remoto, e 30,8% dos desafios foram referentes à limitação na compreensão das concepções de avaliação formativa e avaliação somativa. As práticas de avaliação da aprendizagem permanecem calcadas em perspectivas métricas e classificatórias, em que os modelos de questionários e provas são os instrumentos mais aplicados pelos docentes participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Desigualdades Intraescolares. Avaliação da Aprendizagem. Formação Docente. Ensino Remoto Emergencial.

Old and new challenges of learning assessment in professional education, in the context of remote teaching: intra-school inequalities

Abstract

This study seeks to understand the perceptions of teachers regarding the intra-school inequalities associated with remote education, as well as their actions regarding learning assessment in this context. This survey research was developed by applying an online form available on the Microsoft Forms platform. The basic question was structured from the interest in answering the following question: How did the professional education teachers consider aspects related to intra-school inequalities when planning online lessons? To guide the reflections, the investigation was based on the critique of reproductivism by Bourdieu and Passeron (1989), the issues concerning control and power by Foucault (2006), and the theory of pedagogy assessment proposed by Luckesi (2011). Therefore, following a content analysis and considering the context of remote education investigated, it can be stated that intra-school inequalities are silenced in the scope of educational practices and the didactic-pedagogical organization of the courses. Of the total respondents, 92.5% said that they did not consider the factors of intra-school inequalities when planning online lessons, and 30.8% of the challenges concerned the limitation in understanding the conceptions of formative and summative assessment. Learning assessment practices remain based on metric and classificatory perspectives, in which quizzes and testing models are the most frequently used instruments by the teachers participating in the research.

Keywords: Inter-school inequalities, learning evaluation, teacher training, emergency remote education.

A organização escolar e a versão tradicional de aprendizagem

A instituição escolar sempre foi cercada de desafios, sendo que alguns duraram décadas, outros, como a avaliação da aprendizagem, atravessaram séculos e persistem em pleno século XXI. A organização escolar contemporânea se constituiu a partir de formas “tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural. Em meados do século XVIII o modelo escolar foi definido a partir da educação das crianças e dos jovens realizadas num espaço próprio, separado da família e do trabalho” (NOVOA, 2005, p. 3).

Esse modelo de escola se consolidou ao longo de mais de três séculos, como o modo ideal de se pensar a educação formal, centrada numa concepção tradicional de ensino-aprendizagem. Ainda que se possa ignorar esse aspecto, como parece ser, ao refletir sobre as políticas públicas educacionais, constata-se uma invisibilidade em relação aos debates que poderiam romper com essa estrutura de organização escolar, em que suas salas de aula se desenham por meio de carteiras enfileiradas, com um quadro negro à frente.

A bem da verdade, raramente esse quadro é negro. Por muitos anos ele foi verde e, bem recentemente, tem sido substituído pelo quadro branco. Nessa sala de aula, o professor é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que se posiciona à frente de todos os alunos, com total controle da situação. É a figura que sabe e ensina a outras que nem sempre aprendem. Ironicamente, ao utilizar o quadro para anotação e explanação dos conteúdos da aula, esse líder-professor, naturalmente, coloca-se de costas para a classe, em arranjos em que pouco se permite a observação do envolvimento da turma com a “aula”.

Somam-se a essa condição secular de organização escolar, os desafios da expansão quantitativa vivenciado pelo sistema educacional brasileiro, especialmente até o início dos anos 2000. Conforme assevera Castro (2017, p. 02), “não basta dizer que o ensino obrigatório foi ampliado se os discentes não apresentam uma resposta positiva à escola, o que denota que a qualidade ainda se apresenta como um direito violado”. Além desses, encontra-se o desafio da inclusão socioeducacional que, embora tenha constado formalmente no cenário das políticas públicas, ainda persiste em maior ou menor grau em todos os estados e cidades do país.

De repente, por força de uma epidemia decorrente da COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves, essa organização espacial de escola deixa de existir. Não existe mais aquela sala de aula, tampouco aquele espaço físico próprio,

separado da família e do trabalho. A essa mesma escola é imposto um novo e urgente desafio.

Para dar continuidade aos seus trabalhos, essa instituição pela qual educadores, pesquisadores, pais, estudantes, comunidades e movimentos sociais lutaram passa a enfrentar o que vem sendo chamado de *ensino remoto emergencial* (ERE), em caráter temporário, enquanto durar a necessidade de isolamento e afastamento social, necessários à contenção da pandemia. Esse desafio suscita outros, que são novos, de fato, mas põe em questão também velhos problemas que afetam a escola em sua modalidade presencial.

Neste texto, propõe-se problematizar os desafios do ERE tomando-o como fato, focando nos desafios referentes às desigualdades intraescolares e a avaliação da aprendizagem. Sendo assim, destina-se a professores e gestores das instituições formais de educação, as quais têm aderido ao ERE e contam com experiências que devem ser apreciadas na relação teoria e prática.

Ao tomar o ERE como fato, não se ignora a discussão da viabilidade de se adotá-lo ou não, mas focalizam-se, de um ponto de vista analítico, questões que perpassam essa nova forma de ensinar e medidas que envolvem aumento/diminuição dos prejuízos advindos da abrupta separação espaço-temporal entre professores e alunos. Vale lembrar que a oferta é chamada de emergencial, justamente porque não foi previamente planejada pelas instituições de ensino, nem sequer era conhecida, especialmente para a educação básica.

Nesse sentido, entende-se que as limitações são inerentes à oferta, posto que houve uma transposição do ensino planejado para a forma presencial para um tipo de oferta que ocorre a distância. Com efeito, é necessário dizer que, ainda que o ensino remoto não implique mudança na modalidade do ensino, que deverá voltar a ser presencial, ou híbrido, como arriscam alguns, ele requer a oferta não presencial.

Não se compara aqui o ensino presencial com a educação a distância (EaD), mas realiza-se uma discussão de desafios do ensino presencial que permaneceram e até mesmo se intensificaram no ensino remoto emergencial – ofertado a distância, por circunstâncias da pandemia.

Esclarece-se que esses desafios são muitos, a pensar no que conseguimos antecipar e observar da nossa e da prática dos outros, pois é ainda uma realidade nova, sobre a qual a literatura é escassa. Sem praticá-lo não se pode especificar e delimitar com exatidão quais são todos esses desafios.

Desse modo, este texto é provocativo e aberto ao diálogo. Entre os desafios que se colocaram para o ensino remoto, podem-se listar vários. Entretanto, focaliza-se nesse manuscrito o risco de aumento das desigualdades intraescolares e a relação entre a avaliação, poder e controle, que em parte se perdeu em função do ensino remoto.

Para contribuir com as problematizações ponderadas neste texto, utilizamo-nos de uma pesquisa estilo *survey*, pois, de acordo com Freitas *et al* (2000, p. 105), ela é indicada quando se deseja saber “o que está acontecendo ou porque está acontecendo”.

Assim, elaboramos um questionário online com 06 questões de múltipla escolha e duas questões abertas, discursivas. O *link* para acesso ao formulário esteve disponível por um período de 30 dias, e foi encaminhado a aproximadamente 120 docentes da educação profissional e tecnológica (EPT) que estavam lecionando no ERE, com um texto explicativo sobre a finalidade da pesquisa.

Destaca-se que as percepções dos professores que atuaram no ERE foram essenciais para melhor compreendermos os riscos e desafios de as desigualdades intraescolares serem acentuadas no ERE.

As desigualdades intraescolares no contexto do ensino remoto: riscos e desafios

Por desigualdades intraescolares se tomam as diferenças de aprendizagem entre os alunos. Mas por que chamá-las de desigualdades intraescolares? Porque sob o olhar de uma análise que leve em conta o contexto socioeconômico em que os estudantes vivem, as desigualdades externas à escola tendem a se expressar em desigualdades, também, no que se refere à aprendizagem.

Ainda que seja necessário pontuar que a escola e sua estrutura têm importância nos níveis de aprendizagem, ou do contrário ela não faria sentido, é necessário admitir o peso das condições socioeconômicas e culturais externas à escola nesses índices. Por essa razão, e considerando a importância das estruturas presentes no ambiente escolar na diminuição das diferenças de condições para, por exemplo, realizar tarefas escolares, optou-se aqui por esse conceito, em vez de falar apenas em diferenças de aprendizagem. Isso porque o ensino remoto tem como principal mudança material o espaço de realização da maioria das atividades escolares.

As primeiras explicações sobre as desigualdades intraescolares vêm do crítico-reprodutivismo, especialmente representado pela obra *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1989). Para esses teóricos,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito (BOURDIEU; PASSERON, 1989, p. 5).

A partir dos estudos desses autores, pode-se compreender que o capital cultural é uma das variáveis a ser considerada nas desigualdades intraescolares. A escola atuaria, então, como reprodutora da estrutura social, especialmente pela prioridade, no currículo, dos valores pertencentes às classes dominantes. A teoria crítico-reprodutivista chegou à literatura educacional, após as tentativas da pedagogia tradicional de resolver a questão, tratando-a como um problema de ignorância, contra o qual só mais cultura resolveria, e da pedagogia renovada, de propor maior relação entre o ensino e os interesses dos alunos.

No entanto, ainda no campo da crítica à escola capitalista denunciada por Bourdieu e Passeron (1989), surgiram evidências de que a estrutura escolar e os processos pedagógicos não apenas reproduziriam a sociedade tal e qual, apesar de essa questão ser inegável em maior ou menor grau, mas seriam importantes na determinação dos níveis de aprendizagem.

É necessário ainda dizer que a admissão desse aspecto não nega o caráter ideológico que permeia os currículos (APPLE, 2006) e, portanto, materializam condições de exclusão escolar. Isso posto, na atualidade, se se quer uma análise mais acurada, é necessário considerar os fatores extraescolares e os intraescolares sob o prisma de uma inter-relação, separando-os, dependendo dos objetivos da discussão (OLIVEIRA, 2013).

Pesquisadores sobre essa temática no Brasil, como Alves e Franco (2008), contribuem com a tese da inter-relação entre capital cultural e aprendizagem, e indicam que a maior parte dos determinantes do sucesso na aprendizagem está fora da escola, e portanto, “qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 491).

No entanto, conforme o que se destacou anteriormente, a estrutura escolar, a proposta pedagógica e a prática curricular também podem colaborar para a redução ou para o aumento das desigualdades intraescolares. Se considerarmos uma prática como a prescrição de tarefas para serem realizadas em casa, no caso das séries iniciais do ensino fundamental, os alunos cujos pais tiveram acesso à escolarização têm mais chances de serem mais bem-sucedidos na execução das atividades, na medida em que uns têm apoio

para realizar as tarefas e outros não, o que pode ser um aspecto de ampliação dessas desigualdades no interior da escola e a partir dessa instituição.

Em relação à estrutura escolar, pode-se destacar a existência de bibliotecas, laboratórios de informática, entre outros, quando existem, como espaços que podem ser utilizados pelos alunos para a realização de atividades que eles não teriam como realizar em casa, pela ausência dos recursos disponíveis nesses espaços. Isto é, algumas instituições educacionais contam com estruturas que proporcionam aos alunos condições de realizar determinados trabalhos, sem colocar professores e famílias em muitos apuros, para adaptar e readaptar o planejamento de ensino.

No caso do ensino médio e da graduação, em relação à ajuda para a realização de tarefas, a questão é diferente, porque os estudantes detêm determinado grau de autonomia. No entanto, no que se refere às estruturas, como espaços e recursos, à forma como o currículo é desenvolvido ou como as avaliações são realizadas, a possibilidade de impacto sobre as desigualdades escolares é evidente também nessas etapas de escolarização. Por essa razão, a questão das desigualdades intraescolares está na ordem do dia no contexto do ERE.

Embora sempre estivessem presentes no ensino presencial, agora explicitam-se, tornam-se muito mais palpáveis. É tanto, que uma das preocupações centrais nas instituições e sistemas de ensino tem sido sobre o acesso às tecnologias digitais pelos alunos. A providência dos recursos é fundamental nesse processo, mas como a prática pedagógica está implicada nisso, o que se pode fazer para realizar um ensino remoto que não caminhe na direção da ampliação de desigualdades? Como as avaliações estão implicadas na busca de um ensino remoto orientado para a inclusão socioeducacional dos alunos, objetivo por vezes invisível no ensino presencial?

As desigualdades com que os alunos chegam ao sistema escolar são uns dos elementos mais importantes para explicar a disparidade nos resultados das testagens em larga escala. As instituições escolares possuem algumas condições de equalizar essas diferenças, porém, é preciso que haja um planejamento intencional de ações estratégicas que envolvam desde aspectos de permanência do aluno até a formação continuada dos professores.

Entretanto, tais diferenças são continuamente reforçadas, pois a influência das famílias sobre as crianças e jovens não cessa quando essas chegam à escola. Elas continuam a ocorrer das mais diversas formas, contemplando desde ações que Bourdieu e Passeron (1989) chamam de “mais grosseiras” (por serem mais evidentes), como estudar

com os filhos, disponibilizar mais oportunidades de aprendizado, como acesso a livros, atividades culturais, até aquelas que eles chamam de mais “imperceptíveis”, que dizem respeito à forma das famílias se relacionarem com a escola e a cultura que transmitem “naturalmente” a seus filhos (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 11).

No contexto do ERE, essas desigualdades se afloram, pois nem todos os alunos terão acesso aos recursos físicos nas mesmas condições. Acessar um vídeo por meio da internet provida por fibra ótica num computador com alto desempenho é certamente diferente de acessá-lo por meio de um computador que recebe o sinal de internet a partir de conexão discada, ou por meio do telefone celular cuja banda de transmissão do sinal não suporta o tráfego de dados como sons, imagens ou vídeos de alta qualidade. Portanto, compete às instituições escolares elaborarem diretrizes que contemplem essas limitações. É necessário que elas sejam pontuadas na escolha do tipo de atividade, do recurso tecnológico, pois tudo isso, embora não seja responsável último pelas iniquidades, pode colaborar com a desigualdade.

Nesse sentido, algumas perguntas precisam ser elaboradas: a quem você atende, qual grupo social é contemplado com a escolha (de recursos, de atividades) feita acerca da sistemática das aulas? Obviamente, isso implica conhecer cada turma. Se todos os estudantes da turma têm acesso a uma boa conexão de internet, você poderá optar por mais aulas em vídeo e menos roteiros de estudo, orientações escritas, por exemplo. Volta-se, então, a um velho conselho pedagógico: conhecer a realidade do seu aluno. Não é de hoje que a Pedagogia aplica esse conselho, e o conhecimento da realidade aqui implica amplitude de visão, para contemplar as questões inerentes às condições socioeconômicas em que os estudantes vivem.

No ERE não é possível prescindir de um diagnóstico com cada turma. Isso também tem a ver com repensar os planejamentos homogêneos, ainda que sejam da mesma disciplina e mesma série/período. Se há diferenças entre as turmas e entre os sujeitos de uma mesma turma, a escolha dos recursos e dos tipos de atividade não deveria ser a mesma para todos, embora os objetivos de aprendizagem sejam os mesmos. Não se trata da escola personalizada, derivada da ideia de “educação como bem privado”, que Christian Laval (2004, p. XI) critica, com toda razão, em *A escola não é uma empresa*. Trata-se, ao contrário, de não permitir que a homogeneização sirva de instrumento de reforço da desigualdade e, conseqüentemente, para a manutenção do *status quo* social.

Qual a opção? Possibilitar que as mesmas tarefas possam ser realizadas de formas diferentes e disponibilizadas também de diversas formas é uma alternativa. Por exemplo,

fornecer as orientações em vídeos curtos, quando a conexão com a internet for de pior qualidade ou não permitir carregar uma quantidade maior de dados, bem como priorizar orientações escritas.

Todavia, o fundamental é o diagnóstico: conhecer tudo o que for possível sobre as turmas e utilizar essas informações em conversas e reuniões entre gestores, professores e outros agentes que possam ajudar na elaboração de estratégias para o ensino-aprendizagem. Pouco se discute, também, a participação dos alunos nos processos de planejamento de ensino. Em que medida eles poderiam ajudar o professor nessa tarefa que se tornou tão complexa em face do ERE?

As instituições escolares e os instrumentos de controle e poder

Inicialmente, aponta-se que alguns dos desafios do ensino remoto emergencial perpassavam o ensino presencial e ganharam destaque exatamente quando o grande instrumento de que a escola sempre se utilizou para realizar seus propósitos parece não estar mais tão acessível: o controle. Grande parte do trabalho dos professores se estrutura a partir da perspectiva do controle e poder. A exemplo, cita-se o controle do horário; do barulho; da *cola* na prova. Especialmente, o maior mecanismo de controle e poder é a prova. Quem não se lembra de frases como: *Ah, vocês vão ver só na prova!?* Controle e poder!

Sobre o poder, ao qual se apoderam os professores por meio da *prova*, entendida, por vezes, de modo equivocado como avaliação da aprendizagem, entende-se a partir de Foucault (2006), que é um artefato utilizado de modo consciente ou não, para dominação. Isto é:

[...] entre os jogos de poder e os estados de dominação, temos as tecnologias governamentais, dando a esse termo um sentido muito amplo – trata-se tanto da maneira como se quer governar sua mulher, seus filhos, quanto da maneira como se dirige uma instituição. A análise dessas técnicas é necessária, porque muito frequentemente é através desse tipo de técnicas que se estabelecem e se mantêm os estados de dominação. Em minha análise do poder, há esses três níveis: as relações estratégicas, as técnicas de governo e os estados de dominação (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Ao discorrer sobre essas tecnologias, o autor chama a atenção para as relações de poder a que elas se destinam, por vezes imperceptíveis que, se centrada no corpo é capaz de “produzir efeitos individualizantes: manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. [...] se centrada não no corpo, mas na vida, agrupa os efeitos de massas próprios de uma população” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Assim, a história da educação indica que o poder disciplinar, o controle, foi incorporado nas práticas educativas em substituição ao poder exercido pelas pastorais no início da educação jesuíta. Embora existam outros mecanismos, o que mais evidencia o controle na escola é a avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem

No caso da avaliação da aprendizagem, há que se considerar segundo Luckesi (2011, p. 27), que ela se estruturou e se consolidou nos moldes de “exames escolares, que foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade”. Portanto, tanto a organização espacial quanto a administrativo-pedagógica da educação formal, trazem em si uma concepção secular de aprendizagem, como se os sujeitos, atores sociais desse século XXI, fossem extemporâneos.

Retomando as ideias de Foucault (2006), percebe-se uma intenção de conjugação de poder e controle no ato de avaliar. Desse modo, entende-se que a prática de avaliação utilizada nas instituições de ensino, se pautam numa combinação de

[...] técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2006, p. 154).

A avaliação da aprendizagem conformada à lógica do exame tem por escopo tão somente classificar ou hierarquizar desempenhos abstratos. A abstratividade, neste contexto, está em ignorar como regra a questão das condições, escolares ou não, da aprendizagem (SILVA, 2015).

O exercício do controle, independe da presença de professor e aluno num mesmo espaço, no entanto, no ERE o professor sentiu dificuldades de exercer esse poder no modelo a distância. Dosar conteúdo, avaliar, mensurar, classificar, aprovar, reprovar, controlando um processo, que por vezes se exerce pela força do poder da *avaliação*.

Há outras concepções e teorias pedagógicas que certamente têm outras recomendações a respeito de como avaliar numa dimensão que extrapole a classificação e controle. Entretanto, institucionalmente, ao longo de seus variados percursos formativos, os professores foram submetidos a essa mesma lógica, acabando por reproduzirem, como profissionais, a vivência como alunos.

Aliás, se quisermos nos ater à forma como se realiza a educação escolar, uma das coisas a fazer é observar as crianças pequenas brincarem de escolinha. Que falas elas utilizam? Como agem? Quais as relações de autoridade tentam reproduzir? É nesse contexto de tradição pedagógica que se formam os professores. A formação inicial e continuada acaba tendo um papel de desconstrução de outras ideias que, porventura, foram se sedimentando em cada candidato a professor ou professor.

Avaliação e controle no ensino presencial e remoto

Na modalidade de ensino a distância, vários meios, como fóruns, *chats* e *blogs*, são pensados para serem utilizados em espaços e tempos diferentes entre os estudantes e entre estes e os professores. Ainda assim, não é incomum que persista a aplicação de provas realizada presencialmente. Pode-se pensar: nada mais justo que avaliar presencialmente, pois assim se verifica se o sujeito estava realmente estudando quando deveria. Esse posicionamento, quando advém do professor, deve ser respeitado, porque a autonomia e o exercício da condição de sujeito pelo professor são valores que estão acima de diversas questões na pedagogia. No entanto, é preciso dizer que o argumento do controle nas provas é mais sobre poder e autoridade do que sobre processo pedagógico.

Quando as crianças ingressam na educação infantil, a razão que elas têm para quererem aprender são as dúvidas que o mundo lhes apresenta. Elas querem saber quem dá nome aos objetos, porque a parede se chama assim, porque a cadeira tem esse nome. De repente, uma brincadeira faz surgir uma grande questão, que, frequentemente, o professor não dará conta de responder.

As questões vão da filosofia à química e os professores têm de recorrer a livros e pesquisas para tentarem dar, minimamente, conta da curiosidade dos pequenos. Não estudam para fazer demonstrações nas provas e conseguir credenciais, atestados de que detêm determinados conhecimento.

Ao longo da escolarização, a escola *conforma* seus alunos ao sistema de notas. Isso vale tanto; aquilo vale tanto... E, assim, os motivos para aprender biologia não são mais conhecer o próprio corpo, conhecer como é a vida no planeta etc. Os objetivos que pareciam tão amplos tornam-se *obter nota e aprovação*. E, aqui, o curioso é que mesmo alguns professores que mais criticam o capitalismo não veem nisso o estranhamento do processo pedagógico: a inversão entre meios e fins.

A aferição de desempenho se põe como o fim do processo educativo, em detrimento da qualidade da assimilação dos conteúdos, em que a amostragem

quantitativamente organizada substitui uma autêntica avaliação processual, tendo em vista um conjunto de objetivos educacionais (SILVA, 2015).

Ocorre, assim, a transposição, no nível da formação, daquilo que a divisão social do trabalho típica do sistema capitalista *estatuí* como lei da interatividade produtiva: a competição dos mais abstratamente competentes por postos de trabalho. No âmbito educacional, introjeta-se o esquema da produtividade competitiva, na medida em que se define institucionalmente o sistema de prêmios e punições por produtividade. As razões ou determinações da improdutividade sequer são levantadas e tampouco enfrentadas metodicamente (SILVA, 2015).

O estranhamento do processo de avaliação é tão evidente que o aluno desenvolve a burla. Colar na prova significa, em termos simples, conseguir a aprovação, não importando muito se se aprendeu ou não.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (LUCKESI, 2011, p. 18).

De acordo com Freitas (2003, p. 45), a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem:

Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso.

Mas, e agora, que alunos e professores não estão no mesmo espaço? Como restaurar uma confiança, realizar autoavaliações, se a principal base do processo é o controle e a conseqüente desconfiança? Aqui, não se fala dos ricos processos que se constroem em meio a essa regra, das exceções, nem de um professor, nem de uma área especificamente. Fala-se em termos gerais do que se cristalizou como processo de avaliação nas instituições de ensino.

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da

prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!”. Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante (LUCKESI, 2011, p. 18-19).

Em face do ERE, não há outro caminho que não seja o de resgatar o verdadeiro papel da avaliação da aprendizagem, que não deveria servir a outro propósito que não a realização dos fins educacionais. Isto é, nos processos de ensino, ela não tem a mesma função que um processo seletivo de vestibular, por exemplo. Aqui não se problematiza o vestibular em si, como seleção também social.

A intenção é mostrar que a avaliação que o professor realiza no dia a dia deve ter como principal função a revisão do processo ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem de fato ocorra. Não deve servir apenas a uma classificação, mas sim, possibilitar que tanto o aluno quanto o professor possam repensar estratégias, tropeços e rever os caminhos.

É óbvio que essa concepção de avaliação não se implementa de uma hora para outra, nas condições históricas que herdamos. Os professores recebem alunos que estão *acostumados* com esse processo de ensino, e, portanto, se eles perceberem uma distância daquilo que estão habituados, eles próprios irão considerar que está tudo errado. Porém, sempre que possível, os reais objetivos do processo de avaliação da aprendizagem devem ser explicitados aos alunos e a autoavaliação deve ser encorajada. Eles devem ser provocados a assumir sua parcela de responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. O trabalho educativo, afinal, é um longo processo de convencimento.

Percepções e experiências docentes sobre o ensino remoto emergencial

Importa relatar que as questões investigadas foram organizadas em duas categorias: uma acerca das desigualdades intraescolares, e outra relacionada a avaliação da aprendizagem e controle sob o ERE. Para a análise das percepções dos professores participantes dessa pesquisa, utilizou-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

O objetivo foi buscar subsídios para compreender se os docentes consideraram as desigualdades intraescolares no planejamento do ensino remoto, bem como suas percepções e ações no que tange a avaliação da aprendizagem nesse contexto.

No total foram 56 respondentes, professores da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), de uma instituição pertencente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

De certo modo, ao colocar questões referentes às desigualdades intraescolares para os professores responderem, tinha-se a intenção de provocar, nesses participantes da pesquisa, uma reflexão a respeito da temática, silenciada nos projetos de curso, bem como em reuniões colegiadas vivenciadas como servidores de uma instituição de EPT. Com efeito, destaca-se que os participantes foram informados sobre o conceito de desigualdades intraescolares.

A primeira questão foi: ao planejar suas aulas no ERE, de que forma você considerou os aspectos referentes as desigualdades intraescolares? Essa pergunta considera a etapa do planejamento que a Didática nomeia como “conhecimento da realidade” (LIBÂNEO, 1994), ao mesmo tempo que se consideram as questões relativas às desigualdades escolares (OLIVEIRA, 2013).

Tabela 1 - Desigualdades intraescolares no planejamento docente do ERE

Fatores avaliados	Total	
	N	%
A gestão da escola foi responsável por este mapeamento, mas não nos passou os dados coletados. Não pensei nisso. Fui pego de surpresa com o ERE e nem me atentei para esse aspecto.	31	55
Não considerei. Nunca ouvi falar essa expressão <i>desigualdades intraescolares</i> . Fui pego de surpresa com o ERE e nem me atentei para esse aspecto.	21	37,5
Nenhuma dessas opções: busquei sempre realizar contato mais próximo com os alunos, por meio de exercícios em finais das aulas, e grupos de Whatsapp criados para cada uma das matérias, a fim de verificar eventuais problemas pontuais, e tratá-los, diretamente com cada um dos alunos. Considerei as desigualdades, mesmo sem um levantamento formal. Considerei possibilidades de alterações de prazos e atendimentos individuais caso dificuldades específicas fossem reportadas pelos alunos. Tenho noções sobre as condições/ realidade da comunidade escolar.	4	7,5

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Sobre as desigualdades intraescolares no planejamento docente do ERE, observa-se a partir da tabela 1, que 92,5% dos professores afirmaram que não pensaram nos fatores de desigualdades intraescolares no planejamento das aulas para o ensino remoto. Desses, 40% disseram desconhecer a expressão *desigualdades intraescolares*.

Portanto, compreende-se que o *conhecimento da realidade* dos alunos, não foi considerado no planejamento do ensino remoto. Observou-se uma ausência de

comunicação entre docentes e gestores, pois, 55% responderam que a gestão da escola foi responsável pelo mapeamento, mas não informou os dados coletados.

Essa lacuna é um desafio a ser superado pois, para além de apenas identificar o contexto socioeconômico dos alunos visando à possibilidade de prover recursos materiais para o ERE e estratégias didático-pedagógicas coerentes com as condições, é necessário desenvolver a comunicação institucional, o que envolve a sensibilização e empatia¹ entre os sujeitos da escola.

Na particularidade da avaliação da aprendizagem, a questão apresentada aos professores foi em relação aos desafios de se avaliar no ERE, especificamente questionando o que é mais importante em relação à avaliação nesse momento. O resultado pode ser conferido na tabela 2.

Tabela 2 - Desafios de se avaliar no ERE

Fatores avaliados	Total	
	N	%
Aplicar a avaliação formativa parcelada.	3	5,5
Compreender as concepções de avaliação formativa e avaliação somativa. Elaborar a avaliação para ser aplicada online. Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo.	10	18
Elaborar a avaliação para ser aplicada online.	6	10,5
Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo. Aplicar a avaliação formativa parcelada.	21	37,5
Pensar em uma plataforma digital para aplicar a avaliação. Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo. Saber se o aluno fez a atividade sem colar.	4	7,5
Saber se o aluno fez a atividade sem colar. Identificar se o aluno aprendeu o conteúdo. Compreender as concepções de avaliação formativa e avaliação somativa.	7	12,8
Outros: meu maior problema tem sido mesmo, garantir a entrega das atividades por parte de alguns alunos (sic.); atender as necessidades dos estudantes que não possuem smartphone nem internet; realizar o <i>feedback</i> da avaliação; tempo enorme de conversa no Whatsapp com cada aluno.	4	7,5

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Como identificar se o aluno aprendeu por meio do ensino remoto emergencial? Como elaborar uma avaliação para ser aplicada *online*? Essas foram as questões que mais desafiaram os professores pesquisados, pois, 28,5%, afirmaram que o maior desafio foi elaborar a avaliação para ser aplicada *online*.

Com efeito, registra-se que 30,8% dos respondentes disseram que um desafio se refere a compreensão das concepções de avaliação formativa e avaliação somativa.

¹ Empatia na acepção de sentir com o outro e como o outro. Nesse sentido, Rogers (1985, p. 131) sustenta que quando “o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa”. Nesta perspectiva, as desigualdades intraescolares deixam de ser invisíveis aos professores e assumem um *status* inerente a prática pedagógica docente, bem como aos processos institucionais de organização escolar.

Pressupõe-se que tal limitação esteja na condição histórica do ato de avaliar como classificatório. Na avaliação tradicional/classificatória, a preocupação está voltada ao rendimento escolar, consentindo a sequencialidade dos alunos aos anos seguintes, sendo o professor o detentor do conhecimento, e empossado desta autoridade, quem realiza as avaliações (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998).

Na perspectiva crítico-progressista, a avaliação consiste em coletar evidências do nível de aprendizagem dos alunos para elaborar estratégias de intervenção, portanto, deverá estar em sintonia com os objetivos de aprendizagem (COSTA, 2020).

Demo (2007, p. 38) afirma que na educação pela pesquisa a avaliação da aprendizagem deixa de ser um “ato isolado com data marcada para fazer parte natural do processo de orientação e convivência motivadora com o aluno. Em vez de uma parada artificial e ameaçadora, significa componente natural e estratégico da qualidade formal e política, absolutamente cotidiano”.

Para Santos (2010), a avaliação a distância não pode estar descontextualizada do projeto pedagógico do curso; do conteúdo; do material didático; das práticas pedagógicas e estratégias didáticas e naturalmente, de uma política democrática e consciente de avaliação de alunos, com instrumentos interessantes e que se coadunem com todo este processo. Isto é, não se admite a existência de uma avaliação que não seja orientada pelos fins que se perseguem com o projeto educativo.

No caso do ERE, pela especificidade da urgência do inesperado, entende-se que parte desta contextualização ficou comprometida, pois houve uma adaptação de um ensino planejado para o presencial que foi transposto para o modo a distância. Quanto aos instrumentos priorizados pelos professores, têm-se os dados apresentados na tabela 3.

Tabela 3 – Instrumentos para avaliar no ERE.

Instrumentos de avaliação	Total	
	N	%
Atividades em formulário online.	11	20
Provas; trabalho em grupo; e atividades em formulário online.	14	25
Provas; trabalho em grupo; jogos/games; e atividades em formulário online.	16	29,5
Provas, trabalho em grupo; e atividades em formulário online.	10	18
Outros: produção de vídeos; trilhas de aprendizagem; listas de exercícios; relatórios de leitura e estudos dirigidos.	5	8,5

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Destaca-se que 72,5% dos participantes disseram que utilizam a prova como instrumento de avaliação. Um dos antiquíssimos desafios da aprendizagem, e que corre o risco de ser agravado no ERE, é referente às concepções de avaliação de aprendizagem

que, por conseguinte, desembocam na seleção de ferramentas e instrumentos para a coleta de dados sobre o nível do processo em que se encontra o aluno.

Vieira (2019) destaca a importância do papel do docente em prover meios para estimular o cérebro humano, induzindo os alunos a serem pensadores inovadores e flexíveis, visando a interagir com a sociedade do século XXI, caracterizado pela revolução digital. Nessa perspectiva, Darling-Hammond (2017) defende que a qualidade de um sistema educativo depende da qualidade de formação dos seus professores, entendendo que essa formação deve ser contínua e diversa, contemplando aspectos das ciências da educação.

O professor necessita, além da formação na graduação, na área científica específica de conhecimento, transitar no campo da educação que é o terreno do seu desenvolvimento profissional. Portanto, “ele tem que construir a sua aprendizagem profissional e certamente que ela não estará finalizada quando conclui uma licenciatura ou um mestrado, nesta revolução digital em curso, obrigando-o a uma aprendizagem ao longo da vida” (VIEIRA, 2019, p. 13).

Sendo assim, considerar os instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos é um dos desafios para uma prática docente que se fundamenta na perspectiva da educação como um ato, um processo em que há interação dos sujeitos em seus diferentes contextos: sociopolítico, sócio-histórico, cultural, científico e tecnológico.

Assim, Vieira (2019, p. 25 citando STIGGINS & CHAPPUIS, 2005) afirma que nessa concepção mais progressista, crítica, desafiadora, a avaliação que se realiza dia a dia, tarefa a tarefa, deverá capacitar o aluno para dar resposta a três questões fundamentais: “onde devo chegar e o que se espera de mim? Onde estou neste momento? Como posso chegar ao fim partindo de onde estou?” Assim, Vieira (2019) entende que à medida que o aluno consegue responder a essas questões, ele vai planejando o seu próprio caminho e, concomitantemente, organiza as possíveis trilhas para a construção da sua própria aprendizagem.

Frente a essas considerações e analisando a histórica utilização de provas para avaliar a aprendizagem, entendemos que esse instrumento no contexto do ERE, embora tenha sido apontado pela maioria dos respondentes como uma forma de avaliar, ficou obsoleto. Talvez por isso tenha havido tanta preocupação com situações como *evitar a cola*, a consulta das respostas na web ou aos colegas. Na verdade, existe uma preocupação maior com o controle e o poder emanados do ato de avaliar do que com a compreensão do nível de aprendizagem em que se encontram os alunos.

Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, foi indagado aos professores da EPTNM: você parou para refletir sobre os objetivos de se avaliar o aluno? Para que se avalia? Havia oito opções de respostas e eles poderiam escolher a situação que melhor descrevia sua percepção. Todos afirmaram que avaliam para saber o que o aluno aprendeu. Cinco assinalaram, além dessa opção, outras duas: para saber se eu preciso rever minha forma de ensinar; e para avaliar a necessidade de utilizar outras metodologias no ato de ensinar.

Para 31% dos respondentes, o objetivo de se avaliar a aprendizagem dos alunos é para planejar atividades de *recuperação* dos conteúdos não aprendidos, mesmo que não haja recuperação de notas.

No formulário foi colocada a seguinte questão: *Em relação a sua forma de avaliar, você considera que houve aprendizado no ERE? Se sim, cite alguns que você aplicará ao ensino presencial, quando assim for possível.* A partir das respostas discursivas, organizou-se os excertos em duas categorias: *tecnologias digitais e prática docente*; e *avaliação contínua* conforme organizado no quadro 1. Antes, porém, destaca-se que houve relatos importantes como:

Houve aprendizado sim, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores. Acredito que não foi um ano perdido, mas teve-se defasagem de ensino. Muitos estudantes no início nem acesso conseguiam ter, perderam familiares, tiveram perdas econômicas devido ao desemprego. Além de ter que lidar com educação a distância, o estudante teve todos estes problemas que a pandemia trouxe. Ano que vem com as novas turmas vou cobrar menos conteúdo e focar no que é primordial da ementa (sic) (PROFESSOR 13).

Entende-se que é importante os professores terem a consciência dos desafios diversos que os alunos enfrentaram nessa pandemia, sendo o ensino remoto emergencial apenas um deles.

Quadro 1 – Percepções docentes sobre aprendizado no ERE.

Tecnologias digitais e prática docente	Avaliação contínua
O uso de múltiplos recursos em diversas mídias e formatos.	Utilização contínua da avaliação parcelada.
Acredito que agora o professor terá mais abertura para utilizar as tecnologias existentes na sala, visto que antes até o uso do celular ã era visto com bons olhos (sic).	Houve aprendizados. O ERE reforçou que é preciso repensar a forma de avaliar: sempre mais qualitativa e cotidiana.
Os jogos e questionários online não abrirei mão deles mesmo no presencial.	Realmente avaliar aula a aula, cada evolução diária que os alunos têm.
As plataformas online devem continuar a ser utilizadas, pois foram proveitosas.	Me preocuparei menos com a cola e com a nota e mais com o processo e as formas de expor o conteúdo.
Incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na prática docente.	Comecei a realizar autoavaliação e avaliação pelos pares. Incentivei os alunos a se ajudarem nas atividades avaliativas e considero que foi muito positivo.
Ensino híbrido com uso de tecnologias em sala de aula e nas atividades a serem feitas em casa.	Provas de múltipla escolha mediante formulário eletrônico e envio de trabalho mediante plataforma

	online.
Houve aprendizagem dos alunos e dos professores. No ensino presencial continuarei com avaliações online, em atividades envolvendo aplicativos nos celulares.	Aprendi a fazer avaliações mais cotidianas, individualizadas e com menos formalidade na aplicação, o que considero muito bom para a escrita.
Consolidar o uso das Metodologias Ativas na aprendizagem como tarefa irreversível e imprescindível para uma <i>nova</i> educação.	Avaliações mais frequentes e abordando menor parte do conteúdo faz com que alguns alunos mantenham maior regularidade nos estudos, com melhora no acompanhamento da disciplina.
O ambiente virtual de aprendizagem pode e deve ser utilizado como uma forma de comunicação, e ambiente de aprendizagem mesmo em um ensino presencial.	O ERE trouxe experiências que devam ser utilizadas em salas de aula, como por exemplo a realização de trabalhos pequenos, em parte de horário de aula, com a finalidade de fixação de conteúdo.
Uso de plataformas tecnológicas, auxiliaram e inovaram os métodos de aprendizado no ano de 2021, mostrou para muitos que o ensino a distância é sim um ambiente de aprendizagem, apesar de muitas relutas de companheiros de ensino, vejo que obtiveram êxitos em seus resultados.	De uma maneira geral o ERE trouxe muito aprendizado. Irei levar para o presencial: as metodologias ativas, as avaliações parceladas e focadas na resolução de problemas e olhar para cada aluno e suas particularidades (sim, cada aluno importa).

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

As falas dos participantes em relação aos aprendizados no desenvolvimento da profissão docente no ERE, especialmente considerando a possibilidade de inseri-los nas práticas didático-pedagógicas no ensino presencial, foram muito importantes para compreender que houve motivação para o aprendizado pedagógico.

Pode-se observar que aspectos ligados ao aprendizado das tecnologias digitais aplicadas a educação foram recorrentes. Além desse, destacaram novas formas de se avaliar a aprendizagem como a autoavaliação, a avaliação por pares, bem como a necessidade de focar na avaliação contínua e processual, atentando mais para a aprendizagem do que para a classificação do aluno.

Diante do exposto e dos excertos apresentados, pode-se dizer que, embora o ERE tenha apresentado desafios diversos que extrapolam o querer docente, ele também favoreceu novos aprendizados que permitem a ressignificação do fazer docente.

Considerações finais

A própria especificidade do ERE, como realidade em processo, mesmo que no momento as escolas estejam retomando as aulas presenciais, não possibilita uma conclusão final, portanto, aqui faremos uma resenha das percepções e constatações acerca dessa pesquisa. Desse modo, destacam-se cinco desafios para educação escolar, considerando as desigualdades intraescolares e avaliação da aprendizagem no contexto do ERE.

O desconhecimento dos professores da concepção de “desigualdades intraescolares”. É um desafio antigo, posto que as desigualdades, sobretudo em cursos de

educação profissional e graduação, tendem a ser invisíveis, no contexto da formação orientada para o trabalho, em que o treinamento acaba sendo priorizado em termos curriculares. Entretanto, tais contextos interagem diretamente com as condições de aprendizagem dos alunos, uma vez que toda a sua história e trajetória de vida é condição estruturante para a relação de aprendizagem. Os processos de planejamento acabam levando em conta apenas “o que” se tem para ensinar e, no máximo, o “como” se vai ensinar, esquecendo-se de “a quem” se pretende ensinar, desconsiderando contextos e situações que interferem nos processos de aprendizagem.

A falta de incentivo e fomento para a formação docente contínua é um desafio, bem como a motivação dos docentes para participarem de cursos de aperfeiçoamento é um tema recorrente. Contudo, há que se destacar que a maioria dos respondentes dessa pesquisa participou de curso de formação para o ERE. Nesse caso, a motivação foi o território desconhecido no qual as aulas seriam desenvolvidas.

O uso das tecnologias digitais aplicadas a educação foi um desafio não tão antigo, considerando que os recursos tecnológicos ficam evidenciados no século XXI, porém intenso e tenso para os docentes, que se viram à mercê desses aparatos. Nesse quesito, havia duas situações: uma em que os professores manifestaram uma resistência, repulsa à tecnologia; outra, em que havia um total despreparo, desconhecimento para a sua utilização. Entretanto, destaca-se o quanto os professores investiram em superar esses desafios em busca de condições reais para o desenvolvimento de suas aulas. Ainda assim, há que se destacar que o investimento em utilizar as plataformas constantemente se refere ao aspecto instrumental e pouco às possibilidades pedagógicas de sua utilização.

A visão limitada que a maioria dos docentes tem em relação à avaliação da aprendizagem, tomando-a equivocadamente como um momento de se aplicar provas, como métrica. Sobre esse desafio, há que se dizer que o ERE mobilizou outros saberes metodológicos como os pedagógicos e psicológicos aplicados a educação, que podem contribuir para amenizar ou conter os riscos de se perpetuar essa forma de avaliação fragmentada e ineficiente para, de fato, avaliar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Todavia, embora não tenha ocorrido a perda de controle sobre a avaliação da aprendizagem no ERE, mas sim, despontado as dificuldades em se aplicar a avaliação presencial e, com isso, controlar o risco de cola, cópia e consulta., foi possível perceber indícios de um movimento em direção ao entendimento da avaliação como parte de um processo contínuo, em que a forma de avaliar, bem como os modos de avaliar, incidem em

um diagnóstico real do que o aluno aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. Nessa perspectiva, a avaliação é formativa, processual e centrada na aprendizagem.

Referências

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, (10):3-15, dez. 1989.

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino remoto intencional: reinventando saberes e práticas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Vera Cabrera. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicol. educ.** n.19 São Paulo dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200007. Acesso em: 26 jan. 2021.

FOUCAULT, Michael. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 294-300.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Evidentemente: histórias da educação**. Edições ASA: Porto, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 4, p. 19-112, 2013.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SANTOS, Neide. Experiências e reflexões sobre as relações entre o ensino presencial e a distância. **2º Seminário de Pesquisa em EAD**. Florianópolis: outubro, 2010. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/files/2010/10/Neide-Santos.pdf> Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Sabina Maura. Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser. In: **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores**. Juiz de Fora: Editar, 2015.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário**. Tese (Doutorado em Educação, Especialidade de Avaliação em Educação) 2019. 384 f. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

Autores:

Abelardo Bento Araújo

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atualmente exerce o cargo de Pedagogo no CEFET-MG. Tem experiência com os seguintes temas em educação: política e gestão educacional; organização do trabalho pedagógico; avaliação em larga escala; currículo; educação profissional; e educação de jovens e adultos.

E-mail: abelardo@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-2441-0384>

Maria Adélia da Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Leste de Minas (UNILESTE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), instituição em que atua como docente no Programa de Formação de Professores e na Pós-graduação em Rede – ProfEPT, e no Mestrado em Educação Tecnológica. Pesquisa e escreve sobre currículo escolar; avaliação da aprendizagem; educação profissional; neurociências aplicadas a educação; e formação de professores para/na educação profissional e tecnológica.

E-mail: adelia.cefetmg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

Sabina Maura Silva

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte. Doutora em Educação e mestre em Filosofia pela UFMG. Professora do CEFET-MG, atua como docente no Departamento de Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolve pesquisa no campo teórico do Marxismo, na área de Filosofia, em Filosofia da Educação, Ética, e Filosofia da Tecnologia.

E-mail: sabina@cefetmg.br

<https://orcid.org/0000-0003-1820-7918>

Como citar o artigo:

ARAÚJO, A. B.; COSTA, M. A. da; SILVA, S. M. Viejos y nuevos desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación profesional, en el contexto de la enseñanza a distancia: desigualdades intraescolares. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 579-601, sep., 2022.

Consejo de clase y gestión democrática en la educación profesional y tecnológica: una propuesta de taller en una perspectiva de formación integral del estudiante

Meiriane Rebouças da Silva Rosário

meiriane.reboucas@ifce.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6307-5905>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Aracati
Aracati, Brasil

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

alexandre.araujo@ifrn.edu.br

<https://orcid.org.br/0000-0001-5902-8698>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus
Natal
Natal, Brasil

Luís Gomes de Moura Neto

luisgomesmn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2318-4637>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus Sousa
Sousa, Brasil

Recibido: 31/03/2022 **Aceito:** 20/05/2022

Resumen

Pensar la democratización de la escuela pública, condición fundamental para el mejoramiento de la educación, consiste, allá del acceso a la educación, en la participación de la sociedad en las tomas de decisión. Esa pesquisa tuvo como objetivo elaborar y evaluar una propuesta de taller a respecto del consejo de clase para estudiantes del curso de EMI, con el objetivo de contribuir para su formación política en la educación profesional y tecnológica en una perspectiva de formación integral. En la pesquisa, fue elegida una metodología de carácter cualitativo, consistiendo en una intervención pedagógica que envuelve el planeamiento y la realización de interferencias en procesos educacionales y, posteriormente, la evaluación de sus efectos. Los datos obtenidos fueron analizados según el análisis del contenido propuesto por Bardin (2011). Como propuesta de intervención, se ha desarrollado en cuanto producto educacional el taller de formación "Participación estudiantil en el consejo de clase: quién gana con eso?", con el objetivo de contribuir para el fortalecimiento de la participación estudiantil de los alumnos de la Enseñanza Media Integrada en el consejo de clase. Los resultados apuntaron para la necesidad de reorganización del consejo de clase en la institución, tomando como eje guía la regulación del consejo de clase.

Palabras clave: Enseñanza Media Integrada. Formación Continuada. Producto Educativo. Protagonismo Estudiantil. Gestión Democrática.

Conselho de classe e gestão democrática na educação profissional e tecnológica: uma proposta de minicurso numa perspectiva da formação integral do estudante

Resumo

Pensar a democratização da escola pública, condição fundamental para a melhoria da educação, consiste, além do acesso à educação, na participação da sociedade nas tomadas de decisão. Essa pesquisa teve como objetivo elaborar e avaliar uma proposta de minicurso a respeito do conselho de classe para estudantes de curso de EMI, visando uma contribuição para sua formação política na educação profissional e tecnológica numa perspectiva de formação integral. Na pesquisa, optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, consistindo numa intervenção pedagógica que envolve o planejamento e a realização de interferências em processos educacionais e, posteriormente, a avaliação dos seus efeitos. Os dados obtidos foram analisados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Como proposta de intervenção, desenvolveu-se enquanto produto educacional o minicurso de formação “Participação estudantil no conselho de classe: quem ganha com isso?”, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da participação estudantil dos alunos do Ensino Médio integrado no conselho de classe. Os resultados apontaram para a necessidade de reorganização do conselho de classe na instituição, tomando-se como eixo norteador o regulamento do conselho de classe.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Formação Continuada. Produto Educacional. Protagonismo Estudantil. Gestão democrática.

Council and democratic management in professional and technological education: a proposal of mini-course in a perspective of the integral formation of the student:

Abstract

Thinking about the democratization of the public school, a fundamental condition for the improvement of education, consists, besides the access to education, in the participation of society in decision making. This research aimed to elaborate and evaluate a proposal of a mini-course about class council for students of the EMI course, in order to contribute to their political formation in professional and technological education in a perspective of integral formation. In the research, a qualitative methodology was chosen, consisting of a pedagogical intervention that involves the planning and execution of interference in educational processes, and later the evaluation of their effects. The data obtained were analyzed according to the content analysis proposed by Bardin (2011). As an intervention proposal, the mini-course "student participation in the class council: who wins with that?" was developed as an educational product, aiming to contribute to the strengthening of student participation of integrated high school students in the class council. The results pointed to the need to reorganize the class council in the institution, taking the class council regulation as a guiding axis.

Keywords: Integrated high school. Continuing education. Educational product. Student Protagonism. Democratic management.

Introdução

A educação brasileira, com seus avanços e retrocessos, e as políticas de educação profissional tenderam a se instituírem separadamente, caracterizando-se como dualistas ao

ofertarem um ensino de caráter intelectual e acadêmico preparatório para a continuidade dos estudos da elite, e outro tipicamente manual aos trabalhadores, com o objetivo de prepará-los para o fazer.

Muitos pesquisadores, como Ramos (2008), defendem que para enfrentar a dualidade necessita-se de uma escola que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento e uma educação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Nessa direção, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham um importante papel na oferta educacional voltados não apenas para a profissionalização, mas também para a emancipação dos sujeitos, demonstrando um processo de formação que se dê para e pela cidadania, articulando as áreas do conhecimento e suas tecnologias com as dimensões: cultura, ciência, tecnologia e trabalho por meio da oferta de cursos em diferentes modalidades, como acontece no caso do Ensino Médio Integrado (EMI).

A proposta do EMI pode ser compreendida como uma solução transitória e viável para a travessia em direção à consolidação do Ensino Médio unitário e politécnico, uma vez que numa sociedade capitalista sua efetivação plena seria impossível. Segundo Moura (2007), a ideia é conduzir a uma formação integral que possibilite aos estudantes uma educação de qualidade, permitindo-lhes compreender criticamente o mundo onde estão inseridos, exercendo sua cidadania de forma reflexiva, contribuindo, assim, para a superação da desigualdade social.

Neto (2018) argumenta que este novo modo de conceber a participação popular na gestão pública faz o indivíduo, mesmo que de forma sutil, valorizar a sua participação como parte de uma sociedade, responsável também pelas decisões públicas, dentre elas os processos de gestão da educação. Na sua essência, a democracia é algo a ser alcançado, levando-se a considerar sua conquista uma utopia, o que não significa dizer que se deve renunciar à democracia alcançada e, sim, que possam ser desenvolvidos processos de aperfeiçoamento.

Ferramentas legais foram criadas para que a escola passasse a ter características mais democráticas, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, que preveem a obrigatoriedade da gestão democrática no ensino público, promovendo os espaços colegiados, destacando-se, entre eles, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Conselho de Classe. Por meio destes espaços instituídos de participação, de trabalho coletivo da comunidade escolar formada por professores, funcionários, pais, estudantes

e sociedade civil, a gestão democrática é reforçada, legitima-se e consegue operar transformações significativas em uma realidade escolar.

Destaque-se que uma gestão democrática não se dá somente pela existência de um espaço instituído, é necessário que se tenha a abertura dos espaços de participação na escola, dadas as resistências que dificultam sua efetivação, e é necessário que se pense na preparação dos sujeitos, dando-lhes condições reais para uma participação significativa (LEITE, 2012). Da mesma forma que a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também o é, e ambos juntos podem favorecer para a formação de novos sujeitos incutidos de valores democráticos, essenciais para a convivência humana.

No âmbito do conselho de classe, conforme aponta Neto (2018), a contribuição para a democratização da gestão escolar está presente na disseminação da ação coletiva na escola, “que tem na participação coletiva seu principal instrumento e argumento para dar legitimidade às decisões emanadas das reuniões colegiadas”, para além de práticas excludentes como a avaliação classificatória dos estudantes, característica esta que marcou historicamente a atuação do conselho. De acordo com Cruz (2005), o conselho de classe continua funcionando como espaço de julgamento voltado, na maioria das vezes, para as questões disciplinares e o comportamento dos estudantes.

Assim, é importante frisar que os conselhos de classe, apesar de serem importantes instrumentos de fomento à participação da comunidade escolar nos processos decisórios, por si só não garantem a efetiva participação nos espaços escolares, pois muitas vezes essa participação se dá de forma apenas presencial, sem maiores contribuições. A participação somente será efetiva se seus integrantes se sentirem parte envolvida no processo.

É preciso conceber o conselho de classe como um espaço propício para aprender a fazer democracia, contudo, nem sempre sua aceitação é pacífica por parte de todos, que, de forma equivocada, compreende o conselho como disputa do poder de decisão referente ao processo pedagógico (MARTINS, ROSA, SOUSA, 2020). Tais decisões eram exclusividade apenas dos setores internos da escola, em especial professores e gestores. Como resultado dessa resistência, existem muitos conselhos que ocorrem de forma assimétrica, nos quais os membros, em especial os estudantes, se sentem desconfortáveis para expressar sua opinião, resultando na baixa participação, além da não compreensão da importância da ocupação desses espaços.

Ao se abrir ao diálogo, a escola contribui diretamente para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, tornando-os agentes de mudança da sua realidade. Libâneo (2004) defende que no momento em que as pessoas atingem um nível de consciência mais elevado, elas se sentem fortalecidas e seguras para atuarem de forma mais efetiva, resultando em mudanças internas, individuais e conseqüentemente, mudanças na sociedade. Para isso, é preciso que a escola supere práticas tradicionalmente instituídas que dão configuração técnica e classificatória ao conselho.

Para o exercício de uma participação que favoreça uma formação integral, é necessário que se garantam, além da abertura dos espaços, o desenvolvimento de iniciativas de formação dos envolvidos nesse processo, em especial os estudantes, contribuindo, assim para que alcancem o nível pleno da participação, definida por Lück (2013) como engajamento em assumir responsabilidades que almejem os objetivos comuns e os interesses coletivos.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por exemplo, o conselho de classe foi implementado a partir da publicação do Regulamento, aprovado pela Resolução CONSUP nº 35, de junho de 2016, tendo entre suas finalidades a reflexão, discussão, decisão, ação e viabilização da revisão da prática educativa, funcionando como estratégia institucional com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ao estudante, é garantido o direito de participar das reuniões de caráter prognóstico, como representante de turma, levando as demandas da turma para serem discutidas. Percebe-se que há um avanço quando se abre para a participação desses sujeitos, mesmo que ainda limitada à representatividade.

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta elaboração e avaliação de uma proposta de minicurso a respeito do protagonismo estudantil e gestão democrática por meio do conselho de classe para estudantes do EMI, visando a compreensão de como o conselho de classe pode contribuir para a formação política dos estudantes da educação profissional e tecnológica.

Percurso metodológico

Caracterização dos Sujeitos

Para participação nesta pesquisa, foram convidados os alunos do 6º semestre do Curso Técnico do Ensino Médio Integrado em Petroquímica, do IFCE – Campus Aracati, do semestre de 2021.1. E a escolha dessa turma, em especial, deu-se por ser uma turma com uma experiência

mais amadurecida em conselho de classe, por já estarem em um semestre mais avançado do curso. A instituição oferece cursos de nível básico, técnico e tecnológico, além de licenciatura e bacharelado, contando com atividades acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O convite foi direcionado aos 22 alunos da turma, dos quais 19 aderiram. Os alunos, quando foram convidados, também foram informados dos objetivos da pesquisa e procedimentos aos quais iriam se submeter durante todo o minicurso, bem como foi solicitada a anuência formal através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado aos estudantes menores de idade, onde constam os riscos e benefícios da pesquisa. A pesquisa só teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE, sob nº 4.453.431, de 1º de dezembro de 2020.

Caracterização da pesquisa

A metodologia dessa pesquisa teve como base epistemológica os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (SAVIANI, 2008).

Com este percurso metodológico, pretendeu-se captar as manifestações do fenômeno estudado, levando-se em conta o embate de forças existentes nos grupos sociais, neste caso, nos conselhos de classe, quando os segmentos buscam debater e mensurar opiniões em busca de decisões mais adequadas aos problemas discutidos neste espaço.

A partir da definição do objetivo e da questão de investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa de investigação, uma vez que se apresenta como a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa, pois se preocupa com a compreensão e a interpretação do tema.

Partindo deste princípio, e com uma proposta de intervenção pedagógica, foi elaborado e executado um minicurso intitulado “Participação estudantil no Conselho de Classe: quem ganha com isso?” com os estudantes, objetivando contribuir para o fortalecimento da sua participação no conselho de classe, por meio de discussões sobre conceitos básicos relacionados à gestão democrática e participação e elaboração de roteiro para a participação estudantil no conselho de classe antes, durante e depois das reuniões, de acordo com o regulamento.

O minicurso teve uma carga horária de 20h, destas, 4 encontros síncronos de 3h cada, 1 vez por semana, durante 4 semanas seguidas e 8h de forma assíncrona. As observações, o desenvolvimento das atividades do minicurso, assim como a coleta dos dados se deram de forma

remota, por meio da ferramenta *Google Meet*, e os momentos dos encontros foram divididos conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Descrição dos momentos/planejamento do minicurso

Momento	Objetivo	Descrição das atividades
1º) Momento inicial	Apresentar a estrutura do minicurso e promover interação com os participantes.	Boas-vindas e dinâmica de apresentação do grupo; apresentação do minicurso; divulgação do cronograma; divulgação e apresentação do material de trabalho no curso; apresentação dos vídeos orientadores disponibilizados; encerramento.
2º) Aprofundando os conceitos de gestão democrática e participação na EPT	Aprofundar os conceitos de gestão democrática e participação na EPT.	Retomada do encontro anterior; levantamento dos conhecimentos prévios sobre os conceitos de gestão democrática e participação, de forma espontânea e dialógica; promoção de uma roda de conversa com um convidado abordando os conceitos de gestão democrática e participação estudantil na EPT; produção de vídeo pelo estudante falando da importância da participação estudantil no conselho de classe; reforçar a necessidade da leitura do regulamento do conselho de classe do IFCE, disponibilizado no primeiro encontro.
3º) Conhecendo o regulamento do conselho de classe do IFCE	Conhecer o regulamento do conselho de classe do IFCE, identificando os tópicos que promovem e fortalecem a participação estudantil e suas limitações.	Retomada do encontro anterior. Promoção de um momento de questionamento: por que foi criado o regulamento do conselho de classe? Qual a sua importância? Como ele colabora para a garantia da participação dos alunos? Realizar atividade interativa com os estudantes. Em seguida, encerrar o encontro.
4º) Elaborando roteiro e instrumental para participação no conselho de classe	Elaborar roteiro e instrumental de registro de demandas para organização da participação estudantil no conselho de classe.	Retomada do encontro anterior; exposição da nuvem de palavras construída a partir dos vídeos/áudios produzidos por eles no 2º encontro; apresentação e exposição de uma proposta de roteiro orientador para a participação estudantil no conselho de classe; criação de uma debate de como devem ocorrer momentos de conselho: pré-conselho, conselho e pós-conselho; realização da avaliação do minicurso; encerramento do evento; e agradecimento aos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Para o aprofundamento e a continuação dos temas debatidos nos encontros síncronos, foram elaborados momentos assíncronos divididos entre atividades como: leitura prévia dos textos base e dos documentos para os encontros; gravação individual de um vídeo/áudio de curta duração; pesquisa de materiais para discussões posteriores; assistir vídeos indicados relacionados com a temática; preenchimento de questionário de avaliação do minicurso.

Avaliação do produto

O minicurso foi avaliado por meio de um instrumental avaliativo no último dia do minicurso, elaborado com adaptações à partir da proposta de avaliação coletiva de produtos educacionais no contexto dos mestrados profissionais na Área de Ensino no Brasil, proposto por Leite (2018), aos quais os estudantes responderam em uma escala de: Atende, Atende Parcialmente e Não Atende; e os quais são descritos no Quadro 02 abaixo:

Quadro 2 – Itens avaliativos do produto educacional, presente no questionário final

Eixos avaliativos	Descritores
Estética e organização do material educativo	O curso apresentou uma linguagem atrativa e de fácil compreensão?
Estilo de escrita apresentado no material educativo	O curso apresentou estrutura das ideias facilitando o entendimento do assunto tratado?
Conteúdo apresentado no material educativo	O material disponível promoveu uma leitura dinâmica com informações técnicas?
Propostas didáticas apresentadas no material educativo	A abordagem realizada no desenvolvimento do curso estimula a aprendizagem?
	As perguntas feitas são possíveis de serem respondidas?
	As perguntas feitas ao longo do curso trazem reflexões?
	As atividades realizadas são atrativas e estimulam a curiosidade e aprendizagem?
Criticidade apresentada no material educativo	Participar do curso propôs reflexão sobre a sua realidade, levando-o a questionar o modelo atual do conselho de classe que você participou?

Fonte: Elaborado pelos autores (2022), adaptado de Leite (2018).

Análises e discussões

Abrir os canais para a participação estudantil, possibilitando-os a terem voz na tomada de decisões, constitui-se prerrogativa para a implementação de uma gestão que se diz verdadeiramente democrática que objetive não apenas a formação de técnicos, mas, sim, sujeitos capazes de interpretar a realidade e intervir no mundo de forma consciente, com vistas à travessia para uma nova realidade por meio de uma educação profissional e tecnológica de qualidade. Mesmo porque, ainda que se garanta legalmente a representação estudantil nos espaços de gestão, é fundamental educá-los para a participação ativa e crítica. Se os alunos estão tendo a oportunidade de participar desses espaços, é necessário orientação e incentivo por meio da oferta de processos formativos. Dessa forma, surge a necessidade da formação, como sugerido na metodologia. O minicurso foi realizado durante o mês de fevereiro de 2021, com a participação de 12 alunos do 6º semestre do curso de Petroquímica.

O primeiro encontro iniciou-se com as boas-vindas aos participantes e um vídeo motivacional de otimismo para o momento de pandemia. Em seguida, realizou-se uma dinâmica de apresentação dos participantes, onde cada um falou seu nome e o que esperava do curso. A seguir, algumas dessas falas:

Espero aprender um pouco mais além do que a gente já vê na grade curricular para ampliar nosso conhecimento e conhecer um pouco mais sobre o tema.

Que a gente possa entender e [...] debater também aqui numa forma bem amigável e descontraída para que a gente consiga assimilar melhor.

Após este momento interativo de socialização de expectativas, passou-se à apresentação da programação do encontro para que os alunos conhecessem o que seria trabalhado com eles e pudessem sugerir alterações.

Quadro 3 – Programação do 1º encontro

- Vídeo motivacional.
- Dinâmica de apresentação do grupo de participantes onde cada um espontaneamente dirá seu nome e suas expectativas em relação ao minicurso.
- Apresentação do minicurso em slides, esclarecendo seus objetivos, estratégias e discussão do cronograma de atividades e espaço para tirarem dúvidas.
- Disponibilização de arquivo com material que será utilizado no decorrer do minicurso.

Fonte: Os autores (2022).

Finalizado esse momento, foi realizada a contextualização da oferta do minicurso, explicitando aos alunos o porquê da atividade e a justificativa pela escolha da turma. Logo após, passou-se à apresentação do minicurso em slides, de forma dialogada, esclarecendo seus objetivos, estratégias e discussão do cronograma e do horário dos encontros e abriu-se espaço para que os alunos fizessem suas considerações. Posteriormente, foi repassado aos alunos, no chat e pelo aplicativo WhatsApp, o *link* para acessar a pasta no Google Drive com todo o material que iria ser utilizado durante o minicurso, para que, diante das possibilidades de cada um, pudessem conhecê-los antes dos encontros. Realizou-se a apresentação do material e destacaram-se os vídeos disponibilizados para assistirem. Em seguida, procedeu-se ao encerramento do encontro.

O segundo encontro foi iniciado com a reprodução do vídeo do professor Bernardino Galdino de Sena Neto sobre a temática do dia, e depois prosseguiu-se para a apresentação da programação do encontro, conforme o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Programação do 2º encontro

- Levantamento dos conhecimentos prévios acerca dos conceitos de conselho de classe, gestão democrática e participação.
- Vídeo do professor Bernardino Galdino de Sena Neto sobre gestão democrática e participação estudantil na EPT.
- Espaço para questionamentos e contribuições.
- Solicitar que cada aluno, em casa, produza um pequeno vídeo, de até 1 minuto, falando da importância da participação estudantil no conselho de classe.

Fonte: Os autores (2022).

A partir deste momento, procedeu-se ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos de conselho de classe, gestão democrática e participação, de forma espontânea e dialógica. Esse momento é conceituado por Saviani como Prática Social Inicial. Alguns alunos colocaram suas percepções acerca dos conceitos, como apresentado abaixo:

Acredito que seja uma gestão em que há interatividade com todo um meio, onde os alunos podem participar e interagir nas decisões.
Que veja sempre todas as partes e as decisões sejam tomadas de acordo com a opinião de todas as partes.

Gestão que pais, estudantes, funcionários e professores também participam. (fala dos alunos)

É clara a compreensão que eles têm da relação inseparável entre gestão democrática e participação. Não se pode pensar em gestão democrática sem associá-la à participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola, incidindo diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar, sejam elas planejamento, implementação e avaliação.

Em seguida, continuou a apresentação do vídeo produzido pelo professor Bernardino sobre gestão democrática e participação estudantil na EPT. Durante a apresentação, foram realizadas algumas paradas para a discussão do que estava sendo abordado, tentando se aproximar da ideia de roda de conversa. Ao final, abriu-se espaço para que os alunos fizessem suas considerações e questionamentos adicionais.

Para encerrar o encontro, foi solicitado aos alunos a gravação de um vídeo de até 1 minuto falando da importância da participação estudantil no conselho de classe. Alguns alunos sugeriram que no lugar do vídeo pudesse ser um áudio, para que ficassem mais à vontade, além de não identificá-los, e ficou a critério deles optar por uma das duas formas. Para o encontro posterior, foi sugerido que os alunos fizessem a leitura do Regulamento do conselho de classe, constante no material disponibilizado no primeiro encontro.

No terceiro encontro, ocorreu inicialmente a retomada da temática do encontro anterior com os alunos e a apresentação da programação do encontro.

Quadro 5 – Programação do 3º encontro

- Retomada do encontro anterior.
- Problematização a partir do gráfico e das questões: por que foi criado o regulamento? Qual a sua importância? Como ele colabora para a garantia da participação dos alunos?
- Discussão dialogada sobre o regulamento do conselho de classe do IFCE.
- Por meio da plataforma kahoot, será realizado um momento interativo para que os alunos exponham sua compreensão sobre o regulamento do conselho de classe do IFCE.

Fonte: Os autores (2022).

A partir daí, iniciou-se a problematização, apresentando uma informação muito importante obtida do questionário respondido por todos, onde mostra a quantidade de alunos

que conheciam o regulamento (5%) ou não conheciam (95%), resultante do questionário a qual uma das perguntas era se conheciam o regulamento do conselho de classe.

De acordo com o gráfico, nenhum aluno conhecia o regulamento do conselho e até o que já ouviu falar também não conhecia. A partir desse momento, foi iniciada uma conversa com alguns questionamentos: por que acham que não conhecem o regulamento? Será que ele é importante? Por que ele foi criado? Qual a sua importância? Será que ele ajuda a garantir a participação dos alunos?

Alguns deles colocaram suas percepções: “Como a gente não conhece não tem muito o que falar”; “Deve ser importante, mas precisa conhecer pra saber”; e “A gente não conhece porque nunca falaram pra gente”. Essas falas demonstram a necessidade e a disponibilidade que os alunos têm de conhecerem o regulamento do conselho, uma vez que é nesse documento que constam todas as orientações relativas à estrutura e ao funcionamento dele. A partir dessa problematização inicial, procedeu-se com o momento concebido por Saviani (1999), de instrumentalização e catarse, realizando-se a discussão dialogada do regulamento, destacando-se os seguintes pontos: definição; objetivos; quem participa; e como deve ser a participação estudantil.

Os alunos reconhecem que o Regulamento de Conselho de Classe (RCC) é um importante instrumento, pois permite levar suas demandas até o conselho, contudo, não percebem muito “esforço” para que sejam resolvidas. Durante a discussão, chamou a atenção as colocações dos alunos em relação ao desconhecimento de quem seja o professor responsável pela turma: “Já faz dois semestres que a gente não sabe quem é o professor responsável e não teve esse contato dele [...]”.

Após a conclusão da discussão foi sugerido aos alunos que tentassem se aprofundar mais no RCC, considerando que no encontro foram discutidas apenas as partes que envolvem mais a participação dos alunos, mas o documento como um todo traz muitas informações importantes. Em seguida, foi feita a orientação de como acessar o kahoot e repassado aos alunos o *link* de acesso para que, por meio do jogo, pudessem expor sua compreensão sobre o regulamento do conselho, constando de questões relacionadas ao documento, obtendo-se o seguinte resultado.

Figura 1 – Resultado do quiz relacionado ao regulamento do conselho



Fonte: Os autores (2022).

Diante do resultado, pode-se perceber um bom nível de absorção dos itens do regulamento que foram tratados, o que comprova o alcance dos objetivos, bem como a necessidade de se estar promovendo espaços para que os alunos apreendam conhecimentos que não são abordados normalmente nas aulas. Assim, concluiu-se mais um encontro previsto para o minicurso.

O quarto e último encontro foi iniciado com a retomada da discussão do encontro anterior e a apresentação da programação (Quadro 6).

Quadro 6 – Programação do 4º encontro

- Retomada do encontro anterior.
- Apresentação da nuvem de palavras construída a partir dos questionários.
- Apresentação e discussão de proposta de roteiro e instrumental para a participação estudantil no conselho de classe, de acordo com o regulamento do conselho.
- Orientações para o preenchimento do questionário de avaliação do minicurso no Google Forms.

Fonte: Os autores (2022).

Logo após esse momento, foi apresentada e discutida a nuvem de palavras construída a partir da questão do questionário que indagou qual a importância da participação estudantil no conselho de classe.

Figura 2 – Importância da participação estudantil no conselho de classe



Fonte: Os autores (2022).

A princípio, a nuvem seria o resultado das falas dos vídeos, contudo, como a mesma questão constava no questionário, optou-se por construir a partir das respostas de todos, haja vista que o teor das respostas era bem significativo e nem todos os alunos tinham enviado o áudio/vídeo. Dando continuidade, procedeu-se ao momento delineado por Saviani (1999) como prática social final, apresentando-se e discutindo-se a proposta de roteiro orientador para a participação estudantil no conselho de classe e da proposta de instrumental para registro das demandas. Tanto a proposta de roteiro quanto do instrumental tomou por base as respostas das questionário quando os alunos destacaram melhorias para o conselho de classe.

Na discussão, os alunos sugeriram algumas alterações em relação à forma como acontecem os conselhos de classe hoje em dia. Para o momento pré-conselho, entre as sugestões, uma aluna destacou que “deveria ter alguém ali dando uma certa orientação a respeito do que realmente é necessário, as demandas necessárias mesmo para levar pro conselho”. Mais uma vez eles demonstram a necessidade de alguém que possa auxiliá-los nesse exercício de participação.

A proposta de um horário específico para esse momento surgiu a partir das sugestões de melhorias citadas pelos alunos, quando da aplicação dos questionários. Contudo, eles chamaram a atenção novamente para que de nada adianta ter um horário para discutirem suas demandas se

só são avisados das reuniões nas vésperas delas: “O problema é esse. Quando a gente é avisado que vai ter a reunião do conselho é em cima da hora, por isso que a gente não tem nenhum momento antes”. Após discussão e sugestões de alteração, resultou na seguinte proposta de pré-conselho, conforme quadro comparativo abaixo.

Quadro 7 – Discussão do roteiro pré-conselho

MOMENTO PRÉ-CONSELHO	
COMO É	TEXTO COM AJUSTE APÓS AVALIAÇÃO
- Nos momentos de intervalo. - Durante a aula em alguns momentos livres na sala. - No grupo do WhatsApp. - Passando uma folha em branco para colocarem as demandas.	- Tenham garantido um momento específico, no horário da aula, para discutir as demandas com o apoio do professor responsável pela turma e /ou da Coordenação Técnico Pedagógica. - Reunião pelo Google Meet. - Utilização de instrumental específico para registro das demandas. - Utilização do WhatsApp.

Fonte: Os autores (2022).

Na discussão sobre o momento pós-conselho, eles sugeriram que permanecesse como é atualmente em relação a não ter a presença de outras pessoas que não os alunos, porque eles acreditam que se sentem mais à vontade para repassar o que foi atendido e discutir o que não foi, como demonstrado nas falas a seguir: “Acho que é um momento só nosso, a gente vai meio reclamar o que não foi aceito”; “Deve ser um momento só nosso pra ver o que a gente pode fazer pra poder conseguir depois aquilo que não foi resolvido”.

Essas falas se estenderam ao restante dos participantes presentes no momento da discussão. Dessa forma, considerando-se a fala dos alunos, o roteiro do momento pós-conselho ficou assim delineado, conforme quadro abaixo.

Quadro 8 – Discussão do roteiro pós-conselho

MOMENTO PÓS-CONSELHO	
COMO É	TEXTO COM AJUSTE APÓS AVALIAÇÃO
- Nos momentos de intervalo. - Durante a aula em alguns momentos livres na sala. - No grupo do WhatsApp.	- Momento específico no horário da aula para repassar e discutir os pontos levantados e os encaminhamentos do conselho. - As necessidades não resolvidas poderão ser novamente discutidas no conselho seguinte.

Fonte: Os autores (2022).

Após a discussão de como deveriam ocorrer os momentos do conselho caracterizados com pré-conselho, conselho e pós-conselho, resultou-se a seguinte proposta de roteiro norteador.

Figura 4 - Roteiro norteador da participação estudantil no CC elaborado no minicurso



O CONSELHO DE CLASSE NA PRÁTICA

A presente sugestão de roteiro norteador da atuação estudantil no conselho de classe aborda seus três momentos principais: Pré Conselho, Conselho de Classe e Pós Conselho.

O QUE FAZER ANTES DO CONSELHO DE CLASSE? Momento pré- conselho

Antes da primeira reunião que ocorrerá nos primeiros trinta dias letivos do semestre, conforme Regulamento do Conselho de Classe, os alunos com o apoio do professor responsável pela turma e /ou da Coordenação Técnico Pedagógica do campus deverão agendar um momento para discutirem as demandas estudantis que serão levadas para serem tratadas nas reunião do conselho de classe. De forma sistemática, essa reunião pré conselho deve ocorrer presencialmente, no horário da aula e na sua impossibilidade, poderá ocorrer remotamente pelo Google Meet ou outra plataforma de videoconferência, para que se faça o diagnóstico das demandas da turma, bem como sugestões de alternativas, conforme instrumental proposto. Na segunda reunião poderá ser adotada a mesma estratégia para se reunirem, acrescentando o registro do acompanhamento das ações sugeridas e adotadas na primeira reunião.

O QUE FAZER DURANTE O CONSELHO DE CLASSE?

Durante a reunião do conselho de classe com todos os seus membros, o representante de alunos apresentará a ficha com as demandas e sugestões elencadas pela turma para que sejam discutidas e encaminhadas soluções, bem como procederá o seu registro para repassar à turma no momento seguinte

O QUE FAZER APÓS O CONSELHO DE CLASSE? Momento pós- conselho

Logo após as reuniões, o aluno representante de turma, deverá repassar para o restante da turma sobre os pontos levantados por eles e os encaminhamentos propostos no conselho. As necessidades não resolvidas poderão ser novamente discutidas no conselho seguinte. Esse momento poderá seguir a mesma dinâmica do primeiro em relação a sua organização.

Fonte: Os autores (2022).

Ao final, solicitou aos estudantes responderem o questionário avaliativo do minicurso e agradeceu a disponibilidade e participação de todos os envolvidos. Uma vez descrita a execução do produto, passa-se agora a discorrer algumas considerações importantes nesse processo, a partir das observações dos pesquisadores.

A primeira delas se refere à participação dos alunos, considerada bastante significativa em relação ao número. Quanto à participação efetiva nas discussões, posicionando-se e emitindo sua opinião, ainda deixou um pouco a desejar, uma vez que a temática central do minicurso era a participação. Do total de 19 alunos envolvidos na pesquisa, que participaram inicialmente, 12 participaram do minicurso. Alguns participaram ativamente e foram bastante propositivos, demonstrando seu interesse pela temática abordada. Contudo alguns, em bem menor número, permaneceram calados durante toda a atividade ou raramente opinaram, mesmo incitando-os frequentemente ao debate, o que é totalmente passível de acontecer, uma vez que o amadurecimento da participação não se dá da noite pro dia, até porque em nenhum momento teve-se a pretensão de esgotar a discussão da temática em apenas uma atividade. Isso demonstra a necessidade de se ofertar mais momentos formativos aos alunos, tão necessários para o seu desenvolvimento.

Outro aspecto a se destacar foi a flexibilidade apresentada pelo produto educacional. Durante a sua aplicação, houve vários momentos em que se precisou flexibilizar entre eles o cronograma de execução, a presença do convidado externo para tratar da temática proposta e que não causou prejuízos para o alcance dos objetivos. Por fim, destacou-se o uso das plataformas digitais para a realização da atividade, que a princípio gerou muitos receios, tanto em relação ao acesso quanto à interação nas discussões. Em alguns momentos, houve problemas com a internet, mas não causou comprometimento das atividades, pois foram momentos pontuais, além de que todos os alunos afirmaram que tinham acesso à internet.

Em relação às interações, é possível afirmar que de forma presencial teriam sido bem mais significativas, afinal, o estar diretamente em contato com os sujeitos é extremamente importante. Contudo, no decorrer do curso, pode-se observar que a sua oferta de forma presencial talvez não tivesse conseguido tanta adesão, diante da intensa carga horária vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio Integrado. Daí a importância da parceria e sensibilização dos docentes na realização da atividade, levando-se a concluir que a proposta inicial de ocorrer no contraturno não teria sido muito viável. Desse modo, evidencia-se a necessidade de que esse tipo de atividade esteja prevista dentro da carga horária dos alunos, para que lhe seja possibilitada a aproximação das premissas conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, que vislumbram a educação emancipadora e omnilateral, ampliando a visão crítica de mundo na

formação do estudante, voltada para o exercício da cidadania e não apenas para a apreensão de conteúdos compartimentalizados nas disciplinas previamente estabelecidas.

Avaliação do minicurso pelos alunos

Ao final do minicurso, os alunos responderam ao instrumental avaliativo disponibilizado. Para melhor discutir os resultados, serão apresentados os dados e comentados em cada questão.

A estética e organização do material educativo foi o primeiro eixo avaliado pelos alunos. Conforme Leite (2019), ele diz respeito à organização geral das seções e/ou capítulos. Como o minicurso não teve uma apresentação física para os alunos, eles avaliaram de acordo com o desenvolvimento dele, priorizando sua organização.

O total de 87,5% dos alunos considerou que a linguagem abordada no minicurso para repassar as informações foi atrativa e de fácil compreensão, o que, sem dúvidas, facilitou a melhor interação entre ambas as partes, ao ponto que 12,5% considerou esse critério atendido de forma parcialmente. Procurou-se, durante o curso, aproximar-se ao máximo da linguagem própria dessa faixa etária, deixando o diálogo mais descontraído e menos formal, favorecendo, assim, a participação dos alunos. No entanto, uma pequena parcela considerou que essa questão foi atendida parcialmente, o que pode ter ocorrido por conta dos conteúdos específicos, que foram tratados no minicurso e que possivelmente não são tratados no cotidiano dos alunos.

O segundo eixo analisado se referiu ao estilo de escrita apresentado no material educativo, relacionando-se com o tipo de escrita escolhida para dialogar com o leitor e dizia respeito ao modo como o conteúdo seria apresentado. Por se tratar de um minicurso, a avaliação deste eixo pautou-se na estruturação das ideias no seu desenvolvimento, na qual foi obtida uma concordância de 100% dos alunos que o produto apresentou uma estrutura de ideias coerente e interligada, seguindo-se um fluxo de conhecimento que facilitou sua apreensão. Sem dúvidas uma avaliação extremamente positiva, que promoveu uma imensa satisfação, afinal demonstrou que a forma como as ideias foram apresentadas e organizadas contribuíram para que os alunos conseguissem entender o assunto tratado no minicurso e construíssem ativamente seu conhecimento.

O terceiro eixo teve como foco o conteúdo constante no material educativo, levando-se em conta a qualidade das informações tratadas nos materiais. Esse eixo “diz respeito ao modo como o conteúdo é apresentado ao leitor, referindo-se também à forma como o assunto foi abordado” (LEITE, p. 195).

A respeito desse tópico, 71,4% dos alunos concordaram com o conteúdo abordado e apresentaram uma grande satisfação com o material que foi disponibilizado a eles na realização do minicurso, facilitando o entendimento dos conteúdos abordados, ao ponto que 28,6% responderam que o critério foi atendido parcialmente. Os pesquisadores se preocuparam em oferecer uma variedade de materiais, como textos, vídeos, apresentações em slides, jogos, na tentativa de tornar os materiais mais atrativos, bem como algumas plataformas digitais, como Prezzi, Powtoon e Kahoot, com as quais os alunos do EMI ao ensino profissional já tem uma certa familiaridade. Note-se que para quase 30% dos alunos esse eixo foi atendido apenas de forma parcial, pois eles tiveram dificuldade em compreender informações técnicas trabalhadas, o que pode sugerir alterações nesse eixo.

O quarto eixo analisou as propostas didáticas apresentadas no decorrer do minicurso, destacando a metodologia e as atividades realizadas. De acordo com Leite (2019), ele diz respeito à avaliação das atividades propostas no material educativo.

Quando indagados a respeito da abordagem adotada no minicurso, 100% dos alunos avaliaram que ela estimulou a aprendizagem. Os encontros foram desenvolvidos com base nos momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico Crítica de Saviani (2009), contribuindo, assim, com uma formação colaborativa e dinâmica. Percebe-se, na avaliação dos estudantes, que a forma com que foram trabalhados os conteúdos possibilitou uma melhor compreensão dos assuntos estudados.

Mais uma vez obteve-se uma avaliação positiva, totalizando 75% de satisfação, quando questionados se as perguntas fêrias ao longo do minicurso eram possíveis de serem respondidas. Mesmo que o minicurso tenha se desenvolvido de forma virtual, priorizou-se, em todos os momentos, uma abordagem dialógica, incentivando sempre os alunos a interagirem nas discussões por meio de questionamentos. Tais questionamentos procuraram, além de destacar os conceitos estudados, proporcionar reflexões sobre eles. No entanto, 25% dos alunos consideraram que esse descritor foi atendido apenas de forma parcial, talvez porque não se

sentiram totalmente à vontade para participarem das discussões, permanecendo boa parte da atividade sem expor sua opinião.

A respeito da capacidade das perguntas feitas durante o minicurso provocarem reflexões, 75% concordaram que sim. Para eles, os questionamentos propostos no curso promoveram uma reflexão sobre a sua atuação no conselho de classe, tanto como representante quanto como representado. Mais uma vez 25% dos alunos demonstraram que esse descritor foi atendido apenas parcialmente, o que pode justificar também o mesmo índice no descritor anterior, pois essa dificuldade de refletir sobre os questionamentos propostos conseqüentemente acaba dificultando o diálogo e, conseqüentemente, inibindo a participação.

Na prática educativa, tão importante quanto a forma como os conteúdos são abordados são as atividades propostas. As atividades propostas quando da realização do minicurso, buscaram ser das mais variadas formas possíveis, constando de gravação de vídeos/áudios, assistir vídeos, leitura de textos e participação em jogos de competição. De acordo com os dados apresentados no gráfico, depreende-se que as atividades realizadas foram aprovadas por 62% dos alunos. Em contraponto, 37,5% dos estudantes julgaram que o critério foi atendido parcialmente.

Mesmo sendo a questão com o menor percentual relacionado ao quesito “atende”, ela é bastante aceitável, representando ainda uma ótima avaliação, até porque o restante dos alunos considerou a questão como “atendido parcialmente”. Apesar disso, esse percentual alcançado é muito importante para que se promovam algumas adequações nas atividades, caso se considere realmente necessário.

No último eixo, buscou-se analisar a criticidade do material educativo, considerando se a formação realizada provocou a reflexão da sua prática. Ele refere-se ao potencial crítico do material e relaciona-se com a capacidade que ele tem de promover uma mudança de pensamento e de atitude frente ao tema abordado (LEITE, 2019).

Quando questionados se participar do curso, propôs reflexão sobre a sua realidade, levando-os a questionar o modelo atual do conselho de classe, 100% dos estudantes responderam que, sim, foi atendido, além de fornecer subsídios na promoção de novas possibilidades de atuação no conselho de classe.

Uma vez realizada a avaliação dos eixos presentes no formulário, foi aberto espaço aos alunos para discorrerem comentários adicionais. Os relatos a seguir reafirmam a avaliação positiva dos alunos apresentada anteriormente.

“Esse minicurso ajudou muito a entender como realmente funciona o conselho de classe e como devemos usá-los de maneira apropriada para o benefício de todos. Foi de grande importância participar desse minicurso, por meio dele foi possível o entendimento e aprendizagem acerca do conselho de classe que até então eu não tinha conhecimento”.

Os resultados da avaliação permitem confirmar que além da necessidade de estimular os estudantes a contribuírem com a gestão escolar no dia a dia acadêmico, devem promover meios que possibilitem o comportamento democrático por meio da oferta de uma formação voltada para formar alunos críticos, criativos e autônomos, considerados atores centrais do processo de democratização escolar.

E isso não ocorre de forma espontânea, mas deve ser oportunizada e incentivada numa gestão que tem como característica principal a democracia. Diante desse entendimento, pode-se perceber a necessidade de que “a educação se preocupe de como dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade da escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata” (PARO, 2007, p. 25).

Neto (2018), em sua pesquisa, identificou que existe pouca ou nenhuma formação para a atuação nos conselhos de classe, “estando essa formação mais concentrada na própria vivência das reuniões do conselho quando se ouvem, discutem-se e se decidem questões de ensino e aprendizagem, típicas daqueles espaços colegiados”. E concluiu que a atuação no conselho de classe requer uma melhor preparação dos participantes, principalmente pais e alunos, para, assim, promover efetivamente a gestão democrática escolar.

Cabe, portanto, à escola ressignificar a formação desses sujeitos para além da educação formal, vivenciando uma aprendizagem cidadã que se constrói a partir da vivência em espaços de participação como o conselho de classe. É fundamental que o conhecimento sobre esse mecanismo instituído formalmente chegue até os estudantes de forma clara e objetiva, facilitando o seu entendimento e suas possibilidades de atuação.

Nesse contexto, diante da avaliação positiva do minicurso “Participação estudantil no conselho de classe: quem ganha com isso?”, pode-se inferir a sua potencialidade para orientação

e fortalecimento da participação dos alunos no conselho de classe, alcançando seu objetivo. Espera-se que esse produto possa ser implementado pela gestão do campus, de modo que seja um subsídio para a organização da participação estudantil no conselho de classe, sendo adaptado conforme as necessidades de cada público.

Considerações finais

À guisa de finalização desse artigo, é retornado o seu objetivo principal, que foi de elaborar e avaliar uma proposta de minicurso a respeito do conselho de classe, contribuindo para o fortalecimento da participação estudantil do Ensino Médio Integrado no conselho de classe na educação profissional e tecnológica.

O Ensino Médio compreendido como etapa final da Educação Básica é essencial à formação de sujeitos, tanto na perspectiva de críticos como na de protagonistas e emancipados. No entanto, a sua trajetória foi marcada pela dualidade histórica de se ofertar um ensino de caráter intelectual e acadêmico para os filhos da elite, e outro tipicamente manual aos trabalhadores. Romper com essa dicotomia entre Educação Básica e Educação Técnica tem se apresentado um grande desafio para a educação profissional e tecnológica.

Uma das alternativas possíveis surgiu com a criação dos Institutos Federais de Educação Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da oferta do Ensino Médio Integrado à educação profissional e tecnológica, promovendo uma escola capaz de atender a todas as dimensões da formação humana e viabilizar o direito do jovem à autonomia e ao protagonismo no momento de decidir sobre as escolhas e caminhos que ele almeja seguir, conduzindo-o, assim, a uma formação integral que lhes permita compreender criticamente o mundo onde estão inseridos, exercendo sua cidadania de forma reflexiva.

No entanto, para o exercício da participação, os sujeitos dependem de condições concretas conquistadas por eles ou minimamente construídas pela escola que se diz democrática, não apenas no discurso, mas nas ações cotidianas. É importante que esses espaços de participação conquistados sejam fortalecidos e que se avance cada vez mais no seu aprimoramento, até porque a lei, por si só, não muda a realidade, e para que o previsto na legislação se efetive na prática, faz-se necessário que haja o reconhecimento de que a educação,

por ser uma tarefa complexa, exige o empenho conjunto de todos os seus envolvidos. Assim sendo, devem ser criadas estratégias e condições para sua efetivação no contexto escolar.

Dessa forma, diante da avaliação positiva do minicurso feita pelos alunos, pode-se inferir a sua potencialidade para orientação e fortalecimento da participação dos alunos no conselho de classe. Espera-se, portanto, que esse produto possa ser implementado pela gestão pedagógica do campus, de modo que seja um subsídio para a organização da participação estudantil no conselho de classe, sendo adaptado conforme as necessidades de cada público.

Diante de tais constatações, entende-se ser importante pontuar as seguintes sugestões de contribuições para a minimização das dificuldades na vivência estudantil no conselho de classe e fortalecimento: a) Promoção de formação não só para os alunos, como também para todos os membros do conselho que tratem de assuntos relacionados ao conselho de classe, incluindo principalmente o estudo do documento do RCC; b) Promoção de espaços formativos para os alunos que lhes possibilitem o acesso a conhecimentos que promovam e incentivem sua participação e protagonismo; c) Proposição de alterações no documento do RCC relacionadas à escolha do representante de turma, organização estudantil para discussão das demandas, previsão de mandato para os representantes, participação de todos os alunos no momento da reunião, garantia de tempo específico para atuação no pré-conselho e outras consideradas importantes, decididas coletivamente em reunião do conselho e encaminhadas aos órgãos responsáveis.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1º abr. 2022.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. 1 Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

LEITE, L. I. **Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/27301>. Acesso em: 1º abr. 2022.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Atas CIAQ 2019. **Investigação Qualitativa em educação**, n.1, v.1, pp. 330-339, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

MARTINS, A. M.; ROSA, S. S.; SOUSA, S. K. Estrutura e funcionamento de conselhos de classe: percepções de diretores de escolas municipais. **Revista @mbiente educação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 3, pp. 120-137, set/dez 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/910>. Acesso em: 1º abr. 2022.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, pp. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 1º abr. 2022.

NETO, B. G. S. **Educação Profissional e Conselho de Classe: a experiência no curso de Informática do IFRN/Caicó**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - IFRN, Natal, 2018. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1527>. Acesso em: 1º abr. 2022.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado á educação profissional. In: **O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR: 2008.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. 2009. pp. 33,136, 138 e 140. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 1º abr. 2022.

**Autores:
Meiriane Rebouças da Silva Rosário**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Grande do Norte (IFRN). Atualmente é pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Aracati.

E-mail: meiriane.reboucas@ifce.edu.br

ORCID: [https:// orcid.org/0000-0001-6307-5905](https://orcid.org/0000-0001-6307-5905)

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Licenciado em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Educação Profissional Integrada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

E-mail: alexandre.araujo@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org.br/0000-0001-5902-8698>

Luís Gomes de Moura Neto

Graduado em Tecnologia de Alimentos pela Faculdade de Tecnologia CENTEC – FATEC Limoeiro do Norte, mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos e doutor em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

E-mail: luisgomesmn@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2318-4637>

Como citar o artigo:

ROSÁRIO, M. R. S.; SANTOS, F. A. A.; MOURA NETO, L. G. Consejo de clase y gestión democrática en la educación profesional y tecnológica: una propuesta de taller en una perspectiva de formación integral del estudiante. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.602-626, sep., 2022.

Trabajo docente en el formato remoto: contradicciones en el entorno doméstico durante la pandemia de covid-19

Enéas de Araújo Arrais Neto

eneas_arrais@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5919-4554>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Fortaleza, Ceará, Brasil

Elenilce Gomes de Oliveira

elenilcebeatriz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5056-3798>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Fortaleza, Ceará, Brasil

Antonia de Abreu Sousa

antonia@ifce.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4970-4079>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Fortaleza, Ceará, Brasil

Jerciano Pinheiro Feijó

jercianopinheiro@ifce.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-7731-1283>

Fortaleza, Ceará, Brasil

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

Discusión, desde la perspectiva cualitativa, puntos iniciales destacados con apoyo en el levantamiento que subsidió el desarrollo de la investigación acerca del teletrabajo, aislamiento social y salud mental de los servidores del IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - durante la Pandemia de COVID-19. El referido examen se realizó a través de reuniones en el formato de grupos de conversación o entrevista en línea que reunieron a docentes de seis *campi* del IFCE. Las exposiciones de los docentes mostraron el surgimiento de contradicciones entre los aspectos positivos y negativos derivados del teletrabajo, generalmente realizado desde el entorno doméstico. Por un lado, se evidencian situaciones de estrés, angustia, irritación y dificultades para el manejo de las tecnologías de las clases virtuales. De otra parte, se efectúa la comodidad de trabajar desde casa, la eliminación del gasto de tiempo en tráfico, la ausencia de otros costes, así como el sentimiento de nostalgia por la falta de convivialidad con los amigos y compañeros en el ambiente laboral, entre otros aspectos que apuntan a la necesidad de un análisis en profundidad del marco que surgió de esta mensuración inicial. El referencial teórico del texto aporta aclaraciones sobre el carácter de la pandemia de COVID-19, incluyendo artículos que ya relatan investigaciones sobre el tema en otros lugares de Brasil y de otros países, añadiendo reflexiones sobre el papel ontológico desempeñado por la actividad laboral como constitutiva del ser humano.

Palabras clave: pandemia COVID-19, trabajo remoto, salud mental, antropología del trabajo.

Trabalho docente em formato remoto: contradições no ambiente doméstico durante a pandemia covid-19

Resumo

Debate, sob o prisma qualitativo, pontos iniciais evidenciados com suporte no levantamento que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa sobre trabalho remoto, isolamento social e saúde mental dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, durante a pandemia COVID-19. Referido exame efetivou-se por meio de reuniões com o formato de grupos de conversa ou entrevistas *on-line*, que reuniram docentes de seis *campi* do IFCE. As exposições dos docentes evidenciaram a emergência de contradições entre aspectos positivos e negativos decorrentes do trabalho remoto, executado, geralmente, desde o ambiente doméstico. Por um lado, se fazem evidentes situações de estresse, angústia, irritação e dificuldades no manejo das tecnologias para aulas remotas. De outra parte, têm curso a comodidade de trabalhar de casa, a eliminação do tempo gasto em trânsito, a inexistência de custos outros, bem como o sentimento de nostalgia pela falta da convivialidade com amigos e colegas no ambiente de trabalho, entre outros aspectos que apontam para a necessidade de aprofundamento analítico do quadro que emergiu dessa mensuração inicial. O referencial teórico do texto situa esclarecimentos sobre o caráter da pandemia covid-19, passando por artigos que já relatam investigações sobre a matéria noutros lugares do Brasil e em outros países, aditando reflexões acerca do papel ontológico desempenhado pela atividade laboral como constitutiva do ser humano.

Palavras-chave: Pandemia covid-19. Trabalho Remoto. Psicopatologia do Trabalho. Antropologia do Trabalho. Relações Interpessoais.

Teaching work in remote format: contradictions in the domestic environment during the covid-19 pandemic

Abstract

The present work aims to debate, under a qualitative perspective, the initial points brought about in the data used for the development of the research concerning remote work, social isolation and their impact on the mental health of workers from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, during the Covid-19 pandemic. This examination was carried out through meetings in the form of conversation groups or online interviews, which brought together professors from six IFCE campuses. The professors' presentations showed the emergence of contradictions between positive and negative aspects resulting from remote work, usually performed from the home environment. On the one hand, situations of stress, anguish, irritation and difficulties in handling technologies for remote classes are evident. On the other hand, the convenience of working from home, the elimination of time spent in transit, the inexistence of other costs, as well as the feeling of nostalgia for the lack of conviviality with friends and colleagues in the work environment, among other aspects that point to the need for an in-depth analysis of the framework that emerged from this initial measurement. The theoretical framework of the text provides clarifications on the character of the covid-19 pandemic, including articles that already report investigations on the matter in other places in Brazil and in other countries, adding reflections on the ontological role played by labor activity as a constitutive element of the human being.

Keywords: COVID-19 pandemic, remote work, mental health, anthropology of work, interpersonal relations.

Introdução

É consabido – porém, não é ocioso repetir – o fato de que o mundo enfrenta, desde o início do ano de 2020, uma situação pandêmica. O vocábulo pandemia é atemorizante, estando associado, no imaginário de pessoas relativa e historicamente bem-informadas, a eventos anteriores de grande choque, como a peste negra que, na Idade Média, atingiu a China, a Índia e a Europa. Também sucedeu a gripe espanhola, envolvendo o globo inteiro, no primeiro quartel do século XX, e que levou dezenas de milhões de óbitos.

Designar uma doença como pandemia significa o reconhecimento internacional de que a expansão de uma epidemia já não respeita limites geográficos, tendo evoluído descontroladamente. Desta feita, a cobertura pandêmica, aparentemente iniciada na Ásia, foi nomeada de covid-19 (*Coronavirus disease* 2019), deflagrada por um vírus chamado novo coronavírus, surgido, decerto, na China, na Província de Wuhan (ZHU *et al.*, 2020). A múltipla epidemia logo se disseminou no restante da Ásia, pela Europa e, em seguida, para as Américas e África, à extensão do ano de 2020, caracterizando, então, uma pandemia. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

De acordo com dados da Universidade John Hopkins, dos Estados Unidos da América, em dezembro de 2021, havia no mundo mais de 268 milhões de casos confirmados de infecção por covid-19 e o mundo ultrapassava cinco milhões de óbitos. No Brasil, no mesmo período, havia mais de 22 milhões de casos confirmados e cerca de 616 mil mortos, sabendo-se que esses números são efetivamente subdimensionados pela falta de testagem dos infectados e por não haver acompanhamento e controle sobre mortes decorrentes de sequelas da covid, entre outros aspectos não registrados.

Esses dados devem, ainda, ser associados com graus consideráveis de subnotificação inicial dos óbitos (segundo fartamente divulgado pela mídia impressa e televisada), havendo estimativas de números sensivelmente maiores no que diz respeito ao contágio e quantitativos acima do oficial de óbitos. O quadro nacional da pandemia de covid-19 impressiona todo o mundo. A principal modalidade de transmissão é o contato com indivíduos infectados, através de gotículas respiratórias (KUSCHNAROFF *et al.*, 2015), e a maioria dos casos graves ocorre em idosos ou pessoas com comorbidades (YI *et al.*, 2020). As transmissões de casos graves evoluem para infecções sistêmicas, necessitando de terapia intensiva (KUSCHNAROFF *et al.*, 2015) e, esses quadros, isoladamente, ou associados a outros influxos sistêmicos, respondem pelo elevado número de mortes, atemorizando a população e os governos estaduais e municipais.

A atual pandemia de covid-19 causa considerável preocupação às autoridades

políticas e da área acadêmica em todo o mundo, impulsionando atitudes de combate à doença, na tentativa de conter a expansão pandêmica e de prevenção do contágio. Buscou-se, essencialmente, reduzir seu influxo, principalmente em termos de resguardar vidas. Enquanto se desenvolvem essas ações de controle, observou-se mundialmente um esforço gigantesco concentrado no desenvolvimento de vacinas que permitissem estabelecer modos de contenção mais eficazes. A produção de uma variedade de vacinas, desenvolvidas por grandes laboratórios científicos de Estados europeus, na China, nos Estados Unidos da América, e em outros países, levou à oferta comercial de imunizantes no mercado mundial, da qual passou a derivar sua produção em Território brasileiro com suporte em convênios com os laboratórios originais.

No Brasil, no Ceará, o histórico da pandemia e sua disseminação não foi diferente do restante do País, agravado pelo fato de que o maior aeroporto do Estado – o de Fortaleza, de caráter internacional – com o fluxo turístico agregado ao movimento de negócios, tornava o Estado um dos maiores *locis* brasileiros da pandemia. Assim sendo, o Governo estadual e as prefeituras dos maiores municípios cearenses tomaram imediatamente a atitude de suspender atividades que ensejassem aglomeração de pessoas em espaços públicos e privados, buscando evitar a expansão do contágio social pela covid-19. Grupos de estudo e grupamentos de assessoramento científico foram organizados e passaram a emitir sugestões com vistas a controlar as atividades consideradas principais fontes de aglomeração e possibilidade de contágio massivo.

Entre as atividades consideradas mais propensas à facilitação do contágio estavam as ações educacionais desenvolvidas em instituições do setor, nas quais o adensamento e as aglomeração de estudantes e demais trabalhadores da educação seriam havidas como “caldo de cultura” ideal para a expansão descontrolada da endemia universal. De tal modo, a suspensão de aulas presenciais em instituições de ensino fundamental, médio e superior, entre outras providências, foi uma decisão tomada em acordo pelas instâncias dirigentes do Estado e as autoridades municipais cearenses.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, por seu lado, já desenvolvia atitudes de prevenção desde a deflagração da pandemia em seus primórdios, haja vista a criação de comitê para discussão e execução de medidas preventivas. Com efeito, o IFCE foi uma das instituições que prontamente atendeu às determinações governamentais e, indo além da suspensão das aulas nos cursos de nível médio, superior e nas pós-graduações, determinou a paralisação das atividades presenciais de trabalho, com poucas ressalvas, instaurando processos inovadores de trabalho a distância e de realização

domiciliar, este nomeado de *home office*, modalidade de labor remoto.

Transferidos para esse formato inusitado de operar à distância, executado nos ambientes familiares com o auxílio de tecnologias informáticas e teleprocessamento, redes digitais e outros meios disponíveis por meio do uso de computadores e aparelhos celulares, os servidores do IFCE, docentes e técnicos administrativos, passaram a vivenciar a articulação de atividades produtivas com o ambiente doméstico, num acoplamento que denota possibilidades enriquecedoras com vistas ao desenvolvimento pessoal e, paralelamente, expressa muitos elementos complexos e conflituosos.

O Home-Office como Modalidade de Trabalho Remoto Domiciliar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

O IFCE, integrante da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, situa-se geograficamente no Nordeste brasileiro – região que concentra quase a metade das pessoas que vivem em situação de pobreza do País. Essa rede, instituída pela Lei 11.892/2008, compreende instituições com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, ministrando educação pública e gratuita em todas as regiões do Brasil. São 33 institutos federais, dois centros federais de educação profissional e tecnológica, duas universidades tecnológicas e o Colégio Pedro II, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na educação superior, básica e profissional.

As atividades de ensino se distribuem pelos cursos técnicos e superiores. No âmbito da educação técnica, a rede confere preferência pelo formato de organização curricular integrado, permitindo o entrelaçamento de conhecimentos científicos e técnicos. Essa conexão dos conhecimentos reverbera no compromisso com o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, articulando-se com o mundo do trabalho e segmentos sociais, estimulando e apoiando formações que suscitem a geração de renda e o desenvolvimento local e sustentável. Na seara da educação superior, efetivam-se cursos de graduação e pós-graduação em todos os setores da economia e áreas de conhecimento, desde que preservadas 20% vagas para formação de professores.

O Instituto Federal do Ceará, bem como as demais instituições que compõem a rede federal de educação profissional científica e tecnológica, redirecionou, em 2020, o ensino presencial para o formato remoto nos seus 33 *campi*, alterando a rotina de seus 39.046 estudantes (BRASIL, 2020) nos diversos níveis de ensino.

Ora, o trabalho remoto, ou a distância, necessitando o domínio de novas tecnologias e o uso de outros *softwares* de informática, com recurso a reuniões virtuais para as

antecessoras sessões de curso, de departamento, de diretorias, de grupos de pesquisa, estabeleceu outras maneiras de relacionamento interpessoal e coletivo para o quadro dos servidores da instituição. Para os docentes, além das recentes relações funcionais, ora em curso, ficou estabelecida por esse formato do trabalho remoto a necessidade de modos distintos de exposição dos conteúdos pelo recurso às videoaulas, com utilização de plataformas digitais desconhecidas da maioria dos professores. Esse formato determinou, *ipso facto*, a adaptação dos jeitos de expor os conteúdos, renovados caminhos de relacionamento docente-discente e de condução geral das aulas, tornando-se um conjunto de procedimentos geradores de muitas dúvidas e angústias.

A inexistência física de pessoas em sala de aula em seu formato tradicional, por si, já é elemento de mudança profunda: retira os estudantes fisicamente (retornamos a esse ponto mais à frente) e suprime as metodologias e instrumentos tradicionalmente utilizados em sala para exposição dos conteúdos e condução de procedimentos educacionais. Foram suspensas, nesse momento da pandemia, as condutas que os professores conheciam desde quando foram estudantes, as quais eles dominavam com perfeita aptidão. Eram *modi operandi* sedimentados por décadas ou séculos de repetição, que assentiam numa naturalização de elementos de controle facilitadores da manutenção do *status quo* docente e do desenvolvimento tradicional das aulas.

A sala de aula remota não admite a junção de duplas, grupos ou organizações similares. Qualquer formato de desenvolvimento de trabalhos que fosse além da exposição docente com algum (em geral, mínimo) nível de participação responsiva dos estudantes foi grandemente dificultado. O próprio tempo de resposta surgiu como embaraço técnico. Privados da presencialidade, e mesmo da comunicação visual, em telas em que participam como nomes próprios, fotos ou ícones representativos, o formato remoto determinou a emergência de elementos angustiantes para todos os participantes, segundo os relatos docentes.

Esse estabelecimento de maneiras distintas e inovadoras de relacionamento com os estudantes e com os coletivos das salas implicou um grau de estresse relatado nas falas docentes e discentes, ainda não suficientemente avaliado, quantificado e qualificado, seja pelos próprios professores, pelas instâncias e instituições gerais de proteção do trabalho, ou mesmo pela própria instituição, que convive com essa feição organizacional apenas recentemente.

O que chamamos estresse é a pressão psíquica baseada na manifestação natural de angústia e ansiedade em feitos e intensidades que necessitam ser averiguados caso a caso,

considerando-se que a vivência ou experiência nesses procedimentos atinge, diversamente, as pessoas, mesmo que haja elementos comuns. Com efeito, e haja vista que esse quadro e tal recém-chegada estrutura de trabalho-vida são passíveis de conduzir a desequilíbrios que variam da estimulação positiva para incorporação de outras habilidades e o desenvolvimento de *modi cogitandi* distintos a situações-limite de desequilíbrios graves, evidencia-se a necessidade de que esta matéria se faça objeto de avaliações e demandas acadêmicas inseridas no chamado saber parcialmente ordenado (consoante Herbert Spencer) e que subsidiem formulações explicativas e compreensivas do fenômeno que no momento está sendo objeto de exame.

Observamos, como perspectiva analítica que, por um lado, essa ruptura do “equilíbrio” anterior é factível de transportar ao desenvolvimento de estímulos positivos de capacidades inéditas e crescimento pessoal, de abertura de perspectivas de ação, desenvolvimento de habilidades diferenciadas, de descoberta de campos de aprendizado e de estudo dos docentes. De semelhante modo, e *in alia manu*, essas mudanças não autonomamente determinadas (o que é entendido como um eufemismo para a pressão externa das instâncias hierárquicas) também possivelmente levem a quadros mórbidos de somatização das tensões demasiadas, associadas e potencializadas pela sobreposição de aspectos geradores de ansiedade. Acerca dessas possibilidades, Dejours esclarece: “Pode-se utilizar o mesmo raciocínio para muitas outras atividades angustiantes: para o pesquisador, para o artista etc... que às vezes conquistam seu equilíbrio precisamente graças a este enfrentamento do trabalho angustiante.” (1993, p. 101).

O trabalho remoto foi estabelecido, assim, como esse fenômeno, que derivou de modos de operar inovadores de controle e organização do trabalho, associados às circunstâncias da pandemia e isolamento social, acrescidas, ainda, e não de menor importância, da intensificação de aspectos angustiantes e estressantes das relações familiares adensadas pela convivência forçada e pelas conformações de quarentena social, destituídas dos momentos das ocasiões distensoras permitidas pelas jornadas laborantes externas e de momentos de lazer, suspensas por decretos de *lockdown* estaduais e municipais.

A complexidade desse quadro social, instaurado pelas recentes conjunturas administrativas, políticas e econômicas definidas como resposta às exigências sanitárias da pandemia do coronavírus-19, configuram novos arranjos vivenciais no ambiente domiciliar. Estabelecem, com efeito, distintas demandas emocionais, suscetíveis de produzir angústia e tensão psíquica. Necessitam, por consequente, de acompanhamento cuidadoso, assente na averiguação das variegadas possibilidades de como essas ocorrências inesperadas afetaram

os servidores, com a investigação da existência de tipologias caracterizáveis nesse contexto.

Como elemento de amarração final desse fenômeno, por si, complexo, é oportuno que aditemos ao quadro genérico da pandemia, isolamento social e trabalho remoto (em si), o fato de que grande parte dos docentes e técnicos-administrativos relatou dificuldade, em variados graus, de desenvolver o *home-office* associado à necessidade de envolvimento em uma parcela, maior ou menor, durante a jornada, dedicada a modalidades de laboração caseira, a que alguns estavam desacostumados, ou, mesmo, em tempo algum, haviam desenvolvido.

Esse *excessus operus* – expressão latina dicionarizada em língua no termo sobretrabalho - talvez até mais por seu influxo qualitativo do que em razão do incremento quantitativo de tempo de atividade, foi claramente sentido e relatado pelos servidores. Passaram eles a vivenciar novas demandas, outros arranjos organizacionais domésticos e a intensificação de relações familiares, conseqüentemente, submetidos a tensões e excitações em graus que variam com suas condições de vida, relações e aspectos de personalidade. A permanência dessas modalidades, quando estressantes, é geradora de desequilíbrios psíquicos que atingem a saúde global dos implicados. É novamente Dejours quem já adverte para os riscos associados aos aspectos negativos das tensões e estresse: “As doenças evoluem por avanços, por crises, e estas últimas não ocorrem ao acaso na vida das pessoas, mas, precisamente, quando alguma coisa de penoso ocorre na vida psíquica, na vida afetiva.” (IBIDEM, p. 100).

A incorporação dessas tarefas, quando é o caso, ou a adição de outras àquelas anteriormente realizadas, é quantitativo e qualitativamente geradora de influxo e qualidade de vida dos docentes e demais funcionários. Foi perceptível que as definições dos papéis de gênero também assumiram um espaço importante, senão, definitivo, nas composições de cotidianos extenuantes, cansativos, que alimentaram angústia, irritação, agressividade exacerbada e estresse.

O confinamento social, o desenvolvimento doméstico das atividades de trabalho institucional, associados e cruzados com as cargas de trabalho decorrentes dos papéis tradicionalmente associados ao masculino e ao feminino nas atividades do lar, assumem importância central nas condições de trabalho em *home-office*, ainda não avaliadas profundamente. O acúmulo das atividades de cuidado doméstico, tradicionalmente atribuído às mulheres, num momento de maior pressão e intensificação com a sobreposição do trabalho profissional remoto, é capaz de ser elemento efetivo de adoecimento.

No outro lado dessa “equação” da divisão do trabalho doméstico e familiar, outros

aspectos emergem. Segundo Arrais Neto (2021, p. 3),

Paralelamente, aos servidores homens, o novo quadro do trabalho remoto pode estar sendo associado à maior ou à mais efetiva participação na divisão do trabalho doméstico e de autocuidado (limpeza, manutenção doméstica, cuidado com os filhos ou outros familiares etc) e de cuidados familiares em geral. Esse contexto, associado à convivência intensificada, aponta para a possibilidade de desequilíbrio inicial desse grupo específico de servidores, principalmente quando se considera a permanência da cultura do machismo, das formas de masculinidade tóxica e seus modelos interpretativos do papel masculino.

A influência - possivelmente positiva - da ruptura com esses referenciais retrógrados e misóginos do que atualmente se denomina modos de “masculinidade tóxica” ou “masculinidade frágil” somente se estabelece como fruto de processos de tomada de consciência pessoal. Essa transformação interna, representada numa autoconsciência livre das pressões do machismo cultural que ainda prevalece em nossa sociedade, necessita do estabelecimento de uma rede de suporte reflexivo conducente a uma assunção autônoma, e, desse modo, se faça elemento de crescimento pessoal. Os dados que já emergem do levantamento inicial, possivelmente reforçados pelos indicadores que advirão do questionário do momento subsequente da pesquisa, abrem a condição de elaboração de propostas proativas de enfrentamento dessa conjunção de problemas, principalmente se inseridas num projeto com suporte institucional do próprio IFCE e de seus serviços de apoio aos servidores.

Observamos, ainda, que o próprio fato do isolamento social, refletido na redução dos contatos presenciais, na impossibilidade do tempo comum em que por partes do dia se está ausente do convívio direto no ambiente doméstico, aliado ao caráter forçado e intensificado dessa convivência com a família nuclear, tudo isso denotou reflexos nas relações familiares, parentais, maritais, fraternais, interpessoais, num sentido geral. Os relatos iniciais emergentes nas reuniões virtuais, por vezes mascarados sob maneiras jocosas, em piadas que refletem dificuldades de convivência entre casais ou de pais com filhos, apontam para o afloramento de aspectos de relevo com influências negativas sobre o equilíbrio e a sanidade mental dos trabalhadores e de suas famílias. Vale registrar que o comprometimento da saúde mental no IFCE foi identificado em estudo anteriormente realizado por Bastos, Silva Júnior, Domingos e Araújo (2018) sendo apontado como causa principal de afastamento de servidores público, independentemente de gênero e cargo. Na atualidade, com efeito, novos tensores foram incorporados mediante a necessidade de adaptação a novas tecnologias e relações interpessoais em novos formatos, agravando a saúde mental dos servidores.

Estima-se, com amparo nesse pormenor, que a dificuldade de explicitar e

conscientemente trabalhar pontos emergentes e acirrados das relações interpessoais, tanto maritais quanto familiares em geral, seja elemento grandemente deflagrador de comportamentos agressivos, destrutivos, intolerantes, levando, possivelmente, à deterioração do ambiente e da vivência familiar, com o comprometimento de relações fundamentais para o equilíbrio pessoal dos envolvidos. De outra parte, ou em sentido inverso - mas correlacionado a não expressão e não exteriorização dessas ocorrências conflituosas e angustiantes - é factível de conduzir ao desenvolvimento de sentimentos depressivos e somatizações patológicas diversas que se manifestam em quadros mórbidos perigosos e potencialmente deletérios: “Conhece-se assim (*sic*), numerosos exemplos (*sic*) onde a doença física, ela mesma, é desencadeada por ocasião de uma situação afetiva insustentável, no momento em que o sujeito está, de certa forma, pressionado por um impasse psíquico.” (DEJOURS, 1993, p. 100).

Por último, mas não de menor relevo, é necessário considerar a elevação da ansiedade e da angústia, associadas ao medo do adoecimento, no quadro de uma doença ainda não completamente tipificada, com protocolos de atuação em decurso de elaboração ensaística e cujo índice de mortalidade é elevado, pela facilidade do contágio, e que denota fatores de risco ainda grandemente desconhecidos. Este ponto configura outro aspecto a ser averiguado de modo bem mais aprofundado, por intermédio do lançamento do questionário geral.

O Levantamento (Mapeamento) de Questões da Pesquisa

A ideia de desenvolver um ensaio para investigar o Instituto Federal do Ceará - IFCE e seus servidores docentes surgiu naturalmente, desde a instauração dos procedimentos organizacionais, das determinações de isolamento social e do quadro sanitário agravado pela pandemia da covid-19.

As informações que chegavam ao público por intermédio dos meios de propagação coletiva mostravam países europeus em situações críticas de contágio e de mortes, com superlotação de hospitais, gerando o temor de que a entrada do Brasil na pandemia conduzisse a situações ainda mais graves de contágio, óbitos, saturação dos equipamentos de saúde e de sequelas.

Na medida em que a própria instituição adentrou a pandemia e fez executar medidas de contenção da moléstia contagiosa, instituindo o trabalho remoto, começaram a aparecer as queixas e relatos dos docentes, durante reuniões virtuais, exprimindo que as maneiras de vivência então inauguradas expressavam pontos que sugeriam investigação e reflexão. A

opção do IFCE pelo formato de trabalho remoto, associado ao momento de experiência em relação às circunstâncias pandêmicas de covid-19, fez surgir e circular no Instituto, por intermédio da divulgação eletrônica, uma série de levantamentos e pesquisas, tanto dirigidas aos estudantes quanto direcionadas aos servidores. O conjunto de aspectos abrangido pelos questionários, no entanto, foi limitado, inicialmente, a elementos de cunho mais diretamente sanitarista.

Portais da internet e sítios virtuais que congregam pesquisadores demandavam avaliar o influxo - positivo quanto negativo - do trabalho remoto (*home office*), das aulas virtuais e da pandemia sobre os docentes, fosse em termos de influência psicossomática ou sob a conformação de ressignificado didático das aulas em suas constituições então empregadas, desde que aflorados os contratemplos e a insipidez de tão abominável doença. O portal *Researchgat*, ao qual se vinculam os investigadores há instantes mencionados, foi um indicador claro do quantitativo de pesquisas respeitantes a essa matéria, ao mesmo tempo em que esse veículo da Modernidade concedia o ensejo de se visualizar sua distribuição, tão abrangente quanto a própria pandemia, que singrava, indistinta e penosamente, cursando os cinco continentes, ao cobrir, por conseguinte, as três Américas – do Norte, Central e do Sul - Europa, África, Ásia e Oceânia, nos seus mais longínquos e apartados rincões

O desenvolvimento metodológico compreende dois patamares o levantamento - sumário - do mapeamento de aspectos relevantes, indicador de elementos significativos a investigar, e a demanda de aprofundamento analítico, que desenvolve, mais especificamente e com maior tempo de maturação, os aspectos que reclamam comprovação, avaliação e maior desenvolvimento investigativo.

Ex positis, o ensaio agora relatoriado oferece a análise de elementos importantes congregados pelo mapeamento inicial. A pesquisa integral foi implementada com os servidores da Instituição, após aprovada pelo Comitê de Ética do IFCE, sob o título de *Stress, Trabalho e Qualidade de Vida dos Servidores do IFCE durante a Quarentena da Pandemia por Covid-19*. A publicação parcial do experimento subsidia uma compreensão atualizada desses processos e enseja o desenvolvimento tempestivo de ações institucionais que se contraponham aos efeitos deletérios porventura evidenciados.

O levantamento inicial - de cartografar os pontos emergentes do trabalho remoto associado ao isolamento social no quadro da pandemia covid-19, cujos dados subsidiam este texto - emergiu de reuniões virtuais sob o formato de grupos de conversa temáticos (acerca da situação dos professores durante a pandemia) e conversas/entrevistas telefônicas com

docentes colegas de 6 (seis) *campi* do IFCE. Neste contato inicial, mapeamos pontos e dificuldades que os companheiros docentes identificavam com suporte em suas experiências ou em relatos voluntários de colegas, obtidos em momentos de encontro nas reuniões virtuais ou por intermédio dos grupos de *WhatsApp* que passaram a ser ponto de encontro e de troca de informações, situação comum desde antes da pandemia, mas potencializados e tornados espaços privilegiados após a deflagração do trabalho remoto. Dessas conversas, algumas formais (mediante encontros em salas virtuais da plataforma *Google Classroom*) e outras informais (chamadas telefônicas ou troca de mensagens através de *WhatsApp*), foram inventariados problemas comuns aos docentes, no desenvolvimento do novo formato de aulas virtuais pela internet, bem assim no enfrentamento das diferenciadas condições de vida, trabalho e relações familiares e interpessoais no enquadramento do isolamento social.

Não é de menor importância apontar para o papel desempenhado pela tecnologia e por via das redes virtuais, não apenas em termos de suporte para as atividades produtivas do trabalho remoto, bem assim como meio de encontro interpessoal. Seja nas reuniões remotas de trabalho, por via das quais os professores resolviam problemas administrativos e organizacionais de seus cursos e turmas, ou nos grupos de *WhatsApp* ou *Telegram*, organizados, tanto pelos coletivos de trabalho quanto por componentes familiares e grupos de amigos, a ausência física foi parcialmente suprida pela possibilidade dos contatos e intercâmbios virtuais.

Vale ressaltar que a pesquisa de Brooks *et. al* (2021) aponta para esse fenômeno em estudos realizados na Europa:

Boredom and isolation will cause distress; people who are quarantined should be advised about what they can do to stave off boredom and provided with practical advice on coping and stress management techniques. Having a working mobile phone is now a necessity, not a luxury, (...) Activating your social network, albeit remotely, is not just a key priority, but an inability to do so is associated not just with immediate anxiety, but longer-term distress.⁴(P. 918).

Esses grupos virtuais, principalmente no momento mais agravado do isolamento social, quando estavam proibidas aglomerações e reuniões, mesmo em família, se tornaram válvulas de escape das tensões. Tornaram-se momentos de alegria, abertamente admitida pelos participantes do levantamento, que declaravam saudade dos encontros no ambiente de trabalho, e assumiam, muitas vezes publicamente, sentir a falta da convivência com os amigos e amigas dos vários espaços sociais de seus cotidianos. O encontro e a partilha de informações e de atividades de vida e trabalho, fotos, entre outras postagens banais, foram para alguns a âncora de troca de afetividade e de relações, possível durante o período mais

rígido do isolamento social. Alguns colegas chegaram a alegar que as reuniões, ligações telefônicas e mensagens dos amigos e colegas eram momentos de entrada de ‘ar fresco’ na solidão do isolamento sufocante.

Outro elemento de contradição deflagrado pelo trabalho remoto domiciliar é previsível na desconstrução da fronteira entre trabalho e descanso, entre lugar de trabalho produtivo e lar (lugar de trabalho doméstico, relações familiares e descanso). Neste sentido, a interpenetração das atividades produtivas (aulas, relatórios, pesquisas, orientações de estudantes etc) com momentos de atividades domésticas, do lazer e descanso, foi percebida (em termos de sentimentos e em cálculos declarados) como uma ampliação do tempo de trabalho regularmente despendido com as atividades funcionais do IFCE.

A necessidade de checagem de mensagens de *e-mail* ou de *WhatsApp* no decorrer do dia, sem contenção de horários, foi sentida em muitos relatos como elementos invasivos exagerados, trazendo o trabalho burocrático como invasor de espaços e tempos compreendidos como afetivos, de descanso familiar privado.

As Aulas Remotas, a Virtualidade das Turmas, outros Formatos de Angústia Docente e alguns Sinais de uma Renovada Consciência

Um elemento que, com muita clareza, se destacou entre as informações iniciais fornecidas pelo grupo focal entrevistado por telefone e nas reuniões virtuais foi o choque das aulas remotas ou videoaulas, que passaram a ser o formato do trabalho docente com as turmas de estudantes. Para um grande número de docentes, inicialmente, a necessidade de adaptação à tecnologia utilizada para as aulas remotas foi fonte de alguma tensão e angústia, pela necessidade de domínio das técnicas nas salas de aula virtuais por intermédio da plataforma *Google Classroom*, sugerida e estimulada pela Instituição.

Foram ofertados cursos a distância para os docentes e indicados vídeos e videoaulas de suporte e tutoriais expostos na plataforma *Youtube*. Apesar do esforço dos colegas mais afeitos às tecnologias informáticas, que fizeram tentativas de repasse de conhecimento para os demais, as naturais dúvidas e o necessário domínio do novo instrumental somente foram consolidados aos poucos, demandando algum tempo e vários percalços para parte de muitos dos colegas. As incertezas e inseguranças pertinentes a essa matéria foram óbvia fonte de tensão e angústia, relatadas pelos professores nesse momento inicial.

Malgrado tenha havido, formalmente, na Instituição a possibilidade de não aceitar o desenvolvimento das aulas remotas no período inicial de sua adoção, a opção por não se engajar numa circunstância à qual a maioria dos colegas parecia adaptar-se sem resistência

explícita, e o temor de censuras e avaliações negativas, levaram ao silenciamento de possíveis críticas que, evitadas em público, apareciam eventualmente nas conversas informais, individuais e nos grupos de ação sindical e de organização política autônoma dos professores.

É oportuno acrescentar a ideia de que, no planejamento divulgado, originalmente, no início de 2020, o docente que não assumisse remotamente as turmas se responsabilizaria por elas, quando do retorno presencial, acumulando-as com as do semestre seguinte de maneira intensificada e previsivelmente exaustiva. Todos esses elementos, articulados informalmente, se tornaram claros motivadores de contenção da resistência de alguns docentes que criticavam na surdina os encaminhamentos propostos institucionalmente. Indo além desse quadro de pressão velada, a incerteza, em si, quanto à destreza e ao domínio da nova tecnologia foi uma clara geratriz de angústia que transpareceu com frequência nas falas dos docentes.

Passado o momento inicial, com a naturalização dos procedimentos cotidianos, a ferramenta foi dominada, pelo menos em seu nível trivial, o que trouxe para alguns a consciência do desenvolvimento de novas habilidades e um senso de competência perante algo anteriormente temido ou, no melhor dos casos, evitado. Eis a contraposição da angústia e temor da inovação: a possibilidade de desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, que expandem a capacidade de atuação e são capazes de desenvolver o sentimento de empoderamento pessoal e a sensação de conquista positiva. É importante frisar esse aspecto da contradição aqui percebida, para observar a complexidade da realidade em suas várias possibilidades e efetivações. Ao mesmo tempo, é importante demarcar a distância entre essa percepção da positividade possível e potencial desse aspecto do processo, e as pregações pseudo-otimistas, e avaliações apressadas que enxergam no *home-office* o trabalho humanizado do futuro que se faz presente.

Eventualmente, em reportagens apressadas e entrevistas com profissionais da área de treinamento profissional, de administração de recursos humanos, de *coaching*, foram elencadas vantagens como a (real) de não se estar submetido a deslocamentos para escritórios ou locais outros de trabalho, desde a implementação do trabalho remoto efetuado nas residências dos servidores. Efetivamente, esse aspecto da comodidade e redução de perdas econômicas e de tempo, no quadro do trabalho docente no IFCE, significa deslocamentos intermunicipais para um grupo considerável de professores, inclusive gerando, além das despesas de transporte, custos de hospedagem nas cidades onde trabalham. Para estes, como para os que residem na Capital ou na periferia das cidades de

maior porte do Estado (que sediam os demais *campi*), a perda de tempo com o deslocamento, as irritações geradas pelo trânsito urbano e suas relações neuróticas são aspectos fortemente negativos do trabalho presencial tradicional.

Ao lado dessas vantagens, de ganho de tempo e menores custos pessoais para o exercício profissional, se argumentava a possibilidade de autonomia ampliada e de maior controle docente sobre sua organização do trabalho. Essa utopia, já adiantada por Alvin Toffler, em seu livro *A Terceira Onda*, no início dos anos de 1980, voltou a seduzir muitas pessoas com imagens idílicas de profissionais que trabalhariam de casa, num isolamento individualista tido como bom, interessante e “futurista”, obscurecendo os aspectos positivos, relações de amizade, momentos de descontração e encontro humano que acontecem em decorrência das relações interpessoais dos ambientes laborais coletivos e presenciais, mormente na atividade educativa.

No concernente a esse aspecto, os momentos de conversa descontraída e informal ao final das reuniões por videoconferência refletiam a falta que as reuniões presenciais e os momentos de convivência diários faziam para muitos professores. Claramente, foi sentida como perda a ausência da convivência com os amigos, com estudantes: sentiam falta dos encontros nos corredores, na cantina e nos diversos espaços de convivência de seus *campi*. As conversas rápidas sobre temáticas variadas, muita vez a respeito de assuntos lúdicos ou atinentes a momentos de convívio livre, bem refletem, quase como *atos falhos*, a necessidade desses momentos para o equilíbrio emocional dos professores. A presencialidade, efetivamente, nutre relações afetivas, desencadeia emoções mais concretamente vivenciadas, dificultadas pelo formato remoto das videoconferências.

Outro *punctun saliens* decorrente das aulas em formato remoto, evidenciado das manifestações pessoais dos docentes, é o incômodo com a “ausência” dos estudantes do formato das aulas remotas. É óbvio que a ausência concreta é um fato, por si, chocante, nas relações pedagógicas docente-discente e na interação comum em nosso sistema de aprendizagem - mesmo que, intuitivamente, aprendamos a “ler” expressões corporais, expressões faciais e outros jeitos de movimentação e comportamento das pessoas com as quais convivemos.

É interessante observar que muito da avaliação que o docente faz do andamento de sua aula, sua óptica da compreensão e do engajamento dos discentes, da repercussão de seu encaminhamento pedagógico, decorre dessa “leitura” permitida pela presencialidade e convivência física nos ambientes de ensino. A perda desse fator corporal é de grande influxo inconsciente, influência que não é somente pedagógica, no sentido de educacional-escolar,

mas atinge um importante eixo estruturador das relações humanas, em termos afetivos e emocionais. *In hoc sensu*, é importante entender que a educação, como contingência formativa ampla do ser humano, não é constituída apenas de “conteúdos” intelectuais, a serem transmitidos pelos professores. Há uma enorme gama de desenvolvimentos (aprendizados) permitidos pelas interações sociais do *campus*, estimulados pela observação de referenciais, de padrões de comportamento, de atitudes e, mesmo, de concepções de mundo, de ciência, de atividade humana, de trabalho. Esse grande aprendizado social inconsciente é, provavelmente, mais marcante e determinante para o desenvolvimento dos estudantes e dos docentes como cidadãos na qualidade de trabalhadores, feitos membros de uma sociedade, inseridos com amparo em padrões culturais e atitudinais.

Acrescente-se a essa perda ocasionada pela não presencialidade física, o fato de que os estudantes fossem estimulados a permanecer nas salas virtuais com suas câmeras e microfones desligados evitando expor seus ambientes familiares, o que não permite ao professor ver ou ouvir ninguém enquanto expõe sua aula. Essa falta de visibilidade e da comunicação corporal não verbal, mesmo que virtual, emergiu como queixa em praticamente todos os relatos, e se tornou um agravante da angústia e gerador de sentimentos de quebra da autoestima, de incerteza quanto ao aprendizado em si, além de dificultador de *mensurae instrumenti* do processo, com base em retorno postural, corporal, de participação na aula etc.

A queixa a esse respeito foi generalizada, tendo se expressado em manifestações diversas de companheiros docentes em reuniões e em grupos de *WhatsApp*, mesmo quando os assuntos eram oficialmente de outra natureza. A expressão negativa do choque desse distanciamento e falta de participação discente é manifesta na sensação de impotência e de incerteza dos docentes quanto à eficácia de suas aulas virtuais, quando se manifestam sobre suas avaliações iniciais atinentes ao assunto.

Com esse formato remoto de turmas ‘congeladas’ em fotos, reduzem-se sensivelmente a satisfação decorrente da boa condução de uma aula e o sentimento de consecução dos objetivos pedagógicos e de desempenho pessoal, com a conseqüente queda de autoestima, que eleva os níveis de angústia e estresse dos docentes, expressos claramente em suas manifestações sintomáticas. A perda do contato humano, da afetividade de relações de amizade, da emoção ao formular conhecimento nas salas de aula, perceptível inconscientemente nas leituras corporais, define prejuízos que se demonstram sensíveis aos docentes, mesmo num plano ainda incipiente.

Acrescente-se a isso o fato de que, numa observação sinóptica e genérica, mais uma

vez, com amparo nos relatos dos grupos de conversa docentes, somente em torno de 30% a 40% das turmas frequentavam as aulas remotas, transmitindo uma sensação de abandono e contribuindo para o sentimento de não se considerar “competente” para reter os estudantes no âmbito remoto, internalizando em alguns docentes o sentimento de culpa por um processo cuja explicação é social e complexa. No tocante a este aspecto da desconexão entre os âmbitos social e individual, vale ressaltar que os problemas desencadeados pelo adoecimento mental têm sido vistos, equivocadamente, isolados no âmbito individual, reforçando uma compreensão preconceituosa e desconexa com a esfera social, conforme ressaltam Dowbor, Veronese, Cate e Comandulli (2020).

O acúmulo desses elementos transporta a vários professores a preferência por gravar em vídeo suas aulas, que passam a desenvolver em absoluta solidão na frente das suas câmeras, sob a modalidade de palestras que são posteriormente publicadas nas salas virtuais da ferramenta *Google Classroom*, para que sejam assistidas pelos estudantes em horários livres, à sua escolha. Enfrentar o “olhar solitário” da câmera do aparelho celular ou do computador se mostrou, para muitos docentes, menos doloroso do que arrostar uma tela com imagens congeladas, com as quais a interação se demonstrou dificultada. A opção por esse formato que distancia ainda mais educador e educando da relação presencial-corporal aponta com clareza o aspecto doloroso em que se constituiu esse vínculo e demonstra o elemento de riqueza de relações presenciais.

A complexidade da perspectiva necessária à compreensão desse fenômeno inclui a consideração de contradições e aspectos anteriormente subavaliados, que, apreciados agora sob um novo quadro de observação, que considera reavaliações e mudanças culturais promovidas pela pandemia e seu corolário de restrições, aponta para a possibilidade de mudanças qualitativas de valores sociais e de referenciais de vida. Neste sentido, Savagnone escreve que,

Apesar do seu carácter problemático e provisório [do Covid], os dados que recolhemos e reportamos falam de um choque que as nossas sociedades 'evoluídas' há muito tempo não conheciam e que volta a questioná-las sob um perfil de importância decisiva como é aquele do sentido atribuído no trabalho. Ninguém pode garantir que essa mudança terá um resultado final positivo. Mas algo está se movendo, não apenas nos números, mas nas consciências e na cultura. O suficiente para abrir uma brecha de esperança em um futuro diferente daquele a que, na época do persistente domínio da lógica do mero lucro, nos havíamos resignado. (2021, p. 02).

Uma série de estudos emerge em universidades europeias, apontando para ressignificação do trabalho e dos modelos organizacionais dos ambientes produtivos. Savagnone aponta para um fenômeno novo que emerge nos Estados Unidos da América,

assim como na Itália: em meio aos elevados índices de desemprego: há uma parcela de trabalhadores que optam por pedir demissão de seus postos de trabalho:

Algo semelhante também está acontecendo na Itália, onde “a taxa de demissões mais que dobrou em dois anos: de 1,1% do total de empregados para 2,3% hoje”. O fenômeno tem dimensões impressionantes: “Eu me demito. E eu mudo minha vida’. Pensaram, falaram e fizeram isso 480.000 italianos, um quarto do total de rescisões das relações de trabalho de abril a junho. (IBIDEM).

Com efeito, as conexões da pandemia com o adoecimento psíquico ensejam uma espécie de pandemia psíquica ativada mediante pressão individual e coletiva (DI CESARE, 2021) reverberando na rotina doméstica, na escola, na universidade, no trabalho e, decerto, na sociedade (LOIOLA, 2021).

A modo de fecho

O ensino remoto no IFCE e o influxo no trabalho dos docentes apontam para o aparecimento de um quadro eivado de contradições. Por um lado, o trabalho desenvolvido no ambiente doméstico rompeu com relações presenciais de opressão, controle, imposições de poder, eventuais climas organizacionais centrados no individualismo competitivo e na frieza de relações de coleguismo burocratizadas. A possibilidade de trabalhar de casa conduziu o trabalhador se notar no horário de trabalho, usufruindo do ambiente mais acolhedor e familiar de seu lar, mesmo com eventuais elementos de restrição, consoante já referidos. De outra parte, o trabalho operado desde casa (*home-office*) rompeu com a segmentação ambiental a que estávamos culturalmente acostumados, na qual o ambiente familiar funcionava como defesa afetiva e emocional contra as tensões do mundo laboral.

Esse quadro, muito claro, não conforma, porém, um retrato absoluto, quantitativo ou qualitativo, dos ambientes de produção. Se há *locis* laborais desumanos e doentios que transportam à “Loucura do Trabalho”, conforme denúncia Dejours, em sua obra magistral, também há relações de solidariedade e companheirismo, de amizade e coleguismo entre os trabalhadores, e esse fenômeno é muitas vezes a base para uma consciência de ser trabalhador, como indicavam estudos ingleses sobre a classe trabalhadora nos anos de 1960 e 1970 (WILLIS, 1991).

O ambiente real, nas mais das vezes, deve estar situado num ponto intermediário, em escala que tenha esses retratos opostos como extremos. Como já aponta Arrais Neto (2002; 2005), os mecanismos de desqualificação dos trabalhadores, impostos pela lógica alienadora do capital, atingem centralmente a vida do trabalhador, sua satisfação e realização pessoais, não apenas o momento produtivo em si. Esses mecanismos de desumanização se

desenvolvem, em geral, com maior facilidade em ambientes produtivos privados, mas não deixam de influenciar o *locus* de trabalho de instituições públicas, com esteio em conceitos de organização e métodos gerenciais de matriz empresarial.

Referências

ARRAIS NETO, E. Desqualificação global do Trabalho: a Excentricidade de uma visão unitária da classe-que-vive-do-trabalho. **Trabalho & crítica**, Florianópolis, v. anual, p. 81-96, 2002.

ARRAIS NETO, E. Empregabilidade, Competências e Desqualificação dos Trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas. *In*: OLIVEIRA, E. G. de; SOUSA, A. de A. (Org.). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Ed. CEFET-CE, 2005, p. 17-32.

ARRAIS NETO, E. **Trabalho remoto, isolamento social e qualidade de vida dos docentes do IFCE durante a COVID-19**. Relatório de Pesquisa para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2021.

ARRAIS NETO, E.; ARRAIS, R.H. Dialética, Marxismo Multidisciplinar e os estudos da Psique. **Revista Labor**, n. 12, v. 1, p. 21-36. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6572/4785>. Acesso em 28 março 2022.

ARRAIS NETO, E.; OLIVEIRA, E.G. A atuação do pesquisador dialético: do empirismo positivista ao materialismo histórico. *In*: FRANCO, R. K.G.; BEZERRA, T. S. A.; GONZALEZ, P. F. (Orgs.). **Encontro Internacional de Jovens Investigadores: Investigar para transformar** [Livro eletrônico]. Campina Grande: Realize Editora, v. 1, p. 485-497, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/ebook/62/detalhes>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BENEVELLI, L. Pandemia, Saúde e Psique. *In* **Revista IHU – On-line**, de Itália: 13/04/2021. <http://www.ihu.unisinos.br/608306-pandemia-saude-e-psique>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BASTOS, M.L.A., SILVA JÚNIOR, G. B., DOMINGOS, E.T.C., ARAÚJO, R.M.O.. Afastamentos do Trabalho por Transtornos Mentais: um estudo de caso com servidores públicos em uma instituição de ensino no Ceará, Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**. 16 ed., p. 53-59, 2018. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/v16n1a08.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. **Coronavírus – Brasil. Painel Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 abril 2020.

BRASIL. **Protocolo de Manejo Clínico para o novo Coronavírus (2019 – nCoV)**. 2020. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolomanejo-coronavirus.pdf>. Acesso em 02 abr. 2020.

BRASIL **Ifce em números**. Fortaleza, IFCE, 2020. Disponível em

<https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BROOKS, Samantha K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In **Revista Lancet**, v. 395, March 14, 2020. Disponível em: www.thelancet.com. Acesso em 28 março 2022.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: Estudo de psicopatologia do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, C. et al. Por um Trabalho, Fator de Equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, Mai/Jun. São Paulo: 1993.

DI CESARE, Donatella. O risco agora é a pandemia da mente. In **Revista IHU – On-line** N 78, 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597601-o-risco-agora-e-a-pandemia-da-mente>. Acesso em 13 abril 2021.

DOWBOR, Monika; VERONESE, Marília; CATE, Lídia Em; COMANDULI, Brenda Thamires. Pandemia e Saúde Mental: o que sabemos sobre impactos e medidas mitigadoras. In **Revista IHU – On-line**. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601003-pandemia-e-saude-mental-o-que-sabemos-sobre-impactos-e-medidas-mitigadoras-artigo-de-monika-dowbor-marilia-veronese-lidia-tencate-e-brenda-thamires-comandulli>. Acesso em: 14 abril 2021.

GANEM, Valérie. Relato de uma experiência de terreno de intervenção em Psicodinâmica do Trabalho (PDT). **Laboreal**, v.. VII, n. 1. 2011. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/pt/articles/relato-de-uma-experienciade-terreno-de-intervencao-em-psicodinamica-do-trabalho-pdt/>. Acesso em 23 janeiro 2022.

LOIOLA, Francisco *et al.* Covid-19 e os efeitos na prática do ensino em contexto universitário: mudança e inovação em um ambiente de urgência. **Revista Cocar**, Edição especial, N. 9. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4128>. Acesso em 28 março 2022.

SAVAGNONI, Giuseppe. Sinais de mudança do mundo do trabalho. **Revista IHU on-line**, <http://www.ihu.unisinos.br/614354-sinais-de-mudanca-do-mundo-do-trabalho>. 2021. Acesso em de 10 de novembro de 2021.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. São Paulo: Record, São Paulo. 1982.

ZHU, H.; WEI, L.; NIU, P. The novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. **Global Health Res Policy**; 5: 6. 2020.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**. Situation Report – 72. Available at: <https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situationreports/20200401-sitrep-72-covid19.pdf?sfvrsn=3dd8971b2>. 2019. Acesso em 1º de abril de 2020.

Autores:

Enéas de Araújo Arrais Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1999), pós-doutor em Filosofia da Arte e Subjetividade pela *Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales-Fr*, pós-Doutor na UNINOVE-SP. De 1993 a 2016 foi Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), atuando nas áreas de Trabalho e Educação, Políticas Educacionais e Gestão da Educação, Educação Popular e Movimentos Sociais. Atualmente é Professor Associado aposentado da UFC e docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atuando na Graduação na pós-graduação no PPGArtes/IFCE.
E-mail: eneas.neto@ifce.edu.br

Elenilce Gomes de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Membro do Fórum Estadual de Educação do Ceará. Colabora com o Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira/UFC. Coordena o Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR). Co-Fundadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP). Edita e publica livros sobre trabalho-educação, políticas educacionais, Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica.
E-mail: elenilce@ifce.edu.br

Antonia de Abreu Sousa

Doutora em Educação com ênfase em Financiamento da Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP) e do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui experiência na área de Educação, escrevendo principalmente sobre os seguintes temas: trabalho-educação, políticas educacionais, legislação da educação brasileira, estado e financiamento.
E-mail: antonia@ifce.edu.br

Jerciano Pinheiro Feijó

Doutor (2022) e Mestre (2016) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Licenciado em História (2001) e Especialista em Estudos Clássicos (Cultura Greco-romana) (2002), pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - Campus Caucaia. Tem experiência nas áreas de História com ênfase em História Antiga e História Regional do Cariri, Educação Profissional e Tecnológica, Sociologia da Educação e Antropologia. Atua principalmente nos seguintes temas: educação, educação profissional, capitalismo, cultura popular, literatura popular e Cariri.
E-mail: jercianopinheiro@ifce.edu.br

Como citar o artigo:

ARRAIS NETO, E. de A.; OLIVEIRA, E. G. de; SOUSA, A. A.; FEIJÓ, J. P. Trabajo docente en el formato remoto: contradicciones en el entorno doméstico durante la pandemia de covid-19. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.627-647, sep., 2022.

Diagnóstico de las prácticas pedagógicas relacionadas con la violencia de género en el IFRN: proyectos de investigación y extensión

Maria Carolina Xavier da Costa

caroliinaxaviier1@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3863-6683>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil.

Avelino Aldo de Lima Neto

ave.neto@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil.

Julie Thomas

julie.thomas@uni-st-etienne.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1718-4144>

Université Jean Monnet
Saint Étienne, França.

Ana Kamily de Souza Sampaio

kamily.sampaio@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0040-936X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de las exploraciones realizadas en los proyectos de investigación y extensión del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN) para investigar a los que trabajan con la Violencia de Género. Para la construcción de nuestro barrido utilizamos el Sistema Unificado de Administración Pública (SUAP) y la circulación de Google Forms en los medios virtuales (WhatsApp y E-mail). De nuestra búsqueda pudimos comprobar la escasez de proyectos. Pero los pocos proyectos encontrados tienen una importancia única en la IFRN, porque son capaces de contribuir a la lucha contra la violencia y ayudar en la construcción de una educación basada en la Formación Humana Integral, la libertad y la transgresión.

Palabras clave: Violencia de Género. Educación Profesional. Proyectos de investigación. Proyectos de Extensión. Prácticas pedagógicas.

Diagnóstico de práticas pedagógicas relacionadas à violência de gênero no IFRN: projetos de pesquisa e extensão

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de varreduras feitas nos projetos de pesquisa e extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com o intuito de investigar aqueles que trabalham com a Violência de Gênero. Para a construção de nossa varredura, utilizamos o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e a circulação de Formulários Google nos meios virtuais (WhatsApp e E-mail). A partir de nossa busca, foi possível comprovar a escassez dos projetos. Mas os poucos projetos encontrados possuem uma importância ímpar no IFRN, pois são capazes de contribuir com o combate da violência e ajudar na construção de uma educação pautada na Formação Humana Integral, na liberdade e transgressão.

Palavras-chave: Violência de Gênero. Educação Profissional. Projetos de pesquisa. Projetos de Extensão. Práticas pedagógicas.

Diagnosis of pedagogical practices related to gender violence in IFRN: research and extension projects

Abstract

This article aims to present the results of scans made in the research and extension projects of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) in order to investigate those who work with Gender Violence. For the construction of our scan we used the Unified System of Public Administration (SUAP) and the Google Forms circulation in the virtual media (WhatsApp and E-mail). From our search we could verify the scarcity of projects. But the few projects found have a unique importance in IFRN, because they are able to contribute to the fight against violence and help in the construction of an education based on Integral Human Formation, freedom and transgression.

Keywords: Gender Violence. Professional education. Research projects. Extension projects. Pedagogical practices.

Introdução

Em estudos desenvolvidos pelo projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹, com parceria entre instituições brasileiras e francesas, constatamos que a violência de gênero tem afetado negativamente as estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), submetendo essas jovens a um conjunto de situações de sofrimento que podem acontecer dentro e fora da Instituição.

No mesmo sentido, em uma busca inicial por literaturas acerca de questões relacionadas à violência de gênero na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), identificamos que tal violência pode se manifestar de diferentes maneiras e, entre elas, é possível destacar os

¹ Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018 - Universal/Faixa A.

tratamentos machistas provenientes de colegas de turma, professores e outros funcionários. Além disso, as mulheres também podem sofrer com violências físicas, sexuais e psicológicas, práticas que influenciarão fortemente a vida afetiva, social e cognitiva das vítimas, como demonstraram Thomas (2018), em contexto francês, e Costa e Lima Neto (2020), em ambiência brasileira.

A respeito disso, o documento *Les Violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous*² (UNESCO, 2015), reforça que a violência de gênero na escola tem afetado milhões de crianças e adolescentes no mundo inteiro. Um local supostamente de aprendizado e crescimento, tem se tornado um lugar vivido como um ambiente perigoso. Na escola, as meninas são mais suscetíveis a sofrer violência sexual, assédio e exploração (UNESCO, 2015). Além disso, em nossa pesquisa com alunas do EMI do IFRN³, constatamos que as estudantes estão submetidas à violência de gênero em ambientes não-escolares e trazem as consequências desse fenômeno para a escola. Essa realidade afeta o seu desempenho e outras vivências educacionais, o que já havia sido salientado por Sampaio (2021) no contexto das práticas pedagógicas de Educação Física.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de varreduras feitas nos projetos de pesquisa e extensão do IFRN com o intuito de investigar aqueles que trabalham com a temática da Violência de Gênero. Com nossa varredura, sondamos os projetos e tentamos compreender quais e que tipos foram submetidos no IFRN. Focamos nosso olhar naqueles cuja temática nos interessava e, a partir disso, consideramos os projetos como uma forma de falar, de quebrar o silêncio dos assuntos envolvendo a violência de gênero. Contudo, identificamos preliminarmente a existência de poucos projetos sobre a nossa temática. Para ter melhor noção do quantitativo geral dos projetos de pesquisa, identificamos 3779, e em nossa última análise nos restaram apenas 2. Poderemos ver mais informações sobre essa questão nos próximos tópicos.

Idealmente, as práticas pedagógicas pensadas no contexto da educação profissional consistem em ações acadêmicas de caráter crítico, reflexivo, transformador e emancipatório,

² Tradução: A violência baseada no gênero nas escolas é um obstáculo para alcançar uma educação de qualidade para todos.

³ Pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que tem como objetivo geral compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN/CNAT e os processos de subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no Ensino Médio Integrado.

exercidas, não só no ambiente de sala de aula, como também envolvendo a participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar. Portanto, essas práticas devem interferir significativamente no processo de construção do conhecimento, no sentido de formar cidadãos autônomos, capazes de se posicionar criticamente no mundo e assumir o controle sobre suas próprias escolhas e, conseqüentemente, sobre suas vidas (FERNANDES, 2008; SACRISTÁN, 1999; 2000; SOARES, 1989).

De acordo com Franco (2016, p. 536), algum ato “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica, à medida em que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados”. Assim, a prática pedagógica é tecida como práxis quando configura uma ação participativa e consciente, e não está somente atrelado aos professores e nem à sala de aula.

Metodologia

Para realizar o diagnóstico sobre as práticas pedagógicas relativas à violência de gênero no IFRN, fizemos uma varredura nos projetos de pesquisa e extensão presentes no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) no período de março de 2020. Vale salientar que abrimos um processo junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) do IFRN e solicitamos autorização para acesso a todos os projetos com o período de visualização até o final da pesquisa. Também aplicamos um Formulário *Google* disponibilizado aos servidores do IFRN por *e-mail* e *WhatsApp*. A aplicação do formulário nos foi importante para comparar o que está no SUAP e o que não está. A partir dele pudemos encontrar ações oficiais e extraoficiais, assim como encontramos informações de projetos que foram registrados no sistema depois de nossa varredura. Nos tópicos a seguir teremos contato com os resultados.

Os caminhos para consultar os projetos de pesquisa e extensão são diferentes. Para os de pesquisa, seguimos o seguinte: nas abas laterais do SUAP clicamos em pesquisa, projetos, relatórios e filtramos por *campus*. Já sobre os projetos de extensão: nas abas laterais do SUAP clicamos em extensão, projetos, projetos.

Varredura pelo SUAP

Durante o mês de março de 2020 fizemos uma varredura pelo sistema com o intuito de diagnosticar os projetos de pesquisa e extensão sobre violência de gênero desenvolvidos pelo IFRN.

O SUAP funciona desde 2007, tem forma de sistema modularizado que recebe aperfeiçoamentos constantes ao longo dos anos. Ele busca atender as demandas requeridas pelos *Campi*, Pró-Reitoria e Reitoria. O sistema lida com as questões concernentes à Gestão de Processos Administrativos do IFRN e foi desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de TI (DIGTI). Os seus usuários são servidores do IFRN, alunos e terceirizados. Dentre os processos já cobertos pelo sistema, podemos citar a Gestão de Projetos de Extensão e Pesquisa que foram os alvos de nossa varredura (IFRN, 2022).

A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a PROPI fazem parte da Estrutura organizacional do IFRN e lidam diretamente com os projetos de Pesquisa e Extensão. Sobre os de pesquisa, salientamos que eles são desenvolvidos pelos servidores e estudantes do Instituto e surgem das atividades dos pesquisadores nos Grupos de Pesquisa e na Pós-Graduação. Tais projetos estão inseridos nas diversas áreas do conhecimento que a instituição incorpora. A submissão dos projetos, sua avaliação e resultados podem ser consultados através do SUAP. Além disso, por questões éticas, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam passar pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (IFRN, 2022).

Os projetos de Extensão também envolvem a participação de servidores e estudantes. Eles são caracterizados por ser um “conjunto de atividades processuais contínuas, desenvolvidas por um período de três meses, com objetivos específicos e prazo determinado, o qual pode ser vinculado ou não a um programa” (IFRN, 2017, p. 2). Sua submissão, avaliação e resultados também podem ser consultados pelo SUAP.

Projetos de pesquisa

Em nossa busca nos projetos de pesquisa do IFRN, o sistema mostrou a existência de 3779 projetos de pesquisa. Consultamos um por um a partir da leitura breve dos títulos. Selecionamos inicialmente 34 projetos que tivessem relacionados a gênero, violência, mulher, feminino, sexualidade, abuso sexual, esse foi nosso critério de escolha. Nos atentávamos para o título do projeto e resumo e salvávamos os dados principais em um arquivo *word*, coletávamos o nome do projeto, situação, área de conhecimento, *Campus* e objetivo. Posteriormente, fizemos

uma segunda seleção que tinha como objetivo incluir somente os projetos que tivessem relação com a violência de gênero. Nesse momento conseguimos o número de 2 projetos de pesquisa que estão vinculados a tal tema direta ou indiretamente.

Ambos objetivavam criar aplicativos para facilitar a denúncia de violência contra a mulher. O projeto *NISIA - Aplicativo da Mulher Potiguar* foi concluído em 2017, era centrado na violência doméstica. Tem sua fundamentação embasada em leis como a Lei Maria da Penha e Lei de Feminicídio. Percebemos que não só alunas do IFRN poderiam ser beneficiadas com tal projeto, familiares do sexo feminino e todas as mulheres potiguares também seriam, no que diz respeito a violência vivenciada no lar. O projeto *SAUVA* foi concluído em 2018 e desenvolvido no *Campus Zona Norte*, estava concentrado na área de conhecimento da Engenharia Elétrica e objetivava dar auxílio às mulheres em momentos de risco, em que elas estivessem passando por alguma violência. O aplicativo estaria instalado no *smartphone* da mulher e quando ela passasse por algum ato de violência, poderia acionar o sistema que buscaria ajuda automática. No Quadro 1 podemos observar uma síntese da nossa varredura:

Quadro 1 - Projetos de pesquisa sobre Violência de Gênero encontrados no SUAP.

Nome do projeto	Situação	Área de conhecimento	Objetivo do projeto	Campus
NISIA - Aplicativo da Mulher Potiguar	Concluído em 2017	Ciência da Computação (Ciências Exatas e da Terra)	Desenvolver um <i>software</i> que permita aos órgãos de segurança do estado do Rio Grande do Norte atender a sociedade na aplicação da "Lei Maria da Penha" garantindo agilidade, eficácia e ética de suas ações naquilo que for inerente ao atendimento à violência doméstica contra mulheres.	Natal Central (CNAT)
SAUVA – Sistema de Auxílio Contra Violação Sexual à Mulher	Concluído em 2018	Engenharia Elétrica (Engenharias)	O SAUVA tem o propósito de auxiliar mulheres em momento de risco, por meio de um sistema interligado ao seu <i>smartphone</i> , com objetivo de evitar a violação sexual e consequentemente todos os problemas que ela ocasiona à mulher.	Zona Norte (ZN)

Fonte: Elaboração pelos autores

Apesar de identificarmos apenas 2 projetos de pesquisa, consideramos o achado positivo, pois os projetos estão classificados como concluídos. No relatório do projeto *SAUVA*, encontramos a seguinte assertiva sobre os resultados alcançados: “Conseguimos desenvolver um protótipo de tamanho bastante reduzido. Realizamos pesquisa de campo sobre o projeto, com excelente aceitação” (IFRN, 2018). O projeto foi apresentado em eventos como Mocitec-

ZN, MOCINN (Imperatriz) e CIEFW (Colômbia). Por fim, no documento consultado também encontramos a informação de que o projeto teria sido concluído com sucesso e os objetivos propostos foram alcançados.

Sobre o projeto *Nisia*, em seu relatório há a informação de que ele também foi concluído com sucesso e alcançou os objetivos esperados. Os resultados foram divulgados na comunidade acadêmica do IFRN e o protótipo, quando o projeto foi concluído em 2017, vinha sendo divulgado via redes sociais e editais de incentivo a pesquisa.

É interessante perceber o caráter integrador dos dois projetos de pesquisa. Ambos são das áreas de tecnologias, sendo um deles direcionado à Ciência da Computação (Ciências Exatas e da Terra) e o outro à Engenharia Elétrica (Engenharias), mas fazem um movimento importante em direção à defesa da vida das mulheres, se aproximando de temáticas mais fortemente discutidas nas Ciências Humanas e Sociais.

Projetos de extensão

Na varredura dos projetos de extensão o sistema mostrou 3536 resultados e seguimos o mesmo critério de seleção da busca por projetos de pesquisa. No primeiro momento, selecionamos 68, no segundo momento o número desceu para 4, e no terceiro momento finalizamos com 3 projetos selecionados para análise, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Projetos de extensão sobre Violência de Gênero encontrados no SUAP.

Nome do projeto	Situação	Área de conhecimento	Objetivo do projeto	Campus
Conscientização e combate à violência contra as mulheres no município de Lajes / RN	Não Enviado	Sociologia (Ciências Humanas)	O presente projeto de extensão busca realizar, junto à comunidade do município de Lajes, atividades, tais como palestras, rodas de conversas e exibição de filmes que tenham como eixo norteador a temática “violência contra as mulheres”.	Lajes (LAJ)
Por que azul ou rosa?: Refletindo sobre equidade de gênero no campo	Não aprovado	Serviço Social (Ciências Sociais Aplicadas)	Fomentar espaços de discussão e educação social que favoreçam a promoção da equidade de gênero no campo, contribuindo para o desenvolvimento social local, na superação de preconceitos e das diversas violências que envolvem a questão de gênero.	Caicó (CA)
Abordagem da Ferramenta Robótica Educacional no	Não aprovado	Ciência da Computação (Ciências Exatas e	Implementar e acompanhar oficinas de Robótica Educacional aplicadas no projeto PROAMA, situado na Maternidade. Escola Januário Cicco. O projeto contará	Natal Central (CNAT)

Projeto PROAMA: Crianças e Adolescentes abusados sexualmente		Da Terra)	com alunos dos níveis técnicos e tecnológicos do IFRN, com o objetivo de aplicar essa ferramenta para o auxílio e contribuição da ressocialização de crianças e adolescentes abusadas sexualmente.	
--	--	-----------	--	--

Fonte: Elaboração pelos autores

O projeto *Conscientização e combate à violência contra as mulheres no município de Lajes / RN* tinha como objetivo realizar atividades com os moradores da cidade de Lajes para conscientizá-los sobre a violência contra a mulher, tendo em vista que os alunos do IFRN – *Campus Avançado Lajes* relatavam que o alto índice de violência era comum na cidade. O intuito do projeto era muito bom, mas sua situação no sistema estava como “não enviado”.

O projeto *Por que azul ou rosa?: Refletindo sobre equidade de gênero no campo* prometia debater sobre aspectos relacionados a gênero e incluía nas discussões a violência. Contudo, infelizmente o projeto não foi aprovado para ser desenvolvido.

O último projeto de nossa lista prometia realizar oficinas de Robótica Educacional no projeto PROAMA, que fica situado na Maternidade Escola Januário Cicco, em Natal/RN, e acompanha crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente. O projeto *Abordagem da Ferramenta Robótica Educacional no Projeto PROAMA: Crianças e Adolescentes abusados sexualmente* iria proporcionar aos jovens uma ferramenta que os auxiliasse na reinserção social e educacional através da Robótica Educacional, além de mapear os principais danos causados pelo abuso sexual e a eficácia dessa ferramenta no auxílio a crianças e adolescentes abusadas sexualmente. Infelizmente, o projeto também não foi aprovado.

Com esses resultados, concluímos que os projetos envolvendo diretamente o tema da violência de gênero ainda são escassos no IFRN. Além disso, apesar de nos depararmos com uma quantidade maior dos projetos de extensão, pela informação da situação que constava no SUAP, nenhum deles entrou em execução, pois um não foi enviado e dois não foram aprovados para ser executado. Ou seja, diante das informações que obtivemos no SUAP, não existem projetos de extensão que trabalhem, ou tenham trabalhado, diretamente com o tema da violência de gênero. Há, porém, projetos que podem debater, ou debateram, sobre a temática, mas como um assunto paralelo que seria desencadeado por uma discussão vinculada a outra temática principal. Nesses projetos, a violência de gênero não estaria explícita em seus relatórios, mas subentendida, por isso não consideramos a sua inclusão dentro do diagnóstico.

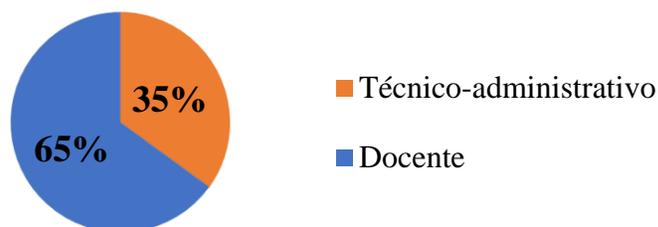
Formulário Google

No dia 14 de dezembro de 2020 começamos a compartilhar um Formulário *Google*⁴ nos meios virtuais, através dos *e-mails* de professores e técnicos administrativos do IFRN e dos grupos de *WhatsApp* do IFRN. O formulário foi constituído por duas partes, a primeira mais direcionada à carreira do profissional que estava respondendo, e a segunda foi direcionada aos projetos realizados por tal funcionário.

A primeira pergunta tomou como foco o cargo dos participantes: *Qual é o seu cargo no IFRN?* Foram obtidas 123 respostas, sendo 65% de docentes (80 pessoas) e 35% de técnico-administrativos (43 pessoas). Comparamos essas informações aos números gerais de servidores da instituição e calculamos a porcentagem. Para realizar isso, consultamos os dados estatísticos de servidores, fornecidos em 24 de fevereiro de 2021, no Portal da Instituição (IFRN, 2021), que apontam que existem 3.462⁵ servidores no IFRN, sendo entre eles 1.510 são docentes (1.506 ativos permanentes + 4 ativos em outros órgãos-cedidos) e 1.155 técnico-administrativos (1.137 ativos permanentes + 18 ativos em outros órgãos-cedidos).

Assim, constatamos que apenas 3,6% do total de servidores do IFRN responderam ao formulário. Especificando as categorias, 5,3% dos docentes da instituição responderam ao questionário, enquanto 3,7% do total de técnico-administrativos participaram da pesquisa. A seguir, é possível examinar as informações sobre os cargos dos profissionais participantes (Gráfico 1) e as estatísticas dos percentuais das respostas, levando como categoria de análise a quantidade geral os servidores, os docentes e os técnicos-administrativos (Quadro 3):

Gráfico 1 - Cargos dos profissionais participantes.



Fonte: Elaboração pelos autores

⁴ Uma ferramenta gratuita do *Google* que permite criar formulários *online* e coletar respostas rapidamente. É possível construir perguntas e respostas personalizadas de múltipla escolha ou discursiva.

⁵ Contando com servidores ativos permanentes, aposentados, cedido/requisitado, ativo em outro órgão, excedente a lotação, com exercício descentralizado carreira, exercício provisório, colaborador PCCTAE e magistério, contrato professor substituto, contrato professor visitante, estagiário, beneficiário pensão.

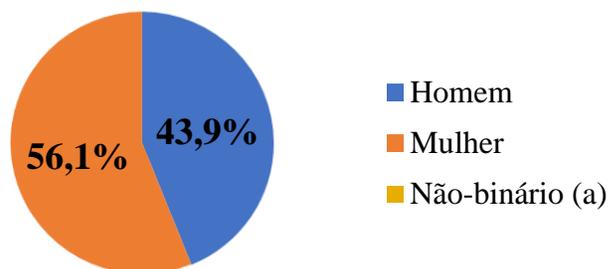
Quadro 3 - Percentual das respostas obtidas no Formulário *Google* sobre os cargos dos profissionais participantes.

Categorias de análise	Total	Número de respostas	%
Quantidade geral dos servidores	3.462	123	3,6
Docentes	1.510	80	5,3
Técnicos-administrativos	1.155	43	3,7

Fonte: IFRN (2021)

A segunda pergunta girou em torno no gênero dos participantes, foi questionado: *Como você se identifica quanto à identidade de gênero?* Apesar de um número um pouco equilibrado, a presença feminina foi mais notada, 56,1% eram mulheres, 43,9% homens e nenhum se considerou não-binário (a), conforme pode ser observado no Gráfico 2.

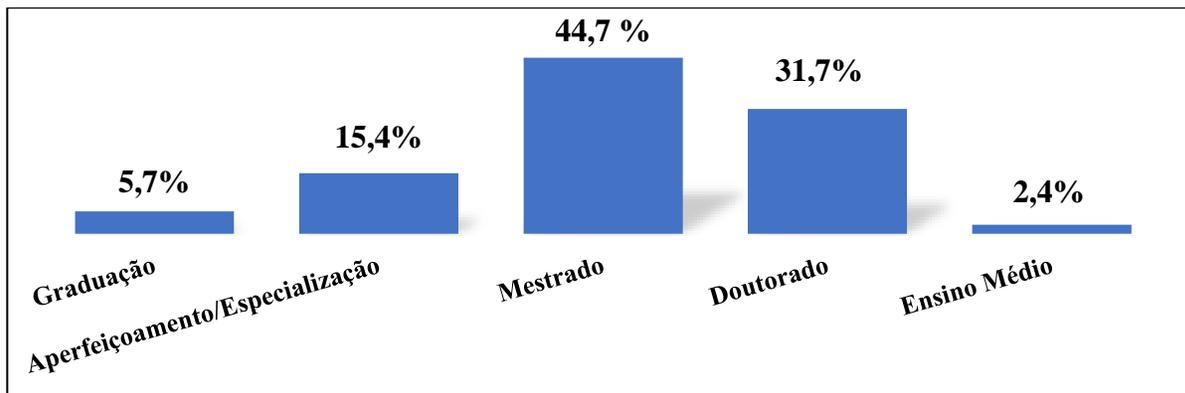
Gráfico 2 - Proporção dos participantes por gênero.



Fonte: Elaboração pelos autores.

A terceira questão do formulário tratou da titulação dos participantes, o mestrado se destacou por 44,7% (55 participantes); em segundo lugar, o doutorado, que contou com 31,7%, (39 participantes), seguidos pelo aperfeiçoamento/especialização, com 15,4% (19 participantes), graduação com 5,7% (7 participantes), e por último o Ensino Médio, com apenas 2,4% (3 participantes). Podemos identificar os dados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Proporção dos participantes por titulação.



Fonte: Elaboração pelos autores.

A quarta pergunta discorreu sobre os *campi* de atuação dos profissionais participantes. Dos 23 *campi* sinalizados, podemos destacar o *Campus* Natal Central (CNAT) com 24,4% (30 participantes), o *Campus* Natal - Zona Norte, com 8,9 % (11 participantes) seguidos por um empate entre o *Campus* Santa Cruz e o *Campus* Ceará-Mirim, com 8,1% cada (10 participantes). Podemos conferir as informações no quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição dos participantes por *campi*.

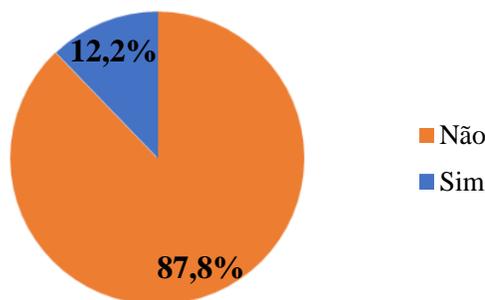
Campus	Quantidade de participantes	Porcentagem
Apodi	4	3,3%
Caicó	1	0,8 %
Canguaretama	2	1,6 %
Ceará-mirim	10	8,1 %
Currais novos	7	5,7 %
Ipanguaçu	4	3,3 %
João Câmara	1	0,8 %
Jucurutu	0	0
Lajes	5	4,1%
Macau	2	1,6 %
Mossoró	5	4,1 %
Natal - Central	30	24,4 %
Natal - Cidade Alta	2	1,6 %
Natal - Zona Leste (EaD)	5	4,1 %
Natal - Zona Norte	11	8,9 %

Nova Cruz	4	3,3 %
Parelhas	2	1,6 %
Parnamirim	4	3,3 %
Pau dos Ferros	4	3,3 %
Santa Cruz	10	8,1 %
São Gonçalo do Amarante	6	4,9 %
São Paulo do Potengi	3	2,4 %
Reitoria	1	0,8 %

Fonte: Elaboração pelos autores.

A quinta pergunta versou sobre o desenvolvimento dos projetos, tendo como seguinte enunciado: *NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS, já desenvolveu e/ou desenvolve algum projeto de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão envolvendo a temática da violência de gênero?* A maioria dos participantes respondeu que não desenvolveu projetos sobre tal tema, o que se soma 87,8%, e apenas 12,2% responderam que sim. Ou seja, dentro dos 123 participantes, somente 15 desenvolveram projetos, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Questão sobre desenvolvimento de projeto

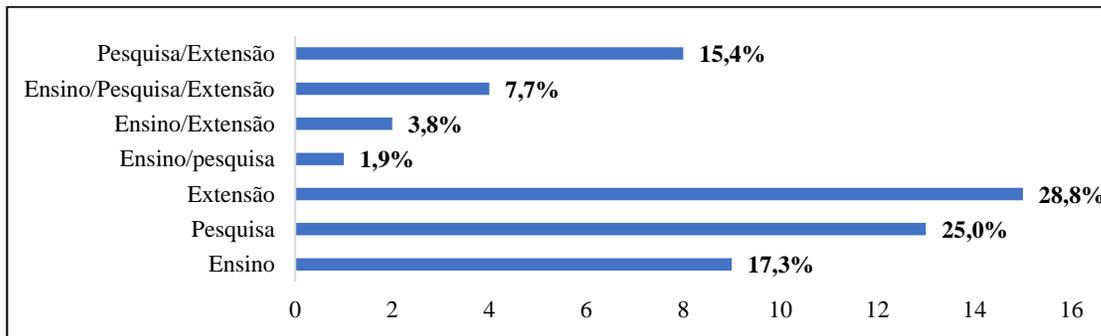


Fonte: Elaboração pelos autores.

Na sexta pergunta notamos que o número de respostas diminuiu. Das 123 respostas, obtivemos apenas 52. A questão tratou sobre a natureza dos projetos. Como respostas a essa questão sinalizamos três opções: pesquisa, extensão e ensino. Alguns participantes marcaram as três opções, outros duas ou uma. Sendo que 28,8% foram identificados como de extensão, 25% de pesquisa e 17,3% de ensino. 15,4% marcaram as opções pesquisa/extensão e 7,7%

Ensino/Pesquisa/Extensão. É possível notar que nem todos responderam à questão e houve respostas de participantes que não desenvolveram projetos relacionados à temática da violência de gênero, podemos analisar as informações de modo mais detalhado no Gráfico 5:

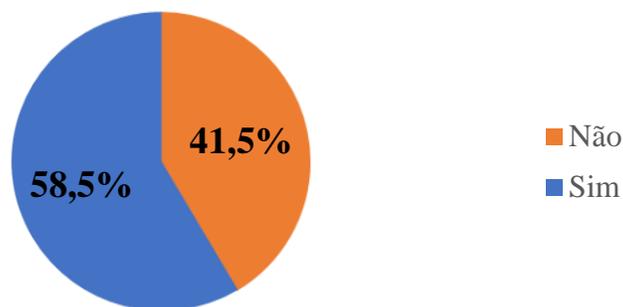
Gráfico 5 - Tipificação dos projetos.



Fonte: Elaboração pelos autores.

A sétima questão teve como enunciado: *O(s) projeto(s) CONCLUÍDOS ou EM DESENVOLVIMENTO nos últimos TRÊS ANOS tiveram/têm alunas do Ensino Médio Integrado como participantes da pesquisa (da amostra, não necessariamente da equipe)?* Nessa pergunta, obtivemos 65 respostas com a formação de um gráfico relativamente balanceado. Cerca de 41,5% (27 participantes) responderam que não tiveram/têm alunas no EMI como participantes, em contrapartida sobressaiu um número 58,5% (38 participantes), como é possível visualizar no Gráfico 6, o que mostra a presença positiva de alunas se envolvendo em projetos no IFRN.

Gráfico 6 - Participação das alunas do EMI nas amostras dos projetos.



Fonte: Elaboração pelos autores.

A segunda parte do nosso formulário contou com os dados sobre os projetos que foram concluídos ou que estão em desenvolvimento ao longo dos últimos 3 anos. Fizemos duas questões discursivas, a primeira pedindo para que o participante descrevesse o título do projeto, e a segunda sobre o objetivo geral do projeto. Obtivemos 24 respostas, filtramos as que se relacionavam à temática de gênero. A partir disso, o número desceu para 10 resultados. No quadro 5, fizemos os cruzamentos dos resultados obtidos.

Quadro 5 - Projetos sobre Gênero disponibilizados no Formulário Google.

Título do projeto	Objetivo geral de seu projeto
Versões do feminino	- Emancipação feminina das integrantes do AME-CM e AME-ZN e de participantes das ações do projeto. - Conscientização de violências contra a mulher através de práticas com meninas e meninos de escolas públicas de CM e ZN, e outros <i>campi</i> que assim desejarem participar de nossas ações conscientizadoras e despertadoras de mudanças sociais; - Abertura dos Núcleos de Gênero nos <i>campi</i> CM e ZN.
Trabalho, Mulheres, Artes e Sustentabilidade (TRAMAS)	Capacitar (qualificar) mulheres em situação de vulnerabilidade social, por meio da oferta de Cursos FIC.
Abelha Operária Empoderada: geração de renda utilizando os produtos apícolas	Qualificar mulheres a partir de 18 anos de idade em situação de vulnerabilidade social na área de fabricação de licores (de fruta e a base de mel), de sabonetes (própolis, pólen, ervas medicinais, sabonetes temáticos, de acordo com período do ano, em barra e líquido), no reaproveitamento de Alimentos, na promoção do empoderamento feminino na inserção no mercado de trabalho por meio do empreendedorismo. Promover o envolvimento dos alunos e alunas de apicultura do segundo ano do técnico integrado, a fim de fortalecer a identidade do público-alvo e a responsabilidade social e o desenvolvimento regional local, documentando a memória local, a arte de fazer e as questões de gênero na região.
Representação e participação da Mulher na Arte Moderna	Perceber a mulher enquanto produtora de arte e refletir sobre a representação do feminino nas obras de arte (1900 a 1950).
Discutindo Gênero e Sexualidade no IFRN/Campus SGA: uma proposta de reflexão e inclusão da diversidade junto aos estudantes do IFRN/SGA.	Realizar uma análise sobre as discussões de gênero e sexualidade na percepção dos educandos dentro do ambiente escolar, promovendo o respeito na escola para que a diversidade não seja tratada na perspectiva da exclusão, do desrespeito e da violência. Seguindo o lema clássico dos movimentos sociais “diferentes, não desiguais”.
Relações de gênero na docência: um estudo sobre a percepção das/dos docentes no IFRN Campus Currais Novos	Analisar as percepções das/os docentes do <i>campus</i> Currais Novos, do IFRN, acerca das relações de gênero em seu ambiente de trabalho e como o gênero afeta a prática e as relações entre os sujeitos.
Direito e o assédio moral nas relações estudantis do IFRN Campus João Câmara	Investigar a ocorrência do assédio moral nas relações estudantis das alunas do <i>campus</i> João Câmara.
Nota explicativa: o que desenvolvo não é um projeto do modo como você classifica, mas uma prática incorporada à minha atividade de ensino, que é sempre pôr para análise e discussão textos literários e não literários que envolvam a temática de	Ler e analisar textos de gêneros diversos que problematizem questões inerentes à sociedade brasileira.

gênero (incluindo a questão da violência física e simbólica), etnia, racismo, etc.	
Análise Comparativa dos Índices Oficiais de Violência Contra as Mulheres no Município de Lajes/RN nos anos de 2018 a 2019 e FIC-Pensamento Crítico Contemporâneo Feminista	Levantamento relevante para avaliação de dados sobre violência da mulher no município de Lajes/RN, onde não existem dados disponíveis sobre essa problemática. A partir desse estudo, poderão ser pensadas ações sociais para apoio das mulheres que sofrem/sofreram algum tipo de violência no município.
Vivendo a pandemia na docência: vozes mulheres no IFRN	Analisar a realidade da docência das professoras do IFRN durante a pandemia COVID 19.
Artes Cênicas Pulando o Muro da Escola	Desenvolver ações artísticas e pedagógicas voltadas para a resposta dos seguintes questionamentos: "O que gostaria de falar em discurso que poderia se tornar uma obra de artes?" e as questões de violência contra mulher surgiram de necessidades apontadas pelos discentes. Esse projeto foi vencedor do prêmio "Arte na Escola Cidadã 2020".

Fonte: Elaboração pelos autores.

Nos chamou atenção o caráter integrador de 6 projetos mencionados e fizemos, portanto, uma busca por eles pelo SUAP para ter acesso ao relatório geral e obter mais informações. Compilamos alguns dados que não foram adquiridos no formulário *Google* sobre os projetos no Quadro 6.

Quadro 6 - Dados coletados no SUAP sobre os projetos disponibilizados no Formulário *Google*.

Nome do projeto	Situação	Área de conhecimento	Campus	Tipo de projeto
Versões do feminino.	Concluído Início da execução: 13/04/2020 Término da execução: 12/03/2021	Educação (Ciências Humanas)	Zona Norte	Extensão
Relações de gênero na docência: um estudo sobre a percepção das/dos docentes no IFRN Campus Currais Novos	Concluído Início da execução: 18/08/2020 Término da execução: 19/03/2021	Educação (Ciências Humanas)	Currais Novos	Pesquisa
Direito e o assédio moral nas relações estudantis do IFRN Campus João Câmara	Não encontramos registro no SUAP			
Análise Comparativa dos Índices Oficiais de Violência Contra as Mulheres no Município de Lajes/RN nos anos de 2018 a 2019.	Concluído Início da execução: 31/05/2020 Término da execução: 31/12/2020	Ciência Política (Ciências Humanas)	Lajes	Pesquisa
Artes Cênicas Pulando o Muro da Escola	Não encontramos registro no SUAP			

Fonte: Elaboração pelos autores.

O Projeto de extensão *Versões do feminino* foi iniciado em abril de 2020 e finalizado em março de 2021, sendo assim, sua situação está como concluída. Ele se enquadra na área de conhecimento de Educação (Ciências Humanas), e se preocupa em debater assuntos que envolvem a desigualdade de gênero. Dentro de sua metodologia, foram incluídas palestras sobre Violência de Gênero. Vale ressaltar que um dos objetivos do projeto versava sobre a conscientização da violência contra a mulher, a partir de práticas com meninas e meninos em escolas públicas de Ceará-Mirim e na Zona Norte, assim como no próprio *campus* e em outros.

O projeto de pesquisa *Relações de gênero na docência: um estudo sobre a percepção das/dos docentes no IFRN Campus Currais Novos* foi iniciado em agosto de 2020, concluído em março de 2021, e sua área de atuação estava centrada na Educação (Ciências Humanas). O projeto almejava analisar as relações de gênero com foco no ambiente de trabalho dos docentes, e em meio aos debates podem ser notadas questões sobre desigualdade, papel das mulheres na docência e na ciência, ações discriminatórias e violentas no trabalho.

O caráter integrador do projeto *Direito e o assédio moral nas relações estudantis do IFRN Campus João Câmara* dialoga fortemente com nossa pesquisa, mas sinalizamos que não conseguimos encontrar o seu registro no SUAP. Portanto, fizemos nossa constatação sobre a aproximação da temática do projeto com o presente estudo a partir das informações fornecidas no Formulário.

Nos chamou atenção, também, a prática pedagógica de um participante que sinalizou que não desenvolve um projeto de pesquisa ou extensão, mas incorpora dentro de sua prática de ensino a inclusão da análise e debate de textos literários e não literários que envolvam a temática de gênero, incluindo assim a violência.

O projeto de pesquisa *Análise Comparativa dos Índices Oficiais de Violência Contra as Mulheres no Município de Lajes/RN nos anos de 2018 a 2019* teve, dentro de suas práticas, os debates sobre violência contra a mulher. Ele objetivou realizar um levantamento para avaliação dessa violência dentro do município de Lajes/RN, pois não há dados sobre a problemática. O projeto foi iniciado em maio de 2020 e finalizado em dezembro do mesmo ano, e sua área de conhecimento é Ciência Política (Ciências Humanas).

Salientamos que também não encontramos o projeto *Artes Cênicas Pulando o Muro da Escola* dentro dos registros do SUAP, mas pelo relato do participante, percebemos que o

objetivo geral não foi direcionado à violência de gênero, contudo, tal questão aparece como resultado do diálogo com os discentes.

Pontuamos que os projetos destacados, relativos à violência de gênero, foram iniciados em um período posterior à varredura que fizemos em março de 2020, esse deve ser o possível motivo para não termos conseguido encontrá-los no sistema.

Considerações finais

Segundo Ciavatta (2016), a EPT é balizada pela Formação Humana Integral. Portanto, os estudantes da EPT no IFRN – foco do presente artigo – são formados na perspectiva omnilateral, com preocupação na interdisciplinaridade e no seu desenvolvimento físico, afetivo, social, ético, psicológico, laboral, cultural, moral e estético. Assim, sua leitura de mundo será ampliada para exercer a sua cidadania (SÁ; HENRIQUE, 2016).

Dessa forma, se as práticas pedagógicas não estão atentas ao tema esmiuçado nas seções anteriores deste artigo, há de se questionar se o pressuposto da Formação Humana Integral tem sido levado em conta.

Conforme apresentamos precedentemente, as práticas pedagógicas não se constituem somente daquilo que é curricular ou visível, mas também – e talvez sobretudo – do que está fora da sala e até mesmo da escola. Dessa forma, a prática pedagógica se organiza em torno de intencionalidades “para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2016, p. 541).

Tratam-se de práticas intencionais de ensinar e de aprender e, na educação profissional, visam a aproximação entre estudantes, professores e demais servidores, sendo enquadradas em torno de um projeto de humanização que proporcione uma leitura ampla da realidade. Na EPT fomentada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ademais, tais práticas estão ligadas a um projeto de uma pedagogia social, gerando, assim, autonomia nos estudantes e intervindo na sua realidade (ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido, englobar a temática da violência de gênero nos projetos de pesquisa e extensão demonstra ser um meio de fornecer elementos para transformação de realidades violentas que não deveriam existir no ambiente escolar. Nesse aspecto, identificamos a existência de uma questão ético-pedagógica importante a ser investigada, mas que não pode ser explorada no presente texto.

Portanto, os projetos elencados possuem uma relevância ímpar para modificar a vida dos seus destinatários. As ações de pesquisa e extensão demonstraram ser dotadas de um caráter integrador, pois trabalham temáticas preocupadas com a constituição do indivíduo em sua omnilateralidade (CIAVATTA, 2016), mas também na liberdade (FREIRE, 2019) e na transgressão (HOOKS, 2017) no contexto do IFRN.

Por fim, é importante destacar que, certamente, fazem-se necessárias outras investigações, especialmente de natureza comparada, para analisar a presença do mesmo fenômeno em outras instituições de EPT no Brasil e alhures.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

CIAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, Natal, v. 6, p. 33-49, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COSTA, M. C. X.; LIMA NETO, A. A. 'Triste, louca ou má': reflexões em torno de mulheres transgressoras na pós-graduação. **Revista Gênero**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 219-243, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/46924>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Resolução nº 58/2017-CONSUP de 17 de novembro de 2017**. Aprova o Regulamento das Atividades de Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: CONSUP, 2017. Disponível em:

<https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-58-2017/view>. Acesso em: 15 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Portal IFRN**: Projetos de Pesquisa. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/projetos>. Acesso em: 15 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Portal IFRN**: Quadro de referência de servidores em 2021. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/servidores/arquivos/quadro-de-referencia-dos-servidores/quadro-de-referencia-de-servidores-em-2021>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SÁ, L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. Do ensino médio integrado à formação humana integral e integrada. *In*: Congresso Nacional de Educação, 3, 2016, Campina Grande. **Anais do III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20718>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, A. K. S. **Espelho, espelho meu**: Um olhar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física a partir da imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2127/Ana%20Kamily%20de%20Souza%20Sampaio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil**: O Estado do conhecimento. Brasília, INEP/MEC, 1989.

THOMAS, J. Diferenças e (des)igualdades: atitudes de professores/as face à diversidade de gênero nos liceus profissionais “masculinos” na França. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 12, n. 19, p. 16-38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>. Acesso em: 29 nov. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all**. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107E.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

Autores:

Maria Carolina Xavier da Costa

Mestranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no

Contexto da Diversidade pelo IFRN - *Campus* Canguaretama, bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).
E-mail: caroliinaxavier1@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3863-6683>

Avelino Aldo de Lima Neto

Doutor em Ciências da Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela UFRN. Professor do IFRN e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/UFRN). Vice-líder do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).
E-mail: ave.neto@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>

Julie Thomas

Doutora em Ciências do Esporte pela Université de Paris-Sud. Professora na Universidade Jean Monnet - Saint Étienne (França), vinculada ao Centre Max Weber (UMR 5283). Colaboradora estrangeira do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).
E-mail: julie.thomas@uni-st-etienne.fr
<https://orcid.org/0000-0003-1718-4144>

Ana Kamily de Souza Sampaio

Doutoranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mestra em Educação Profissional pelo IFRN, especialista em Ensino de Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Exercício Físico Aplicado à reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho, possui licenciatura plena em Educação Física pela UFRN. Professora do IFRN. Membro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).
E-mail: kamily.sampaio@ifrn.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-0040-936X>

Como citar o artigo:

COSTA, M. C. X.; LIMA NETO, A. A.; THOMAS, J.; SAMPAIO, A. K. S. Diagnóstico de las prácticas pedagógicas relacionadas con la violencia de género en el IFRN: proyectos de investigación y extensión. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.648-667, sep., 2022.

El currículo integrado en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria en un campus del IFTM: de los PPC a la práctica docente

Lílian Gobbi Dutra Medeiros

liliandutra@iftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6783-3101>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
Ituiutaba, Brasil.

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto

marciapaes@iftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Uberaba, Brasil.

Sangelita Miranda Franco Mariano

sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Morrinhos, Brasil

Léia Adriana da Silva Santiago

leia.adriana@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Posse, Brasil.

Recebido: 15/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir cómo se prevé la integración curricular en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria un campus del IFTM, a partir del análisis de los Proyectos Pedagógicos del Curso y la práctica docente. Para ello, desarrollamos una investigación exploratoria, a la luz de los conceptos de currículo, interdisciplinariedad e integración curricular, en el contexto de la educación secundaria integrada. Analizamos los documentos del curso y 13 entrevistas, realizadas por la plataforma *Google Meet*. Para verificar estos datos, optamos por un enfoque cualitativo. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, el curso parece avanzar hacia una formación humana integral de los sujetos, a partir de propuestas de integración y acciones interdisciplinarias, desde el punto de vista de lo prescrito en los documentos. Sobre la práctica docente, lo que notamos fueron acciones más aisladas, en un intento de practicar el currículo integrado. Por tanto, la voluntad colectiva y el compromiso de la dirección son factores importantes para la realización del currículo integrado en el campus.

Palabras clave: Currículo Integrado. Formación Humana Integral. Escuela Secundaria Integrada.

O currículo integrado no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um campus do IFTM: dos PPCs à prática dos professores

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever como está prevista a integração curricular no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e da prática dos professores. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, à luz dos conceitos de currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto do ensino médio integrado. Procedemos à análise dos documentos do curso e de 13 entrevistas, realizadas pela plataforma *Google Meet*. Para a verificação desses dados, optamos pela abordagem qualitativa. De acordo com os achados da pesquisa, o curso parece caminhar para uma formação humana integral dos sujeitos, a partir de propostas de integração e de ações interdisciplinares, do ponto de vista do prescrito nos documentos. Sobre a prática dos professores, o que percebemos foram ações mais isoladas, na tentativa de praticar o currículo integrado. Dessa forma, a vontade coletiva e o engajamento da gestão são fatores importantes para a efetivação do currículo integrado no *campus*.

Palavras chave: Currículo Integrado. Formação Humana Integral. Ensino Médio Integrado.

The integrated curriculum in the Course of Agroindustry Integrated to High School of a campus at IFTM: from PCPs to teachers' practice

Abstract

The objective of this work is to describe how the curricular integration is foreseen in the Course of Agroindustry Integrated to High School of a campus at IFTM, from the analysis of the Pedagogical Course Projects and teachers' practice. To this end, we developed an exploratory research, in light of the concepts of curriculum, interdisciplinarity and curricular integration, in the context of integrated high school. We analyzed the course documents and 13 interviews, carried out by the Google Meet platform. To verify these data, we chose a qualitative approach. According to the research findings, the course seems to move towards an integral human formation of the subjects, based on integration proposals and interdisciplinary actions, considering what is prescribed in the documents. About teachers' practice, what we noticed were more isolated actions, in an attempt to practice the integrated curriculum. Thus, the collective will and management engagement are important factors for the integrated curriculum on campus.

Keywords: Integrated Curriculum. Integral Human Formation. Integrated High School.

Introdução

Pensar no currículo, na interdisciplinaridade e na integração curricular, no contexto do ensino médio integrado (EMI) é recorrer ou entender a necessidade de recorrer a autores como Ciavatta (2014), Fazenda (2010), Ferreira (2010), Lopes e Macedo (2011), Lottermann e Silva (2016), Moura (2012, 2013), Ramos (2005, [2008?]), Santomé (1998), e Silva (2007), entre outros importantes nomes.

Para Silva (2007, p. 148), o currículo pode ser considerado um território político, ao transmitir a ideologia das classes dominantes, sendo, portanto, a “reprodução da estrutura

de classes da sociedade capitalista” em que vivemos. Dessa maneira, os saberes considerados válidos pela classe dominante são aqueles que se incluem no currículo. É possível entender que as forças dominantes, além de terem em mãos o controle dos aparelhos de hegemonia (a exemplo da mídia), que promovem relações de alienação e exclusão, determinam também o currículo, direcionando-o para o tipo de ser humano e sociedade que lhes é interessante (FRIGOTTO, 2010).

Ao pensar na formação humana integral que se espera do EMI - que deve superar a divisão da escola dual e entender que o currículo é sim uma ferramenta de dominação do capitalismo e um documento de identidade, assim como aponta Silva (2007) – nos colocamos ainda mais inclinadas a estudá-lo e compreender a dinâmica que envolve a sistematização dos saberes que serão repassados aos alunos.

Nesse contexto, o currículo integrado se insere “no campo das teorias críticas de currículo” (LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 22) e tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual e humanística (CIAVATTA, 2014). Essa ideia é também defendida por Gadotti (2009, p. 98), ao afirmar que o estudante precisa “ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”.

O ponto de partida é então pensar que a integração curricular exige o esforço de se relacionar continuamente os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (MOURA, 2012). Isso significa eliminar a dicotomia entre as disciplinas de formação geral – Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa, etc. – e as disciplinas de formação profissional – específicas de cada curso, como Empreendedorismo, Segurança do Trabalho, Instalações Elétricas, etc. Dessa forma, a ideia é promover a compreensão da “realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

De acordo com Ramos ([2008?]), o termo currículo integrado pode ser explicado a partir de Santomé (1998) e nos remete a uma tentativa de compreender o conhecimento de maneira global, com maiores contribuições da interdisciplinaridade em sua construção. Nesse sentido, o termo interdisciplinaridade tem origem na necessidade de transpor a ciência compartimentada, de maneira excessiva, e sem comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. “A integração ressaltaria, por sua vez, a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, [2008?], p. 20).

Para Frigotto (2010), a interdisciplinaridade é uma necessidade justificada na realidade social e seu caráter dialético. Um objeto de estudo, ao ser delimitado, não deve ser fragmentado ou limitado de maneira arbitrária, pois é preciso considerar as suas múltiplas determinações.

O caráter interdisciplinar pode ser percebido em diversos níveis no ambiente escolar, desde o prescrito nos documentos oficiais, perpassando pelo inscrito (proposto pelas instituições escolares) até o escrito (sendo este relacionado à materialização da prática docente em sala de aula) (FAZENDA, 2010) e sendo compreendida como articulação entre teorias e conceitos em constante diálogo (FERREIRA, 2010).

Para Moura (2012), é comum ver a integração curricular discutida a partir do questionamento sobre o isolamento provocado pelo espaço das disciplinas, tornando esses conhecimentos incomunicáveis, estanques a determinado ramo da ciência. Para minimizar os prejuízos causados por essa disciplinarização do conhecimento no currículo, Moura (2012) menciona propostas metodológicas surgidas ao longo da história, como os problemas, os projetos integradores, os complexos temáticos, os centros de interesses, entre outras.

A pesquisa foi do tipo exploratória, com a realização de pesquisa de campo e análise qualitativa dos dados (GIL, 2008). Como parte da pesquisa de campo, iniciamos com a pesquisa bibliográfica, sobre os conceitos de currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto do ensino médio integrado.

Nosso objeto de reflexão são os dados construídos por meio de análise do Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM que, enquanto a pesquisa se realizou, lidava com dois PPCs ao mesmo tempo, passando por uma transição do PPC de 2012 - o qual optamos por nomear, a partir deste ponto, de PPC1 - para o PPC atualizado em 2019 – chamaremos de PPC2.

Para a construção dos dados, procedemos à análise dos documentos do curso, sendo eles os dois PPCs vigentes, e de entrevistas com 13 professores do curso, realizadas pela plataforma *Google Meet*.

A partir das considerações feitas, o objetivo deste estudo é descrever como está prevista a integração curricular no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e da prática dos professores.

Dessa maneira, passamos a apresentar, no próximo tópico, os resultados das análises realizadas nos PPCs e dos dados construídos a partir das entrevistas, no diálogo

com os conceitos de currículo integrado, interdisciplinaridade e formação humana integral e, na sequência, apresentaremos nossas considerações finais.

A integração curricular entre o prescrito e o vivido: o que revelam as análises?

Nos termos da Lei nº 11.892, os Institutos Federais (IFs) são instituições de ensino que devem ofertar a educação profissional técnica de nível médio, dando prioridade à sua modalidade integrada, e se baseiam na “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, n.p.). Pelo seu artigo 6º, uma de suas finalidades, apresentada no inciso III, é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]” (BRASIL, 2008, n.p.).

Estando em cumprimento da referida lei, o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do *campus* analisado confere a titulação de Técnico em Agroindústria e é ofertado na modalidade integrada ao ensino médio, de forma presencial, com funcionamento diurno. A criação do curso se justificou pelo fato de a cidade estar alicerçada economicamente na agroindústria, na agropecuária, na indústria, no comércio e serviços em geral, em um processo de fortalecimento contínuo na atividade agroindustrial, principalmente na produção de açúcar e álcool. Portanto, o cenário econômico descrito favoreceu a criação do curso, para formar técnicos em Agroindústria (IFTM, 2012).

Esses setores requerem profissionais que vão além do domínio operacional de um determinado fazer, à compreensão global do processo produtivo, à apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional, à valorização da cultura do trabalho, a mobilização dos valores necessários às tomadas de decisão, o desempenho eficaz, competente e a autonomia intelectual, relativas às funções e atribuições ocupacionais de forma permanente (IFTM, 2012, p. 11; IFTM, 2019, p. 11)¹.

Dessa forma, o currículo integrado, que objetive a formação omnilateral dos sujeitos (CIAVATTA, 2014; GADOTTI, 2013; MOURA, 2013; RAMOS, 2005, [2008?]), já se faz necessário desde a descrição do profissional que se julga esperado pelo mercado regional. A partir do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), os “cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania,

¹ Informação contida em ambos os PPCs analisados.

com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 2).

Em consonância com a finalidade apresentada para a EPT de nível médio no documento supracitado, ao observarmos seu objetivo geral, o curso visa formar técnicos críticos, éticos e capazes de articular teoria e prática, além de possibilitar-lhes o prosseguimento dos estudos (IFTM, 2012; IFTM, 2019)².

Dentre os objetivos específicos do curso, destacamos a aproximação com o currículo integrado, sendo que ele busca “integrar conhecimentos gerais e técnicos profissionais sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (IFTM, 2012, p. 12; IFTM, 2019, p. 12)³.

Os dois PPCs analisados seguem os princípios norteadores das DCNEPTNM, que prezam pela relação entre a formação promovida pelo ensino médio e a preparação profissional, tendo a pesquisa como princípio educativo, numa perspectiva de formação integral dos estudantes. Ainda, preveem a interdisciplinaridade como possibilidade de transposição da fragmentação de conhecimentos e da organização do currículo (BRASIL, 2012).

Partindo dessas primeiras considerações, ambos os PPCs apontam para a formação de sujeitos, cuja trajetória escolar e profissional futura supere a divisão da escola dual. Nesses moldes, o curso analisado, do ponto de vista do prescrito, parece caminhar para uma formação unitária, omnilateral, que forma os estudantes nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual e humanística (CIAVATTA, 2014).

As similaridades notadas entre os dois PPCs, quando observamos os objetivos, o perfil do profissional que se pretende formar e os princípios norteadores, por exemplo, mostram que há um diálogo entre o PPC1 e o PPC2. Esse diálogo, segundo Moura (2012, p. 7), é um pressuposto para a elaboração de um plano de curso, pois embora reconstruir um PPC “implique em enfrentar o desafio da mudança e da transformação, [...] tal movimento não pode ser feito sem considerar as experiências e os conhecimentos produzidos anteriormente”. Assim, o autor coloca como imprescindível retomar as vivências construídas historicamente para que não se negue a própria cultura, história e conhecimento produzidos pela escola e seus sujeitos.

Dando sequência à análise dos dois documentos, observamos que a integração curricular está prevista nos PPCs analisados, ao passo que trazem objetivos e a própria

² Informação contida em ambos os PPCs analisados.

³ Informação contida em ambos os PPCs analisados.

descrição do curso, do egresso e dos processos, com base na interdisciplinaridade, na integração dos saberes, na indissociabilidade entre teoria e prática, na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

O que vemos nos PPCs pode ser associado à proposta de análise do conceito de integração, levantada por Ramos ([2008?]). Segundo a autora, o currículo integrado pode ser visto a partir de três sentidos complementares, “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, [2008?], p. 3).

No seu primeiro sentido, a integração acontece quando há uma busca pela formação humana, baseada na formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, assim como propõem os PPCs, ao destacarem a formação integral dos estudantes, cidadãos e futuros profissionais. Ainda nessa concepção, o trabalho é visto no seu sentido ontológico e histórico, ou seja, como “realização humana inerente ao ser” (RAMOS, [2008?], p. 3) e como meio de produção, na prática econômica. De acordo com a análise dos PPCs, vemos que há uma preocupação em entender o mundo do trabalho como parte integrante da formação do ser humano, no sentido de prepará-lo para nele atuar, mas de maneira crítica e compreendendo as suas relações.

O segundo sentido trazido por Ramos ([2008?]) para o conceito de integração curricular se refere à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Diz-se da defesa de uma formação que permita que os jovens se apropriem de conhecimentos que lhes coloquem na vida produtiva de maneira autônoma e emancipada, ao mesmo tempo em que têm acesso aos conhecimentos universalizados, presentes na educação básica. Essa necessidade se deve ao fato de que o Brasil é um país em que os filhos da classe trabalhadora não podem adiar o ingresso na atividade econômica para depois da educação básica. Assim, a própria oferta do Curso Técnico em Agroindústria, na sua modalidade integrada ao ensino médio, vai ao encontro da ideia aqui apresentada, uma vez que busca a “integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (RAMOS, [2008?], p. 14).

A integração, em seu terceiro sentido, diz respeito à indissociabilidade dos conhecimentos gerais e específicos, como totalidade curricular. Para uma melhor compreensão dessa ideia, cabe uma breve retomada da visão positivista que temos da ciência e seus respectivos campos, quando descreve que existe certo consenso de que

Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, entre outras, sejam disciplinas de formação geral. Por outro lado, “afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica” (RAMOS, [2008?], p. 16).

Sob essa perspectiva, temos a ideia de que as disciplinas de formação geral trabalham as teorias e as de conhecimentos específicos, suas aplicações. No entanto, essa divisão deve ser substituída pela vinculação desses conhecimentos, buscando a compreensão de fenômenos reais em sua totalidade, pois nenhum conhecimento geral se sustenta sem a sua aplicação e nenhuma aplicação se fundamenta sem sua base teórica (RAMOS, [2008?]).

Essa tentativa de integração dos conhecimentos é percebida, também, na proposta da interdisciplinaridade, da integração das diferentes áreas do conhecimento e da articulação dos saberes gerais e específicos, visando à “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica” (IFTM, 2019, p. 14).

Em relação à organização curricular do curso, conforme estabelece o PPC1, esta obedece às DCNEPTNM, que concordam com a existência de disciplinas ou componentes curriculares. No caso do curso investigado, o currículo é organizado em unidades curriculares e é composto por uma base nacional comum, que compreende as quatro áreas de conhecimento do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias); por uma parte diversificada, que engloba “unidades curriculares voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre essas e os conhecimentos acadêmicos” (IFTM, 2012, p. 14); e pela formação profissional, que se dedica às unidades específicas de formação técnica do curso.

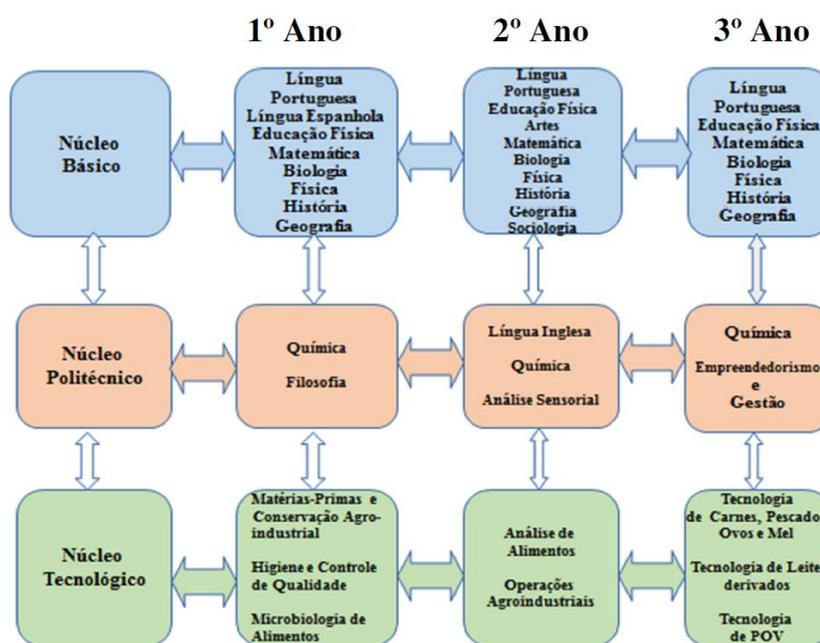
Já segundo o PPC2, que foi atualizado em 2019, a matriz curricular está organizada em três núcleos. O primeiro é o núcleo básico, dedicado às unidades curriculares referentes à formação da educação básica. O segundo é o núcleo politécnico, com as unidades curriculares referentes à formação da educação básica e técnica que possuem maior área de integração com as demais unidades curriculares do curso, sendo o elo entre os outros dois núcleos. O terceiro e último núcleo é o tecnológico, que engloba as unidades curriculares referentes à formação técnica.

Ao que nos parece, essa última forma de entender as unidades curriculares, a partir dos núcleos básico, politécnico e tecnológico, tende a contribuir melhor para a efetivação

do currículo integrado, pois permite visualizar as unidades curriculares que apresentam mais proximidade entre si e mais potencial interdisciplinar. Trazemos a Figura 1 para melhor visualização.

Nesse viés, as unidades curriculares constituintes do núcleo politécnico devem apresentar maiores possibilidades de integração com as demais áreas, o que pode ou não ser concretizado, conforme analisaremos mais adiante, a partir das ementas.

Figura 1 - Fluxograma do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – PPC2



Fonte: IFTM (2019, p. 23).

Ainda de acordo com as DCNEPTNM, toda e qualquer forma de currículo para o EMI deve ser “compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática” (BRASIL, 2012, p. 7). Sendo assim, esse pressuposto está previsto também nos PPCs analisados, uma vez que é possível observarmos uma preocupação com a proposta de interdisciplinaridade e de integração nos documentos como um todo, conforme tentamos mostrar nesta análise.

A interdisciplinaridade se percebe inscrita (FAZENDA, 2010) nos documentos analisados. É preciso, porém, nos atentarmos para a sua materialização, ou seja, é preciso sabermos se ela perpassa o praticado pelo professor, cabendo a nós refletirmos se o que está previsto nesses documentos é também vivenciado na prática docente e, se for o caso, como isso ocorre: se de forma organizada e planejada institucionalmente ou se por iniciativas isoladas de alguns professores. Isso porque a interdisciplinaridade pode estar

institucionalizada, por meio da organização curricular, articulada por propostas de projetos e trabalhos coletivos, por exemplo, mas não estar presente nas experiências formadoras dos docentes (FERREIRA, 2010).

Uma importante distinção entre os dois PPCs analisados é a proposta da Prática Profissional Integrada (PPI), que aparece apenas na atualização de 2019, ou seja, no PPC2. De acordo com esse documento, a PPI

[...] compreende a metodologia de trabalho destinada a promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados nas unidades curriculares, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. A Prática Profissional Integrada - PPI é uma atividade articulada inserida na carga horária das unidades curriculares. Busca articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação básica, politécnica e tecnológica com foco no trabalho como princípio educativo. As atividades da PPI serão desenvolvidas por, pelo menos, dois professores que compõem o quadro de docentes do curso (IFTM, 2019, p. 27).

A presença da PPI responde a uma exigência prevista nas DCNEPTNM, quando estas deixam claro que a organização curricular dos cursos de profissionalização de nível médio deve explicitar, entre outros itens, a prática profissional, sendo ela intrínseca ao currículo (BRASIL, 2012). Pelo Art. 21 desse mesmo documento, a prática profissional deve apresentar relação com seus fundamentos científicos e tecnológicos, tomar a pesquisa como princípio educativo e integrar “as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2012, p. 6).

A partir dos apontamentos de Moura (2012), em que o autor assume a necessidade de um currículo para o EMI organizado por disciplinas para o aprofundamento dos conteúdos, concomitante com projetos integradores, vemos a proposta da PPI como uma grande possibilidade de se materializar o currículo integrado na prática docente.

No entanto, ao dedicar apenas um pequeno trecho para esse assunto, o PPC2 deixa de oferecer maiores subsídios para o planejamento dos professores em relação a essa prática. Outro ponto de divergência entre os dois PPCs foi em relação à carga horária semanal e organização dos turnos de aulas. Enquanto as turmas que seguem o PPC1 têm aulas nos turnos matutino e vespertino em todos os dias da semana, o PPC2 prevê, no mínimo, dois turnos semanais para planejamento, atendimentos, recuperação da aprendizagem, entre outras atividades (IFTM, 2019).

No caso do curso de Agroindústria, nos anos de 2020 e 2021, seguindo essa orientação de carga horária do PPC2, as grades horárias foram preenchidas da seguinte

forma: as aulas aconteceram nos turnos matutino e vespertino às segundas, terças e sextas-feiras e apenas no período matutino às quartas e quintas-feiras. Enquanto isso, as turmas que estavam seguindo o regimento do PPC1 tiveram aulas nos dois turnos, de segunda a sexta-feira.

Considerando que a maioria dos professores atuantes no curso são efetivos da carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com dedicação exclusiva, entendemos que os dois turnos semanais livres de aulas, dedicados a outras atividades pedagógicas, para além da sala de aula, são cruciais para um bom planejamento do curso, podendo contribuir significativamente para a integração curricular. De acordo com Moura (2012), os docentes precisam contar com momentos como esse para que possam, de maneira síncrona e coletiva, pensar, analisar, refletir e planejar as atividades. Assim, a organização dos tempos e dos espaços é imprescindível na estruturação dos cursos e para a possível materialização do currículo integrado, que exige essa articulação entre os professores.

É possível afirmar, ainda, que os documentos estão de acordo com o disposto nas DCNEPTNM e na Lei nº 11.892, de criação do IFs, pois preveem uma formação técnica integrada ao ensino médio, que contemple teoria e prática, visando à formação de sujeitos críticos e profissionais atuantes na sociedade de forma ética. Porém, em relação às propostas metodológicas e orientações gerais aos professores em relação à concretização desse currículo, os documentos carecem de aprofundamento.

O texto dos PPCs analisados, de forma geral, aponta para a integração curricular, com vistas a uma formação humana integral, omnilateral e politécnica. No entanto, as ementas apresentadas correspondem mais a um formato tradicional de currículo, com disciplinas isoladas, sem que percebamos claramente como as áreas devem se articular. Uma exceção pode ser observada nas ementas do PPC2, que apresentam dois novos campos, quais sejam o ‘eixo tecnológico’ e as ‘áreas de integração’. Esses itens não constam nas ementas do PPC1 e podem indicar um progresso nas discussões sobre a integração do currículo no contexto do curso analisado.

A partir da análise das ementas, percebemos, portanto, um avanço entre os dois PPCs, de maneira geral, considerando que a atualização feita no ano de 2019, referente ao PPC2, trouxe novos elementos para a organização do currículo, como a definição das unidades curriculares do núcleo politécnico, uma maior ênfase na interdisciplinaridade e na integração, sobretudo pela inclusão da PPI como sugestão de metodologias e a inclusão dos itens ‘ênfase tecnológica’ e ‘áreas de integração’ nas ementas.

Contudo, é necessário entender se – e/ou até que ponto – as ementas trazem a proposta de uma formação humana integral dos estudantes. Isso se dá pelo fato de que a ideia do currículo integrado nada mais é que um caminho para se chegar a esse objetivo formativo. Dito de outra forma, a integração curricular visa à formação unitária, omnilateral, política, intelectual, humanística (CIAVATTA, 2014).

De maneira explícita, a formação humana integral, omnilateral e politécnica se observa apenas na ementa da unidade curricular Língua Inglesa. Nas demais unidades curriculares, podemos perceber apenas uma inclinação para essa formação, visando à construção de seres humanos críticos e atuantes na sociedade, de forma a compreender as relações sociais e de trabalho nela existentes, podendo transformar a realidade em que se vive.

Resta saber, no entanto, se o disposto nos PPCs em relação à formação humana integral e ao currículo integrado está servindo de apoio à sua prática ou se apenas se percebe no plano do prescrito. Igualmente, é relevante questionar como esses documentos, especialmente as ementas previamente apresentadas, foram pensados e planejados: se houve, de fato, um trabalho conjunto dos professores com seus pares, com a equipe pedagógica e gestora, com a articulação das ideias e idealização de projetos integradores e práticas profissionais integradas, no sentido de articular conhecimentos parciais, específicos, com o conhecimento global (FAZENDA, 2010).

Dessa forma, passamos a discutir algumas ementas do PPC2 e suas respectivas áreas de integração, para fins de análise. No caso do PPC2, há, ao menos, uma tentativa de se prescrever um currículo que caminhe para a integração curricular, ao passo que traz, em seu ementário, as possibilidades de áreas de integração. No entanto, algumas contradições podem ser identificadas. Inicialmente, podemos analisar a unidade curricular Língua Portuguesa, presente no núcleo básico dos três anos do curso. De acordo com a ementa do 1º ano, essa unidade curricular deve integrar com unidades curriculares diversas da área técnica, ao trabalhar a leitura e interpretação de termos técnicos e léxicos específicos dessa área, além da leitura e interpretação de textos relacionados à área técnica. Conforme a ementa do 2º ano, a Língua Portuguesa também integra com disciplinas diversas da área técnica, por meio da leitura e interpretação de textos voltados para temas da área. Já a ementa do 3º ano não prevê essa integração com as unidades curriculares de formação profissional.

Esse exemplo nos coloca frente a dois principais questionamentos: 1) por que a ementa do 3º ano se difere das demais, visto que a Língua Portuguesa, por sua natureza,

sempre irá trabalhar com leitura, interpretação de termos e textos em geral, potencialmente da área técnica do curso? 2) considerando que as ementas de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos trazem a integração com todas as unidades curriculares da área técnica, por que o contrário não acontece, ou seja, por que não existe a proposta de integração com a Língua Portuguesa em todas as ementas do núcleo politécnico e tecnológico? Essas questões nos levaram a inferir que não houve, de forma geral, um trabalho conjunto entre os professores, na construção de suas respectivas ementas.

Podemos também mencionar a Geografia, no núcleo básico, que prevê a integração com as disciplinas do núcleo tecnológico de maneira geral, nos 2º e 3º anos apenas. Como é possível que essa unidade curricular também não vislumbre nenhuma articulação com o núcleo tecnológico, no 1º ano? Ainda, por que não houve a compatibilidade mútua de integração das unidades do núcleo tecnológico com a Geografia? Isso se repete com Língua Espanhola, no núcleo básico do 1º ano; Artes, no núcleo básico do 2º ano e Empreendedorismo e Gestão, no núcleo politécnico do 3º ano.

Em relação às unidades curriculares componentes do núcleo politécnico, a Filosofia, na ementa do 1º ano, parece bastante coerente, pois traz uma possibilidade de articulação abrangente, o que vai ao encontro da ideia do núcleo politécnico, que é trazer unidades curriculares que possam representar um elo entre os dois outros núcleos.

Apesar de indicar possibilidades de integração com as diversas disciplinas do curso, a Filosofia não está presente em todas propostas de integração das unidades curriculares dos outros dois núcleos. O mesmo movimento pode ser percebido em relação à unidade curricular Sociologia, integrante do núcleo básico do 2º ano. De acordo com sua descrição, “a Sociologia pode se integrar a qualquer unidade curricular da Base Comum e/ou técnica (profissional)” (IFTM, 2019, p. 75). Ao justificar tal possibilidade, o PPC2 traz que a Sociologia faz parte de uma formação geral, enquanto trabalha a compreensão histórico-cultural, política e socioeconômica da vida social do indivíduo. Ao mesmo tempo, a Sociologia também é colocada, como parte fundante de uma formação mais específica, ética, crítica, solidária e polivalente de qualquer profissional. Dessa maneira, a ementa dessa unidade curricular, assim como a de Filosofia, obedece ao sentido de integração como a indissociabilidade dos conhecimentos gerais e específicos, trazidos por Ramos ([2008?]). O professor de Filosofia ou de Sociologia, por exemplo, se coloca como formador de um indivíduo completo, cidadão e profissional.

Nas demais unidades curriculares, a exemplo de Operações Agroindustriais, componente do núcleo tecnológico, parece haver uma tentativa de integração no plano do

inscrito (FAZENDA, 2010), porém de maneira pouco articulada, quando as áreas de integração não são correspondentes entre si.

Sobre as questões aqui levantadas, é preciso entender, ainda, se houve orientação eficaz e eficiente para esse planejamento e se o planejamento acompanhou também a formação continuada desses docentes. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de que é fundamental vincular essa reorganização ou atualização do PPCs à formação continuada da equipe diretiva, dos docentes e dos técnico-administrativos, por meio de diferentes estratégias que levem o coletivo institucional a desenvolver estudos que comportem reflexões sobre a função social da escola, “a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se proporá a formar na vigência do novo projeto” (MOURA, 2012, p. 8).

As entrevistas com os professores, frente a esses questionamentos, foram reveladoras nesse sentido, uma vez que cabe às instituições de ensino organizar e viabilizar ações de formação continuada aos docentes (BRASIL, 2012). Portanto, a partir do exposto, passamos, então, para a análise das entrevistas realizadas com os professores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio.

Em relação à formação continuada, os participantes afirmaram, com unanimidade, não terem recebido nenhum tipo de formação ou instrução da instituição, na área do currículo integrado.

Em relação a esse tema que você está abordando, acho que todos nós, acho que não tivemos formação, né? (P12, 2020).

Quando a pessoa entra no Instituto, ela deve ser mais bem orientada (P7, 2020).

Você chega, não falam para você como você deve trabalhar essa questão da integração (P8, 2020).

Assim como lembrou Moura em sua palestra (I SIMPÓSIO..., 2021), professores com licenciatura, ou seja, formados para serem professores, não são, na maioria dos casos, formados para atuarem na educação profissional e tecnológica. Já os bacharéis carecem, inclusive, dessa formação básica pedagógica. Percebemos a carência de “estratégias de formação de educadores capazes de lidar com a educação profissional, em uma perspectiva contrária ao modelo que tem prevalecido de capacitação estreita e limitada aos interesses imediatos postos pela realidade atual” (ARAÚJO, 2008, p. 54). Assim, apontamos a

necessidade de formação continuada, cuja ausência pode ser percebida na pouca articulação entre as ementas e as propostas de integração previstas nos PPCs.

A PPI, mesmo não estando sendo cumprida pela maioria dos docentes entrevistados, foi frequentemente mencionada nos depoimentos, em que notamos constantes comentários sobre a reformulação do PPC. Os professores entendem, em sua maioria, que o fato de haver uma prescrição de prática integrada no novo PPC, mesmo que sem detalhamento ou discussões mais aprofundadas sobre esse item, fez com que se pensasse mais na integração curricular e se buscasse mais ações que caminhassem nesse sentido, num contexto geral do *campus*. Segundo alguns professores entrevistados, estando a PPI sugerida no PPC2, os docentes passaram a, no mínimo, ter uma certa consciência de sua existência, fato que antes não era comum. “A gente teve a experiência de discussão do PPC e isso pode impactar de alguma forma também o nosso olhar para essa questão... E aí tudo que eu vivenciei nesse processo impacta, de fato, meu olhar” (P4, 2020).

A materialização daquilo que está prescrito no PPC2 sobre a prática integrada de ensino, só será possível, a nosso ver, em uma realidade futura, a partir de um processo de amadurecimento e crescimento coletivo. A visão dos professores parece mudar aos poucos. Nesse ponto, podemos retomar a fala de Moura (2013), ao afirmar que precisamos atuar em meio às contradições vigentes do modelo de educação hegemônica, que ainda carrega fortes traços da educação tradicional. Conquanto o *campus* esteja inserido nesse contexto, é urgente que os movimentos para a integração curricular que pudemos observar durante a pesquisa sejam incentivados cada vez mais na instituição.

A partir de alguns relatos, no entanto, essas práticas interdisciplinares e integradoras previstas nos PPCs, como as áreas de integração que estão prescritas no PPC2 (IFTM, 2019), acontecem a partir de trocas de pequenos diálogos entre professores, que estabelecem certo tema em comum para abordarem em suas aulas, cada um no seu horário, mas sem necessariamente trabalharem de forma articulada de fato. Outras vezes, ficam apenas no papel, como percebemos nas falas abaixo.

Para mim, assim, está só no papel. Para outros professores, assim, os que estão fazendo integração... eu até, assim, eu não estou lá acompanhando, mas eu sinceramente não coloco muita fé não que está sendo feito de maneira adequada. Mas eu não estou fazendo (P12, 2020).

[...] trabalhar com um tema... eu vou dar uma breve explanação, fazer uma aula expositiva sobre minha parte e aí o outro professor vai e faz [...] aí depois a gente junta e tem que olhar isso de uma maneira mais holística (P12, 2020).

O grupo criou um jogo incrível [...] eles envolveram, no jogo, corrida, né, [...] só que eles... a lógica do jogo era toda nos conceitos que eles estavam aprendendo na matéria (P4, 2020).

Ocorreu a proposta, mas não foi aplicada (P13, 2020).

De acordo com os relatos, quando ocorrem, as atividades integradas são desenvolvidas por iniciativa própria e são, na maioria das vezes, sustentadas por relações de amizade ou familiaridade entre os docentes, além da proximidade entre as áreas do conhecimento. Foi comum observar relatos de ações mais isoladas, como os que trazemos abaixo.

Com a Biologia foi o que eu mais trabalhei integrado. Para o futuro, eu espero trabalhar com outras disciplinas, assim, que eu já vi algumas possibilidades de interação, sabe? (P7, 2020).

Quando eu estou com o primeiro da Agro [...] no primeiro horário, a P19 também está com o primeiro da Agro [...] no segundo horário. Então, em uma semana, eu fico com os dois horários, o primeiro e o segundo, e, na outra, ela fica. Então, [...] para otimizar o horário, desse jeito nós fizemos uma primeira integração, um primeiro trabalho interdisciplinar assim (P2, 2020).

O que nós chamamos de integração na época, né, é aplicação dessa interdisciplinaridade dentro de uma temática específica, que, na época, foi radiação [...]. Minhas experiências, não me lembro de todas [...] mas são basicamente desenvolvidas dessa forma, ou eu trabalhando sozinho temas próximos, assim, ou trabalhando junto com outros professores, integrando com outros professores (P3, 2020).

A gente trabalha o desenvolvimento de um produto desde o início até o final (P5, 2020).

Essa realidade de ações isoladas de alguns professores que apresentam mais afinidade ou aproximação pessoal é frequente, conforme observada nos estudos de Alencar (2010), Menezes (2012) e Oliveira (2013). A maioria dos relatos se refere à articulação de disciplinas propedêuticas entre si ou dentre disciplinas técnicas, com a exceção de dois casos em que um professor da Base Nacional desenvolveu atividade interdisciplinar com um professor de disciplina de formação profissional. Importa-nos destacar que, em um desses casos, o professor se baseou em um livro sobre o desenvolvimento de projetos de ensino, que aborda o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira holística, para desenvolver uma atividade integradora com mais outros dois docentes.

O que pudemos verificar, nesse caso, foi exatamente o que Santomé (1998) e Moura (2012) sugerem como metodologias para a integração, com o projeto integrador aliado às disciplinas. Segundo o professor, foi fundamental desenvolver a leitura dos textos

teóricos sobre projetos, para que ele pudesse planejar a atividade, o que revela a importância de o professor se atualizar, buscar conhecimentos na área, atrelando sempre a sua prática a uma reflexão crítica e constante (FREIRE, 1996).

Críticas também foram colocadas em relação à reformulação dos PPCs, como mostram os trechos abaixo. Alguns afirmaram que a PPI estava apenas no papel, ou seja, que essa prática integrada estava prevista, mas nunca acontecia de fato. Outros manifestaram descontentamento em relação a aspectos burocráticos para o registro da PPI, que acabava acarretando trabalho extra aos professores, que já se viam extremamente sobrecarregados.

Para te falar a verdade, eu não vi ainda, assim, eu não vi essas práticas acontecendo (P12, 2020).

Digamos que cinquenta por cento do projeto de plano de ensino para registrar a integração esteja pronto, mas quando a gente vai perguntando de formulário, o que tem que fazer para registrar o projeto [é o e o projeto de ensino] é aquela avalanche de anexos, de coisas e a gente preparando as aulas... quem vai fazer? (P2, 2020).

Questões burocráticas, como aborda P2, ou a discrepância entre o prescrito e o vivido, como traz P12 em sua fala, são como muros que podemos perceber entre aquilo que é esperado do EMI e aquilo que realmente vemos acontecer. Segundo Ferreira (2010), a prática interdisciplinar pode até ser institucionalizada, mas isso não garante sua efetivação, sendo que enfrentamos dificuldades diversas, como as descritas pelos professores entrevistados.

Ainda, as críticas sobre a reformulação dos PPCs, no ano de 2019, passaram por questões de cunho pedagógico, uma vez que esse processo foi questionado por alguns participantes, pela falta de tempo de diálogo, por exemplo.

Eu sou uma crítica da reformulação, como ela foi posta e como ela ficou [...] esse primeiro ano já mostrou que foi uma reformulação que não atende aos desafios, né? Por exemplo, a reformulação que não pensou na inserção das tecnologias, por exemplo, no ensino híbrido (P2, 2020).

Acabou virando assim uma luta por aulas [...]. Nossos PPCs, quando chegou lá no ano passado [...], infelizmente eles não eram ainda integrados [...]. A PPI está, de uma certa forma, no papel só... é que a forma de fazer a PPI ela não foi discutida [...], porque ela está no papel, está muito bonito, né? A gente vai fazer. Vamos fazer? Fechou. Mas como a gente vai fazer isso? Em que formato? Quais são as estratégias para fazer isso? (P8, 2020).

[...] de um modo geral, assim, nós colegas, posso estar enganada, mas que, quando se falou de prática integradora, todos ficaram em dúvida (P6, 2020).

As brechas deixadas pela reformulação do PPC, que enxergamos pela visão dos docentes com quem conversamos, possivelmente revelam o pouco, ou até mesmo nenhum, engajamento desses sujeitos com esse processo de reconstrução, o que nos remete novamente à ausência da PPI praticada pelos professores, pois

A escassa participação dos segmentos institucionais, principalmente dos docentes, é uma das causas que contribui para que muitos PPP não passem de documentos que apenas atendem às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e terminam sendo arquivados e esquecidos (MOURA, 2012, p. 7).

Não obstante os pontos contraditórios levantados por alguns docentes, o PPC2, de modo geral, foi visto como um início de um processo de transformação, tanto do ponto de vista prescritivo quanto na prática dos professores, pela maioria dos entrevistados. “Um passo já foi dado com os novos PPCs, como a criação dos núcleos básico, técnico e politécnicos, em que os diversos assuntos podem ser trabalhados dentro de algumas disciplinas” (P24, 2020).

De forma conclusiva, porém, para que ocorra um melhor aproveitamento do que está descrito nos documentos e para que a integração transponha o papel e chegue ao chão da sala de aula, sob o conceito da integralidade de Gadotti (2009), a partir dos princípios da interdisciplinaridade e visando à formação humana integral preconizada por Ramos ([2008?]), Moura (2013) e Ciavatta (2014), os docentes devem ser estimulados a trabalhar em conjunto e criticamente. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40). Assim sendo, a vontade coletiva e uma gestão pedagógica que promova a integração dos professores são peças fundamentais para esse quebra-cabeça.

Considerações finais

O objetivo traçado para este artigo foi descrever como está prevista a integração curricular no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM, a partir da análise dos PPCs e da prática dos professores do curso.

A pesquisa trouxe o conceito currículo integrado, que está inserido no campo das teorias críticas de currículo e que tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual, humanística. Discutimos, também, a integração, não como

uma simples fusão de conteúdos, mas sim no sentido de integração de conhecimentos parciais, específicos, com vistas a um conhecimento global, relacionado ao aspecto formal da interdisciplinaridade.

O currículo, assim como o currículo integrado, foi tratado como uma ferramenta de poder, sendo, portanto, essencial a defesa de um currículo que integre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica profissional, sem que nenhuma delas seja mais beneficiada ou, ao contrário disso, fique em segundo plano, respeitando a formação integral do ser humano para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Partindo dessas considerações, as análises dos dados construídos mostraram que a integração curricular está prevista nos PPCs analisados, ao passo que trazem objetivos e a própria descrição do curso, do egresso e dos processos, com base na interdisciplinaridade, na integração dos saberes, na indissociabilidade entre teoria e prática, na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo. Ainda, na própria descrição do profissional que se espera formar, já está presente uma formação omnilateral dos sujeitos, a partir de um currículo integrado.

Porém, ainda que todo o texto dos PPCs analisados aponte para a integração curricular, com vistas a uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, as ementas apresentadas correspondem mais a um formato tradicional de currículo, com disciplinas isoladas, sem que percebamos claramente como as áreas devem se articular. Uma exceção pode ser observada nas ementas do PPC2, que apresentam dois novos campos, quais sejam o ‘eixo tecnológico’ e as ‘áreas de integração’. Esses itens não constam nas ementas do PPC1 e podem indicar um progresso nas discussões sobre a integração do currículo no contexto do curso analisado.

Uma importante distinção entre os dois PPCs analisados é, ainda, a proposta da PPI, que aparece apenas na atualização de 2019, ou seja, no PPC2. No entanto, ao dedicar apenas um pequeno trecho para esse assunto, o PPC2 deixa de oferecer maiores subsídios para o planejamento dos professores em relação a essa prática.

Em relação às práticas dos professores entrevistados, pudemos perceber a ausência de uma formação voltada à realidade da educação profissional e tecnológica, sobretudo ao planejamento do currículo integrado. O que observamos foram tentativas isoladas, por meio do exercício individual e de parcerias entre alguns professores, de práticas de integração. No entanto, não há uma organização institucional nesse sentido. A PPI, prevista no PPC2 foi constantemente mencionada pelos entrevistados, que afirmaram, em sua

maioria, não perceber que esta esteja sendo, de fato, colocada em prática, ficando apenas no plano do prescrito.

Apesar das contradições encontradas, os docentes que participaram da pesquisa entendem, de forma geral, que a reformulação do PPC foi um passo importante para a integração curricular, pois trouxe, ao menos, novas discussões e reflexões. No entanto, para que a integração curricular, de fato, chegue ao chão da sala de aula, com vistas à formação humana integral, o planejamento e o trabalho conjunto dos docentes têm um importante papel. Isso posto, reafirmamos a importância da vontade coletiva e uma gestão pedagógica que incentive e promova a integração.

Referências

ALENCAR, A. C. M. V. **Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/adriana-carla-monteiro-valenca-de-alencar>. Acesso em: 23 out. 2021.

ARAÚJO, R. M. de L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53–63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGqPzBWkGTqmfhWBqChvbmQRNvd?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2021.

ClAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FAZENDA, I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o

reconhecimento de um percurso. In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Interdisciplinaridade**. São Paulo, v. 1, n. 0, p. 11-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16141>. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

I SIMPÓSIO do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba - Abertura e Palestra 1. [S. l.]: IFTM, 2021. 1 vídeo (2 h 18 min 35 s). Publicado pelo canal IFTM Ituiutaba. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qNCp6BdnqRE&t=2964s>. Acesso em: 30 set. 2021.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio**. Ituiutaba: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agroindustria/ppc/>. Acesso em: 30 maio 2020.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 97/2019, de 25 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a revisão/atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba - 2020/1. Aprovada pelo Conselho Superior em 25 de novembro 2019. Ituiutaba: [s. n.], 2019. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>. Acesso em: 30 maio 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referências teóricas e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In*: HAMES, C.; ZANON, L. B.; ARAÚJO, M. C. P. de (org.). **Currículo integrado, educação e trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016, p. 17-35.

MENEZES, R. C. D. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado**: um estudo avaliativo. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7353>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. A. T. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123162>. Acesso em: 26 dez. 2019.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S. l.: s. n.], p. 1-30, [2008?]. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Autores:

Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialista em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Professora de Português/Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Ituiutaba.

Correio eletrônico: liliandutra@iftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3101>

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social, pela Faculdade Única de Ipatinga. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal Goiano. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Servidora no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Ituiutaba.
Correio eletrônico: marciapaes@iftm.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>

Sangelita Miranda Franco Mariano

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professora no Instituto Federal Goiano, *campus* Morrinhos, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
Correio eletrônico: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>

Léia Adriana da Silva Santiago

Licenciada em História e Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, financiado pela Fundação CAPES. Professora de História, no Instituto Federal Goiano, *campus* Posse.
Correio eletrônico: leia.adriana@ifgoiano.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

Como citar o artigo:

MEDEIROS, L. G. D.; ALBERTO, M. de S. P. L.; MARIANO, S. M. F.; SANTIAGO, L. A. da S.. El currículo integrado en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria en un campus del IFTM: de los PPC a la práctica docente. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.668-690, sep., 2022.

Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes¹

Rita de Cássia Pizoli

ritacpizoli@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Verônica Francine de Souza Amorim

ve.amorin@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8500-7484>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

neidegafa@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Priscila Semzezem

priscilasesmzezem@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Recibido: 30/03/2022 **Aceito:** 23/05/2022

Resumen

Ese estudio tiene el materialismo histórico como referencia, y su objetivo es entender, desde los documentos y currículos brasileños, posibles desdoblamientos de las reformas actuales en los cursos de Enseñanza Secundaria Profesional, así como sus consecuencias para la formación humana. Los prejuicios que la reforma de la Enseñanza Secundaria Técnica y Profesional de 2017 trae para los jóvenes se quedan evidentes con el currículo propuesto. Él encuentra la lógica productivista y meritocrática, responsabilizando lo que eligen los propios individuos por el suceso o fracaso que tienen, además de abrir el financiamiento público para el sector privada. Cuando las habilidades sugeridas en el referencial del estado de Paraná para la educación profesional son analizadas, la profundización de los determinantes del capital y sus demandas son comprobadas, pues que el objetivo es que el trabajador se ajuste al mercado de trabajo o a la propia falta de una posición, y que cumpla su deber como ciudadano. El estudio infiere que la profundización de la lógica productivista en los currículos educacionales ha sido el lema de las reformas, demostrando su ajustamiento con las necesidades del capital mundializado, cuyas contradicciones se desvelan y se exacerban, exigiendo intensificar a captura de la subjetividad del trabajador.

Palabras clave: Trabajo y Educación. Enseñanza Profesional. Reforma de la Enseñanza Secundaria.

¹ Esta pesquisa foi financiada com recursos da Fundação Araucária do Paraná, Brasil.

Ensino Médio Profissional Brasileiro: Estratégias Políticas, Currículo e a Formação dos/as Estudantes

Resumo

Este estudo tem o materialismo histórico como referencial, e o objetivo de apreender, a partir dos documentos e currículos brasileiros, os possíveis desdobramentos das reformas atuais nos cursos de Ensino Médio Profissional, bem como suas consequências para a formação humana. Os prejuízos que a reforma do Ensino Médio Técnico e Profissional de 2017 traz aos jovens tornam-se evidentes com o currículo proposto. Ele atende à lógica produtivista e meritocrática, responsabilizando as escolhas dos próprios indivíduos por seu sucesso ou fracasso, além de abrir o financiamento público para a iniciativa privada. Ao analisar as habilidades sugeridas no referencial do estado do Paraná para a educação profissional, o aprofundamento dos determinantes do capital e suas demandas é verificado, pois o objetivo é que o trabalhador se ajuste ao mercado de trabalho, ou à própria ausência dele, e que cumpra seu dever como cidadão. O estudo infere que o aprofundamento da lógica produtivista nos currículos educacionais tem sido a tônica das reformas, demonstrando seu ajustamento às necessidades do capital mundializado, cujas contradições se desvelam e se exacerbam, exigindo intensificar a captura da subjetividade do trabalhador.

Palavras chave: Trabalho e Educação. Ensino Profissional. Reforma do Ensino Médio.

Brazilian Vocational High School: Political Strategies, Curriculum and Students' Education

Abstract

This study has the historical materialism as reference, and aims at apprehending, from Brazilian documents and curricula, possible unfolding of current reforms in Vocational High School courses, as well as their consequences for the human formation. Damages that Technical and Vocational High School reform of 2017 bring to young people become evident with the curriculum proposed. It meets the productive and meritocratic logic, and the accountability on the own individuals' choices for their success or failure, further opening the public funding for the private sector. When analyzing skills suggested in the reference of the State of Paraná for vocational, deepening of the capital determinants and its demands is verified because the objective is for the workers to adjust to the labor market or to the absence of work, and that they fulfill their duty as citizens. The study infers that deepening of productive logic in educational curricula has been the watchword, demonstrating its adjustment to the needs of globalized capital, whose contradictions are increasingly revealed and exacerbated, demanding intensifying the capture of worker subjectivity.

Keywords: Labor and Education. Vocational Teaching. High School Reform.

Introdução

As alterações recentes no currículo do Ensino Médio Profissional no Brasil se constituem em uma importante temática a ser investigada, dadas as suas consequências para a formação dos jovens brasileiros. Isso requer considerar as legislações vigentes. Salientam-se os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída em 2018 (BRASIL, 2018), em comparação com documentos anteriores para a Educação Profissional no Ensino Médio, como o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), dentre outros. Discute-se ainda o documento que estava até recentemente em consulta pública no estado do Paraná

e que *Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná* (PARANÁ, 2021).

As alterações curriculares têm gerado tensões recorrentes no Brasil, evidenciando seu caráter sociopolítico. Ferretti e Silva (2017) ressaltam que, nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, o argumento usado para reformar o Ensino Médio e organizar a BNCC era o de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estava estagnado e que seria necessária alguma medida urgente para melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Esse índice estagnado, porém, não seria resultado das inúmeras reformas feitas nos currículos, sem um embasamento na atual realidade dos jovens? Se os jovens não estão atingindo um nível mínimo de conhecimentos, será que a extinção da obrigatoriedade de disciplinas essenciais para o desenvolvimento humano seria a melhor saída?

Mediante tais questionamentos, este trabalho aborda as alterações curriculares no Ensino Médio Profissional e a implantação da BNCC, a partir de sua vinculação às demandas da vida social atual, mais especificamente àquelas relativas ao mercado de trabalho. É possível assim refletir a respeito de algumas questões que levaram a esta pesquisa: Quais os impactos da reforma educacional no currículo do Ensino Médio? Quais as consequências para a formação profissional?

Nesse sentido este artigo, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, pautada no materialismo histórico e inserida na área de Educação e Trabalho, objetiva apreender nos documentos oficiais e currículos brasileiros os possíveis desdobramentos das reformas atuais nos cursos de Ensino Médio Profissional no Brasil e as consequências para a formação dos alunos.

Na primeira parte apresentam-se as alterações curriculares do Ensino Médio brasileiro, modalidade técnica e profissional, relacionando-as com os determinantes econômicos de cada período histórico; na segunda, discutem-se as relações da atual Reforma do Ensino Médio com o movimento estrutural e político brasileiro iniciado na década de 1990; e, por fim, analisam-se os resultados da reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos para os cursos técnicos e profissionais, relacionando-os com as ações instituídas pelo estado do Paraná. Problematizam-se assim as suas consequências para a formação humana.

Histórico das Alterações Curriculares no Ensino Médio Profissional e Técnico Brasileiro

A diferenciação educacional que existe no ensino no Brasil é gritante e isso é tema de inúmeros debates pelos profissionais da educação, principalmente os que defendem o ensino público. O que levou a essa distinção? Por que o ensino profissionalizante no Brasil é direcionado para a classe trabalhadora?

A oferta de um ensino distinto para as classes dominantes e dominadas possui uma trajetória sócio-histórica no Brasil, instituída legalmente desde 1909.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, tem seu marco histórico em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), que criou e sistematizou nas capitais dos Estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices. Um dos fatores balizadores para a publicação dessa normativa foi o fim do trabalho escravo no país e a necessidade de atender 636 fábricas instaladas. Para uma população com 14 milhões de habitantes e um total de, aproximadamente, 54 mil trabalhadores, fazia-se necessário uma política de controle da classe proletária, dos filhos dos trabalhadores e, sobretudo, considerando a necessidade de qualificar força de trabalho para a economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância das relações de trabalho rurais pré-capitalistas (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1634).

A diferenciação que existe em relação ao ensino profissional no Brasil remonta a suas origens, pois ele foi direcionado para os filhos dos trabalhadores com o objetivo de que não ficassem com tempo ocioso e à mercê da criminalidade. Uma formação rápida e objetiva os absorveria e os colocaria o mais rápido possível no mercado de trabalho, garantindo uma força de trabalho que não precisaria de muitos investimentos para atender a produção das fábricas e a agropecuária da época. Esse ensino se consolidou para essa parcela da sociedade, direcionado às necessidades do momento, ofertando um ensino e uma ocupação própria para os filhos dos trabalhadores e coerente com o estágio do capital, que se expandia no país recém-saído do período colonial.

Na Europa, desde o final do século XVIII, com o surgimento das máquinas e a diminuição do trabalho manufatureiro, os trabalhadores vinham se adaptando às novas formas de trabalho que constituíam a relação do capital. Essas rompiam com o trabalho artesanal, substituindo-o primeiro pela manufatura, em meados do século XVII, levando os trabalhadores a realizar trabalhos parcelados, que não exigiam o conhecimento de todo o processo de produção, mas apenas de uma determinada função. Em seguida, com a maquinaria, o trabalhador passou a seguir o ritmo da máquina, realizando um trabalho ainda

mais fragmentado. O intuito foi a produção da mais-valia, com a economia de tempo de trabalho e maior produtividade (MARX, 1985).

No século XIX a industrialização avançou na Europa e foi se estendendo ao mundo, gradativamente. Nos Estados Unidos o sistema de produção se intensificou a partir do final do século XIX e início do século XX, por intermédio de transformações na gestão, com o denominado taylorismo/fordismo. A produção ocorria em massa e o importante não era a qualidade e sim a quantidade. Desse modo os trabalhadores precisavam ser rápidos, operando movimentos repetitivos para a produção em massa, sem muito conhecimento aplicado.

A lógica do modelo de produção taylorista e fordista introduziu nas relações de trabalho elementos de controle social, para racionalizar ao máximo as tarefas executadas pelos trabalhadores. Ganhar tempo e aumentar o trabalho executado eram estratégias para a exploração do trabalhador. Dessa forma intensificava-se ainda mais o trabalho, com o sistema de produção fordista e com o cronômetro taylorista (ANTUNES, 2009, p. 39).

Como aponta Harvey (1992), Henry Ford (1863-1947) instituiu a esteira rolante e acreditava que o novo tipo de sociedade deveria se edificar com a nova forma de aplicação do trabalho, fazendo com que o trabalhador se adequasse às necessidades políticas e econômicas, aos padrões de trabalho das indústrias e do poder corporativo. Mediante as resistências dos trabalhadores, Ford adotou a ideia de o trabalhador ficar oito horas no trabalho, com a remuneração de cinco dólares ao dia, para fazer com que o trabalhador tivesse disciplina o suficiente para a operação do sistema de linha de montagem. Alegou que assim propiciava aos trabalhadores tempo de lazer com a família e tempo também para conseguirem consumir esses produtos, que eram feitos para o consumo em massa. O trabalho, no entanto, se intensificou, assegurando mais lucros aos capitalistas.

Esse modelo de produção perdurou por quase meio século, embora tenham ocorrido instabilidades econômicas nesse período. A crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na grande depressão dos anos de 1930, além das duas guerras mundiais que aconteceram na primeira metade do século XX, bem como as distinções entre os países e as resistências dos trabalhadores, implicaram em dificuldades iniciais para a adoção mundial da racionalização dos processos de trabalho nesse período.

Para começar, o estado das relações de classe no mundo capitalista dificilmente era propício à fácil aceitação de um sistema de produção que se apoiava tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente roteirizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle

quase inexistente ao trabalhador, sobre o projeto, ritmo e a organização do produto (HARVEY, 1992, p. 123).

O fordismo teve uma diminuição de sua força decorrente do período entre guerras, tendo em vista que o modelo de produção ofertava uma produção em grande escala, que não era absorvida pelo mercado naquele momento. Esse período também ficou marcado, no caso do Brasil, pelo início do crescimento da industrialização, que ganhava vigor. A década de 1930 trouxe assim novas exigências educacionais ao país.

As legislações valorizaram o ensino profissionalizante, atrelado com a crescente industrialização e demandas de força de trabalho. Dessa forma, o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), organizou o ensino comercial, seguido de diversos cursos técnicos que duravam de um a três anos. Nesse Decreto percebe-se que a prioridade do governo era atrelar a educação às necessidades do mercado. Esse também foi o objetivo da criação do “Sistema S”, que ofertava um ensino ligado à capacitação da força de trabalho brasileira, composto por diversas instituições que representavam as várias organizações voltadas para a formação profissional.

Cunha (2014) ressalta que um dos pontos que entrou em evidência na era Vargas (1930-1945) foi a criação das escolas técnicas, no sentido estrito, ou seja, instituições para a formação profissional de qualificação intermediária, para diversos setores da economia, como indústria, agricultura, comércio e serviços.

Várias instituições foram criadas a partir de então no país, com esse caráter, como o Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Brasileiro de apoio às Micro Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que educam a força de trabalho para a absorção do mercado.

De acordo com Ribeiro (1992), o grande fluxo dos capitais estrangeiros contribuiu para o crescimento da industrialização a partir dos anos de 1930. Esse aumento de investimentos no país foi visto como uma fonte de auxílio para o projeto de desenvolvimento. As necessidades eram grandes, não apenas pela crise existente, mas também pelo fato de o setor industrial entrar gradativamente em uma nova fase no Brasil, que foi denominada de processo de substituições de importação. Sua característica não era a instauração da indústria leve, mas sim a produção de produtos duráveis e produtos químicos, que tinham como consequência o investimento de capitais mais elevados.

Nos países capitalistas em que o keynesianismo se instaurou no plano político, segundo Netto e Braz (2006), esse processo esteve aliado à produção fordista. Os chamados “anos dourados” retratam o cenário da economia europeia em meados dos anos de 1950, pois o crescimento econômico se manteve em alta, bem como as taxas de juros, desde o fim da segunda guerra mundial até a segunda metade dos anos sessenta.

Harvey (1992) indica que, de um modo geral, a partir dos anos 1965 a 1973 tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo de conseguir manter as contradições inerentes ao capitalismo. Como consequência, a onda longa e expansiva chegava ao fim.

No Brasil, nos anos de 1960 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, Lei nº 4.024/1961, que separou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial (BRASIL, 1961). Entre os pontos que abordava em relação ao ensino secundário, ela admitiu variedades de currículos segundo as matérias optativas que fossem preferidas pelos estabelecimentos. O ciclo ginásial era constituído de quatro séries anuais e o colegial de três, no mínimo. Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo foi incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Essa lei também alterou o ensino técnico, pois quem optasse por cursar esse nível de ensino tinha a opção de escolher entre três cursos: industrial, agrícola ou comercial. Eles poderiam ser ofertados em todo o território nacional e as disciplinas que compunham cada curso eram escolhidas de acordo com cada instituição. As empresas industriais e comerciais eram obrigadas a oferecer ofícios e técnicas de trabalho aos seus menores empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

Uma década mais tarde, a fim de atender às necessidades do sistema capitalista que se expandia no setor de indústrias pesadas, durante a ditadura burguesa-militar (1964-1985) que se instituiu no país, a LDB foi alterada por intermédio da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Segundo Beltrão (2017), o 2º grau, atual Ensino Médio, passou a ter como estratégia principal formar para a profissionalização, em um período de tempo de médio e curto prazo. Dessa forma, foram ofertados mais de 100 cursos, com formações variadas, desde técnico de enfermagem, técnico em escritório, técnico em edificações, entre muitos outros. Ao terminar o 2º grau o aluno recebia um certificado e estava apto para ingressar no mercado de trabalho.

Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, 2014, p. 2).

A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino secundário não era defendida por pensadores relevantes, nem dentro nem fora do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Mesmo assim, de acordo com Beltrão (2017), jornais da época comemoraram o sancionamento da Lei nº 5.692, em agosto de 1971. O ensino secundário passaria então a ser “objetivo e profissional” e sinalizaria o “despertar de um Brasil novo”. Entretanto, um ano depois já apareceriam críticas a essa reforma, devido a tal modelo de educação profissional.

Essas mudanças exigiam recursos que as escolas não tinham. Nem mesmo com o auxílio do MEC era possível fazer com que esse ensino vigorasse, pois algumas escolas estavam até mesmo em situação precária. Nos anos seguintes, o então Secretário da Educação de São Paulo, José Bonifácio Nogueira, em 1975, também reclamou da situação e disse que “Ensino Técnico é de difícil implantação e caríssimo” (BELTRÃO, 2017).

Cunha (2014) também evidencia que os cursos técnicos, desde que começaram a entrar em vigor em 1942, apresentavam pouquíssimos vínculos com o ensino superior, deixando claro que o ensino profissional era limitado. Diante disso é possível afirmar que os cursos técnicos industriais da época não tinham características para fazer nenhuma ponte para a candidatura aos vestibulares, que davam acesso ao ensino superior.

É importante enfatizar que o Brasil teve a necessidade de ofertar diversos cursos profissionalizantes com o intuito de proporcionar uma formação rápida, para inserir os jovens no mercado de trabalho e com isso atender à economia capitalista do país. Ofertava-se, desse modo, aos jovens da classe trabalhadora, que precisavam trabalhar, a oportunidade de uma formação “profissional”.

Esse tipo de ensino técnico contribuía para o crescimento do capital, mas não oferecia nenhum tipo de formação contínua ou aprofundada. Dessa forma, se um indivíduo posteriormente fosse buscar uma formação superior que tivesse o mesmo segmento do que ele já estudava, sua qualificação no ensino técnico não dialogava com o ensino superior. Essa tem sido a marca histórica do Ensino Médio e, nas últimas décadas, a situação não se alterou em seus fundamentos, mantendo-se os problemas desse nível de ensino. Reformas intensas demarcaram o período seguinte e exigem a análise de suas causas estruturais.

As Demandas da Década de 1990 e suas Relações com a Reforma do Ensino Médio de 2017

A Lei nº 5.692/1971 perdurou por 25 anos, até que na década de 1990 o Congresso Nacional sancionou a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a atual LDB. Ela foi antecedida por mudanças econômicas e sociais profundas, oriundas da crise capitalista mundial que se instaurou a partir das décadas de 1960 e 1970. O “pós-fordismo” foi marcado por um novo modelo de organização do trabalho, que buscava atender um nicho específico de mercado, atrelado às práticas particulares de consumo.

Netto e Braz (2006) destacam que o capital lança nessas décadas um movimento de desconcentração industrial e promove uma perda de território no mercado. O avanço tecnológico e científico, aliado à gestão flexível, gera o aumento do desemprego entre os trabalhadores ligados à produção. É válido ressaltar que as transformações colocadas em vigor no mercado de trabalho, pelo capital, sempre tem como objetivo aumentar a taxa de lucro e criar maneiras inovadoras para a exploração da força de trabalho.

Nesse período ganha força a vertente da ideologia neoliberal, com um viés de sustentar a necessidade de “diminuir” o Estado e cortar suas “gorduras”, de acordo com Netto e Braz (2006). Entretanto, os grandes empresários e monopolizadores do mercado sabem que o capital não funciona sem a intervenção do Estado, uma vez que ele facilita as leis e garante acesso privilegiado em muitos âmbitos para a classe capitalista, a fim de que sempre consigam sustentar a exploração dos trabalhadores e o desenvolvimento do capital.

Em sintonia com esses movimentos, mais alterações na educação continuaram acontecendo. A LDB de 1996 instituiu o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica. Para regulamentá-lo, foi assinado o Decreto nº 2.208 de abril 1997, que especificou no artigo 3º, três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnólogo. Em ambos os níveis de ensino, todos tinham como característica a busca pela profissionalização rápida. O básico buscava a qualificação e profissionalização dos trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o técnico tinha como característica a profissionalização de alunos que estavam cursando o nível médio; e o tecnológico era um ensino “superior”, destinado aos egressos do Ensino Médio e do Ensino Técnico (BRASIL, 1997).

A oferta de cursos básicos foi potencializada, sem qualquer vinculação com outro conhecimento científico, pois esses cursos não tinham a necessidade de investimentos significativos. Dessa forma, em sua grande maioria eram ofertados pelas instituições privadas (PEDROLIM, 2011 *apud* LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012) as alterações feitas em 1996 foram só o início de um grande movimento de reformas feitas na educação brasileira, em todos os âmbitos da educação, no ensino infantil, médio e profissional. As autoras também enfatizam que o direcionamento que assume a relação de trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Estão sempre ligados, gerando embates sociais e representando em parte a luta hegemônica entre capital e trabalho.

Tendo isso em vista salienta-se que a educação brasileira não é neutra, suas alterações não se dão de forma não intencional, pois há objetivos que permeiam cada reforma ou mudança em relação a ela. Com isso, o currículo e o trabalho dos professores também estão atrelados às mudanças sociais e econômicas.

Dias e Lopes (2003) ressaltam que foi após a promulgação da LDB de 1996 que o conceito de competências foi apresentado como nuclear na apresentação curricular, como se fosse um “novo” paradigma educacional. Isso se apresenta tanto nos referenciais (1999) como nas diretrizes (2001) curriculares elaboradas naquele período.

Há desdobramentos dessas reformas curriculares para a formação docente, no final dos anos 1990, pois o currículo por competências objetiva que o professor, juntamente com a escola, se adapte às mudanças da sociedade, a fim de ajustar a educação às novas demandas do mercado de trabalho flexível (DIAS; LOPES, 2003).

De acordo com Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que anulou o Decreto nº 2.208/1997, apontou a necessidade de uma formação mais completa, que integrasse ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Ramos (2007) entende que foram estabelecidas formas para os sistemas educacionais e as escolas trabalharem de forma integrada. Manteve-se também as formas anteriores, resultando em três opções: forma concomitante, subsequente ou integrada.

A intenção com o Decreto nº 5.154/2004 não era limitar – se restringir ao simples regresso de disciplinas que ofertassem educação geral reunida à formação de competências –, pois se buscava uma formação organizada de modo que ofertasse uma formação geral e articulada entre as diversas disciplinas.

Essa tentativa de integração foi contida a partir de 2016. O Decreto de 2004 foi substituído e foi alterada a LDB, com a chamada reforma do Ensino Médio, em 2017, pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Ela teve início com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (após vinte e dois dias da posse de Michel Temer, em 22 de setembro de 2016), trazendo outra reestruturação curricular.

A reforma tornou obrigatórias nos três anos do Ensino Médio apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, exigindo também estudos de Inglês. Ela fez com que o currículo tivesse uma divisão: uma parte composta pela BNCC, que deve ser estudada por todos estudantes, e outra que é voltada para os itinerários formativos, que os estudantes deverão escolher. Estes são constituídos por 5 opções: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, matemática e suas tecnologias, e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Esse processo de alterações fez também com que algumas disciplinas fossem excluídas: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Ademais, instituiu a presença do “notório saber” como critério para possível exercício da docência no ensino técnico e profissional, além de impulsionar as parcerias público-privadas para a sua operacionalização. A BNCC (BRASIL, 2018) foi aprovada na sequência, sob a égide da ideologia das competências e habilidades.

Dentre seus vários resultados, sua implantação revela que essa flexibilização do ensino, com a oferta de cursos técnicos de formação rápida e objetiva, oferecidos em parcerias com instituições que representam os interesses privados, como o “Sistema S”, são características que vem retirando a capacidade de aprendizagem de toda uma juventude que utiliza a rede pública de ensino. Um aspecto a salientar no processo da formação é o objetivo de adaptação do jovem para a precariedade do mercado de trabalho flexível, pois a realidade do país, segundo informado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é que o ano de 2021 encerrou-se com 12 milhões de desempregados, além de uma população subutilizada que chegou a 28,3 milhões de pessoas (FERRARI, 2022).

Diante desse cenário e em atendimento à nova legislação, os diversos estados brasileiros tiveram que reformular suas diretrizes curriculares para adaptá-las à reforma do Ensino Médio e à BNCC. No caso do itinerário do ensino técnico e profissional, cada estado ficou de organizar suas diretrizes e opções de formação para o cumprimento do que foi estabelecido. A fim de viabilizar uma análise mais aprofundada, foi delimitado neste trabalho o estudo das novas diretrizes na proposta do estado do Paraná.

Novo Ensino Médio e o Currículo do Ensino Técnico e Profissional no Paraná/Brasil

O estado do Paraná aprovou o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio com a Deliberação CEE/PR nº 04, de 29 de julho de 2021 (PARANÁ, 2021). Com base na

reforma de 2017, esse documento apresenta uma organização curricular “inovadora” que contempla uma Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).

A formação integral proposta nessa concepção será adquirida com o desenvolvimento de dez competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação, cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade; e cidadania.

Na Deliberação (PARANÁ, 2021) a FGB objetiva desenvolver competências e habilidades, aprofundando as aprendizagens do Ensino Fundamental, e está estruturada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Já na “parte flexível” do currículo, nos IF, são descritos quatro IF de aprofundamento das competências e habilidades da FGB, além de um quinto, a Educação Técnica e Profissional (ETP).

Apresenta-se no âmbito dos IF um “componente curricular” que perpassará os três anos do Ensino Médio, o denominado “Projeto de Vida”, que tem como foco central criar estratégias para objetivar a formação do jovem “empreendedor” de subsistência (PARANÁ, 2021). A adaptação ao mercado de trabalho é o principal resultado a ser alcançado por essa formação, principalmente através de habilidades emocionais, despertando a resiliência e o espírito empreendedor.

Na parte que trata do Ensino Técnico e Profissional, os IF, o documento afirma como deve ser a adaptação do aluno ao mercado de trabalho incerto:

[...] cada vez mais serão exigidos conhecimentos e diferenciais na corrida em busca da empregabilidade. Os empregos, como se conhecem, passam a ser mais escassos e se transformam na oferta e recriação de novos tipos de trabalho e funções. A segurança da vaga no emprego agora é desestabilizada, e o jovem, mais do que nunca, precisa desenvolver em si mesmo a autogestão; administrar seus processos formativos; descobrir as lacunas de conhecimentos e supri-las, provendo as habilidades mais procuradas da atualidade: as tão disseminadas *soft skills*, que nada mais são do que a capacidade de se relacionar no ambiente de trabalho com inteligência emocional, ou seja, com habilidades interpessoais; saber dialogar e evitar ou resolver conflitos, se quiser uma carreira sólida e duradoura (PARANÁ, 2021, p. 1056).

Nessa linha de reflexão, o Novo Ensino Médio do Paraná (2021) espera que os jovens, por meio do Projeto de Vida, possam “[...] desenvolver habilidades, relacionadas à compreensão de si e do mundo, o respeito e cooperação, e, também, vão entender e refletir sobre as escolhas que serão feitas” (PARANÁ, 2021, p. 53).

Ademais, outro aspecto a ser destacado na Reforma do Ensino Médio, no curso profissional, é que o ensino será ofertado através das parcerias com as instituições educativas privadas. Isso se dará, conforme Ferretti e Silva (2017, p. 387), para “[...] permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”. As mudanças em curso possuem, portanto, a intencionalidade de deslocar cada vez mais a educação para o âmbito empresarial, com o objetivo de gerar lucros.

De acordo com o referencial para o Novo Ensino Médio do Paraná (2021), a ETP é o quinto itinerário formativo e apresenta nos princípios gerais para sua composição o ensino integrado. Nesse elemento já se detecta uma distorção no entendimento do que seja o conceito de ensino integrado, pois ele é vinculado à aquisição de competências e habilidades: “Considerar a formação integral do estudante como finalidade do ensino médio dialoga com o enfoque no desenvolvimento de competências e de compromisso com a educação integral preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (PARANÁ, 2021, p. 1044).

Essa afirmação desconsidera a trajetória histórica de estudos envolvida no Decreto nº 5.154/2004, que propunha o ensino profissional integrado com base no conceito de politecnia. Simplesmente vincula o conceito à aquisição de habilidades, como se fossem apenas palavras sem significado histórico. Apresenta a educação integral como o estudo dos itinerários formativos oferecidos pelo Ensino Médio, no qual o ensino profissional é apenas um deles.

Para o itinerário da ETP indica-se assim o estudo de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Nesses eixos são destacadas as habilidades a serem aprendidas. Com relação ao eixo de investigação científica, apresenta-se essa habilidade:

(EMIFFTP01) Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição (PARANÁ, 2021, p. 1046).

Nessa habilidade a principal característica é ensinar o estudante a encontrar soluções no dia-a-dia do trabalho, por meio de raciocínio lógico, ajudando assim o bom caminhar do processo da empresa. A segunda habilidade visa: “(EMIFFTP02) Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho utilizando

procedimentos e linguagens adequadas à investigação científica” (PARANÁ, 2021, p. 1046). Aqui, encontra-se uma forma de ensinar o estudante e futuro trabalhador a fazer pesquisas no momento em que a empresa precisar dessas informações. Na terceira habilidade deste eixo apresenta:

(EMIFFTP03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental, etc.) em fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando diversos pontos de vista e posicionamentos mediante argumentação, com o cuidado de citar fontes dos recursos utilizados na pesquisa, e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias (PARANÁ, 2021, p. 1046).

Essa habilidade busca ensinar como fazer uma pesquisa consistente, utilizando-a para otimizar tempo e apresentar conclusões eficientes. Com relação ao eixo denominado “Processos criativos”, o documento apresenta essas habilidades:

(EMIFFTP04) Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexões críticas sobre a funcionalidade de ferramentas de produtividade, colaboração e/ou comunicação. (EMIFFTP05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação. (EMIFFTP06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso de ferramentas (PARANÁ, 2021, p. 1029).

Denota-se a ênfase na resolução de problemas ligados à produtividade, tornando uma questão central a preparação do estudante para enfrentar qualquer problema, sempre em busca de solução rápida e efetiva. A habilidade 04 tem como característica principal valorizar o processo de criatividade do estudante para que, posteriormente, isso possa vir a agregar em seu desempenho dentro do ambiente de trabalho. A pauta mais uma vez é a produtividade e o uso de informação, pois o futuro trabalhador deve saber como usar os equipamentos de segurança para se proteger dentro do ambiente de trabalho. A respeito do eixo “Mediação e intervenção sociocultural”, apresentam-se as seguintes habilidades:

(EMIFFTP07) Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à consciência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e à preservação do meio ambiente (PARANÁ, 2021, p. 1046).

Na concepção adotada, aceitar as diferenças e saber conviver com culturas, crenças e ideais diferentes fazem com que o ambiente de trabalho seja também um lugar de exercer

cidadania, dando a entender que o comportamento pessoal alteraria a sociedade e seus problemas estruturais. A disciplina no trabalho também é elemento de destaque.

(EMIFFTP08) Seleccionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Cumprir prazos é e sempre foi sinal de responsabilidade no trabalho, por isso a escola deve ensinar o futuro trabalhador, para que aceite e se adapte às regras do trabalho atual, flexível e incerto. Retorna também a ideia de cooperação, que procura captar a subjetividade do trabalhador para a relação social do capital.

(EMIFFTP09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas para a discussão e a contribuição necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos e o *feedback* aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenhos e a conservação ambiental (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Esse é um ponto muito importante, respeitar a hierarquia dentro do ambiente de trabalho, pois nela há vários níveis e cada um é responsável por determinadas coisas, como a disciplina, planejamento e organização do trabalho. Outro eixo de destaque é o denominado “empreendedorismo” (EMIFFTP10), que propõe: “Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de *trainee*, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional” (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Entende-se que o objetivo é que os jovens compreendam que a escolha do curso de ETP será responsável pelo trabalho que eles vão exercer depois de terminá-lo, por isso a importância do estágio. Ainda nesse eixo, a habilidade a seguir (EMIFFTP11) contempla sua formação articulada a seu projeto pessoal. “Seleccionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios” (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Nessa habilidade o aluno precisa entender o trabalho e suas condições no mercado, inclusive aprender a avaliar suas ações, para que saiba definir um plano de negócios ainda

no ensino profissional. Alerta-se que esse aluno tem por volta de 15 a 17 anos. A habilidade propõe que o aluno termine a ETP sabendo executar os requisitos do mercado na sua prática.

(EMIFFTP12) Empreender projetos pessoais ou produtivos considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida (PARANÁ, 2021, p. 1047).

À vista disso, analisando essas habilidades propostas no referencial do Paraná para o novo Ensino Médio, nota-se que o foco preponderante é atender às demandas do mercado de trabalho, seja vendendo sua força de trabalho em lojas, indústrias, seja se arriscando em empreendimentos próprios. O objetivo é desenvolver habilidades, trabalho em equipe, tendo como busca constante tornar os jovens visionários em relação às inovações, com o propósito contínuo da incessante melhoria da produtividade.

Esse é o aspecto que ganha ênfase na formação profissional, que está totalmente subsumida ao capital, em detrimento do conhecimento científico, da pesquisa e da continuidade de uma formação intelectual dos jovens. Mais uma vez nota-se que a formação profissional é única e exclusivamente voltada para o trabalho flexível e incerto, diminuindo absurdamente as chances desses indivíduos poderem ter uma continuidade nos estudos, uma vez que eles precisam trabalhar para sua sobrevivência. Muitas vezes os jovens cursam a ETP apenas para conseguir um emprego ou estágio.

Com relação à oferta dos cursos desse itinerário, a proposta não apresenta clareza em sua organização. Diz que

A oferta de ETP no Estado do Paraná, conforme a Lei n. 11.741, de 2008, se configura pelas seguintes opções, a depender da instituição de ensino: Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Curso de Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada e Curso de Especialização Profissional Técnica, na perspectiva de formação continuada, [...]. (PARANÁ, 2021, p. 1050).

A primeira proposta terá carga horária variando entre 800, 1000 e 1200 horas, que pode ter um currículo flexibilizado de acordo com a parceria estabelecida com o setor produtivo local. A segunda, que diz respeito à formação continuada, pode ter carga horária mínima de 160 horas, tendo como referência para organizar os cursos a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Já na terceira, “Os cursos são direcionados aos estudantes concluintes dos cursos técnicos e devem possuir uma carga horária mínima de 25% da respectiva habilidade profissional que compõe

o correspondente Itinerário Formativo da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio” (PARANÁ, 2021, p. 1050).

Dessa forma, o itinerário da educação técnica poderá se somar aos demais itinerários ofertados pelo Ensino Médio e poderá se dar de forma integrada, concomitante ou subsequente. Com relação às modalidades, também apresenta a possibilidade de educação a distância (EAD), além da presencial.

Destacamos que a organização curricular apresentada por esses eixos, bem como a possibilidade de fazer cursos de aperfeiçoamento a distância, sinalizam o empobrecimento do ensino dos conteúdos científicos e a fragmentação dos conhecimentos de cada área disciplinar. Ao contrário de promover o ensino integrado, ou realizar a “articulação entre a teoria e a prática social” (PARANÁ, 2021, p. 999), como é anunciado, o currículo proposto esvazia o ensino e limita o desenvolvimento das possibilidades intelectuais dos jovens.

Assim como no início da década de 1990, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontavam o ensino por meio de métodos ativos, competências e habilidades, o último documento para a organização do currículo do Ensino Médio Profissional retoma a mesma argumentação. Desconsidera toda a trajetória teórico-metodológica de construção do ensino integrado no Paraná, nos últimos vinte anos, e simplesmente aponta a metodologia de ensino ativa como antídoto contra as mazelas do ensino baseado na memorização. Como se todo o trabalho desenvolvido para tentar vincular teoria e prática, tendo como eixo a cultura, o trabalho e a tecnologia, se resumissem em ensino por memorização. É nítida a tentativa de desmobilização dos Projetos Políticos Pedagógicos construídos coletivamente nos últimos anos, desqualificando o trabalho dos professores envolvidos nesse processo durante essas décadas.

A metodologia de ensino ativa, ligada às teorias do “aprender a aprender”, promete ser a “[...] ‘argamassa’ consolidadora dos conteúdos trabalhados, manifestando a indissociabilidade entre teoria e prática” (PARANÁ, 2021, p. 1058). Argumenta-se que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento científico da área e o aluno passa a ser o artífice da sua própria aprendizagem, principalmente por meio da pesquisa nos sites da internet. Percebe-se, mais uma vez, o empobrecimento da formação intelectual, que é delegada aos alunos, deixando-os à mercê de seu próprio interesse e possibilidades.

A metodologia ativa atende assim ao argumento de que os jovens devem ser protagonistas de seu projeto de vida profissional numa sociedade sem empregos formais.

Porém, o que se compreende é que os jovens são deixados à própria sorte, com a promessa de que apenas sua boa vontade os tornará aptos à empregabilidade.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve o intuito de fornecer um olhar crítico em relação ao ensino profissional ofertado no Brasil, que tem levado ao empobrecimento na formação de milhares de jovens a cada reforma educacional, contribuindo com as demandas do capitalismo e, conseqüentemente, também do mercado do trabalho.

Conforme foi debatido no decorrer deste estudo, desde 1909 foi instaurado um ensino técnico que objetivava habilitar e direcionar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho, que precisava de força de trabalho qualificada, restringindo suas possibilidades de acesso a uma formação mais ampla e integral.

O processo de industrialização e a ascensão do capitalismo em escala mundial reverberam diretamente na educação, afetando as reformas educacionais criadas e alteradas no decorrer dos séculos XX e XXI. Constata-se que as políticas educacionais e curriculares estão atreladas à formação para o mercado de trabalho, de forma rápida e objetiva, relegando a formação intelectual a um segundo plano para boa parte da população, pois ela não é a principal estratégia nesse modelo de formação aligeirada.

A ausência de neutralidade nas políticas nacionais e curriculares fica evidenciada na análise das leis, decretos e reformas brasileiras. Neste estudo foram discutidos aspectos da Lei nº 5.692/1971, da Lei nº 9.394/1996, do Decreto nº 2.208/1997, do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 13.415/2017, que explicitaram as tensões geradas pela precarização da formação humana integral.

São nítidos os prejuízos aos jovens com a mais recente reforma do Ensino Médio, Profissional e Técnico, em 2017. Os conteúdos necessários ao entendimento das relações sociais são desprezados na formação geral, ficando restritos a cada vez menos pessoas. O currículo proposto atende à lógica produtivista e meritocrática, responsabilizando as escolhas dos próprios indivíduos por seu sucesso ou fracasso. Além disso, abre-se o financiamento público para a iniciativa privada, revelando como as empresas e indústrias são beneficiadas com esse modelo de formação profissional.

Por fim, ao analisar as habilidades sugeridas no atual referencial do Paraná para a educação profissional, verifica-se o aprofundamento dos determinantes do capital e suas demandas, pois a cada habilidade proposta fica explícita a formação do “jovem do ensino profissional” para o trabalho. Objetiva-se assim que os trabalhadores se ajustem a seus

lugares no mercado de trabalho, ou à própria ausência dele, e que cumpram seu dever como cidadãos nessa relação social marcada pela desigualdade social. Uma formação ampla e de aprofundamento conceitual não se faz necessária para atender às demandas atuais, pois o mais importante é que os jovens sejam empreendedores, flexíveis e multitarefas, para estarem aptos a adaptar-se a todas as instabilidades presentes.

Infere-se que o aprofundamento da lógica produtivista, meritocrática e pragmática nos currículos educacionais tem sido a tônica das reformas atuais, demonstrando seu ajustamento às necessidades do capital mundializado, cujas contradições se desvelam e se exacerbam cada vez mais, exigindo intensificar a captura da subjetividade do trabalhador. Reverter tal cenário demanda uma luta coletiva e ampla, que abarque a totalidade social.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. *Senado notícias*, online, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CUNHA, L. Ensino profissional, o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FERRARI, H. Brasil fecha 2021 com 12 milhões de desempregados, diz IBGE. **Poder 360**, online, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/brasil-fecha-2021-com-12-milhoes-de-desempregados-diz-ibge/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. Ensino Médio: trajetória histórica

e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 555-581, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARX, K. (1985). **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação CEE/PR nº 04, de 29 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Curitiba: SEED/Departamento de Educação e Trabalho, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992.

Autores:

Rita de Cássia Pizoli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Paranavaí*. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8835078921002360>
Correio eletrônico: ritacpizoli@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>

Verônica Francine de Souza Amorim

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Paranavaí*. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1272436719135023>
Correio eletrônico: ve.amorin@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8500-7484>

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Paranavaí*.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>. Pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/52985>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325209425358903>
Correio eletrônico: neidegafa@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0xy0-0003-3222-2671>

Priscila Semzezem

Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Paranaíba*. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1012388941501759>
E-mail: priscilasemzezem@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Como citar o artigo:

PIZOLI, R. C.; AMORIM, V. F. S.; FAVARO, N. A. L. G.; SEMZEZEM, P. Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.691-712, sep., 2022.

Educación ambiental y Educación Profesional en el IFPB: estrechando lazos

Alvimar Duran da Cruz

alvimardurandacruz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7489-0964>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

João Pessoa, Brasil

Gilcean Silva Alves

gilcean.alves@ifpb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9341-6325>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

João Pessoa, Brasil

Diógenes Oliveira Pereira

diogenes.oliveira@academico.ifpb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8101-8242>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

João Pessoa, Brasil

Recibido: 30/03/2022

Aceito: 01/07/2022

Resumen

La presente investigación, en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica, investigó las prácticas y la adhesión de profesores y alumnos a la Educación Ambiental en los tres cursos técnicos integrados a la enseñanza media del Instituto Federal da Paraíba Campus Cabedelo: Multimedia, Recursos Pesqueros y Medio Ambiente. Se aplicaron cuestionarios multicategoría a docentes y estudiantes, cuyos resultados fueron sometidos a análisis de contenido según la metodología de Bardin (1977). Se constató que sólo en el curso de Medio Ambiente el currículo contiene adecuadamente las disciplinas de educación ambiental. Se concluyó que la Educación Ambiental en los cursos de Multimedia, Recursos Pesqueros y Medio Ambiente ocurre principalmente a través de proyectos integradores, cuyas prácticas utilizan la transversalidad y la interdisciplinariedad, sin involucrar, sin embargo, a todos los estudiantes y profesores, siendo alternativas necesarias para garantizar su plena participación. Existen dificultades relacionadas con la sobrecarga de asignaturas en estos cursos integrados, generando desmotivación y falta de tiempo para una enseñanza ambiental efectiva. Para ello, los docentes propusieron mejoras que requieren una revisión curricular por parte de la escuela. Al final del análisis, ofrecemos propuestas para ser evaluadas por la escuela, para superar las dificultades reveladas y optimizar los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Ambiental.

Palabras clave: Educación Ambiental. Educación Profesional y Tecnológica. Currículum escolar. Proyectos integradores. Bachillerato integrado.

Educação ambiental e Educação Profissional no IFPB: estreitando os laços

Resumo

A presente pesquisa, no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, investigou as práticas e a adesão de docentes e discentes à Educação Ambiental nos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal da Paraíba *Campus* Cabedelo: Multimídia, Recursos Pesqueiros e Meio Ambiente. Foram aplicados questionários multicategoriais com

professores e estudantes, cujos resultados foram submetidos a análise de conteúdo segundo a metodologia de Bardin (1977). Constatou-se que apenas no curso Meio Ambiente o currículo contém propriamente disciplinas de educação ambiental. Concluiu-se que a Educação Ambiental nos cursos Multimídia, Recursos Pesqueiros e Meio Ambiente ocorre sobretudo mediante projetos integradores, cujas práticas utilizam a transversalidade e interdisciplinaridade, não envolvendo, contudo, todos os discentes e docentes, sendo necessárias alternativas para garantir a sua participação integral. Há dificuldades relacionadas à sobrecarga de disciplinas nesses cursos integrados, gerando desmotivação e falta de tempo para um ensino ambiental efetivo. Para tanto, os docentes propuseram melhorias que demandam uma revisão curricular pela escola. Ao final da análise, oferecemos proposições a serem avaliadas pela escola, para superar as dificuldades reveladas e otimizar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo escolar. Projetos Integradores. Ensino médio integrado.

Environmental education and Professional Education at the IFPB: strengthening ties

Abstract

The present research, in the Professional and Technological Education environment, investigated the practices and the adhesion of professors and students to Environmental Education in the three technical courses integrated to the high school of the Instituto Federal da Paraíba Campus Cabedelo: Multimedia, Fishing Resources and Environment. Multicategory questionnaires were applied to teachers and students, the results of which were submitted to content analysis according to Bardin's methodology (1977). It was found that only in the Environment course does the curriculum properly contain environmental education disciplines. It was concluded that Environmental Education in Multimedia, Fishing Resources and Environment courses occurs mainly through integrative projects, whose practices use transversality and interdisciplinarity, not involving, however, all students and teachers, being necessary alternatives to guarantee their full participation. . There are difficulties related to the overload of subjects in these integrated courses, generating demotivation and lack of time for effective environmental teaching. To this end, the teachers proposed improvements that require a curricular review by the school. At the end of the analysis, we offer propositions to be evaluated by the school, to overcome the revealed difficulties and optimize the results of the teaching and learning processes of Environmental Education.

Keywords: Environmental Education. Professional and Technological Education. School curriculum. Integrating Projects. Integrated high school.

Introdução

O debate acerca do meio ambiente tem sido recorrente em diversos fóruns internacionais e intranacionais. Pesquisas alertam para graves ameaças à manutenção da vida no planeta, com a fragilização de ecossistemas, a extinção de espécies, o aquecimento global, catástrofes naturais, as variações climáticas, a escassez de água, o uso excessivo de agrotóxicos, a poluição, as desigualdades sociais, a fome, a pobreza e a miséria humanas. Temos em vista que “a conquista do bem-estar para a humanidade tem sido, desde épocas mais remotas, baseada na violência contra o meio ambiente” (ALMEIDA, 2011, p. 40).

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE - 2019), sobre o

desmatamento na Amazônia legal em 2019, o valor estimado é de 9.762 km² para o período de agosto de 2018 a julho de 2019. A respeito da extinção de espécies, as Nações Unidas Brasil - ONUBR informam que um duro relatório acerca do impacto humano sobre a natureza mostra que quase 1 milhão de espécies de animais e plantas corre risco de extinção dentro de décadas.

Diante deste cenário, a Educação Ambiental (EA) se destaca como alternativa de conscientização dos jovens e comunidades, dos governantes, do empresariado e do público em geral, a respeito desse quadro preocupante. Essa tomada de consciência geral terá o poder de minorar e - espera-se - reverter os efeitos desses fenômenos dentro de um prazo razoável.

Para Dias (2004), a Educação Ambiental é um processo por meio do qual as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovermos a sua sustentabilidade. Nesse patamar, a Educação Ambiental assume relevância histórica urgentíssima, configurando-se como a arma mais poderosa para frear esses riscos, promovendo uma grande e necessária revolução planetária, em tempo hábil para salvar a humanidade de sua própria destruição.

A Educação Ambiental (EA) foi institucionalizada no Brasil através da Lei 9.795, de 1999, que a define em seu Art. 1º: “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Tal lei instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), voltada à preservação, qualidade de vida, estabelecendo a Educação Ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente nos níveis e modalidades do ensino, mas não como disciplina específica nos currículos. Cita o Art. 2º: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Nesse patamar, cabe ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) a atribuição de planejar e implementar programas, projetos e ações educativas visando ao fortalecimento da gestão ambiental pública, apoiando ações compartilhadas de educação ambiental (IBAMA, 2016). Os programas e projetos de Educação Ambiental da autarquia devem buscar promover o espaço de gestão ambiental como lugar de ensino-aprendizagem, buscando criar condições para a participação individual e coletiva dos cidadãos, de forma crítica, a fim de subsidiar as políticas públicas ambientais.

O Brasil tem se destacado na América Latina como o país que mais avançou na educação ambiental do ponto de vista governamental. Empresas têm voltado suas atenções

para a gestão ambiental e responsabilidade socioambiental, com projetos de preservação, reflorestamento, recuperação de áreas degradadas, reciclagem de lixo, desenvolvimento de embalagens biodegradáveis, atendimento a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e inclusão de portadores de deficiências no mercado de trabalho. Inúmeras Organizações Não Governamentais (ONGs) têm sido criadas em todo o Brasil com finalidades semelhantes.

A educação voltada para o meio ambiente, ou Educação Ambiental (EA), está prevista na Constituição Federal, em seu Art. 225, inciso VI (BRASIL, 1988), que estabelece como dever do Estado e de todos promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA - 2012), em seu Art. 2º, definem que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação; é uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos.

Os Ministérios do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC) criaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), confirmando seu caráter transversal e interdisciplinar, consoante com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1998). Com a definição dos PCNs, tivemos os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade como critérios a serem respeitados no planejamento curricular, em todos os níveis, para alguns temas importantes, urgentes e presentes na vida cotidiana: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural (BRASIL, 1998).

Bezerra (2016), entretanto, lembra que a legislação educacional regulamentadora, tal como decretos, resoluções e portarias, apresenta falhas por não explicar como deve ser aplicada a abordagem das temáticas ambientais nos estabelecimentos de ensino e também não prescrever os princípios, diretrizes operacionais e pedagógicas para o seu trato transversal nos diversos níveis e modalidades da educação.

Autores como Tristão (2004, p. 49) reconhecem que a “abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar”. O autor reforça a ideia da interdisciplinaridade ao mencionar que, “na estrutura conceitual de currículo, por disciplinas, não se sabe muito bem onde encaixar a educação ambiental. Sua natureza antidisciplinar provoca sua inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares” (TRISTÃO, 2004, p. 48), já que trabalha com conceitos e com princípios de áreas diferentes. Nesse viés, crítico ao currículo tradicional segmentado em disciplinas, Jacobi (2005) considera que, na ótica da modernização reflexiva, a educação ambiental tem de enfrentar a fragmentação do conhecimento e desenvolver uma abordagem crítica, política e

reflexiva.

Contemplando a educação ambiental no escopo da formação integral, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar para o exercício profissional, contribuindo para a inserção e atuação no mundo do trabalho e a vida em sociedade. Diz o Art. 35-II da Lei 9.394: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL/LDB, 1996).

Em artigo intitulado “Educação Profissional e Ambiental: avanços, retrocessos e possibilidades” (CRUZ, 2019) dissemos que a Educação Profissional e Tecnológica deve preparar o jovem não só para o trabalho, mas também para a vida em todas as suas dimensões, com autonomia e visão crítica, tal como Freire (1979) idealizou, e que a educação ambiental se configura como um imperativo histórico para a sobrevivência da humanidade. O que se propõe é uma EA crítica, com práticas reflexivas, difundindo que o progresso tecnológico deve estar aliado à emancipação do homem, a gerar desenvolvimento e a ressignificar a relação com o meio ambiente (PASSOS; ZITZKE, 2018).

Paula e Henrique (2016), por sua vez, indicam a formação humana e integral no ensino profissional como alternativa para o enfrentamento dessa problemática. Assim, entendemos que a Educação Ambiental é parte constituinte da formação humana integral, aguçando a criticidade sobre os problemas socioambientais e favorecendo a ressignificação da prática cotidiana, contribuindo para uma melhor atuação na sociedade. Tal reflexão deve propor um novo modelo de desenvolvimento sustentável, humanizado, sensível, que contemple a convivência harmoniosa entre ser humano e natureza.

Ora, para avançarmos pela conquista da sustentabilidade através da EA, é preciso uma nova gestão ambiental, tanto no plano governamental como empresarial, requerendo novas formas de ver nossa relação com a natureza e com o desenvolvimento. Seiffert (2007) lembra que a necessidade de conciliar o crescimento e a preservação ambiental, duas questões antes tratadas separadamente, levou à criação e ao amadurecimento do conceito de desenvolvimento sustentável, que surge como alternativa inclusive de abrangência global, a partir da consciência de que é necessário utilizar com parcimônia os recursos naturais.

Não obstante as disposições legais e regulamentares, autores vêm questionando as práticas escolares sobre a EA, como Bezerra (2016), ao analisar os cursos técnicos integrados do Instituto Federal da Paraíba - IFPB. Lamentavelmente, de forma geral, não há, nesta instituição, continuidade nem acompanhamento sistemático desses processos pedagógicos,

prejudicando seriamente o avanço da formação docente e discente e a construção de um currículo mais contextualizado com a problemática ambiental (BEZERRA, 2016).

Ao perceber a necessidade da presente pesquisa, visibilizamos a possibilidade de identificar carências e possíveis melhorias nas práticas de EA, buscando alternativas para inserir e consolidar tal ensino de forma mais interativa e cotidiana, superando as dificuldades e permeando todos os currículos disciplinares. Nesse sentido, buscamos compreender o processo de ensino e aprendizagem da EA nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal da Paraíba, especificamente no *Campus Cabedelo* (Figura 1):

Figura 1 - Vista do IFPB *Campus Cabedelo*



Fonte: IFPB Campus Cabedelo

Metodologia

O universo de ação para a pesquisa foi estabelecido nas turmas de alunos(as) e respectivos(as) professores(as) dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB *Campus Cabedelo*. O universo foi integrado pelos indivíduos das três turmas do terceiro ano dos cursos Meio Ambiente, Recursos Pesqueiros e Multimídia, sendo uma turma em cada curso.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB – CEP, recebendo aprovação em 9 de agosto de 2019, mediante Parecer Consubstanciado.

Em primeiro lugar, investigou-se o perfil profissional, o objetivo geral e os projetos integradores nos Planos Pedagógicos de Curso (PPCs - 2016) dos referidos cursos no IFPB

Cabedelo, apurando informações relevantes sobre os currículos, a partir do Portal do Estudante.

Vislumbrando a próxima etapa, verificou-se a totalização de 120 alunos nos terceiros anos dos três cursos, e constatou-se um total de 32 docentes nos três cursos. Na definição da amostragem, a seleção dos elementos foi realizada na forma aleatória simples, favorecendo-se a representatividade e a probabilística. Além de se tratar de um universo bem limitado e definido, buscou-se garantir que os subconjuntos mantivessem a heterogeneidade dos elementos constitutivos, contribuindo para a casualidade, isenção e credibilidade da pesquisa (GIL, 2008).

A escolha dos docentes se deu aleatoriamente, durante várias visitas à sala dos professores, em dias diferentes, no intervalo das aulas, mediante convites individuais. Aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam os questionários via e-mail, sendo as respostas também enviadas por e-mail. O critério de exclusão foi baseado no retorno das respostas dos questionários dentro do prazo combinado de 15 dias. No grupo de docentes, trabalhamos com 15 participantes, escolhidos dentre os que se dispuseram a participar da pesquisa.

Estabelecemos a quantidade de alunos respondentes em 45, numa proporcionalidade de 15 para cada curso. Optamos por escolher os representantes da amostra da seguinte forma: mediante consulta individual sobre o desejo de participar da pesquisa, distribuímos os formulários alternadamente em cada fila de classes, começando com o primeiro de cada fila. Aqueles(as) que não demonstraram interesse em responder ao questionário tiveram sua vontade respeitada, passando-se então para o próximo da fila, assim sucessivamente, até atingir o número desejado de estudantes, ou seja, 15 em cada turma/curso.

Para aplicar os questionários aos discentes realizamos tais procedimentos, em sala de aula, com anuência e colaboração dos docentes: explanação sobre o projeto e sua metodologia; apresentação dos formulários (TCLE, Termo de Assentimento e Questionário); orientações sobre o preenchimento do instrumento e as respectivas perguntas objetivas (Quadro 1):

Quadro 1 - Questionamentos feitos no formulário para os discentes

A. Sobre seus conhecimentos a respeito de meio ambiente
Você possui algum conhecimento sobre Educação Ambiental?
Sabe o que significa desenvolvimento sustentável?
Sabe o que significa aquecimento global?
Você sabe o que significa recursos naturais renováveis?
Indique o meio pelo qual você recebe informações sobre meio ambiente e EA.

Os efeitos do aquecimento global modificarão o modo de vida das pessoas no futuro?
Qual seu conhecimento sobre áreas de preservação ambiental?
Sabe o que é biodiversidade?
Você sabe o que é coleta seletiva de resíduos?
A extinção das abelhas e a morte de pássaros reduzirá a produção de frutas e as florestas?
B. Sobre o ensino de Educação Ambiental em sua escola
Nos primeiros dois anos do curso você recebeu orientações sobre Educação Ambiental?
A escola fornece alguma cartilha, apostila, livro ou texto sobre Educação Ambiental?
Já participou ou participa de algum projeto de Educação Ambiental na escola?
Sua escola possui algum programa, projeto ou atividade para preservar o meio ambiente?
Você considera que a Educação Ambiental é tratada com prioridade em sua escola?
A escola promove eventos sobre meio ambiente e Educação Ambiental?
Na sala de aula, são tratados assuntos ligados ao meio ambiente com que frequência?
Já ouviu falar sobre a escassez de água potável em algumas regiões do planeta?
C. Outras questões
Você acha que precisamos economizar a água para que não venha a faltar no futuro?
As questões ambientais ocupam cada vez mais espaço na sociedade?
Você acredita que a natureza esteja hoje ameaçada pela ação do homem?
O ser humano tem direito de fazer o que bem entender com a natureza para sobreviver e manter a sua família?
Você já plantou árvores?
Para você, meio ambiente significa?
Para você, quem deveria resolver os problemas ambientais?
Qual o tipo de transporte você utiliza com mais frequência?
Qual ação ou quais ações para proteger o meio ambiente você desenvolve no dia-a-dia?
A poluição do ambiente favorece o aparecimento de doenças humanas e morte de animais?
Existe relação entre o uso de agrotóxicos e a incidência de câncer na população brasileira?

Fonte: Elaboração pelos autores

Encaminhamos, então, os questionários dos docentes para 15 professores(as), para contemplar os docentes do maior número de disciplinas dos três cursos, com amostra representativa da diversidade e interdisciplinaridade, contendo perguntas abertas (Quadro 2):

Quadro 2 - Questionamentos feitos no instrumento para os docentes

A. Sobre suas atividades docentes
Você já participou de alguma atividade, programa, projeto ou evento sobre meio ambiente e Educação Ambiental? Favor discorrer a respeito.
Você aborda o tema meio ambiente ou desenvolve práticas de EA na sua disciplina? Favor descrever e informar a frequência.
De que forma você aborda o tema meio ambiente em sala de aula?
Os alunos demonstram interesse em conhecer o sobre o tema meio ambiente?
Você enfrenta dificuldades para trabalhar com temas relacionados ao meio ambiente e à EA com seus alunos? Quais são essas dificuldades?
Participa de algum projeto de Educação Ambiental com os alunos? Se sim, descrever.
B. Sobre a instituição IFPB Cabedelo
A Escola possui algum programa ou projeto sobre Educação Ambiental ou preservação do meio ambiente? Favor descrever e externar sua opinião a respeito.

Você entende que nos cursos técnicos integrados do IFPB Cabedelo a Educação Ambiental é aplicada de forma transversal e interdisciplinar? Favor descrever.
Existe uma disciplina específica de Educação Ambiental nos cursos onde atua?
Como você avalia as atividades de Educação Ambiental nesses cursos?
A seu ver, o ensino da EA nos cursos é satisfatório e atende às indicações da PNEA?
Quais ações sustentáveis você acha mais importantes a serem desenvolvidas no IFPB Campus Cabedelo, dentre as opções abaixo? Cite outras, se for o caso.
C. Sobre seus conhecimentos/opiniões
Possui alguma formação ou treinamento em Educação Ambiental? Se sim, indicar o nível.
Na sua opinião, em quais disciplinas pode-se trabalhar as questões ambientais? Esclarecer.
Você acredita que a EA deva ser tratada de forma transversal e interdisciplinar, conforme preconizado pela PNEA, ou em disciplina específica? Favor argumentar.
Favor oferecer sugestões para melhoria da EA nos cursos de nível médio e, mais especificamente, nos cursos técnicos integrados.
Quais são, em sua opinião, as maiores ameaças para o meio ambiente na região metropolitana de João Pessoa?
Favor comentar a respeito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS.

Fonte: Elaboração pelos autores

Para a análise dos dados, adotamos o método descritivo e analítico. Os dados dos alunos foram coletados através de perguntas fechadas e objetivas, representadas quantitativamente, para posterior análise qualitativa. As informações dos professores foram coletadas através de questionários com perguntas abertas, para serem analisadas qualitativamente. A análise dos dados ocorreu de acordo com a metodologia proposta por Bardin (1977): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Resultados

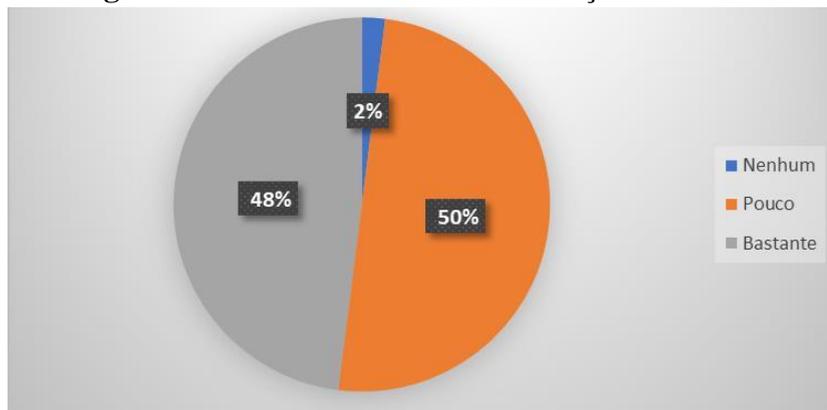
Questionários aplicados junto aos discentes

Os percentuais das respostas correspondem ao número de alunos(as) que escolheram determinada opção de resposta em relação ao total de questionários respondidos. Em algumas questões era possível marcar mais de uma opção, sendo sua representação feita de forma numérica, por quantidade de assinalamentos e não por percentuais. Na escolha do modo de apresentação e do tipo de figura para cada questão, procuramos privilegiar os critérios de simplificação e facilidade de visualização dos dados compilados, para beneficiar a compreensão.

Na **Categoria conhecimentos**, perguntamos se os participantes possuem conhecimentos sobre educação ambiental; os resultados estão exibidos na Figura 2. Percebe-se que existe uma larga margem para se trabalhar essa temática nesses cursos, uma vez que mais

da metade deles demonstrou ter pouco ou nenhum conhecimento do tema.

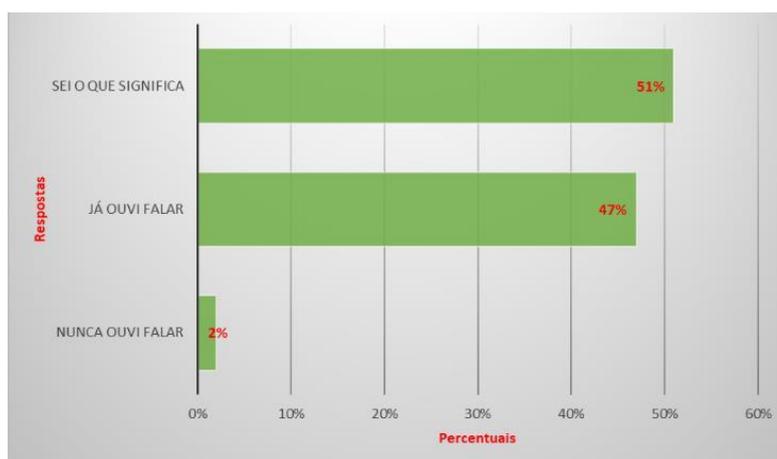
Figura 2 - Conhecimentos sobre Educação Ambiental



Fonte: Elaboração pelos autores

Com relação à compreensão do conceito de Desenvolvimento Sustentável, apresentamos as informações da Figura 3:

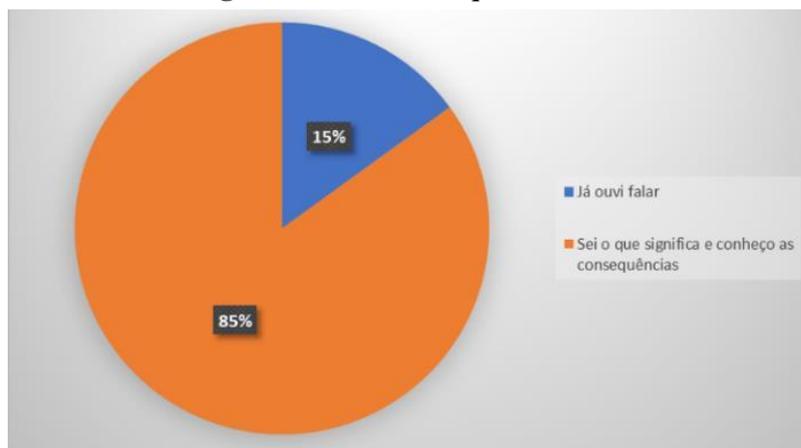
Figura 3 - Sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Elaboração pelos autores

Aqui se denota a necessidade de que a escola e os professores reavaliem seus métodos de ensino, pois conceitos como esse são fundamentais à compreensão da importância e criticidade da educação ambiental, visto que a origem dos problemas ambientais está intrinsecamente vinculada ao modelo de desenvolvimento e consumo vigentes. Indagados sobre o Aquecimento Global, então, os participantes responderam de acordo com o que está exibido na Figura 4:

Figura 4 - Sobre o Aquecimento Global



Fonte: Elaboração pelos autores

Com relação a expressão “recursos naturais renováveis”, 92% afirmam conhecer o seu significado, enquanto 8% desconhecem ou não sabem o que ela significa. Consideramos excelente tal resultado, pois o entendimento da diferença entre recursos renováveis e não renováveis é um ponto crucial para a compreensão da questão ambiental e da sustentabilidade.

Ao questionarmos as formas pelas quais os discentes adquirem informações a respeito do meio ambiente, as respostas destacaram a internet (48%), a escola (43%) e a televisão (40%). A opção “revistas” ficou com 6% e “outros meios” com 17%.

Ao perguntarmos sobre o conhecimento das áreas de preservação ambiental, obtivemos o seguinte resultado: 39% leram a respeito e 43% conhecem e já visitaram uma Área de Preservação Ambiental (APA). Os que já ouviram falar a respeito representaram 16% e um único respondente informou não saber o que são, correspondendo a 2% do total. Consideramos os resultados muito bons, pois a partir deles podemos deduzir que os estudantes já possuem um certo vínculo de conhecimento e sensibilidade com a questão do meio ambiente e sua preservação. Isso pode ser um facilitador para sua adesão ao aprendizado.

Sobre a biodiversidade, 94% responderam saber o que é, e apenas 6% disseram não sabê-lo. Julgamos de alta relevância que os jovens compreendam a importância da biodiversidade para o equilíbrio da natureza a nível planetário. Fortemente ameaçada pelo desmatamento e a poluição, a biodiversidade vem extrapolando o campo da Biologia para se tornar uma questão global, envolvendo todas as áreas das ciências.

Na categoria **visão da escola**, reunimos as perguntas a respeito da percepção dos estudantes em relação à forma como a escola conduz a EA. Sobre a prática da Educação Ambiental nos dois primeiros anos dos cursos, 69% responderam ter recebido ensinamentos, enquanto 31% responderam que não. Constata-se que aproximadamente 1/3 dos alunos(as) não receberam ensinamentos sobre EA nos dois primeiros anos dos cursos.

Sobre a disponibilidade de material de estudo por parte da escola, praticamente a metade dos inquiridos (48%) diz que a escola fornece e a outra parte (52%) diz que não. Constatou-se que a escola oferece materiais sobre EA para menos da metade dos estudantes. A pesquisa não oferece dados que nos permitam verificar a razão dessa discrepância, mas indica a necessidade de universalizar a distribuição dos materiais de estudo.

A respeito de programas, projetos ou atividades oferecidas pela escola, no sentido da EA e da preservação ambiental, 83% confirmam a existência e 17% dizem que não.

Observa-se que uma parcela dos discentes não possui conhecimento acerca de programas, projetos ou atividades sobre preservação ambiental desenvolvidos pela escola. Seria importante maior divulgação e promoção dessas experiências pela escola e pelos educadores. Neste item, os alunos e as alunas também citaram os nomes dos projetos, programas e atividades sobre preservação de meio ambiente oferecidos pela escola e que são de seu conhecimento. Dez projetos sobre preservação do meio ambiente foram relacionados (Quadro 3):

Quadro 3 - Projetos, programas e atividades

Projetos/programas/atividades citados	Total de alunos que já participaram
Bioconstrução (sala eco)	6
Coleta Seletiva	2
Compostagem	13
Conscientização da comunidade	2
Farmácia do jardim	1
Mandomar	1
Protótipo de aquaponia	3
Recuperação de áreas degradadas (tecnologias sociais)	4
Remuda	1
Sabão ecológico	8
Total:	41

Fonte: Elaboração pelos autores

Ao perguntarmos a opinião dos(as) estudantes a respeito dessas metodologias, 86% responderam que são boas ou ótimas e 6% que são regulares, enquanto 8% não responderam. Percebe-se que a maioria dos discentes avalia esses projetos positivamente, reconhecendo sua relevância. Em comparação ao item anterior, constatamos que 3% deles não conhecem esses produtos educacionais, mesmo assim, acreditam na sua relevância.

Com relação à forma como o ensino da EA é conduzido na escola, 35% acham que é tratada com prioridade, enquanto 65% disseram que não, sendo 31% por falta de interesse da escola, 7% por falta de interesse dos professores e 27% por falta de tempo. Observa-se que a

maioria amostral entende que a escola não trata com prioridade a EA, indicando a existência de uma grande margem para o desenvolvimento de ações com vistas a melhorar o enfoque do tema nos currículos e nas atividades educativas.

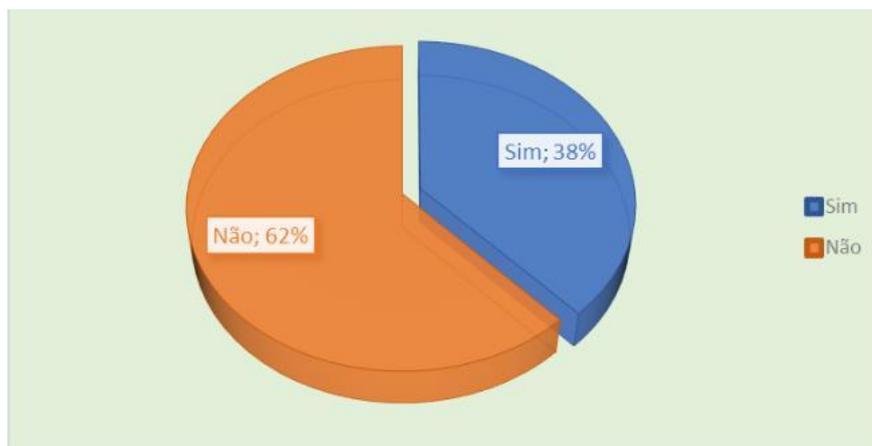
Perguntados sobre eventos de EA promovidos pela escola, 35 citaram trabalhos escolares, 22 feiras, 16 painel ou mural, 13 materiais informativos e 4 assinalaram que a escola não promove eventos sobre EA. Sobre a frequência com que os temas ligados ao meio ambiente são tratados em aula, verificamos uma divisão entre as opções “diariamente” e “raramente” (42% para cada), com 14% marcando “ocasiões especiais” e 2% “nunca”. Sobre a abordagem de temas relativos à EA em sala de aula, percebe-se que as respostas foram divididas entre “diariamente” e “raramente”, mas não possuímos dados para identificar a razão da divisão.

Na **Categoria ações, opiniões e conscientização**, perguntados se as consequências do aquecimento global modificarão a vida das pessoas no futuro, 42% acreditam que teremos que rever nossos costumes e modo de vida para nos adaptarmos a seus efeitos, enquanto 56% entendem que isso depende do que fizermos hoje, isto é, as ações desenvolvidas agora poderão minorar esses problemas no futuro. Apenas 2% responderam não. Com relação a esse item, percebe-se que 98% estão cientes da relação entre as consequências advindas a partir do aquecimento global e a responsabilidade da geração atual em tentar mudar essa situação.

Quando indagados sobre se a extinção de abelhas e a morte de pássaros poderá reduzir a produção de frutas e o desenvolvimento de florestas, 38% reconhecem e 54% julgam que a extinção desses animais provocará em grande escala a redução da produção de frutas e o desenvolvimento das florestas. Enquanto 2% responderam “não” e 6% informaram existir um alguma relação entre esses eventos. Sobre essa questão, mais da metade dos respondentes acreditam nas consequências da extinção de espécies.

Sobre a participação dos discentes em algum projeto de Educação Ambiental na escola, apresentamos a Figura 5. O baixo número de estudantes que participam dos projetos e outras atividades sobre meio ambiente e EA reflete uma realidade preocupante, que carece de atenção por parte da escola. Como a participação dos projetos integradores não é obrigatória, é admissível que isto tenha se refletido no resultado observado. Outro fator pode ser a falta de tempo, relatada em questão anterior e também pelos professores.

Figura 5 - Participou ou participa de projetos ou atividades de EA na escola?



Fonte: Elaboração pelos autores

Foi solicitado que os participantes informassem os projetos, programas e atividades desenvolvidos pela escola dos quais eles participam, destacando-se que cada aluno pode participar de mais de um projeto, de modo que o resultado foi o seguinte (Quadro 4):

Quadro 4 - Participação dos alunos em projetos, programas ou atividades de EA

Projetos de EA	Total de alunos que já participaram
Bioconstrução (sala eco)	6
Compostagem	4
Conscientização na praia (uso de canudos)	6
Mandamar (ONG)	2
Multiolhares	1
Sabão ecológico	1

Fonte:Elaboração pelos Autores

Quando indagados sobre a necessidade de se economizar água para que não venha a faltar no futuro, observou-se que 98% acreditam nessa necessidade e apenas um respondeu não, ou seja, apenas 2% do total. Em decorrência do fato de as questões ambientais ocuparem cada vez mais espaço social, foi solicitada a opinião pessoal sobre a importância dessas questões. 83% dos discentes consideram as questões ambientais importantíssimas e vitais, 15% julgam interessantes e apenas um (2%) respondeu ser indiferente. Esta questão tem alta relevância para nosso estudo, demonstrando que os jovens têm consciência da importância do meio ambiente e, assim, da necessidade de sua preservação, como um ponto favorável ao ensino da EA.

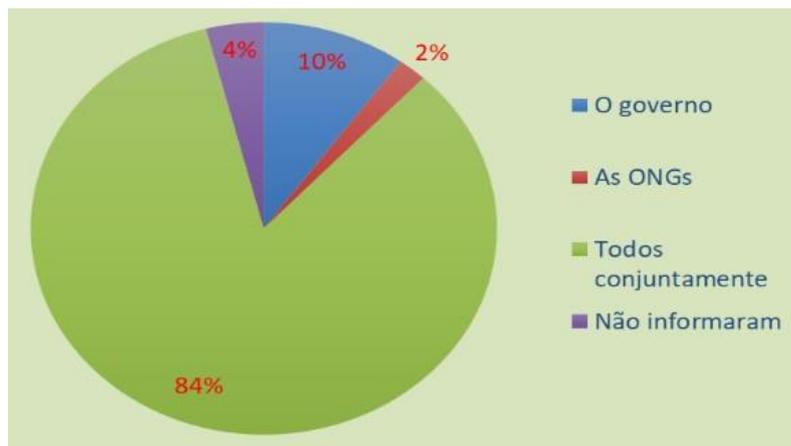
Sobre as ameaças humanas ao meio ambiente, a maioria (96%) demonstra consciência

das ameaças à natureza provocadas pelo nosso atual modelo de desenvolvimento, sendo que 81% acreditam que ela se encontre fortemente ameaçada. Apenas 4% escolheram a opção “talvez”, como na questão anterior; temos aqui um indicativo positivo a respeito do potencial dessa geração para atuar na sociedade na EA como transformação social.

Com relação à utilização do meio ambiente para a manutenção e sobrevivência da família, percebemos um elevado nível de consciência dos estudantes sobre o uso dos recursos naturais, pois 88% acham que o ser humano não tem o direito de explorar a natureza de forma insustentável, enquanto 12% acham que sim. Sobre o plantio de árvores, 67% dos discentes informaram já terem plantado árvores, enquanto 33% afirmaram nunca as terem plantado. Supondo que todos residem em zona urbana, julgamos esse resultado surpreendente e positivo.

Quando abordados sobre a responsabilidade pela gestão dos problemas ambientais, tivemos os índices apresentados na Figura 6:

Figura 6 - Responsabilidade pela solução dos problemas ambientais



Fonte: Elaboração pelos autores

Consideramos fundamental como indicativo de conscientização ambiental o fato que 84% julgam a corresponsabilidade pela solução dos problemas ambientais.

Em relação ao tipo de transporte que utilizam mais comumente em seu dia a dia, a maioria dos alunos (30 participantes) afirmou utilizar transporte coletivo, ônibus ou trem, e 17 deles(as) utilizar bicicleta ou deslocar-se a pé. Os que disseram utilizar automóvel ou motocicleta somaram 18. Alguns assinalaram mais de uma opção. Certamente esses números refletem a realidade social e econômica de suas famílias.

Ao responderem sobre as ações que desenvolvem para proteção do meio ambiente, muitos assinalaram mais de uma opção de resposta. Percebe-se que os jovens demonstram a adoção do consumo consciente ou sustentável, pois se preocupam em reduzir dos danos

ecológicos. Quanto aos vários tipos de ações desenvolvidas na área ambiental, tivemos as informações que constam na Figura 7:

Figura 7 - Ações desenvolvidas em favor do meio ambiente



Fonte: Elaboração pelos autores

Esses dados são muito significativos, por comprovarem o alto nível de conscientização da maioria dos envolvidos na pesquisa, ao apresentarem costumes e comportamentos sustentáveis enraizados. Quando indagados sobre a poluição do meio ambiente e sua relação com o surgimento de doenças, 98% apontaram que a poluição favorece o aparecimento de doenças em pessoas e provoca a morte de animais. Apenas 2% responderam não. Por último, ficamos sabendo que 96% dos discentes acham que existe relação entre o uso de agrotóxicos e a incidência de câncer na população e que 4% acreditam não existir relação entre esses fatos.

Questionários aplicados junto aos docentes

Abordaremos por categoria os resultados obtidos nos questionários com os docentes. Na **Categoria Projetos Integradores como metodologia**, a maioria dos professores participa ou participou dos projetos integradores. Estes fazem parte das disciplinas do curso Técnico em Meio Ambiente. Cada série possui uma temática desenvolvida no projeto integrador. A experiência da Instituição nos projetos integradores aponta para uma mudança no trabalho educativo. Eis as verbalizações dos docentes nessa categoria (Quadro 5):

Quadro 5 - Categoria Projetos Integradores como metodologia

Principais verbalizações
Participação dos docentes nos projetos
P2: Já fiz parte de um projeto de higienização nas praias da capital paraibana, em 2016.
P3: Participei de aulas integradas com os projetos integradores (...) por exemplo a casa ecológica.
P6: Participei de atividades interdisciplinares relacionadas ao projeto integrador do Curso de Meio Ambiente.

P3: Os únicos projetos que participei foram em associação com os projetos integrados da Instituição.
P6: Participo da atividade do projeto integrador que se refere à produção de uma Mandala destinada à criação de uma horta medicinal, ajudando no cálculo de volume de substrato, quantidade de material e área demarcada.
P4: Além do Projeto Integrador, do qual participam a maioria dos professores, existem outros projetos relacionados à área de Meio Ambiente em que professores da área biológica participam e que são bastante interessantes.
P5: Como docente, desenvolvi um projeto de extensão quando lecionei no Campus Patos. O projeto voltou-se para a produção de um documentário sobre a situação do Rio Espinharas que corta a cidade de Patos, denunciando a situação de degradação do rio e os caminhos para recuperar/preservar o rio.
P7: Em projeto de pesquisa, evento científico etc., cujo objetivo geral, é reaproveitar o óleo residual de fritura para obtenção de biodiesel, visando à geração de energia, bem como, despertar uma conscientização ambiental nos discentes do IFPB – Campus Cabedelo.
P4: Temos o curso de Meio Ambiente e vejo os professores relacionados à área bastante empenhados. Lembro-me de projetos (eu não participei) nos quais os próprios alunos foram nas praias fazer conscientização sobre lixo nas areias.
Os projetos integradores no IFPB Cabedelo
P2: Sim. Existem vários.
P2: Avalio como sendo bastante proveitoso.
P4: Na minha opinião, são muito bons.
P7: Satisfatório.
P1: Sim. Mas como não estou engajado nestes projetos, não sei descrever.
P3: Possui os projetos integradores que fazem parte das disciplinas do curso técnico em Meio Ambiente. É muito importante e muito prático (...), como por exemplo a casa ecológica.
P4: Tem-se também o Projeto Integrador.
P5: Como a Instituição oferece o curso de Meio Ambiente, projetos e ações são realizadas regularmente durante o ano letivo (...), como visitas técnicas, projetos integradores e de extensão.
P6: Diversos projetos são trabalhados no IFPB Campus Cabedelo, cada série possui uma temática para ser desenvolvida no projeto integrador e todos os anos os coordenadores dos projetos pensam em novos temas para serem abordados.
P5: A experiência da nossa instituição com os projetos integradores nos aponta para uma mudança de como podemos melhor trabalhar a educação.

Fonte: Elaboração pelos autores

Nesta categoria, abarcamos as declarações dos docentes a respeito de suas próprias participações na difusão de conhecimentos sobre EA junto aos discentes, sob o acompanhamento dos projetos integradores desenvolvidos no âmbito da Instituição. Esses projetos são reconhecidos por eles como disseminadores de conhecimentos de forma prática e interdisciplinar e, também, como motivadores para professores e alunos, no sentido de despertar a curiosidade e as próprias consciências a respeito dos recortes temáticos.

Da análise dos dados, entendemos que a maioria dos professores participou, de alguma forma e em algum momento, desses projetos, sendo que os do curso de Meio Ambiente e da área de Biologia são os mais empenhados, de acordo com as percepções dos professores inquiridos. Mesmo aqueles que não participam efetivamente possuem conhecimentos a respeito, reconhecem sua importância e os avaliam como muito bons, satisfatórios,

importantes e proveitosos. O IFPB Cabedelo possui o curso de Meio Ambiente, onde esses projetos e ações são realizados dentro de um planejamento sistemático. Cada série recebe uma temática a ser desenvolvida no projeto integrador, anualmente.

Acerca da metodologia de projetos, Jacobi (2005, p. 247) assinala que “a EA ambiental deve apoiar-se em trocas sistemáticas e no confronto de saberes disciplinares que incluam não apenas uma problemática nas interfaces entre as diversas ciências naturais e sociais e isto só se concretizará a partir de uma ação orgânica das diversas disciplinas”.

Professores participam de atividades interdisciplinares relativas ao projeto integrador, buscam fazer ligação da disciplina que lecionam com o(s) projeto(s) de que participam, utilizam textos que envolvem questões ambientais, demonstram que ser saudável é ter boa relação com o meio ambiente e abordam o tema dentro da questão da ética. Os coordenadores dos projetos buscam trabalhar de forma interdisciplinar, compatibilizando com os conteúdos das disciplinas curriculares, com aplicações relacionadas. No projeto integrador, se unem todas as áreas num esforço de usar a interdisciplinaridade e a transversalidade nas questões ambientais.

Nesse ínterim, referindo-se ao IFPB *Campus* João Pessoa, Bezerra (2016) apresenta como alternativa para a implementação das atividades de educação ambiental na Instituição, a inclusão de atividades (projetos, visitas de campo, atividades práticas, oficinas, entre outras) no planejamento anual de cada curso. Julgamos que essa ideia pode ser estendida para o *Campus* Cabedelo, em relação aos cursos técnicos de Multimídia e Recursos Pesqueiros.

Observamos, portanto, que a EA vem sendo exercida das três formas mais comumente reconhecidas e praticadas: como disciplinas específicas; através dos projetos integradores, de forma transversal e interdisciplinar; e mediante a inclusão de temas nas disciplinas não específicas. Evidenciamos, porém, que nem todos os(as) estudantes e professores(as) são envolvidos por essas metodologias, carecendo instituir mecanismos de integração que sejam globais e obrigatórios, que garantam a construção de um conhecimento básico sobre a EA nos três cursos técnicos integrados, de forma abrangente para todos os estudantes.

Na **Categoria dificuldades e sugestões**, os docentes denotaram baixa motivação dos discentes em relação à EA. Nas turmas de Meio Ambiente o interesse é maior. Os cursos técnicos integrados possuem grade curricular ampla, com até 19 disciplinas, dificultando a adoção de temas transversais como a EA. A forma dos currículos dos cursos sobrecarrega tanto os alunos quanto os professores. A carga horária é curta para o professor e extensa para os alunos, como vemos no Quadro 6. Em todas as disciplinas as questões ambientais podem ser trabalhadas.

Quadro 6 - Categoria: dificuldades e sugestões

Principais verbalizações
O interesse dos alunos
P1: Sim, pois é onde eles possivelmente atuarão como profissionais.
P2: Mais ou menos, não são todos.
P4: Nas turmas de Meio Ambiente, sim. Nas outras turmas raramente.
P5: Quando são motivados, sim.
P2: Falta de aprofundamento deles (alunos) sobre o tema.
P4: Geralmente é uma questão de falta de interesse dos alunos. Mas como eu disse acima, nas turmas de Meio Ambiente o interesse é maior.
P3: Com certeza, (os alunos) ficam surpresos ao ver a relação deste tema com a educação física.
P6: Como é um tema comum à vivência dos discentes, eles se sentem integrado com o tema, ficando perceptível o aumento na atenção.
Dificuldades curriculares
P5: Na forma como as grades curriculares dos cursos estão montadas sobrecarrega tanto os alunos quanto o professor. A carga horária torna-se curta para o professor e extensa para os alunos.
P5: A sobrecarga de disciplinas para os alunos compromete as ações /projetos de EA. É difícil se otimizar ações/projetos com até 19 disciplinas.
P4: Mas torna-se difícil, pois os alunos do ensino médio dos IFs têm cerca de 18 disciplinas e ficam sobrecarregados. Como aqui tem o curso técnico de Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros, normalmente eles já têm disciplinas relacionadas à EA. Já nos cursos tecnológicos é mais difícil.
P6: A dificuldade maior é associar o tema aos conteúdos vistos na disciplina de Matemática.
Sugestões oferecidas
Ações mais importantes:
- Eventos periódicos sobre EA: 4
- Criação de um centro de EA: 2
- Criação de um site para divulgação de ações ambientais: 4
- Programa de visitas dos estudantes a empresas, usinas de reciclagem, reservas florestais e outros: 5
- Campanhas em prol do meio ambiente: 6
- Criação de grupos de pesquisas voltadas para a sustentabilidade: 6
P4: Nas disciplinas de Ciências Naturais podem ser abordados temas científicos referentes às questões ambientais. Já na área de Ciências Humanas, podem ser trabalhados os processos de divulgação da preservação ambiental.
P3: Transversal e interdisciplinar atuando diretamente nos problemas diagnosticados em cada região, mas também contando com a ajuda de outras áreas.
P3: Atos mais práticos, conscientizando não só os alunos do curso de meio ambiente, mas toda a escola.
P4: Ter, pelo menos, uma disciplina específica relacionada à EA.
P5: Precisa-se de uma análise mais séria da nossa conjuntura educacional para se planejar/otimizar a EA.

Fonte: Elaboração pelos autores

Sobre o interesse dos alunos sobre EA, este se verifica de forma mais intensa nas turmas de Meio Ambiente, e em menor grau nos outros cursos, dependendo da motivação, pois demonstram surpresa ao perceber a relação do tema com outras disciplinas, como a educação física. Os alunos que têm maior vivência com o tema, demonstram integração e aumento da atenção. Existem dificuldades curriculares em razão da sobrecarga para alunos e

professores. A carga horária é para o professor e extensa para os alunos, comprometendo ações e projetos. É difícil otimizar ações e projetos com até 18 ou 19 disciplinas, que sobrecarregam os alunos. Nos cursos tecnológicos é mais difícil ainda, por não possuírem disciplinas específicas de EA.

A falta de interesse dos alunos, em relação ao tema educação ambiental, representa um fator dificultador para as atividades nessa área e certamente requer uma atenção especial na formulação do planejamento curricular. É perceptível que parte dos alunos não se compromete com o assunto, muito embora os do curso de Meio Ambiente demonstrem maior envolvimento e participação. Das verbalizações, depreende-se a necessidade dos discentes serem estimulados para despertar sua motivação. Como exemplo, temos o caso relatado sobre ficarem surpresos ao ver a relação do tema com a disciplina de educação física. A importância desse estímulo ainda é mais visível na turma de Meio Ambiente, na qual ocorre uma convivência permanente com as disciplinas específicas sobre EA, demonstrando integração e comprometimento com tais conhecimentos, os quais têm relação direta com seus objetivos profissionais.

Nesse sentido, os participantes ofereceram sugestões para a superação dessas dificuldades, sendo algumas estimuladas pelo questionário e outras dadas espontaneamente:

a) Ações estimuladas: campanhas em prol do meio ambiente; criação de grupos de pesquisas voltadas para a sustentabilidade; programa de visitas a empresas, usinas de reciclagem, reservas florestais e outras; criação de um site para divulgação de ações ambientais; eventos e periódicos sobre EA e criação de um centro de EA.

b) Sugestões espontâneas: abordagem de temas científicos referentes às questões ambientais nas disciplinas de Ciências Naturais; trabalhar os processos de divulgação da preservação ambiental na área de Ciências Humanas; atuar diretamente nos problemas diagnosticados na região, de forma transversal e interdisciplinar; de maneira mais prática, conscientizando não só os alunos do curso de meio ambiente, mas toda a escola; ter, pelo menos, uma disciplina específica relacionada à EA e efetuar uma análise mais séria da nossa conjuntura educacional para se planejar/otimizar a EA.

Entendemos que essas sugestões devem ser analisadas pela escola, junto com outras contribuições que podem ser obtidas em uma consulta geral perante todo o quadro docente.

Nenhum dos professores da amostra possui formação ou treinamento em EA. Dois

deles afirmaram desconhecer a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Três deles manifestaram desconhecer os ODS. A respeito dos ODS, foi ressaltado o objetivo de melhoria da qualidade de vida para todo o planeta, a proteção do planeta em termos ambientais, a diminuição da pobreza e da fome, a busca da educação inclusiva e da igualdade de gênero, entre outras, para a geração atual e para as futuras gerações.

Contudo, percebe-se uma conscientização desses educadores quanto aos problemas ambientais da comunidade. A questão do lixo é a parte mais visível e impactante desses problemas, tendo, portanto, pouca significação para se avaliar a profundidade e a consistência dessa conscientização. Seria necessário um estudo mais detalhado para isso.

As experiências e as práticas educativas e de pesquisas interdisciplinares ainda são recentes e incipientes. Nossa pesquisa demonstra que a EA no IFPB Cabedelo, com exceção do curso de Meio Ambiente, no qual existem disciplinas específicas, ocorre sobretudo através dos projetos integradores, porém nem todos os docentes e discentes participam desses projetos.

No que se refere às dificuldades levantadas pelos professores, percebe-se que, apesar da boa vontade profissional, eles vêm encontrando barreiras curriculares nos cursos técnicos para introduzir efetivamente temas transversais como a EA, em razão do grande número de disciplinas na relação com o número de horas previstas para esses cursos.

O único recurso utilizado para motivar e comprometer os estudantes com a participação é um bônus nas notas individuais das disciplinas vinculadas a cada projeto. No entanto, nota-se que tal recurso não se mostra suficiente e, portanto, será necessário uma revisão curricular onde se debata a possibilidade de reduzir os conteúdos disciplinares ou ampliar o número de horas-aula desses cursos. O curso de Meio Ambiente difere, pois além da existência de disciplinas específicas sobre EA, o número de horas do curso é ampliado em relação aos outros cursos.

Sugerimos uma revisão ampla e abrangente, na qual se discuta a criação de uma disciplina específica de EA obrigatória para todos os cursos, com conteúdo básico e ao menos um semestre de duração. Para assegurar a interdisciplinaridade e a transversalidade, que se procure garantir a participação de todos os alunos em pelo menos um projeto integrador ao longo do curso, criando mecanismos para a participação de ao menos um professor por disciplina. Importante não só incluir no debate do planejamento as sugestões dos professores pesquisados, mas consultar a todo o quadro docente, a fim de ampliar o leque de propostas.

Considerações finais

Na busca do alcance dos objetivos da pesquisa, verificamos que as questões

ambientais estão contempladas apenas na matriz curricular do curso de Meio Ambiente, ficando a cargo dos educadores a iniciativa de inserção do tema em suas atividades docentes, no que se refere aos demais cursos. Reconhecem-se as dificuldades enfrentadas pelos professores para a EA nos demais cursos integrados do *Campus Cabedelo*, pois, por sua natureza técnica, possuem conteúdos curriculares extensos em relação a seu tempo de duração (3 anos) e à carga horária estipulada (2.969 h para Multimídia e 3.200 h para Recursos Pesqueiros). Tal aspecto carece de estudo pelos gestores da escola ou, de forma ampla, envolvendo os Institutos Federais (Ifs).

Surpreende-nos que o curso de Recursos Pesqueiros não possua disciplinas que tratem da EA explicitadas no Plano Pedagógico do Curso (PPC), haja vista suas características profissionalizantes voltadas para atividades que estão diretamente ligadas ao extrativismo e, por conseguinte, que devem se revestir de cuidados com a sensibilidade ambiental.

A pesquisa permitiu identificarmos que as principais fontes de informações sobre EA utilizadas pelos estudantes situam-se nas mídias eletrônicas (internet e televisão), numa proporção maior que na escola. Esses dados demonstram a importância da Educomunicação como fonte de conhecimentos atrativa aos jovens, cabendo às instituições de ensino pensar e criar meios de explorar essas ferramentas tecnológicas no planejamento curricular.

Na categoria que analisa os conhecimentos dos estudantes a respeito dos diversos conceitos e expressões atinentes à EA, os índices foram satisfatórios, ao considerarmos que a maioria dos participantes se encontra vinculada a cursos eminentemente técnicos (Multimídia e Recursos Pesqueiros) nos quais não existem disciplinas específicas sobre EA. Mesmo assim, esses conhecimentos são superficiais e algumas questões devem ser motivo de preocupação, requerendo uma atenção especial por parte dos que formulam os conteúdos.

Outras informações, como os baixos índices de participação dos projetos, do fornecimento de materiais didáticos ligados à EA e da frequência com que temas ligados ao meio ambiente são tratados nas aulas, sugerindo a existência de deficiências estruturais por parte da instituição de ensino, haja vista que 65% não reconhecem que a EA seja tratada com prioridade pela escola. Por parte dos professores, foram levantadas dificuldades que precisam ser superadas, como: desmotivação dos alunos; sobrecarga curricular, em razão do elevado número de disciplinas; ausência de formação docente sobre Educação Ambiental.

Apesar disso, identificamos um contexto favorável à EA nos cursos analisados, tendo em conta: o alto índice de conscientização dos estudantes a respeito dos problemas ambientais; a avaliação positiva dos projetos integradores manifestada por alunos, alunas e professores(as), com destaque para as experiências de transversalidade e interdisciplinaridade.

A pesquisa demonstrou, ainda, que a EA no curso técnico de meio Ambiente é exercida através de disciplinas específicas, mas, no que se refere aos demais cursos técnicos integrados, ocorre através de eventuais associações temáticas de conteúdos transversais nas disciplinas e da participação voluntária de professores e alunos nos projetos integradores, que são planejados e conduzidos pelos educadores, notadamente os da área de biologia, e dos quais nem todos participam. A adesão de todos a esses projetos seria uma forma de otimizar os resultados e demonstrar que a escola está mesmo comprometida com a metodologia e, por conseguinte, com uma estratégia ambientalista de ensino. Observamos que uma parcela dos discentes não toma conhecimento dos programas, projetos ou atividades sobre preservação ambiental desenvolvidos na escola. Nesse aspecto, necessita-se divulgar e promover essas experiências.

A interdisciplinaridade é visível nos relatos da maioria dos professores, nas práticas relativas aos projetos, porém não se consegue atingir a totalidade de professores e alunos, em razão de não haver obrigatoriedade de participação. A metodologia necessita de um esforço institucional para buscar alternativas de melhorar a participação nesses projetos, através de um planejamento detalhado das atribuições dos professores, explicitando essas diretrizes nos PPCs.

Percebemos que os professores vêm encontrando barreiras curriculares para introduzir efetivamente temas transversais como a EA, em razão do grande número de disciplinas na relação com o número de horas previstas. Os alunos ratificam essa alegação ao responderem que um dos motivos de a escola não tratar a EA como prioridade reside na falta de tempo.

Salientamos, enfim, a importância deste estudo para o trabalho em Educação Ambiental no Instituto Federal da Paraíba, fomentando um novo olhar sobre os currículos e as práticas pedagógicas empreendidas no contexto da EPT. Desejamos que tal perspectiva seja contemplada também em outras instituições em nível regional e nacional, lançando novas luzes à ação pedagógica, especialmente no escopo da formação integral e socioambiental.

Referências

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. **Educação ambiental: história e formação docente**. Maceió: EDUFAL, 2011, 201 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. LISBOA/Portugal: Edições 70, 1977, 229 p.

BEZERRA, Cleomar Porto. **Educação ambiental no ensino médio do IFPB: uma análise dos cursos técnicos integrados do Campus João Pessoa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-

graduação em Educação. – Natal (RN), 2016, 183 p.

BRASIL. A estimativa da taxa de desmatamento por corte raso para a Amazônia Legal em 2019 é de 9.761 Km². **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE – Notícia**. Dispon. em: www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5294. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília:1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – **Ministério da Educação – MEC/CNE**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13639-educacao-ambiental-publicacoes>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Educação Ambiental no Ibama. **Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA/MMA**. 2016. Disponível em: www.ibama.gov.br/educacao-ambiental/educacao-ambiental-no-ibama. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL/LDB. Lei 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Presid. da República/Casa Civil**. Dispon. em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Lei 9795/99, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Dispon. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL/MMA. Convenção sobre Diversidade Biológica. **Ministério do Meio Ambiente**. 2018. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biodiversidade/conven%C3%A7%C3%A3o-da-diversidade-biol%C3%B3gica.html>. Acesso em: 24 out 2020.

BRASIL. O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental? **Ministério da Educação - MEC**. TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.). Brasília: Coleção Educação para Todos, 2007. v. 23, n. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. **Sec. de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL/PNMA. Política Nacional de Meio Ambiente. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Presidência da República – Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

CRUZ, Alvimar Duran da; ALVES, Gilcean S. **Educação profissional e ambiental: avanços, retrocessos e possibilidades**. V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 4 a 6 set. 2019. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha3/submissao10.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DIAS, G. Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9ª Ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ONUBR. **Relatório da ONU mostra que 1 milhão de espécies de animais e plantas enfrentam risco de extinção**. Nações Unidas Brasil, 08 mai. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-da-onu-mostra-que-1-milhao-de-especies-de-animais-e-plantas-enfrentam-risco-de-extincao/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PASSOS, Andréa Bulloza Trigo; ZITZKE, Viviane Aquino. A abordagem da Educação Ambiental na Escola Profissional publicizada na REMEA. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande – RS: Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 167-181, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8571>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PAULA, J. L.; HENRIQUE, A. L. S. Educação Ambiental na Educação Profissional: caminhando em direção à formação humana integral. VII EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2013. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró – RN: v. 2, n. 05, 2016. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/plenary/. Acesso em: 18 mar. 2020.

SEIFFERT, M. E. B. **Gestão Ambiental: instrumentos, esfera de ação e educação ambiental**. São Paulo: Atlas, 2007, 310 p.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Bras. de Educação Ambiental, 2004, p.140.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasil, 2017, Prefácio. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Alvimar Duran da Cruz

Mestre em Educação profissional e Tecnológica (IFPB-2020)

Graduado em Administração.

E-mail: alvimardurandacruz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7489-0964>

Gilcean Silva Alves

Doutor em Agronomia (área de ecologia e conservação do meio ambiente-UFPB),

Mestre em Desenvolvimento e meio ambiente (UERN),

Licenciado em Biologia (UFPB)

Professor do IFPB

E mail: gilcean.alves@ifpb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-9341-6325>

Diógenes Oliveira Pereira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH).

Licenciado em Letras Português e Espanhol pela Faculdade Integ. de Brasília (FABRAS).

Licenciado em Letras Inglês pelo Instituto Brasileiro de Formação (IBF).

E-mail: diogenes.oliveira@academico.ifpb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8101-8242>

Como citar o artigo:

CRUZ, A. D.; ALVES, G. S.; PEREIRA, D. O. Educación ambiental y Educación Profesional en el IFPB: estrechando lazos **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.713-738, sep., 2022.

Escola Secundaria en el Estado de Maranhão: análisis de la continuidad de estudios o inserción en el mundo del trabajo en dos escuelas de la red estatal

David Breno Barros Cardozo

Onebre23@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0216-4709>

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA)
São Luís, Brasil

Maria José Pires Barros Cardozo

maria.cardozo@ufma.br

<https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luís, Brasil

Marlon Bruno Barros Cardozo

profmarloncardozo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4741-3147>

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
São Raimundo das Mangabeiras, Brasil

Recebido: 25/03/2022 **Aceito:** 26/04/2022

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas de los estudiantes de secundaria de la Red Pública Estatal de Maranhão con respecto a las perspectivas de continuidad de estudios y/o inserción en el mundo del trabajo. Realizamos investigación bibliográfica, documental y de campo, mediante la aplicación de cuestionarios que fueron analizados por el lenguaje de programación Python junto con las librerías (conjunto de comandos especializados) Pandas y Seaborn organizadas por el programador Carvalho (2019). El análisis de los datos indicó la necesidad de una formación integrada en la escuela secundaria.

Palabras clave: Escuela secundaria. Mundo de trabajo. Legislación.

Ensino Médio no Estado do Maranhão: análise da continuidade dos estudos ou inserção no mundo do trabalho em duas escolas da rede estadual

Resumo

Este artigo objetiva analisar as perspectivas dos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão no que se refere às perspectivas de continuidade dos estudos e/ou de inserção no mundo do trabalho. Realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo, mediante aplicação de questionários que foram analisados pela linguagem de programação Python juntamente com as bibliotecas (conjunto de comandos especializados) Pandas e Seaborn organizados pelo programador Carvalho (2019). A análise dos dados indicou para a necessidade de uma formação integrada no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Mundo do trabalho. Legislação.

High School in the State of Maranhão: analysis of the continuity of studies or insertion in the world of work in two schools in the state network

Abstract

This article aims to analyze the perspectives of high school students of the State Public Network of Maranhão with regard to the perspectives of continuity of studies and/or insertion in the world of work. We carried out bibliographic, documentary and field research, through the application of questionnaires that were analyzed by the Python programming language together with the libraries (set of specialized commands) Pandas and Seaborn organized by the programmer Carvalho (2019). Data analysis indicated the need for integrated training in high school.

Keywords: High school. World of work. Legislation.

Introdução

O presente artigo advém da dissertação de mestrado cuja temática do Ensino Médio pesquisou a continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho, na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão, seus aportes teóricos decorrem dos nossos estudos e atuação como docentes do Ensino Médio e da Educação Superior. Realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores de duas escolas da Rede Pública Estadual do Maranhão (Brasil) situadas no município de São José de Ribamar, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se dispuseram a participar da pesquisa, mediante a manutenção do sigilo, conforme dispõe as regras dos comitês de ética em pesquisa.

Quanto aos professores estabelecemos os seguintes critérios para fins de participação no processo de recolha de dados a partir do questionário a eles direcionado: efetivos, com tempo de serviço no mínimo de três anos na unidade de ensino na qual realizou-se a pesquisa. O quantitativo de professores que atuavam no terceiro ano do ensino médio das duas escolas pesquisadas foi de aproximadamente 50, e para a nossa pesquisa objetivamos trabalhar com 50% desse total, entretanto, somente 16 responderam ao questionário perfazendo 32%. Os alunos foram os das turmas de terceiro ano que estavam em conclusão do ensino médio em 2019. A Escola “A” contava com um total de 250 alunos do terceiro ano do ensino médio distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Já a Escola “B” tinha 138 alunos do terceiro ano do ensino médio nos turnos matutino e vespertino. Totalizamos o quantitativo de alunos em torno de 388 e, optamos por trabalhar com 50% desse total para fins de coleta dos dados.

O processo de recolha das informações para a análise ocorreu via a aplicação de questionários semiabertos que de acordo com Gil (1999), apresentam os seguintes critérios: perguntas formuladas de maneira clara, concreta e precisa; levar em consideração o sistema de preferência do sujeito, bem como o seu nível de informação; perguntas que possibilitem

apenas uma interpretação de acordo com o objetivo do tema estudado; e perguntas que se refiram a uma única ideia de cada vez.

Os dados foram analisados de acordo com os objetivos da pesquisa e para tal processo analítico foi feita a utilização do programa Python, que é uma linguagem de programação de computadores usada para diversos processos gerais, mas tem sido largamente usada para o desenvolvimento de aplicações de análises de dados. Para desvelar o objeto investigativo, buscamos relacionar diversas variáveis presentes na realidade social, cultural, econômica dos estudantes com as perspectivas por eles indicadas no questionário, utilizando a linguagem de programação Python juntamente com as bibliotecas (conjunto de comandos especializados) Pandas e Seaborn, para o tratamento estatístico e visualização de dados respectivamente.

Objetiva-se analisar as perspectivas dos alunos do ensino médio de duas escolas da Rede Pública Estadual do Maranhão no que se refere às perspectivas de continuidade dos estudos e/ou de inserção no mundo do trabalho. Para tanto, inicialmente discorreremos sobre a legislação brasileira no que concerne à legislação do ensino médio sobre a relação trabalho e educação, ou seja, entre a formação geral e para o trabalho e, posteriormente apresentamos os dados da pesquisa de campo, conforme destacamos acima.

A formação para o trabalho e/ou continuidade dos estudos na legislação do ensino médio

A relação entre trabalho e educação permeia a história e as políticas educacionais, sobretudo no que se refere às demandas do mundo do trabalho quer seja do ponto de vista da formação geral ou como a preparação para a inserção no mercado de trabalho. No ensino médio, essa questão se expressa com mais clareza, considerando-se que ao final dessa etapa são traçados percursos formativos em função dos interesses e necessidades dos jovens que, na maioria das vezes, são determinados por questões econômicas e sociais. Portanto, o desafio formativo desta etapa da educação básica insere-se na questão da sua identidade: formação geral de viés propedêutico ou preparação geral para o trabalho, ou ainda, possibilitar, o exercício de profissões técnicas articuladas com a educação profissional.

Essa questão está prevista no artigo 22 da LDB nº 9.394/1996 ao definir que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Já o artigo 35 estabelece que o ensino médio como etapa final da educação básica deve cumprir as seguintes finalidades:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O inciso II do referido artigo 35 ao destacar o princípio da flexibilidade que rege as relações de trabalho aponta para a necessidade de a escola proporcionar ao estudante do ensino médio as condições de se adaptar com flexibilidade para as novas condições de ocupação no contexto produtivo, sinalizando que a configuração curricular do ensino médio está intimamente ligada com a dinâmica do capital. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências deveria possibilitar condições de empregabilidade, de modo que os sujeitos possam manter-se em atividades produtivas e geradoras de renda em contextos imprevisíveis e estáveis.

No contexto de reestruturação produtiva é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção no mercado de trabalho, que sob o novo paradigma de acumulação e produção-flexível, necessita de trabalhadores, que diferentemente do modelo fordista pautado na execução de tarefas fragmentadas e isoladas da produção, sejam capazes de entenderem a dinâmica do processo produtivo como um todo, tenham capacidade de inovar e conviverem com a incerteza das relações contratuais precárias e flexibilizadas.

Nesta acepção, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), aprovados em 1998, estabeleceram os princípios e fundamentos a serem considerados na organização pedagógica e curricular do ensino médio. Assim, definiram que caberia a esta etapa da educação básica o desenvolvimento de competências amplas para atender as necessidades da reestruturação produtiva e das mudanças na organização do trabalho. A formação dessas competências básicas era enfatizada como indispensável para o mundo do trabalho, considerando que a ênfase na preparação para o trabalho expressada pelas DCNEM destacava que a formação dos alunos para a sociedade pós-industrial abarcaria os “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou

indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]”(BRASIL-PCNEM, 1998, p. 86).

Os documentos das DCNEM enfatizaram a noção de competências como principal eixo da organização curricular, destacando dentre os desafios para o ensino médio: Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito para a inserção profissional e para a continuidade dos estudos. Nesse sentido, a contribuição do ensino médio deveria voltar-se para desenvolver e aperfeiçoar nos alunos, dentre outras, as seguintes competências: capacidade de abstração; desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial fragmentada dos fenômenos; criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; desenvolvimento do pensamento divergente; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para procurar e aceitar críticas; desenvolvimento do pensamento crítico e saber comunicar-se (BRASIL-PCNEM, 1998).

Ancorado no discurso individualista do desenvolvimento de competências caberia ao trabalhador a manutenção constante da sua “atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiáveis e instáveis, podendo transitar por diversas atividades. Em síntese, a competência para a laboralidade seria a base da polivalência” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.23). Ou seja, uma formação geral que possibilitasse adaptações em vários postos de trabalho, ou até mesmo, a capacidade de gerar o próprio emprego em condições precárias e informais.

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) em 2010, a Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) mediante a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujo artigo 5º ressaltou que 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.

Com as Diretrizes de 2012 houve uma tentativa de sobrepujar o caráter notadamente pragmático de formação para o trabalho conforme as diretrizes anteriores. A concepção de trabalho foi abordada numa premissa que possibilitasse uma compreensão de que o homem é o produtor da sua realidade.

[...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade

moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.25).

Com a aprovação recente da Lei Nº 13.415 de 2017, ocorreram mudanças no ensino médio quanto à estrutura curricular, carga horária, fomento para o ensino integral, entre outras medidas, entre elas a necessidade de atualização das DCNEM, o que se deu por meio da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Sob o pretexto de promover a qualificação para o trabalho e aproximar o jovem com as áreas de conhecimentos afins com suas perspectivas profissionais, a atual reforma do ensino médio determinou além das 05 áreas de conhecimento definidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (línguas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) os itinerários formativos que possuem o mesmo nome das áreas de conhecimento com a inclusão da formação profissional.

A Lei Nº 13.415 consubstanciada na resolução nº 3 de 2018 CNE/CEB traz em seu artigo 06 definições necessárias para as intencionalidades do ensino médio quanto à formação dos indivíduos. Conforme podemos destacar nos incisos a seguir:

II – formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles.

III – itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;

VI – competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no parágrafo 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” devem ser consideradas como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na lei do Plano Nacional de Educação (PNE);

VII – habilidades: conhecimento em ação, com significado para a vida, expressa em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados; (BRASIL, 2018).

A reforma em vigor ressalta a importância de uma formação geral básica pautada na aquisição de competências e habilidades atreladas à necessidade de inserção no mundo do trabalho de natureza flexível. “Nesse sentido, a criatividade e flexibilidade se tornam palavras de ordem na sociabilidade demandada pela reestruturação produtiva” (GILIOLI; GALUCH, 2014, p.73). Assim, a formação geral básica conforme a resolução nº 03 poderá

ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e matemática que deverão ser inseridos em todos os anos escolares (BRASIL, 2018).

A flexibilização curricular proposta pelos reformadores do ensino médio caminha, também, para uma formação geral básica necessária ao capital, no contexto da acumulação flexível marcado pelos avanços tecnológicos, mediante adequação do currículo com o princípio da aprendizagem flexível, o que segundo Kuenzer (2017, p. 337) é:

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

No âmbito do ensino médio a reforma aponta para a necessidade de flexibilizar o currículo em face da necessidade de conferir ao jovem “*autonomia*” na escolha de percursos formativos que se aproximam com suas “*aspirações vocacionais*”, reduzindo assim, a necessidade de conteúdos em excesso, ou seja, uma formação fragmentada atrelada à necessidade da produtividade específica de uma área profissional.

Desta maneira, os reformadores vislumbram um rompimento da perspectiva de aprendizagem integrada proposto pelas DCNEM/2012 que, seria marcada pelo excesso de componentes curriculares. A formação humana deve se alinhar cada vez mais com as necessidades do mercado, cabendo à escola, aliada a essa concepção de aprendizagem flexível contribuir para:

[...] a formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 339).

Essa proposta de formação mais geral e aligeirada coaduna-se com os interesses mercadológicos e com o processo de reestruturação produtiva pautado na flexibilização do trabalho, na diminuição da proteção social, por meio de estratégias, reformas trabalhistas e regulamentações que fragmentam as relações de trabalho, aumentam o desemprego, a informalidade e a precarização.

Perspectivas dos sujeitos investigados sobre a continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho

O lócus empírico da pesquisa foi o município de São José de Ribamar no Estado do Maranhão-Brasil, portanto, destacamos alguns dados sobre a realidade desse município da região metropolitana de São Luís. São José de Ribamar conforme dados do IBGE (2018), contava com uma população de 176.321 habitantes. Do ponto de vista educacional segundo o Censo Escolar de 2018, contava com 193 escolas incluindo a rede pública e privada. Possuía em 2018 6.743 alunos matriculados na educação infantil, 25.182 no ensino fundamental e, 4.297 no ensino médio. A rede pública de ensino incluindo as zonas rurais e urbanas contém 114 escolas, e já a rede estadual possui 11 escolas com 512 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 3.726 alunos matriculados no ensino médio, 1.126 matrículas no EJA e 67 estudantes matriculados na educação especial (BRASIL, 2018).

Em relação ao aspecto estrutural, situamos algumas amostras dessas escolas de ensino médio regular que influenciam diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos. Desta forma destacamos que: 100% das escolas possuem cozinha, das 11 escolas, 9 possuem biblioteca, 5 possuem laboratório de informática, 4 escolas com laboratório de ciências, 2 escolas possuem sala para leitura, 100% delas possuem sala para professores e 6 escolas possuem quadra poliesportiva (BRASIL, 2018).

No município, caso os alunos optem pela busca de uma formação escolar média integrada à educação profissional, terão que participar de seletivos a fim de conquistarem vagas nas duas escolas que disponibilizam essa formação, no caso o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). No IEMA de São José de Ribamar são oferecidos os seguintes cursos técnicos: técnico em agricultura, técnico em informática, técnico em guia de turismo e técnico em eletromecânica (MARANHÃO, 2019a).

Já no IFMA de São José de Ribamar há oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. Os cursos técnicos oferecidos são os seguintes conforme o sítio eletrônico da instituição: administração (subsequente), eletroeletrônica (integrado), informática para a internet (integrado, concomitante e subsequente), programa de jogos digitais (integrado) e rede de computadores (concomitante e subsequente) (MARANHÃO, 2019b).

Conforme já indicamos na introdução deste artigo, para a realização da pesquisa foi definida uma amostra composta por alunos e os professores do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas, que ofertam ensino médio regular na área urbana do município de São José de Ribamar do Estado do Maranhão. Para as devidas caracterizações iniciais das

duas escolas e com fins de preservação da publicidade delas optamos por nominá-las de Escola **A** e Escola **B**.

A Escola **A** oferece ensino médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Escola **A** é reconhecida legalmente por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) de nº 228/02 de 17 de outubro de 2010 e, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Escola **B** segundo dados do seu PPP é reconhecida legalmente por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 315/2014 e oferece ensino médio regular, educação de jovens e adultos e ensino fundamental (3ª e 4ª etapa). A escola possui um quantitativo de 57 professores e, aproximadamente 979 alunos matriculados, desses, têm 138 alunos no terceiro ano do ensino médio regular nos turnos matutino e vespertino. Optamos por investigar as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio dessas duas escolas, por entendermos que estes possivelmente, possuem maior clareza quanto às perspectivas futuras ao concluírem a educação básica.

Os questionários foram aplicados nos turnos matutino, vespertino e noturno da Escola **A**, e nos turnos matutino e vespertino na Escola **B**. Ambas as escolas totalizavam aproximadamente 388 alunos de terceiro ano do ensino médio e destes, 166 responderam os questionários, o que nos forneceu uma amostra de 42,78% do total de alunos.

Quanto aos professores, optamos pela coleta de dados somente dos efetivos com mais de 03 anos de exercício que atuam com o terceiro ano, pois os contratados por seletivos, geralmente trabalham apenas um ano nas escolas. Nas escolas **A** e **B** lecionam aproximadamente 50 professores nos três turnos e os que atenderam aos critérios estabelecidos para a análise e responderam o instrumento de coleta de dados foram 16 professores, o que nos conferiu uma amostra de 32%.

Em relação aos principais sujeitos desta pesquisa, a saber: alunos do terceiro ano do ensino médio, destacamos alguns dados relevantes que caracterizam esse público que nos ofereceu elementos necessários para a análise posterior dos dados. Dos 166 alunos que responderam ao questionário 54,2% são do sexo feminino e 45,8% do sexo masculino, tal porcentagem configura respectivamente 90 alunas e 76 alunos distribuídos nos três turnos escolares. No que se refere aos turnos escolares nos quais os alunos estão inseridos 53% (88 alunos) são do turno matutino, 30,7% (51 alunos) e 16,3% (27 alunos) são do turno noturno. Quanto ao quantitativo de alunos distribuídos por faixa etária tivemos uma incidência maior de alunos com idade entre 17 e 19 anos.

Buscamos identificar com base nos questionários a relação trabalho e estudo na realidade dos alunos do terceiro ano do ensino médio. Os dados coligidos revelaram que a maioria deles apenas estuda, totalizando 121 alunos o que representa um percentual de 72,9% do total e, os que estudam e aliam ao mesmo tempo a necessidade de trabalhar foram apenas 45 alunos, correspondendo em termos percentuais a 27,1%.

Aos que lidam com a realidade de conciliar os estudos com o trabalho foi-lhes dado no questionário algumas opções que apontariam para as razões pelas quais eles trabalham. As opções disponíveis foram: manter a família, sustentar gastos pessoais, adquirir experiência, complementar a renda familiar e outros motivos. Dentre as opções apresentadas tivemos os seguintes índices: manter a família (15,6% - 7 alunos); sustentar gastos pessoais (31,3% - 14 alunos); adquirir experiência (6,7% - 3 alunos); complementar a renda familiar (33,3% - 15 alunos); outros motivos (13,3% - 6 alunos).

Tendo como base os dados acima constatamos que nos 45 alunos predominou a necessidade do trabalho com fins de complementar a renda familiar. Nesse sentido, investigamos através do questionário a renda familiar por julgar ser este um fator que incide diretamente nas perspectivas traçadas pelos alunos. A renda salarial familiar dos sujeitos investigados variou principalmente, entre 01 e 02 salários-mínimos mensais.

Quanto ao nível de satisfação dos alunos do terceiro ano com o ensino oferecido pelas escolas, constatamos que para a maioria, o ensino é satisfatório, no sentido de contribuir para perspectivas futuras referentes à continuidade nos estudos ou inserção no mercado de trabalho. Dos 166 sujeitos inquiridos, 139 alunos (83,7%) mostraram satisfação com o ensino escolar que lhes é oferecido, enquanto para 27 alunos (16,3%) o referido ensino não se mostrou favorável como meio que possibilite auxiliá-los em suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Salientamos, porém, que a satisfação com o ensino local por si só não é suficiente para aproximar os jovens da escola pública com suas perspectivas futuras. Num mundo cada vez mais competitivo e de profundas alterações nas relações de produção mediada pela tecnologia são exigidas habilidades e qualificações mais complexas para o ingresso no mundo do trabalho, para o desenvolvimento de funções complexas ou a opção por trabalhos precários e informais.

Nessa perspectiva, Krawczyk (2014), destaca que a expansão do ensino médio brasileiro e o ensino ofertado pelas escolas devem corresponder com as exigências modernas para as ocupações. Segundo a autora o desafio do poder público é:

[...] oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao ensino médio sem as competências básicas que deveriam ter aprendido no ensino fundamental (KRAWCZYK, 2014, p. 85).

Outro dado do questionário foi a identificação do quantitativo de alunos que fazem algum curso técnico em turno diferente do período escolar, pois partimos do entendimento que esse dado nos forneceria elementos importantes para a nossa análise, no sentido de que outras perspectivas podem ser traçadas pelos alunos ao fazerem ou não um curso técnico. O levantamento constatou que da amostra pesquisada somente 41 alunos (24,7%) fazem curso técnico e 125 (75,3%) não o fazem. Aos alunos que responderam “**sim**” para esse questionamento, acerca do curso técnico, foi-lhes solicitado indicar que curso eles fazem e os cursos que tiveram maior incidência nas respostas foram: técnico administrativo e técnico em informática.

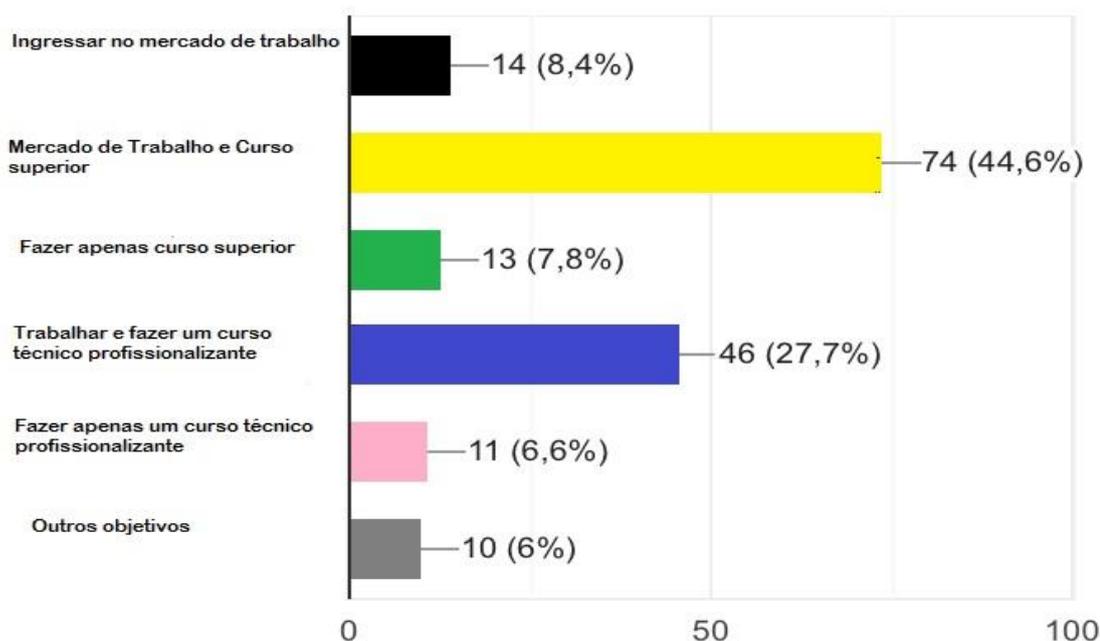
Notamos por parte de alunos a iniciativa de aliar os estudos com investimento em uma capacitação técnico-profissional, já que eles estudam em escolas de ensino médio regular de cunho propedêutico. Muitos pesquisadores têm defendido a necessidade da integração do ensino médio com o ensino profissional, porém não alinhada apenas com o viés mercadológico e empregatício, mas a partir de uma perspectiva politécnica e tecnológica que permita ao estudante compreender os fundamentos técnico-científicos dos processos de produção.

Em relação a algumas perspectivas que eles poderiam seguir após concluir o ensino médio. As possibilidades que o questionário oferecia eram as seguintes: ingressar no mercado de trabalho; ingressar no mercado de trabalho e fazer um curso superior; apenas curso superior; trabalhar e fazer um curso profissionalizante; apenas curso profissionalizante; outros objetivos.

Tais possibilidades que foram apresentadas aos alunos refletem as necessidades mais buscadas por estes ao concluírem a última etapa da educação básica e, revelam também, a identidade e objetivos do ensino médio brasileiro no que tange a possibilitar ao aluno a continuidade dos estudos em nível superior, como também prepará-lo para o mundo do trabalho, através da educação geral básica e mais especificamente a inserção no mercado de trabalho por meio da oferta de um curso técnico de nível médio.

Os resultados dos questionários quanto às perspectivas dos alunos posteriormente à conclusão do ensino médio foram os seguintes:

Gráfico 01 - Perspectivas dos alunos após a conclusão do ensino médio



Fonte: Elaboração própria com base nos formulários do google docs.

Nota-se pelo gráfico 01 que as perspectivas mais marcadas pelos alunos foram o ingresso no mercado de trabalho, associado a um curso superior e trabalhar aliado a fazer um curso técnico profissionalizante. Essa perspectiva advém da realidade social dos alunos das escolas pública que, na sua maioria precisam aliar trabalho e estudo, dada as próprias configurações do atual modelo capitalista que reforça a educação dual de acordo com a origem social dos alunos.

Em nossa amostragem de 166 alunos verificou-se que as perspectivas de trabalhar e fazer um curso superior (44,6% - 74 alunos) e trabalhar e fazer um curso técnico (27,7% - 46 alunos) foram as perspectivas que os alunos mais marcaram no questionário. Destacamos que as perspectivas de continuidade nos estudos, seja em nível superior ou técnico, são estabelecidas aliadas à necessidade de trabalhar. Para a maioria deles o ingresso no mercado de trabalho é uma necessidade imediata e idealizada. Alguns deles, como identificamos nos dados, já lidam com a realidade do trabalho, pois dos 166 alunos, 45 (27,1%) trabalham e estudam, mas independente de trabalharem ou não, o trabalho é um objetivo a ser alcançado pela maioria, em consonância com a continuidade nos estudos.

Os dados refletem, portanto, a percepção dos jovens de uma realidade aparente que eles projetam para o futuro, contudo importa salientar os elementos que condicionam tais perspectivas, analisar os elementos constituintes da realidade social e econômica deles, que os levam a projetar possíveis realidades futuras, pois a materialidade econômica e social influencia diretamente na consciência dos indivíduos e, tal consciência desenvolve

perspectivas aliadas a essa materialidade. Como Marx afirmou no prefácio da obra “Contribuição à crítica da economia política” publicada em 1859: modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p.5).

Os alunos investigados fazem parte de uma totalidade na qual a realidade econômica, social, cultural e familiar molda as suas consciências e, por conseguinte, influenciam suas perspectivas. Esse panorama aponta, também, para a ideia da responsabilidade dos estudantes por serem empregáveis ou, como cada vez tem sido acentuada no cenário educacional brasileiro e midiático a possibilidade empreendedora diante da escassez de emprego. A própria Resolução do CNE nº 03 de 21 de novembro de 2018 que atualizou as DCNEM, traz o componente do empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos, ou seja, regulamenta essa questão na legislação educacional, formalizando-a como perspectiva da informalidade.

A realidade acima, pautada na relação trabalho e educação aponta para uma perspectiva cuja “responsabilidade por conseguir emprego e encontrar saídas no campo do trabalho acaba por tornar-se individual, deixando em plano inferior ou inexistente a evidente necessidade de políticas públicas” de fomento à geração de emprego e renda (CORROCHANO, 2014, p. 222).

Por meio da análise dos dados coletados identificamos, também, as perspectivas dos alunos que trabalham e estudam e, os que apenas estudam. Para o grupo de alunos que trabalham e estudam (45 alunos – 27,1% do total da amostra) tivemos as seguintes perspectivas assinaladas: 17 alunos pretendem trabalhar e fazer um curso técnico profissionalizante; 15 alunos optaram pela perspectiva de ingresso no mercado de trabalho e fazer um curso superior; 04 alunos objetivam ao sair do ensino médio ingressar de imediato no mercado de trabalho; 03 alunos optaram pela perspectiva de fazer apenas um curso superior; 02 alunos marcaram a opção de fazer apenas curso técnico; 03 alunos assinalaram a perspectiva de outros objetivos; e 1 aluno marcou mais de uma possibilidade que envolvia trabalhar e fazer curso técnico e curso superior.

Já o grupo de alunos inserido no grupo dos que apenas estudam (121 alunos – 72,9% do total da amostra) indicaram as respectivas perspectivas ao concluírem o ensino médio: ingressar no mercado de trabalho e fazer curso superior – 58 alunos; trabalhar e fazer curso técnico – 29 alunos; fazer um curso superior – 10 alunos; ingressar no mercado de trabalho – 10 alunos; fazer curso técnico profissionalizante – 07 alunos; outros objetivos – 07 alunos;

mercado de trabalho, fazer curso superior, fazer curso técnico – 01 aluno. Os dados a seguir podem contribuir para a compreensão da motivação dos alunos que os levam a traçarem perspectivas futuras associando a necessidade de trabalhar com a de estudar, seja em nível superior ou nível técnico profissionalizante.

Ainda em busca de elementos que apontassem para o direcionamento dos alunos acerca das ocupações profissionais no ambiente escolar, identificamos nas respostas dos professores, elementos que tratam a temática em questão. Nesse sentido, destacamos que a pergunta número 02 questionou os professores acerca de como suas aulas podem incentivar os alunos com informações sobre o mercado de trabalho. Os dados revelaram que 81,25% (13 professores) afirmaram relacionar suas aulas com o mercado de trabalho, porém sem nenhuma vinculação com algum projeto desenvolvido por eles, mas somente pela via do diálogo com os alunos sobre o mundo do trabalho, conversas motivacionais que apontam para a importância dos estudos para mudar de vida e obter capacitação necessária para conseguir um emprego posteriormente aos estudos.

Os demais 03 professores (18,75%) participantes da pesquisa marcaram a opção “**não**” referente a não correlação das aulas com o mundo do trabalho e, dentre as respostas a essa questão destacamos uma justificativa que nos chamou a atenção visto que aponta para outro dado que será tratado posteriormente, a saber, a realidade escolar propedêutica destoante das reais necessidades de formação dos alunos que demonstram um grande interesse em encontrarem na escola ações e aprendizagens que os coloquem em contato direto com o mundo do trabalho.

Uma professora de língua inglesa de 52 anos, ao justificar sua resposta da questão número 02 do questionário, fez a seguinte declaração quanto às suas aulas:

Não são voltadas para o mercado de trabalho porque há uma orientação para que os trabalhos em sala de aula sejam voltados para o ENEM. O que na verdade não contempla a realidade dos alunos em questão. Logo, na minha opinião precisa ser rapidamente revisto e modificado (PROFESSORA).

Essa declaração nos chama atenção para dois elementos importantes, um deles é o fato de que as ações escolares e práticas pedagógicas dos professores nas escolas da rede pública estadual de ensino médio regular são predominantemente voltadas para que os alunos tenham condições de ingressarem no ensino superior. Outro elemento expressa-se na ponderação da professora de que, a referida realidade do ensino médio voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não contempla a realidade dos alunos.

O destaque de que a preparação para o ENEM não faz parte das perspectivas dos alunos, por parte da professora, nos faz destacar outro dado interessante. Aos professores que responderam a primeira pergunta do questionário foram disponibilizadas opções que indicavam o perfil do aluno do terceiro ano do ensino médio do ponto de vista da relação trabalho e estudo. As opções foram as de que os alunos tinham perspectivas voltadas: a- para ingresso no mercado de trabalho; b- para a continuidade nos estudos em nível superior; c- para a continuidade nos estudos em nível técnico; d- sem perspectivas definidas.

Dos 16 professores que responderam ao questionário, 13 professores (81,25%) marcaram a letra “d” (alunos sem perspectivas definidas), 03 professores (18,75%) marcaram a opção “a” (alunos voltados para o ingresso no mercado de trabalho) e as demais opções não foram marcadas. É interessante e preocupante esse dado, pois aponta para uma realidade em que na concepção dos professores por mais que a escola de ensino médio regular tenha como ênfase o ensino propedêutico com finalidades acadêmicas, não parece ser essa a perspectiva dos alunos.

Investigamos, ainda, as perspectivas dos alunos que tinham como objetivo ingressar no curso superior ou trabalhar e fazer um curso superior. A análise revelou conforme os dados obtidos que 70,45% (62 alunos) dos alunos que idealizam suas perspectivas tendo como ênfase o ensino superior, fizeram a inscrição no ENEM e que 29% (26 alunos) optaram por não se inscreverem.

Consideramos, portanto, que 29% (26 alunos) almejam fazer um curso superior ou trabalhar e ao mesmo tempo continuar os estudos em nível superior, porém não se inscreveram no ENEM. Visando ampliar a compreensão dessa realidade, utilizamos o programa de análise de dados para investigar o nível de satisfação desses 26 alunos com o ensino oferecido pela escola e constatamos que dos 26 alunos, 77% (20 alunos) estão satisfeitos com o ensino e 23% (6 alunos) revelaram que “**não**”. Dos 26 alunos notamos, também, que 20 alunos apenas estudam, 18 alunos são de família que possuem renda familiar de apenas 01 salário-mínimo e, que o nível de instrução familiar destes 26 alunos situa-se no ensino fundamental incompleto.

Essa amostra de 26 alunos que manifestaram intenção de fazerem curso superior ou aliar o estudo em nível superior com a necessidade de trabalhar, porém não se inscreveram no ENEM, está dentro do quantitativo de 45,2% (75 alunos da amostra total de 166) que não se inscreveram no ENEM, embora estudem em uma escola de ensino médio regular de ênfase propedêutica com a finalidade principal de prepará-los para o ingresso no ensino superior.

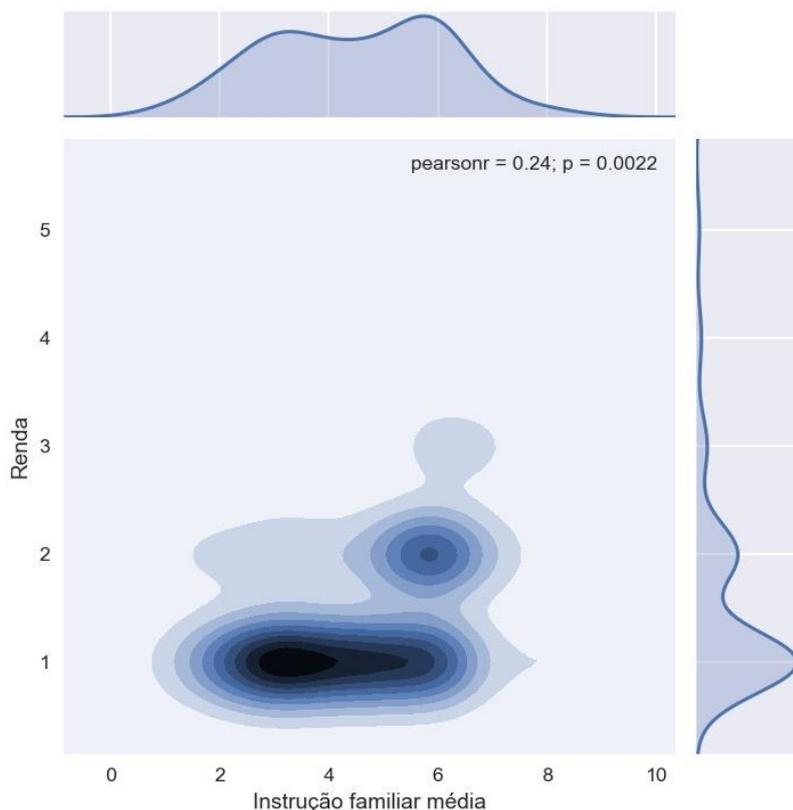
A questão acima nos permite tecer algumas problematizações que podem afetar as perspectivas dos jovens numa postura desacreditada em relação ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Um primeiro elemento a ser analisado é o interesse primário dos jovens filhos da classe trabalhadora, em ingressarem no mercado de trabalho por diferentes razões das quais já situamos neste artigo.

O ideal de ingressar no ensino superior está presente nas projeções futuras dos alunos, porém, em virtude das condições materiais, acabam por priorizar de antemão o alcance de alguma oportunidade de emprego imediato. Como aponta Saes (2005), em seus estudos, a estratégia primária da classe operária é o ingresso no mercado de trabalho e, como situam Sousa e Vazquez (2015, p. 05) “se a trajetória escolar não se conforma como uma estratégia típica da classe operária, suas expectativas em relação ao prolongamento nos estudos seriam baixas”.

O próprio elemento da cultura familiar educacional pode ser um fator influenciador para que não se tenha por parte dos alunos uma motivação mais consolidada em relação ao percurso em direção ao ensino superior, já que a influência familiar nesse ponto é de sobremaneira significativa para as escolhas futuras dos jovens.

Analisando o gráfico abaixo, podemos evidenciar como a instrução familiar média pode vir a ter esse papel de forte apelo da juventude da classe trabalhadora pelo interesse imediato no mercado de trabalho ao invés de buscar o ingresso no ensino superior.

Gráfico 02 - Relação renda familiar x instrução familiar média



Fonte: Elaboração própria a partir das bibliotecas Seaborn e Matplotlib.

O gráfico 02 traz uma relação entre a renda familiar e a instrução familiar média. A instrução familiar média foi obtida ao atribuímos um valor para cada nível de instrução dos pais numa escala de 0 a 9 como indica a quadro abaixo:

Quadro 01 - Valores para a obtenção da Instrução Familiar Média

VALORES	CATEGORIA DE INSTRUÇÃO
0	Respondente não sabia o nível de instrução dos pais
1	Sem educação formal
2	Alfabetizado
3	Ensino Fundamental incompleto
4	Ensino fundamental completo
5	Ensino médio incompleto
6	Ensino médio completo
7	Superior incompleto
8	Superior completo
9	Pós-graduação

Fonte: Elaboração própria a partir de métodos estatísticos.

Atribuídos esses valores, realizamos a média aritmética (nível de instrução do pai + nível de instrução da mãe/2) para obtermos uma medida que denominamos de “instrução familiar média” a qual foi distribuída no gráfico 02. O nível de instrução familiar média teve uma maior distribuição entre o nível de alfabetização e o ensino médio completo. Associamos esse indicativo com a renda familiar dos alunos que gira em torno de 1 a 2 salários-mínimos em sua maioria.

Esses dois elementos, instrução familiar média e a renda salarial familiar, são indicativos que podem influenciar, em grande medida, a pretensão estudantil pelo ingresso imediato no mercado de trabalho ao invés de almejarem prosseguir os estudos no ensino superior, como projeto primário de suas idealizações, o que pode explicar por sua vez, o grande quantitativo de alunos do terceiro ano do ensino médio das Escolas **A** e **B** que não realizaram a inscrição no ENEM 2019.

Tal conduta pode ser justificada pelo fato de que ambos os fatores acima (renda familiar e instrução familiar média) afetam diretamente na obtenção de conhecimentos e competências cada vez mais diversificadas e exigidas pelos postos de trabalhos de natureza técnico-científica ou de gestão. A baixa renda salarial familiar incide também na pauperização cultural e social. Como destaca Kuenzer (2002, p.43), os estudantes, filhos da classe trabalhadora são:

[...] desiguais em relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

Portanto, consideramos que o desafio do Ensino Médio Público é principalmente o de:

Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissional (KUENZER, 2002, p. 44-45).

Porém, a conjuntura idealizada para o ensino médio brasileiro delineada na primeira seção deste trabalho, ao caracterizarmos a atual reforma do ensino médio, sinaliza para uma apropriação cada vez mais significativa da educação pública pela iniciativa privada que, concebe ao ensino profissionalizante uma possibilidade eficaz de ampliação dos lucros e de formação específica para o trabalho complementada por uma formação geral mínima.

Em se tratando das pretensões dos alunos participantes da pesquisa referente ao ensino técnico, identificamos uma parcela significativa que almeja uma formação propedêutica articulada com o ensino técnico. A pesquisa traz ainda, informações que indicam uma porcentagem de 38% (63 alunos) que marcaram a opção da oferta do ensino médio integrado a fim de atingirem suas perspectivas, sejam elas de continuidade dos estudos ou de inserção no mercado do trabalho.

Identificamos que dos 63 alunos, 32 marcaram a opção do ensino médio integrado, ou seja, a formação geral integrada ao ensino técnico profissionalizante, apesar de suas perspectivas serem voltadas para o ensino superior, o que mostra a importância para eles de terem além do preparo para o ensino superior uma formação técnica que lhes possibilite a inserção no mundo do trabalho.

Destacamos, ainda, que para a maioria dos professores que responderam ao questionário, há uma percepção que os alunos têm pretensões preponderantes para o ingresso no mercado de trabalho, o que reforça a necessidade da oferta do ensino técnico profissionalizante, já que evidenciamos que há forte atrelamento das perspectivas dos alunos com a necessidade de trabalharem. A pesquisa revelou, também, a incidência dos estudantes que têm perspectivas posteriores à conclusão do ensino médio voltadas para uma formação técnica, e que já fazem algum curso técnico em turno oposto ao escolar.

Nos dados gerais, 41 alunos já fazem algum curso técnico em turno oposto, mas através do programa Python, buscamos quantificar os alunos que marcaram opções de perspectivas que traziam o ensino técnico como opção e já fazem algum curso técnico. O programa revelou que, dentre estes, apenas 10 alunos que optaram por trabalhar e fazer um curso técnico ou apenas curso técnico pós-conclusão do ensino médio, já fazem algum curso técnico em turno oposto ao escolar e que 47 alunos embora pretendam ter uma formação técnica não fazem curso técnico.

Nesse sentido, constatamos que há um interesse real dos estudantes por uma formação profissional técnica, mesmo que suas pretensões imediatas sejam de adentrar no ensino superior ou mesmo que não tenham condições de aliar os estudos com alguma formação técnica. Como percebemos pelos dados coligidos, que a maioria dos alunos é integrante de famílias com renda 1 a 2 salários-mínimos e, possivelmente, dependentes de programas assistenciais do governo, logo a ideia de possibilitar uma formação técnica aos seus filhos em turno oposto ao período escolar em instituições privadas é dispendiosa e pouco provável em razão das condições materiais.

Por conseguinte, entendemos que os dados analisados apontaram para a perspectiva dos alunos e estão relacionados com a necessidade de trabalhar. Desse modo, a ampliação da oferta do um ensino médio integrado seria urgente para as aspirações e perspectivas dos jovens participantes da pesquisa, uma vez que essa modalidade articula educação e trabalho como perspectiva de continuidade dos estudos ou ingresso no ensino superior, principalmente para os filhos das classes trabalhadoras.

Considerações finais

Com base nos aspectos elencados ao longo deste artigo, ressaltamos que no contexto ribamarense, as possibilidades de uma formação integrada são restritas ao IEMA e ao IFMA o que limita as chances de os estudantes obterem uma formação que lhes aproxime da realidade do trabalho e/ou do ingresso em um curso superior. Para alguns a necessidade de fazerem um curso técnico os impele a buscar tal formação fora do ambiente escolar.

Consideramos que a função social do Ensino Médio deve remeter-se tanto à continuidade nos estudos quanto à preparação geral para o trabalho e a cidadania tão necessária ao fortalecimento da democracia. Além dessas finalidades a LDB 9.394/96 aponta que cabe ao ensino médio oferecer aos alunos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Portanto, tal finalidade poderia ser alcançada dentro de um contexto de integralidade como apontado por alguns estudiosos da educação que, propõem o ensino médio integrado na perspectiva integral, politécnica e, que defendem o trabalho em sua perspectiva ontológica e educativa não limitado a uma especialização profissional precoce, corroborando somente com os interesses imediatos do capital, mas voltando-se para uma educação formadora de sujeitos críticos capazes de intervirem em sua realidade transformando-a.

Nessa perspectiva, uma proposta de formação que integra o ensino médio à educação profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora implica conceber essa etapa da educação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência como um direito social. Assim, a integralidade entre a educação geral e profissional é fundamental para a formação dos sujeitos com autonomia intelectual e pensamento crítico como aponta a LDB 9.394/96 no inciso III do artigo 35. Ademais, cabe ao ensino médio estabelecer uma relação essencial entre a teoria e a prática ao integrar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos no ensino de cada disciplina conforme preceitua a LDB.

Nesse enfoque, infere-se que a ideia fundante da finalidade do ensino médio é de que os jovens sejam capazes de articular os saberes oriundos das diversas ciências com o processo produtivo, a fim de poderem manusear os saberes que fundamentam a produção. É a concepção de um ensino que articule a teoria e a prática de fato e, que não seja voltado para a profissionalização precoce.

Ressaltamos, ainda, que a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, como proposta viável aos jovens das escolas públicas requer uma série de investimentos, desde questões de infraestrutura, política de formação e valorização dos professores, condições de trabalho e novas proposições curriculares que atendam a essa proposta formativa ampla e não atrelada ao imediatismo da empregabilidade e dos princípios mercadológicos. Tal proposta choca-se diretamente com a proposição atual de ensino médio pautado na Lei nº 13.415/2017, que se fundamenta na fragmentação do conhecimento e na especialização profissional pela via do itinerário formativo, confirmando ainda mais a influência mercadológica no ensino brasileiro, que por sua vez limita a formação dos jovens à perspectiva da empregabilidade e não para a construção de saberes que possibilitem a formação politécnica.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens do ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: CERRANO, Paulo; MAIA, Carlos Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, Eduardo B.; GALUCH, Maria T. B. Relatório Jaques Delors e parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: orientações para o ensino da educação física. In: **Revista Exitus**. V 04, nº 01, p. 59-77, jan./jun. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: CERRANO, Paulo; MAIA, Carlos Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-98.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, nº139, abr-jun. 2017. p. 331-354.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. UP. São José de Ribamar -2019a.

MARANHÃO. Instituto Federal do Maranhão. Campos São José de Ribamar. 2019b.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SAES, Décio A. M. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, São Paulo, v, 1 n. 21, p. 112-205.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409-426, abr./jun. 2015.

Autores:

David Breno Barros Cardozo

Licenciado en Educación Física por la Universidad Federal del Maranhão. Máster en Educación Física por la Universidad Federal del Maranhão. Actualmente es profesor de la escuela Secundaria de la Secretaria del Estado de la Educación. Tiene experiencia en Educación Física, con énfasis en la Educación Física escolar y Planeamiento educacional.

Correo electrónico: onebre23@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0216-4709>

Maria José Pires Barros Cardozo

Licenciada en Servicio Social. Maestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educación pela Universidade Federal do Maranhão. Actualmente é Profesora Asociada de la Universidad Federal do Maranhão. Tiene experiencia en las áreas de Política y Gestión Educacional, Escuela Secundaria y Juventud.

Correo electrónico: maria.cardozo@ufma.br
<https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>

Marlon Bruno Barros Cardozo

Licenciado Historia la Universidad Federal del Maranhão. Máster en Educación Física por la Universidad Federal del Maranhão. Actualmente es profesor del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Tiene experiencia en las áreas de Historia, Política Educacional y Escuela Secundaria.

Correo electrónico: profmarloscardozo@gmail.com
<https://orcid.org/00xx-0001-5757-2075>

Como citar o artigo:

CARDOZO, David B. B.; CARDOZO, Maria José. P. B.; CARDOZO, Marlon B. B. Escuela Secundaria en el Estado de Maranhão: análisis de la continuidad de estudios o inserción en el mundo del trabajo en dos escuelas de la red estatal. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edición Temática 3, p.739-760, sep., 2022.

Manual de Sociología: una herramienta para ir más allá de leer la vida de la sociedad con sus construcciones y contradicciones

José Geraldo da Silva

geraldoviana@ifgoiano.edu.br

ID: <http://orcid.org/0000-0002-6641-6434>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Trindade-GO, Brasil.

Maria Esperança Fernandes Carneiro

esperancacarneiro@outlook.com

ID: <http://orcid.org/0000-0002-7272-6666>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)
Goiânia-GO, Brasil.

Ruth Aparecida Viana da Silva

ruth.viana@ifgoiano.edu.br

ID: <https://orcid.org/0000-0002-3146-1569>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
Trindade-GO, Brasil.

Recebido: 21/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

Resumen

En el espacio educativo formal de la Escuela Profesional Tecnológica Integrada a la Enseñanza Media (EPT), la sociología se constituye como asignatura escolar y sus aportes en la lucha histórica por una educación pública, gratuita, con requisitos cualitativos para una formación consolidada en la comprensión crítica de la sociedad, del trabajo y sus contradicciones. La reducción de la carga horaria o la no obligatoriedad de la asignatura de sociología en la escuela, sumada a los cambios de las propuestas de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), enuncia una propuesta neoliberal de educación. La investigación reitera la importancia de la asignatura de la Sociología como necesaria en la educación básica, puesto que la construcción del conocimiento sociológico permite a los estudiantes tener una formación integral. En consecuencia, buscar caminos para superar las contradicciones de la sociedad brasileña que excluyen a los jóvenes del acceso a la escuela secundaria integrada humanizadora.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Enseñanza media. Escuela Secundaria Integrada. Manual. Sociología. Política.

Livro didático de Sociologia: ferramenta para ir além e ler a vida em sociedade com suas construções e contradições

Resumo

No espaço educativo formal da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) Ensino Médio Integrado, a sociologia se constituiu como disciplina escolar e suas contribuições na luta histórica por uma educação pública, gratuita, com requisitos qualitativos para uma formação consolidada na compreensão crítica da sociedade, do trabalho e suas contradições. A redução da carga horária ou a não obrigatoriedade da oferta de Sociologia, com as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enuncia a proposta neoliberal de educação. A pesquisa reitera a importância da disciplina de Sociologia como necessária na

educação básica, haja vista a construção do conhecimento sociológico possibilitar aos alunos uma formação integral. Consequentemente, encontrar meios para superar as contradições da sociedade brasileira que exclui jovens do acesso ao ensino médio integrado humanizante.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ensino Médio Integrado. Educação Escolar. Livro didático. Sociologia. Política.

Sociology textbook: a tool to go further and to read life in society with its constructions and contradictions

Abstract

In the formal educational space of Vocational and Technological Education (EPT) Integrated High School, sociology was constituted as a school subject and its contributions in the historical effort for a public and free education, with qualitative requirements for a consolidated formation in the critical understanding of society, work, and its contradictions. The reduction of the workload or the non-mandatory offer of Sociology, with the changes proposed by the Common National Curriculum Base (BNCC), enunciates the neoliberal proposal for education. This research reiterates the importance of the Sociology subject as necessary in basic education, given that the construction of sociological knowledge allows students to have an integral formation. Therefore, find ways to overcome the contradictions of Brazilian society that exclude young people from accessing humanizing integrated secondary education.

Keywords: Vocational and Technological Education (EPT). Integrated High School. Schooling. Textbook. Sociology. Politics.

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida buscando analisar as concepções de política no livro didático de Sociologia adotado no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano/Campus Trindade (IF Goiano). O recorte foi feito a partir da edição dos livros didáticos ofertados pelo Plano Nacional do Livro Didático 2018-2020, com foco no livro *Sociologia em Movimento*, cujas unidades temáticas oferecem conteúdos que possibilitam pensar a política a partir de diferentes vieses.

Pesquisar é um ato difícil e, dependendo do ambiente, ele pode ser dificultado pelas condições externas que antecedem a pesquisa. No caso desta pesquisa, percebeu-se que nas políticas educacionais não há interesse em favorecer o desenvolvimento do espírito investigativo na educação formal. Reitera-se a necessidade da aula e do conteúdo em si, mas, a discussão de como o debate sociológico pode influenciar na construção do conhecimento gera embates e confrontos que não interessam ao Governo em geral.

Outro fator que dificulta a pesquisa é a instabilidade legal e estrutural que marca a educação brasileira. Entre 2016 e 2020 aconteceram várias mudanças no ordenamento legal e curricular que praticamente torna incerta a presença das ciências humanas e sociais na formação secundária dos jovens brasileiros, principalmente a disciplina de sociologia. A alteração de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996,

pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que propôs a Reforma do Ensino Médio e compulsoriamente colocou a espinha dorsal do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, incluindo como obrigatoriedade no currículo, três anos do Ensino Médio em somente duas disciplinas, conforme expresso no art. 35-A, §3º: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”. O reflexo dessa alteração apareceu na proposta do Edital Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que as obras didáticas serão por área do conhecimento, conforme disposto no Edital de Convocação nº 03/2019, que reduziu e concentrou o material didático impresso para o aluno em um único livro de, no máximo 160 páginas, no qual deverão constar as disciplinas de *História, Geografia, Sociologia e Filosofia*, concentradas na área das Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias.

O que se observa, na verdade, é que a Reforma do Ensino Médio atende aos interesses da elite dominante brasileira, uma vez que segundo a Resolução nº 3 do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 21 de novembro de 2018, impôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a estruturação do currículo em formação geral básica e do itinerário formativo, sendo a formação geral básica mediada por habilidades e competência, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo.

Como tal, a formação geral básica está organizada por áreas do conhecimento, sendo, Línguas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Deste modo, os conteúdos, por área do conhecimento, devem ser trabalhados ao modo transdisciplinar pelos professores. Além disso, privilegia-se ao longo dos três anos da formação básica Matemática e Língua Portuguesa, com o *status* de obrigatoriedade dessas disciplinas. As demais disciplinas serão diluídas na forma de projetos integradores.

Chama a atenção a ideia de itinerário formativo, o qual os professores implantam a partir dos problemas, questões e dilemas do mundo atual; desde que sejam do interesse dos estudantes e valorizem metodologias criativas, e a participação em atividades sociais. Tais itinerários podem ser organizados considerando-se um ou mais dos eixos estruturantes, como investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Não se esquecer que cada sistema de ensino organiza a seu critério as atividades ofertadas nos itinerários formativos, para que o estudante faça suas escolhas de acordo com sua vocação e projeto de vida. Parece coisa de novela, mas é este o Novo Ensino Médio. Como isso tudo impacta a formação do jovem da classe trabalhadora? O impacto

principal é a formação integral com ensino que consiga ajudar ao jovem estudante concorrer a cursos superiores que levem a maior democratização econômica, cultural e educacional. E por fim, como abordar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os itinerários formativos, uma vez que eles são variados?

Contudo, como se falar em itinerários formativos desvinculados e políticas educacionais de acesso e permanência na Educação Básica? Como *oferecer* itinerários formativos em escolas sucateadas, com profissionais da educação que precisam se desdobrar – por vezes em escolas diversas ou, então, em instâncias diferentes para conseguir preencher a carga horária para receber um salário que dê para sobreviver com um mínimo de dignidade? A título de analogia, a impressão que se tem é de que se passa uma receita geral, como se todas as escolas tivessem as mesmas características. E, como se trata de uma normativa, sem oferecer condições mínimas para que essa receita seja transformada em alimento. A propaganda é essa: o NOVO (???) Ensino Médio. Contudo, reduz-se a carga horária ou a oferta de disciplinas que possibilitam a conscientização e desvelem as mazelas da sociedade capitalista sustentada pela exploração do trabalho, seguindo a mesma “receita” das ditaduras que já assolaram o Brasil, de Vargas ao Golpe de 2016.

Assim, esta pesquisa e seus resultados acontecem em um interregno no qual a sociologia passou da condição de obrigatoriedade à condição de praticamente inexistir na formação do jovem estudante da educação básica brasileira.

Cientes da importância do conhecimento sociológico na formação integral da educação básica de nível médio, conforme estabelecido no objetivo geral em que se buscou analisar as concepções de política e o modo como, no livro didático *Sociologia em Movimento*, esta concepção se revela nos conteúdos propostos.

Ressalta-se que talvez o tema *política* nem seja o mais nevrálgico dos conteúdos estudados em sociologia no ensino médio. Todavia, sempre chama a atenção o fato de que nesses conteúdos a perspectiva política seja orientada para práxis, uma atuação no sentido de que é um estudo que extrapola o ambiente escolar.

Isto posto, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar as concepções de política no livro didático de sociologia do Ensino Médio e como isso contribui no processo de construção da concepção de Política na educação básica. E como objetivos específicos: apresentar como o livro didático de sociologia se enquadra no currículo da escola de ensino médio; investigar as concepções de política, seu significado e sentido, nos temas de sociologia no livro didático; analisar, pela pesquisa empírica, como o estudo dos temas de sociologia podem impactar e promover debates a partir dos estudos realizados em sala de

aula.

Com relação ao método, estabeleceu-se o materialismo histórico-dialético (MHD) como caminho para se acercar do objeto, uma vez os elementos básicos para a vida humana passam pelas lides políticas, geradoras de inclusão ou exclusão das pessoas no processo social. Em se tratando de metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental no que concerne ao estudo de sociologia nas escolas públicas e seus aspectos legais que consolidaram a disciplina de sociologia no ensino médio, bem como a pesquisa dos conteúdos no livro *Sociologia em Movimento*, que faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018-2020.

O livro didático de Sociologia no Ensino Médio Integrado

Na busca por um mínimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, no que concerne ao processo de formação básica da vida em sociedade, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica, incluindo também a disciplina de Filosofia. Isso, porém, segundo Silva (2012, p. 1), exige que se compreenda a Sociologia em um contexto maior do currículo da educação básica:

A Sociologia como qualquer outra disciplina, até mesmo as disciplinas das áreas de exatas, como a Matemática por exemplo, só faz sentido se for delimitada dentro de um projeto maior de educação, de formação dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. É preciso que superemos o hábito de entender currículo como grade curricular, que se torna um mero exercício de divisão de carga horária, virando um campo de batalha entre professores que, certamente, vão defender seu espaço imediato de trabalho.

É preciso pensar a disciplina de Sociologia não como um complemento de carga horária na exploração do trabalho docente, mas como um saber que faz parte de um projeto maior de sociedade que compõe o currículo escolar, que contribui na acuidade do saber sociológico como compreensão científica dos fenômenos sociais. Isso porque o currículo não é algo fixo e imutável, como bem compreende Sacristán (1988, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou a aprendizagem necessária das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que há de comprovar e que nesta expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos,

alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Nessa perspectiva do autor, de que o currículo é antes uma prática, é que o professor de Sociologia deve trazer consigo a percepção de que dentro do currículo há algo menos perceptível que a listagem de conteúdo a ser debatido em sala de aula.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) partem de algo maior – o campo das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Economia e Sociologia) – e entendem o avanço que configura a disciplina de Sociologia no enriquecimento curricular do Ensino Médio. O documento registra (MEC/OCEM, 2006, p. 109):

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa. Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico, as Ciências Sociais.

O pensar sociológico, dentro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, têm como fundamento epistemológico o estranhamento e a desnaturalização. E estranhar tem ligação com espantar-se, não achar normal, questionar. Consoante Mills (1975, p. 11), em seu livro *Imaginação Sociológica*, as pessoas em seu cotidiano necessitam de

[...] uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica.

Em termos práticos, o currículo de Sociologia dever levar a pessoa a ir além do que a realidade dada apresenta. São poucas pessoas que quando tomam um café e comem um pedaço de pão se perguntam em que condições é produzido o café, o açúcar no café e as condições de produção do trigo até chegar ao pão pronto. O ensino de Sociologia é, então, um convite a uma postura diferente ante à realidade presente. Tomazi (2013, p. 73) assevera que ela diz respeito

[...] à tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o distanciamento do fenômeno social. [...] possibilidade de ultrapassar os limites do senso comum, que supõe a naturalidade da cultura, e inquietar-se com questões rotineiras e consagradas pela normalidade.

Em uma perspectiva marxista, Paulo Ghiraldelli Jr. (2002, p. 30-31) mostra que o estranhamento que a disciplina de Sociologia causa é algo bastante como no cotidiano:

Os filósofos modernos continuaram essa idéia de atacar o banal, retirando dele a banalidade. Se falamos novamente em Karl Marx, lembramos que ele fez algo parecido com uma coisa superbanal: as mercadorias - os produtos que compramos e vendemos. Nada há de mais banal do que uma calça jeans, não é verdade? Entramos em uma loja e experimentamos a calça. Se serve, pegamos, se não serve, experimentamos outra. No entanto, muitas pessoas não fazem assim. Há pessoas que experimentam, olham no espelho e percebem que não cabem na calça. Não param um segundo para pensar em outra calça, porque outra calça não realçaria a parte do corpo que querem realçar ou esconder, e não pensam também em rearrumar a calça (como nossas avós sugeririam). A calça, até então um objeto (o que recebe a ação), adquire vida e se torna sujeito (o autor da ação) e, então, quem está comprando a calça se torna objeto na frente dela, pois ela ordena: “saia daqui agora e vá para uma academia!”. Você obedece, porque você não é mais sujeito, o sujeito é a coisa morta, a calça - um pedaço de pano! - que passa a lhe dar ordens. Uma calça mais exigente lhe ordena fazer uma “lipo”, e você cai nas mãos, não da academia, mas de uma sala de cirurgia. Cada calça, cada mercadoria, cria vida diante de nós. Marx denominou isso de fenômeno da reificação e do fetichismo. Reificação: quando nós, os vivos, nos portamos como coisas, o que é morto. Fetichismo: quando as coisas se portam como sujeitos de ação; o que é morto torna-se algo vivo, na medida em que começa a agir: passa a nos determinar. Ele disse que isso era uma das características dos nossos tempos modernos. Tirou da banalidade o que era um simples e completamente banal passeio por um shopping!

O estranhamento ante à banalização da realidade dada já havia sido tratado anteriormente, quando Marx (1996, p. 198) explicou o processo de reificação que acontece nas relações de produção:

[...] a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Sarandy (2013, p. 77), tratando especificamente da disciplina de Sociologia, demonstra a relevância deste saber e de sua aprendizagem na compreensão das intrincadas relações sociais e políticas que marca a vida em sociedade:

O ensino da Sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos nossos alunos as intrincadas relações nas quais está inserido e como essa pertença exerce um profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo. Em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social. Mas este conhecimento não será apreendido por meio da mera informação ao aluno – e de sua memorização –, ao contrário, apenas se realizará realmente se houver a aprendizagem de um tipo especial de raciocínio, uma verdadeira mudança de atitude cognitiva por parte do aluno.

Essa relevância do ensino de Sociologia encontra-se disposta na introdução das OCEM (2006, p. 110-111) fundamentada no pensamento de Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, que entende que com essa disciplina, no Ensino Médio, dá-se um salto qualitativo ao possibilitar aos alunos uma nova forma de desnaturalizar os fenômenos da vida social:

Chegamos, então, à Sociologia no nível médio. Aqui caberia transcrever as

palavras de Florestan Fernandes, em artigo publicado nos anos 1950 que tratava justamente do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira (Atas do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, São Paulo, 1954). Parece que, atualizando as palavras, reorientando as intenções, valem os mesmos objetivos e justificativas ainda hoje. Fernandes diz: [...] a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano. Citando Mannheim, ele acrescenta: [...] as implicações desse ponto de vista foram condensadas por Mannheim sob a epígrafe “do costume às ciências sociais” e formuladas de uma maneira vigorosa, com as seguintes palavras: “enquanto o costume e a tradição operam, a ciência da sociedade é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias”. Como se vê, as razões para que a Sociologia esteja presente no ensino médio no Brasil não só se mantêm como se têm reforçado. As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atiram-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea.

Por fim, as OCEM (2006, p. 104) mostram que com o ensino de Sociologia o tema da política pode vir a ser melhor tratado, evitando que o senso comum não prevaleça na compreensão de que a política é em si uma forma de exercício da cidadania:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores.

Relacionada ao tema da cidadania, compreendida como exercício dos direitos civis, políticos e sociais, a Sociologia sozinha não tem como resolver essa situação, mas com toda certeza é nas aulas de sociologia que a cidadania exercida tem um espaço, pelo menos nas temáticas estudadas.

Ser cidadão implica no exercício efetivo dos direitos civis, políticos e sociais. E uma vez que a conquista de direitos é um processo contínuo, assim também a cidadania está em permanente construção e a tomada de consciência de agir como sujeito cidadão. Em Gerard

Lebrun (1981, p. 68), a ideia de cidadão é colocada em um nível de discussão que merece lembrar o fato de que entre a cidadania formal difere da cidadania real.

O debate sociológico na formação política do trabalhador de nível técnico

A questão do capitalismo como sistema econômico influi na visão sociológica elaborada no Ensino Médio. Exemplo disso é expresso por Netto (2001, p. 46) quanto à distinção entre capitalismo e outros sistemas econômicos no que se refere à exploração do trabalho:

A exploração não é um traço distintivo do regime do capital (sabe-se, de fato, que formas sociais assentadas na exploração precedem largamente a ordem burguesa); o que é distintivo desse regime é que a exploração se efetiva num marco de contradições e antagonismos que a tornam, pela primeira vez na história registrada, suprimível sem a supressão das condições nas quais se cria exponencialmente a riqueza social. Ou seja: a supressão da exploração do trabalho pelo capital, constituída a ordem burguesa e altamente desenvolvidas as forças produtivas, não implica – bem ao contrário! – redução da produção de riquezas.

Nesta linha de pensamento, o tema mudança social ou mobilidade social dentro do trabalho no capitalismo como gerador de desigualdades sociais e banalização da vida é uma das configurações das relações de trabalho na atualidade e deve ser discutida pela Sociologia em sala de aula. Segundo Iamamoto (2011, p. 144-145),

[...] evidencia hoje a imensa fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o impulsionam. Fratura esta que vem se traduzindo na banalização da vida humana, na violência escondida no fetiche do dinheiro e da mistificação do capital ao impregnar todos os espaços e esferas da vida social. Violência que tem no aparato repressivo do Estado, capturado pelas finanças e colocado a serviço da propriedade e poder dos que dominam, o seu escudo de proteção e de disseminação.

Esse processo de geração de desigualdades não para e vai distanciando a população pobre do acesso aos bens que deveriam ser uma das responsabilidades do Estado. Vai criando fossos entre os que podem e os que não podem ter participação social. Por exemplo, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no Relatório de 2017 (p. 2), há uma diferença entre anos de estudos entre brancos e negros na sociedade brasileira:

Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com doze anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com doze anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase quatro vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca.

São essas mazelas das desigualdades na sociedade brasileira que a pesquisa evidenciou, na concepção de política no livro didático de sociologia analisado, e que a

própria sociologia como disciplina escolar possibilita colocar em debate na sala de aula. Favorece-se uma visão de que política vai além do estabelecido no senso comum.

Jessé Souza (2017, p. 47), em *A elite do atraso*, expõe os que estão inclusos nesse atraso não somente educacional, mas de todo e qualquer bem simbólico e que se identificam não como excluídos:

O Brasil passou de um mercado de trabalho escravocrata para formalmente livre, mas manteve todas as virtualidades do escravismo na nova situação. Os escravos da “ralé de novos escravos” continuam sendo explorados na sua “tração muscular”, como cavalos aos quais os escravos de ontem e de hoje ainda se assemelham. Os carregadores de lixo das grandes cidades são chamados, literalmente, de cavalos. O recurso que as empregadas domésticas usam é, antes de tudo, o corpo, trabalhando horas de pé em funções repetitivas, com a barriga no fogão quente, do mesmo modo que faxineiras, motoboys, cortadores de cana, serventes de pedreiros etc. Como o caminho do aprendizado escolar é fechado desde cedo para a imensa maioria dessa classe, não é o conhecimento incorporado no trabalhador que é a mercadoria vendida no mercado de trabalho, mas a capacidade muscular, comum a todos os animais. Uma classe reduzida ao corpo, que representa o que há de mais baixo na escala valorativa do Ocidente. Por conta disso, essa classe, do mesmo modo que os escravos, é desumanizada e animalizada. Passa a não valer como ser humano que vimos exigir, em alguma medida, a dimensão do espírito, ou seja, no nosso caso, do conhecimento útil incorporado. A ralé de novos escravos será não só a classe que todas as outras vão procurar se distinguir e se afastar, mas, também, vão procurar explorar o trabalho farto e barato. Mais uma vez, nada de novo em relação ao passado escravista. Isso vale para as classes do privilégio, a elite econômica e a classe média, que monopolizam o capital econômico e o capital cultural mais valorizado e se utilizam da ralé como se utilizavam dos escravos domésticos, para serviços na família, posto serem pessoas que, por sua própria fragilidade social, são ansiosas por se identificarem com os desejos e objetivos dos patrões. Essa identificação com o opressor ao ponto de tornar os objetivos do patrão seus próprios objetivos também é uma continuidade sem cortes com o escravo doméstico do escravismo. A melhor situação do escravo doméstico em relação ao escravo da lavoura era paga com servidão espiritual, na qual o escravo abdicava de ter interesses próprios para melhor satisfazer os desejos e as necessidades dos senhores. O caso muito comum de babás e empregadas que criam os filhos do patrão “como se fossem seus” reflete esse contexto.

Essa identificação entre oprimido e opressor é muito comum. E a sala de aula, assim como o ambiente escolar, é palco dos mais diversos tipos de preconceitos. O aluno negro, o pobre, o excluído em geral adentra uma escola que se exime de ser racista. Porém, esse mesmo aluno ao entrar na escola pode não encontrar um único professor negro. Ou, quando encontra algum negro, ele está em funções subalternas ou de serviço básico e não valorizado.

E onde entra a Sociologia pelo livro didático?

A sociologia é a busca pelo conhecimento científico do mundo social. Neste caso, é necessário distinguir o problema social do problema sociológico. O mundo social é o mundo das relações entre os membros de uma dada sociedade. A vida social é marcada por variados tipos de problemas, tais como: violência, fome, desigualdades, emprego, desemprego e

salário, dentre outros que permeiam a vida dos trabalhadores que passaram pela formação escolar de nível médio.

Destes problemas, tome-se o salário como um problema social. Por que o salário é um problema social? Se ele é mínimo, não supre as necessidades mínimas para uma vida digna. Se é alto, provoca o sentimento de que há privilegiados. Até aí é somente um problema social.

Mas, o salário em si, enquanto um elemento de um sistema econômico, existe a partir da ascensão da burguesia como classe dominante. Em termos sociológicos ou de análise econômica, salário é muito mais que isso. E essa demonstração foi feita por Karl Marx (2004). Com a análise de Marx, salário, como parte da estrutura econômica torna-se um problema sociológico cientificamente estudado e percebido como algo mais que dinheiros pago por um trabalho realizado.

Em seus estudos, Marx (2004) aborda a questão do salário que ganha sentido de exploração do trabalho humano. O salário é a mediação entre o patrão e o empregado, sendo que este mesmo salário esconde a mais-valia e torna o próprio trabalhador mercadoria. Nesse sentido, para Marx:

O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2004, p. 159).

Em *O Capital*, no capítulo 17, Marx (2010, p. 740) explica a transformação do valor (ou preço) da força de trabalho em salário. Metodicamente, revela que dentro da estrutura capitalista, o trivial não é inocente:

Na superfície da sociedade burguesa, o salário do trabalhador aparece como preço do trabalho, como determinada quantidade de dinheiro paga por determinada quantidade de trabalho. Fala-se, aqui, do valor do trabalho, e sua expressão monetária é denominada seu preço necessário ou natural. Por outro lado, fala-se dos preços de mercado do trabalho, isto é, de preços que oscilam acima ou abaixo de seu preço necessário (MARX, 2010, p. 740).

Com este tipo de análise, Marx demonstra que, sociologicamente, o salário como objeto de análise ganha cientificidade, pois, suas relações com o todo social ganham evidência dentro das relações de trabalho. E Marx (2010), em sua análise, desvela a categoria salário como portadora de vieses que normalmente não se percebe sem a observação científica do materialismo histórico.

Deste modo, na categoria salário estão embutidas outras categorias não perceptíveis

nesta categoria “salário”. Veja-se: mais-valia, alienação, trabalho, mercadoria, classe social e, assim, por diante.

Nesse sentido, o livro proposto pelo PNLD *Sociologia em movimento*, adotado no ensino médio no Instituto Federal de Educação e Tecnologia Goiano (IF Goiano), do Campus Trindade, na Unidade 4, que trata do “Mundo do trabalho e desigualdades sociais” (p. 213-256), proporciona espaço para que o futuro técnico em formação possa refletir sobre essa questão no conteúdo contemplado na ementa da disciplina de Sociologia, seja no tópico “Sociedade e trabalho” ou em “Estratificação e desigualdades sociais”.

No quesito Classe social, por exemplo, Marx e Engels (1989, p. 76) entendem que a estratificação estamental da sociedade feudal resultou em uma amplificação das classes:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez nada mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado.

Na análise sobre a categoria salário, Marx (2010) descobre que se trata de uma inovação, uma vez que no feudalismo as relações de trabalho eram diferentes. O servo feudal, ao pagar a corveia, trabalhava para si mesmo e tinha seu trabalho obrigatório para o senhor feudal. Não havia dúvida quanto ao trabalho para si ou para seu senhor dono da terra. No trabalho assalariado, no entanto, não aparece o trabalho excedente – a mais-valia –, sendo que o trabalho não pago, aparece como se fosse trabalho pago.

O debate sociológico consiste, assim, em diferir o social do sociológico. Considera-se aqui Marx e Engels (1989) são os principais desmistificadores das teses capitalistas que naturalizam questões sociais. Trata-se de questões que comprometem profundamente as relações sociais no capitalismo e que tem na categoria “salário” um de seus fundamentos.

Deste modo, o problema social difere do problema sociológico. Quando se fala de salário como problema social, isso diz respeito ao fato de que se trata de um montante de dinheiro que não oferece condições para uma vida com qualidade. Mas, enquanto problema sociológico, o salário, como demonstra os estudos de Karl Marx (2010), é mais que um montante de dinheiro, pois representa uma virada no paradigma do trabalho.

Nesse contexto, o debate sociológico propiciado em sala de aula pela disciplina de sociologia remonta aos variados problemas em estudo, uma vez que cada sociólogo elege um objeto no campo da vida social como problema a ser compreendido e lançado ao debate pela sociedade em geral.

Nos clássicos da sociologia, Augusto Comte, Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber apresentam diferentes formas de abordar os problemas sociais para torná-los problemas sociológicos, e que são focos de debates até hoje. Por exemplo, Augusto Comte e Émile Durkheim, entendiam e explicavam a sociedade como um todo que pode atingir a coesão social, a ausência de conflitos pelo reconhecimento de que o indivíduo é o resultado do que a sociedade quer dele.

Karl Marx e Max Weber partem do entendimento de que é o contrário, o indivíduo por suas ações é que fazem a sociedade ser o que é. A diferença é a teoria de Karl Marx pressupõe o conflito, não existindo indivíduo fora de uma classe social; ou se é operário assalariado ou se é dono do capital. Sem esse rigor, corre-se o risco de não se aprofundar de forma devida acerca dos problemas que a vida social possui em sua estruturação.

No debate sociológico, os primeiros sociólogos focaram em problemas relacionados entre o indivíduo e a sociedade. Nos dias atuais, esse debate deixou de existir e o foco está em demonstrar que a oposição entre indivíduo e sociedade não existe, pois o que se denomina sociedade é uma abstração do conjunto da estrutura social que se materializa em instituições sociais que são formadas por indivíduos concretos. E tal estrutura precisa ser objeto de debate.

No livro didático de sociologia: as concepções de política e recepção dos alunos

O conhecimento de um dado conteúdo é o meio que o aluno adquire para, de forma não comum, atuar e intervir socialmente na vida real. Assim, não se tira uma disciplina do currículo somente por se tornar obsoleta. Conteúdos trabalhados em uma disciplina estão associados também ao desenvolvimento crítico da compreensão do mundo e pode interferir no modo de vê-lo. O conteúdo vai muito além do dia a dia. Ele acrescenta elementos que levam a um posicionamento diferente ante à realidade.

No que se refere ao que compete ao professor, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, estabelece, em seu anexo, as competências gerais dos docentes. O documento explicita que o professor deve

[...] Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. [...] Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em

prática o princípio de que todos são capazes de aprender. Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança (BRASIL, 2019, p. 13).

Aspectos cognitivos do conteúdo a ser discutido em sala de aula é um bem do qual o professor se apossa. Mais do que transmitir o conteúdo, deve-se transformá-lo em instrumento de ação no mundo.

O saber acerca do conteúdo da disciplina é condição para estabelecer um diálogo do saber científico com o aluno. Reconhecer que o conhecimento sobre o conteúdo faz interface *com e como* ensinar. Por isso, quando se propõe nesta tese analisar a concepção de política presente no conteúdo do livro didático de Sociologia, compreende-se que este conteúdo faz parte de uma construção científica da vida social. Ele está inserido em uma dada sociedade com características de classes sociais específicas. Nesse sentido, vincular os conteúdos estudados a questões da vida prática, além de ser objeto de estudo das Ciências Sociais, faz parte dos objetivos do ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado.

Deste pressuposto, observa-se que os conteúdos de Sociologia, enquanto resultado da compreensão científica da vida social, são políticos e têm uma perspectiva política. Tratam temáticas que surgem num dado momento em que a sociedade se vê necessitada de instrumental teórico para compreender e agir no mundo, na vida em sociedade, marcada pelas contradições que lhe são inerentes. Importante destacar que os conteúdos são amplos e abordam temáticas que são mais específicas, que surgem dos conteúdos propostos pela sociologia.

E como os seres humanos são culturais, não determinados pelos ditames da natureza, incorre nisso que são também seres de relações políticas historicamente determinadas e marcadas pela práxis que é a interação humana com a realidade em que vive.

Pela compreensão do conceito de práxis, compreende-se as razões de a Sociologia ser uma disciplina em constante embate social com os elaboradores do currículo do Ensino Médio na educação brasileira, conforme já citado no segundo capítulo desta tese.

Em se tratando da assimilação crítica dos conteúdos, sob a perspectiva dialética, busca-se aqui enfatizar a importância do diálogo crítico, argumentativo e reflexivo a partir do proposto pelo materialismo histórico. Por se tratar de uma pesquisa fundada na compreensão dialética da realidade social, considera-se a categoria da totalidade e a condição do particular relacionados ao todo social, com suas contradições, mediações e alienações.

A categoria da totalidade no método dialético em Marx (2008) pode ser compreendida como expressão do desdobramento dos fenômenos sociais que estão

relacionados uns aos outros e, por isso, não podem ser pensados de forma estanque. Nessa compreensão, segundo Kosik (1976, p. 35-36):

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda a totalidade.

Por esse viés, a sociedade revela-se uma totalidade. Sendo assim, todo fenômeno social, por exemplo, a escola enquanto instituição revela uma totalidade. Contudo, ela não pode ser explicada por si mesma, mas, como parte integrante de um todo. Consoante Marx (2008):

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel [...] compreendia sob o nome de “sociedade civil” (MARX, 2008, p. 45).

Na totalidade, torna-se possível perceber as condições e as contradições que se delineiam na sociedade e revelam uma concepção de história. Nesse sentido, Marx e Engels (1989) afirmam que

[...] Esta concepção da história repousa, portanto, sobre o seguinte: desenvolver o processo efetivo de produção partindo da produção material da vida imediata e tomar como base de toda história a forma de intercâmbio ligada com este modo de produção e engendrada por ele, logo a sociedade civil em seus diversos estágios, e tanto apresentá-la em sua ação como Estado quanto explicar a partir dela o conjunto das diversas produções teóricas e formas da consciência, religião, filosofia moral, etc., e seguir o seu processo de surgimento a partir dessas produções, onde naturalmente também se poderá apresentar a coisa em sua totalidade (e por isso também a ação destes diversos aspectos uns sobre os outros) [...] (MARX; ENGELS, 1989, p. 203-204).

Todas essas questões fazem parte dos conteúdos estudados na disciplina de Sociologia e que, de certa forma, incomodam quem não deseja mudanças na sociedade. Contudo, por mais que estes conteúdos sejam escamoteados pelas ideologias dominantes, eles proporcionam debates que conduzem os alunos a questionamentos além do espaço da sala de aula. O que se observa na prática cotidiana do professor de Sociologia é que tais conteúdos, quando trabalhados em sala de aula, instigam o debate principalmente por alunos advindos de classe trabalhadora cujos familiares recebem baixos salários. A consciência do ser-trabalhador-assalariado gera impacto. Amplia-se a visão daqueles que são excluídos dos bens socialmente criados e que lhes são negados.

Pelos embates gerados quanto à permanência ou retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia da formação dos jovens do Ensino Médio, por exemplo, conforme a reforma proposta para o ensino médio, percebe-se que o grande sonho dos detentores do poder seria eliminar a indeterminação humana, quando se prioriza a automação do trabalho. Formar mão de obra não pensante e retirar o aspecto prático do existir humano para concentrar ainda mais as riquezas sem que os empobrecidos se perguntem as razões de seu existir socialmente.

Considerações finais

A pesquisa possibilitou compreender que o estudo dos conteúdos de Sociologia propostos no livro didático adotado no IF Goiano/Campus Trindade impacta e estimula debates a partir dos estudos realizados em sala de aula.

Salienta a importância Educação Profissional e Tecnológica (EPT) Ensino Médio Integrado, dos Institutos Federais – Rede Federal de escolas públicas –, como formadores de cidadãos conscientes e partícipes na vida em sociedade ao manter a oferta da disciplina de Sociologia nas matrizes de seus cursos técnicos integrados como componente curricular. Essa proposta fundamenta-se em um processo político, filosófico e pedagógico, que tem na formação omnilateral do ser humano sua razão de ser, de tal modo que educa não só para o mundo de trabalho, mas, educa também para a politicidade, para o ser político que configura a pessoa humana na vida em sociedade.

O ensino médio integrado é uma modalidade de ensino que, no contexto da sociedade de classes como é caso do Brasil, é próprio de uma escola destinada a formar membros advindos da classe trabalhadora. Os Institutos Federais são uma criação na forma de política de governo tido como de esquerda. Diferente de outras escolas públicas, eles têm uma estrutura física, humana e pedagógica que possibilita realizar um projeto educativo integral, omnilateral emancipador que foge ao modelo fragmentado de formação. Deveria ser um padrão de escola pública a ser adotada no Brasil. Mas, nos rumos atuais, os cortes no orçamento, concursos impossibilitados, dentre outros retrocessos, percebe-se que os Institutos Federais incomodam sob um discurso de que os custos são onerosos para o erário.

Verifica-se que a pesquisa respondeu aos objetivos propostos, conseqüentemente, ao problema que definiu os rumos deste estudo. Os resultados obtidos na pesquisa empírica analisados expressam a visão e o modo como a disciplina de sociologia contribui com a criticidade objetivada no planejamento das aulas.

Evidenciou-se que as concepções de política estão presentes na compreensão da política como definidora das relações do indivíduo e sociedade. Isso também ocorre no processo de socialização e nas formas de controle social, nas formas de participação do processo político, movimentos sociais, nas relações de poder, organização do meio urbano, nas relações entre sociedade e meio ambiente e, principalmente, quando os entrevistados demonstraram como a política é definidora de sonhos ou decepções com perspectivas de futuro, conforme analisado nas categorias estabelecidas nesta pesquisa.

Outro resultado que é possível inferir é que no trabalho escolar a sociologia será oportunidade de propostas de projetos, seja na forma de letramento político ou como espaço de estudo e debate dos temas que perfazem o dia a dia de alunos e comunidade escolar. Mesmo com o espaço limitado que esta disciplina doravante terá no currículo do ensino médio integrado, há ainda um vasto campo de proposições no sentido de tornar a escola um espaço alegre, uma vez que a sociologia acontece no contexto das redes sociais, música, literatura e poesia. É possível ainda trabalhar, além das concepções de política, outras concepções que marcam a vida das pessoas e da sociedade como um todo.

O contexto atual reitera a importância da disciplina de sociologia no estudo e debate, pelas teorias sociológicas, para compreender as concepções de políticas presentes nas causas sociais geradoras de consequências que empurram as classes trabalhadoras ainda mais para a miséria. Consequentemente, poderá gerar um momento de debate sobre a importância do letramento político na formação do ensino médio integrado. Espera-se, assim, contribuir para que novas pesquisas surjam nesta área.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** MEC – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000, v. 4. 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em:

11 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 3, de 21 de novembro 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 21 maio 2021.

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IAMAMOTO, M. V. **Trabalho e indivíduo social:** um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista/ Marilda Villela Iamamoto. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Relatório 2017.** Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=31&category=397&Itemid=359. Acesso em: 27 jan. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfóbio.

LEBRUN, G. L. **O que é poder.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. *In:* FERNANDES, F. (Org.). **Marx e Engels:** história. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 182-214. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 36).

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Editora Penso, 1988.

SARANDY, F. Propostas curriculares em Sociologia. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

SILVA, M. A. S. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2013.

Autores:

José Geraldo da Silva

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Atualmente, é coordenador do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura (Naif) no IF Goiano Campus Trindade, do qual é professor efetivo. É membro do Núcleo Goiano de Estudos Linguísticos e Literários e do grupo de pesquisa Educação. Tem experiência áreas de educação e trabalho, metodologia de pesquisa, políticas educacionais e currículo, bem como na área de diversidade étnica e pesquisa de diálogos interculturais.

E-mail: geraldo.viana@ifgoiano.edu.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6641-6434>

Maria Esperança Fernandes Carneiro

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UF/GO). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Linha de Pesquisa Estado, Instituições e Políticas Educacionais.

E-mail: esperancacarneiro@outlook.com

ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-7272-6666>

Ruth Aparecida Viana da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Coordena o Curso Técnico em Segurança do Trabalho (Campus Trindade). Tem experiência em: letras/linguagens, políticas educacionais, tecnologias e educação a distância, formação de profissionais da educação.

E-mail: ruth.viana@ifgoiano.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3146-1569>

Como citar o artigo:

SILVA, J. G.; CARNEIRO, M. E. F.; SILVA, R. A. V. M. Manual de Sociología: una herramienta para ir más allá de leer la vida de la sociedad con sus construcciones y contradicciones. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.761-779, sep., 2022.

Formación profesional, inserción social y secundaria integrada en IFRO Campus Ji-Paraná

Juliano Viliam Cenci

juliano.cenci@ifro.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-78880333>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)
Ji Paraná-RO, Brasil

Marilsa Miranda de Souza

msmarilsa@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9043-7510>

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Porto Velho-RO, Brasil.

Recebido: 30/03/2022 **Aceitado:** 04/05/2022

Resumen

La educación técnica integrada al bachillerato ofrecida en los Institutos Federales pasó por un período de expansión y se convirtió en una de las principales modalidades de formación profesional en Brasil. El objetivo de este estudio fue investigar la contribución a los jóvenes acerca de los conocimientos adquiridos en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rondônia (IFRO), *Campus Ji-Paraná*. La investigación realizada es de carácter bibliográfico, documental y de campo. Los procedimientos metodológicos de análisis se organizaron a la luz del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados encontrados indican que la dimensión teórica de la enseñanza ha sido evaluada positivamente, aunque la práctica merezca atención. El IFRO ha contribuido al acceso a la universidad, pero también ha ayudado a reforzar el concepto de que la educación se convierte en un factor de producción, evaluación y empleabilidad. Se concluye que para que haya desarrollo social es necesario garantizar el acceso al trabajo digno a todos los trabajadores.

Palabras clave: Trabajo; Educación; Movilidad Social.

Formação profissional, inserção social e o ensino médio integrado do IFRO Campus Ji-Paraná

Resumo

A educação técnica integrada ao ensino médio ofertada nos Institutos Federais passou por um período de expansão e se tornou uma das principais modalidades de formação profissional no Brasil. O objetivo deste estudo foi investigar a contribuição aos jovens do conhecimento adquirido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Ji-Paraná*. A pesquisa realizada é de caráter bibliográfico, documental e de campo. Os procedimentos metodológicos de análise foram organizados a luz do materialismo histórico-dialéctico. Os resultados encontrados indicam que a dimensão teórica de ensino tem sido avaliada de forma positiva, ainda que a prática mereça atenção. O IFRO tem contribuído para o acesso à universidade, mas também, ajudado a reforçar a concepção de que a educação se torna um fator de produção, de avaliação e de empregabilidade. Conclui-se que para haver desenvolvimento social é necessário garantir acesso ao trabalho digno a todos os trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Mobilidade Social.

Professional training, social insertion and integrated high school at IFRO Campus Ji-Paraná

Abstract

The technical education integrated with high school offered at the Federal Institutes went through a period of expansion and became one of the main modalities of professional training in Brazil. The objective of this study was to investigate the contribution to young people of the knowledge acquired at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), *Campus Ji-Paraná*. The research carried out is of a bibliographic, documentary and field nature. The methodological procedures of analysis were organized in the light of historical-dialectical materialism. The results found indicate that the theoretical dimension of teaching has been positively evaluated, although the practice deserves attention. IFRO has contributed to university access, but also helped to reinforce the concept that education becomes a factor of production, evaluation and employability. It is concluded that for there to be social development, it is necessary to guarantee access to decent work for all workers.

Keywords: Work; Education; Social Mobility.

Introdução

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) é uma instituição que compõe a rede federal de ensino, criada ainda em 2008 com a Lei nº 11.892, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia. Conforme determina a legislação, o Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, priorizando os cursos integrados (BRASIL, 2008).

O artigo V da Lei nº 11.892 de 2008 determina que os Institutos Federais deverão: “V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.” (BRASIL, 2008). Pacheco (2020, p.4), esclarece que entre os principais objetivos dos Institutos Federais está a “Oferta de uma educação pública, democrática de qualidade e gratuita, que sirva de referência a outras escolas públicas, especialmente de ensino médio;”. Além disso, por meio de itinerários formativos focados à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão, a educação integrada deve possibilitar as classes sociais historicamente excluídas a progressão de seus estudos visando reduzir as barreiras entre os níveis e modalidades de ensino.

Os Institutos Federais surgem com o objetivo de promover uma política de educação ampla, abarcando todo o território nacional. Não é sem motivo, haja vista o passado sociocultural brasileiro marcado pela exclusão de vários setores da sociedade dos direitos de

cidadania. Um deles, por exemplo, foi o direito à educação (FRIGOTTO, 2018).

Nesse sentido, a política pública de educação profissional técnica integrada ao ensino médio tem por objetivo a incorporação da educação, da ciência, da tecnologia e da pesquisa para agregar qualidade na formação profissional do jovem trabalhador. Nos documentos oficiais, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o documento base de criação trazem alguns princípios da oferta do ensino médio integrado e se fundamentam na vinculação de novas bases conceituais a partir da integração da educação básica com a educação profissional, assumindo o trabalho como princípio educativo e visando avançar no desenvolvimento da formação integral do ser humano (IFRO, 2015a; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008).

O documento base de criação propõe que a educação profissional técnica integrada ao ensino médio deve possibilitar que o jovem tenha uma formação que integre a ciência, a cultura e a pesquisa contemplando conhecimentos e experiências que oportunizem a emancipação cidadã. Após formado, o jovem terá a opção entre a inserção imediata no mercado de trabalho, ou então, seguir com os estudos num curso de nível superior de modo a melhorar a sua formação acadêmica. Neste sentido, o que se espera da formação integrada é que os jovens atendidos pelos Institutos Federais tenham condições acadêmicas e profissionais de gerar e obter renda logo que sair da educação básica e com isso melhorar as perspectivas de independência financeira e desenvolvimento social (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008).

Conforme explica Pacheco (2020), além de apostar em novas bases para um novo ciclo de desenvolvimento produtivo do Brasil, investir na educação representa um esforço para o desenvolvimento das forças produtivas com capacidade de possibilitar a mobilidade social. Nesse sentido, a implantação e oferta da educação integrada se justifica no combate a uma formação rígida historicamente construída no ensino técnico e passa a valorizar uma formação flexível pautado na democracia e na igualdade de oportunidades.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2021) mostra que, em 2019, a população brasileira contava com mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II. Entre suas características podemos destacar que os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *Campus Ji-Paraná* compõe parte desta política educacional que visa contribuir na transformação

social e econômica do trabalhador. As atividades pedagógicas do IFRO se iniciaram em Ji-Paraná no primeiro semestre de 2009, mais precisamente em 2 de março, aproveitando a infraestrutura da antiga Escola Sílvio Gonçalves de Farias, com 280 alunos. Foi também em 2009 que os cursos integrados de informática e florestas começaram a ofertar vagas, e o curso integrado de química em 2010 (IFRO, 2015a; IFRO, 2015b; IFRO, 2017a).

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso integrado de Florestas é fundado sob crescimento da indústria regional de base florestal que apresenta potencial econômico, por isso a criação do curso é uma demanda para “[...] manipulação dessa tecnologia por pessoas devidamente preparadas para seu manejo.” (IFRO, 2015b, p. 15). Já o curso integrado de Química foi ofertado como resultado da instalação de empresas, indústrias, agroindústrias e beneficiadores de grãos da região, e com isso a escassez de mão de obra qualificada (IFRO, 2015a, p. 8-9). Ao justificar sua criação, no Projeto Pedagógico do Curso de Informática, o IFRO (2017a, p. 30) sugere que atualmente “[...] saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade.” Nesse sentido, ao ofertar a formação de recursos humanos com qualificação de nível médio, os cursos técnicos, além de atender à demanda do setor fabril da região, tem por objetivo a inserção de trabalhadores no mercado de trabalho.

O IFRO *Campus* Ji-Paraná oferece anualmente 200 vagas divididas em 5 turmas em três cursos integrados, além de apresentar uma posição estratégica na região central do estado e assim atende várias cidades vizinhas. Além disso, desde 2016 atuou como professor nos cursos integrados, observando os desejos dos alunos, os objetivos da escola e as dificuldades dos egressos. Diante disso, questiona-se de que modo os egressos avaliam os conhecimentos teóricos e práticos obtidos no IFRO *Campus* Ji-Paraná? Qual o nível de satisfação financeira e social dos egressos do IFRO? Portanto, o objetivo desta pesquisa foi investigar sobre a contribuição dos conhecimentos teóricos e práticos obtidos no IFRO *Campus* Ji-Paraná, bem como, analisar o nível de satisfação dos egressos em relação aos seus aspectos econômicos e financeiros.

Metodologia

Para este estudo, foram realizados estudos bibliográficos, documentais e de campo, utilizamos o materialismo histórico dialético (MHD) como método para captar as condições entre formação profissional e o trabalho. Este aprofundamento do tema visa ampliar a compreensão das contradições da política de formação integrada, principalmente por captar as relações entre o trabalho oferecido em cursos profissionalizantes, e a organização do

homem a partir de uma perspectiva histórica.

Para estudo documental, foram definidos para análise os principais documentos e leis que amparam a formação integrada, como as leis de criação, as diretrizes bases e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. Para o estudo de campo, considerando que a maioria dos egressos mora longe da escola e visando obter o número máximo de participantes, elaboramos um questionário próprio desenvolvido na Plataforma Google, na aba formulário, com 20 questões específicas sobre o assunto. Foram obtidos na secretaria do IFRO informações como o correio eletrônico e número de telefone dos alunos que se formaram nos anos de 2015 e 2016 dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo IFRO *Campus Ji Paraná*, sendo 80 de Florestas, 93 de Informática e 80 de Química. O questionário foi enviado por e-mail e por aplicativo de mensagem instantânea no mês de junho e julho de 2018, e encerrado no mês de setembro de 2018, 138 participantes responderam. O questionário específico foi constituído por um conjunto de questões abertas e fechadas e, para sua construção, foram observadas as orientações de Severino (2007), onde explica que as questões devem estar sistematicamente articuladas de modo que se possa levantar informações com vistas a conhecer a opinião dos sujeitos em estudo. Os procedimentos metodológicos de análise foram organizados a luz do materialismo histórico-dialético.

Para as análises e discussão utilizamos o aporte teórico Frigotto (2015; 2018), Ramos (2017), Costa (2011), Manacorda (2007), Saviani (1994), Gentili (1995), Antunes (2018), Ciavatta e Ramos (2011), Gouveia (2016) e Kuenzer (2009). Ao buscar respostas sobre os caminhos trilhados pelos egressos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, pretende-se compreender em que medida este modelo de educação está impactando na vida dos jovens trabalhadores, e como vem ocorrendo a escolarização que se dá na região amazônica nas conjunturas do sistema econômico brasileiro.

A contribuição dos conhecimentos teóricos e práticos obtidos no IFRO

Os conteúdos que farão parte de um currículo sempre se apresentam munidos de intenções, valores e conhecimentos que buscam formar uma identidade social. A formação de determinado cidadão resultará em indivíduos capazes de, diante de injustiça social, moral e ética, criticar, contestar e participar de transformações de forma ativa, ou então, de um cidadão passivo, sem capacidade cognitiva e prática de reivindicar e promover mudanças.

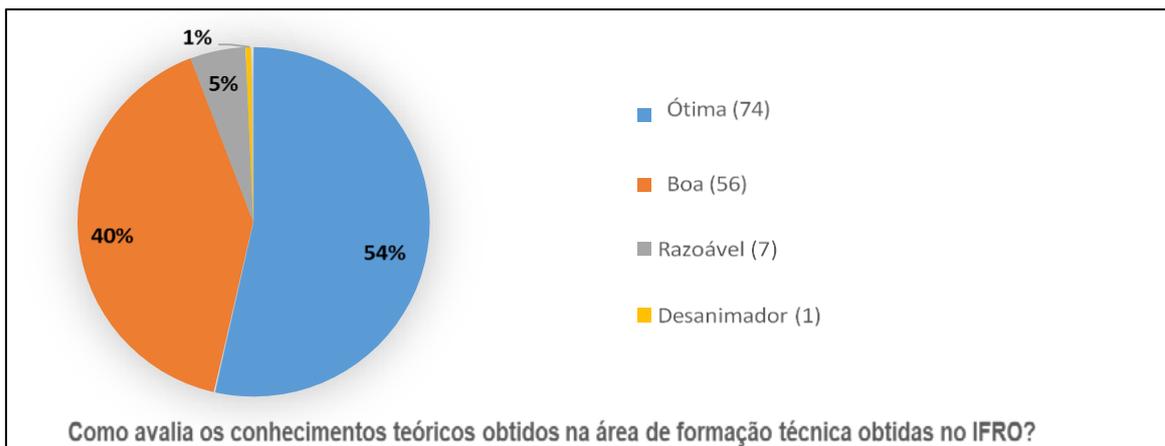
As diretrizes que orientam o ensino no IFRO (BRASIL, 2008) estabelecem critérios para a formação do educando, essa composição da organização curricular integra a seleção

de experiências práticas e teóricas que são fundamentais para formação de uma identidade específica de trabalhador.

A partir das diretrizes e documentos que orientam o ensino no IFRO, elaboramos algumas perguntas aplicadas aos egressos a fim conhecer a realidade dessas disposições legais. Na figura 1 pode ser observado a avaliação dos egressos em relação aos conhecimentos teóricos e práticos obtidos na formação técnica integrada ao ensino médio do IFRO Campus Ji-Paraná:

A partir dos dados presentes na figura 1, é possível observar que boa parte dos egressos consideram os conhecimentos teóricos obtidos no IFRO como “ótimo (54%)” ou “boa (40%)”, isso também converge com os relatos obtidos na questão aberta de que a instituição oferece uma “ótima formação teórica” ou de “grande valor técnico”. Tais resultados indicam que a base formativa do IFRO tem sido satisfatória para grande parte dos estudantes.

Figura 1 - Contribuição dos conhecimentos teóricos de formação técnica



Fonte: Juliano Viliam Cenci, 2018.

Em alguns casos, na questão aberta, os egressos apontaram falta de articulação com a dimensão prática, como é possível observar no relato a seguir: “[...] o IFRO tem uma ótima formação teórica precisa-se aumentar a questão prática a longo do curso, sendo umas das dificuldades dos ex-alunos ao tentar ingressar no mercado de trabalho pela área de formação” (EGRESSO 14). Tal situação pode indicar uma lacuna entre teoria e prática para formação, e conseqüentemente, para a inserção no mercado de trabalho.

Em outro relato, é possível evidenciar uma avaliação positiva em relação aos conhecimentos obtidos na modalidade integrada:

O curso de Técnico em Florestas é muito satisfatório em relação ao nível de conhecimento, porém o egresso necessita de uma formação superior relacionada a área para conseguir algo satisfatório no nível profissional, já que o mercado para

técnico é baixo. E como Ji-Paraná oferta pouca oportunidade de curso superior na área, o egresso se vê necessário a buscar algo fora da cidade ou do estado. Não estou na área pois consegui uma vaga de emprego em concurso público, o qual consegui alcançar muito pela qualidade do ensino da Instituição em relação às disciplinas comuns do ensino Médio (EGRESSO 15).

Do ponto de vista do egresso, o IFRO tem oferecido conhecimentos das disciplinas comuns do ensino médio que são classificados como satisfatórios, essa qualidade de ensino está relacionada para que o egresso tenha melhores condições para passar em processos seletivos.

Vale observar que os egressos que seguem outras áreas profissionais acabam aproveitando de alguma forma os conhecimentos obtidos das disciplinas durante o curso integrado do IFRO, como pode ser contatado no relato a seguir: “O curso técnico em florestas foi de uma experiência muito gratificante, no entanto, resolvi cursar direito, por me identificar mais com a área. Por sorte, para as matérias de direito ambiental eu já estava preparada, até porque eu havia tido legislação ambiental no IFRO.” (EGRESSO 65). Corroborando com isso, o Egresso (60) mostra que “Não entrei no curso de engenharia florestal, mas o curso técnico em florestas me deu incentivos à engenharia no geral, por esse motivo estou cursando engenharia de produção.” Nesse sentido, é possível verificar que os conhecimentos teóricos do IFRO têm contribuído para a formação geral e a verticalização do ensino, mesmo que em outras áreas e instituições.

A exemplo do que foi visto, nos discursos dos egressos do IFRO é possível evidenciar contribuições dos conhecimentos da base técnica e geral para o prosseguimento dos estudos, a partir de suas perspectivas pessoais, mesmo que em outras áreas. Contudo, como compreender ao nível macrossocial os percursos dos jovens técnicos formados pelo IFRO? Ao discorrer sobre a transição educacional para o universo do trabalho, Frigotto (2018, p. 54) destaca que “Percebe-se que os empregos que demandam qualificação técnica, em grande parte pelo baixo salário ou por preconceito com o trabalho técnico, não atraem a parcela de jovens de classe média que têm os melhores níveis de escolaridade.” Deste modo, quando os egressos percebem que a profissão de técnico não oferecerá o *status* social almejado, bem como, resultados financeiros atrativos, seus olhos se voltam para a graduação, a fim de buscar uma formação de nível superior.

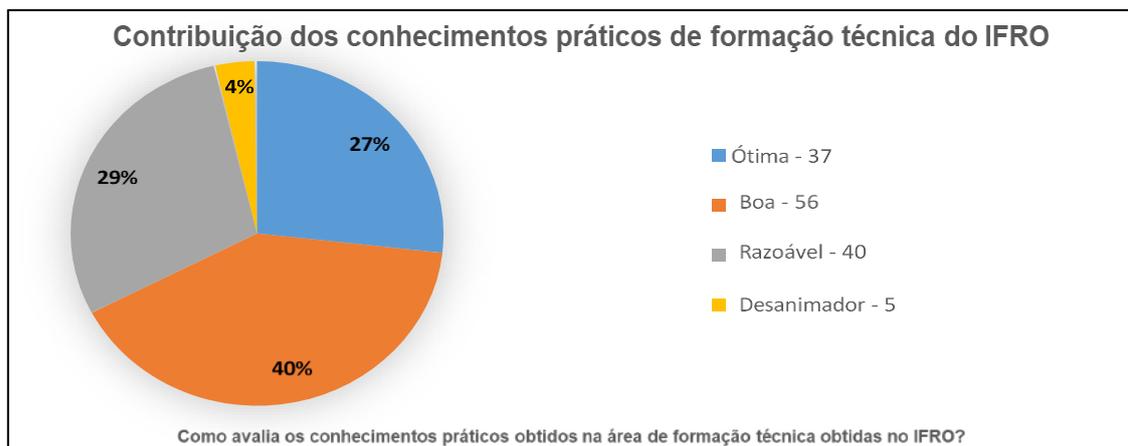
Em relação à trajetória dos jovens formados, Pacheco (2020) complementa que, a verticalidade do ensino também implica na implantação de fluxos para a construção de itinerários formativos com bases teóricas que permitam ao jovem aproveitar os conhecimentos nas áreas em diferentes níveis e modalidades. Disto resulta uma formação

que possibilita condições para os egressos darem sequência aos estudos e, também, obterem uma melhor qualificação e reconhecimento profissional no mercado de trabalho.

A seguir podemos observar a contribuição dos conhecimentos práticos de formação técnica obtida no IFRO, e em seguida, alguns relatos dos egressos sobre o tema que ajudam compreender melhor suas respostas:

As respostas mostram que a contribuição da formação prática obtida no IFRO é classificada por 27% dos egressos como ótima, 40% como boa, 29% razoável e 4% como desanimador. Ao comparar a avaliação dos egressos sobre os conhecimentos teóricos obtidos no IFRO em relação aos conhecimentos práticos, podemos constatar um certo declínio. Isso pode ocorrer em virtude do afastamento da maioria dos egressos de sua área técnica, da falta de proximidade da formação técnica com as perspectivas pessoais, mas também, pela falta de vivências práticas durante o curso e de entendimento de atuação de sua área específica de formação.

Figura 2 - Contribuição dos conhecimentos práticos de formação técnica



Fonte: Juliano Viliam Cenci, 2018.

Para compreender melhor a avaliação dos egressos sobre esse tema, é necessário analisar as justificativas apresentadas que indicam a necessidade de existência de “Mais visitas técnicas (egresso 27)” e ainda que “Deveria ter mais incentivo para as empresas contratarem os técnicos Formados (egresso 29)”. Tais respostas indicam carência de estágios e períodos fracos de experiências práticas na área de formação. De todas as 81 falas ao final do questionário, uma minoria apresentou pontos negativos da dimensão prática. De modo geral, as respostas mostram que grande parte dos egressos avaliam que a formação foi importante e que não seguiram na área técnica por motivos pessoais, ou então, por falta de emprego.

A dimensão prática da formação integrada oferecida no IFRO *Campus* Ji-Paraná compõe uma parte fundamental da formação e integração do aluno ao mundo do trabalho. Neste caso, os cursos integrados preveem atividades complementares como eventos científicos, programas de iniciação científica, atividades de extensão, monitorias, palestras e visitas técnicas (IFRO, 2015a; IFRO 2017a; IFRO 2015b). Considerando o contexto político atual de contenção de gastos nos Institutos Federais e Universidades em razão da crise econômica, tais atividades se tornaram escassas, ou até mesmo nem são realizadas, comprometendo ainda mais o aprendizado dos jovens trabalhadores. Além disso, a diminuição no orçamento reforça a afirmativa de que o Brasil não tem capacidade de fazer políticas educacionais, pois quando a situação econômica é menos favorável, a educação sempre acaba sendo uma das primeiras a terem seus recursos comprometidos.

As críticas dos egressos que apontam para a falta de parcerias entre o IFRO e as empresas da região indicam a necessidade de uma análise mais apurada. Observa-se que, em relação aos conhecimentos práticos obtidos no IFRO, há uma perspectiva por parte dos egressos de que estes conhecimentos os tornariam mais empregáveis. Para Gentili (1995), no modo de produção vigente, a visão dos conhecimentos práticos pode também representar simbolicamente capital cumulativo como fator de produção, e assim garantiria o crescimento econômico e contribuiria para inserção individual de quem o possui. Assim, a concepção de vincular vivência práticas durante o curso com a realidade do mercado pode também estar associada à noção de que competências técnicas manuais, ou habilidades práticas, poderiam tornar os egressos mais visíveis e preparados para exercerem a função técnica.

A dimensão prática das disciplinas corresponde a um importante momento para que os alunos possam compreender aquilo que está sendo estudado, mas teoria e prática devem andar lado a lado, a práxis deve existir para que o estudante possa compreender plenamente a relação do trabalho com o mundo concreto, assim como assimilar, refletir e atuar sobre ele.

Nesse sentido, a formação integrada precisa, antes de tudo, ser dissociada de uma formação utilitarista, voltada à empregabilidade e apresentar-se como uma qualificação geral contra a tendência de um ensino médio técnico específico profissionalizante. Como ressalta Frigotto (2018, p.58) “Um ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos.” Para o autor, só assim será possível oferecer experiências significativas para a vida dos trabalhadores que buscam por uma formação complexa para o mundo do trabalho contemporâneo.

Em relação às experiências práticas, em outra resposta é possível observar a barreira

imposta pelas empresas na contratação de jovens que escolhem seguir os estudos, como um dos conflitos encontrados pelos egressos que precisam de renda para seguir no ensino superior:

A perspectiva pós curso tem que ser abarcada com mais atenção pela instituição, a fim de criar laços firmes e valorosos para a vida profissional do acadêmico [...] foi doloroso se ver em desvantagem no mercado de trabalho pela falta de apoio de empregadores, munidos do argumento que cursar uma faculdade prejudica a produtividade. Espero que o trabalho contribua para uma mudança nas relações da instituição com as empresas parceiras, para criar empregadores conscientes que formação acadêmica somente agrega valor para o funcionário e para a empresa. (EGRESSO 30).

Veja que o egresso relaciona a falta de parcerias do IFRO com empresas da região como uma das justificativas pela não inserção imediata no mercado de trabalho. Para o jovem, o IFRO precisa fazer parcerias com as empresas, de modo que após formados, os recém-técnicos tenham oportunidades reais para conseguirem um emprego e, ao mesmo tempo, manter-se estudando em uma faculdade. Por outro lado, ele também associa os estudos como fator que agrega valor na força de trabalho, tal como ocorre na Teoria de Capital Humano (TCH).

A luz das obras de Marx, Saviani (1994) mostra que a educação escolar é responsável por transmitir aquilo que há de mais importante em termos de conhecimentos, isso representa fundamentos basilares para que o cidadão possa compreender a realidade e tomar consciência sobre o mundo concreto. No caso dos cursos técnicos, conhecer plenamente a realidade corresponde a dominar tanto os conhecimentos teóricos e científicos do processo de produção, quanto a sua dimensão prática associada à satisfação de suas necessidades, a fim de transformar a sua realidade e intervir na sociedade em que vive.

Conforme levantando feito pelo IFRO em 2022 através de questionário socioeconômico, dos 199 alunos matriculados em 2022 no IFRO *Campus Ji-Paraná* nos cursos integrados, na classificação da Renda *Per Capita* em três faixas, é possível observar que a maior parte dos alunos atendidos pelo IFRO é na faixa até 1 salário mínimo:

Tabela 1 – Classificação da Renda *Per Capita* de alunos matriculados

Curso Integrado	Quantidade por curso	Quantidade Até 1 SM	Quantidade 0,5 – 1 SM	Quantidade 1 – 1,5 SM
Florestas	34	18	10	2
Informática	85	35	18	16
Química	80	22	24	12
Valores totais	199	75	52	30
Percentual	100%	37,68%	26,13%	15,07%

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública, 2018.

Se verificarmos os dados na tabela 1, 78,88% dos alunos estavam com menos de um salário mínimo e meio *Per Capita*. Com isso, podemos constatar que o público-alvo atendido pelo IFRO *Campus* Ji Paraná nos cursos integrados é formado em sua grande maioria por alunos de média e baixa renda, o que sugere que grande parte desses estudantes, quando formados, terão poucos subsídios financeiros dos pais e familiares para se manter durante o curso superior.

Neste caso, possivelmente haverá uma necessidade contínua e precoce de o estudante se inserir em um trabalho, muitas vezes mal remunerado, para custear os gastos com os estudos e também ajudar nos custos domiciliares. Kuenzer (2009) explica que se trata de uma inclusão excludente, isto é, os trabalhadores são incluídos no processo de escolarização, mas excluídos de desfrutarem dos bens materiais necessários à dignidade da vida humana.

Na atualidade, diversas entidades financeiras e empresariais, a exemplo do Banco Mundial, defendem a vinculação direta da educação ao mercado de trabalho, afirmando que os jovens teriam mais chances de capacitar-se e empregar-se, porém, na verdade, é a lógica da oferta e da procura, lei do capitalismo, é que irá ditar as condições de inserção no mercado de trabalho. Como destaca Frigotto (2015), a presença da perspectiva de que os conhecimentos escolares deveriam estar vinculados às necessidades das empresas é antiga, e remonta o Decreto n.º 2.208/1997 que tratava de forma dual a educação básica e a educação profissionalizante. Nestes casos, há uma lógica determinada entre educação e trabalho num sentido regressivo, pois desloca necessidades imediatas da vida humana como objetivo absoluto da escolarização.

Posto isso, percebe-se que o pragmatismo permanece associado a forma que se reproduz a desigualdade no seio da sociedade capitalista. Isso também está relacionado à forma economicista em que é concebida a educação. Frigotto (2018) explica que não é só a escola que conduz o jovem a pensar por essa lógica, mas todas as relações sociais, seja em casa, com amigos, na igreja, etc. Contudo, os alunos do IFRO não provêm igualmente das mesmas condições familiares, limitando o acesso da universidade pública para aqueles que conseguem as melhores notas, ou então, para aqueles cujos pais podem custear a moradia e os gastos para se deslocarem à universidade. Deste modo, o mérito do sucesso escolar, ignorando as condições estruturais, seria a maneira de se estabelecer uma forma de ocultar as raízes do problema da distribuição de renda e da desigualdade social, tão presente em nosso país.

Destarte, ao defender princípios como meritocracia, individualismo,

empregabilidade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados do IFRO *Campus Ji-Paraná*, está se difundindo uma ideia de que todos podem ter sucesso e ascender socialmente, basta estar qualificado o suficiente (IFRO, 2015a; IFRO, 2015b; IFRO, 2017a). Quando isso acontece, Cury (2000, p. 29) explica que “[...] o momento superestrutural não só não se separa do estrutural, como também que as ideias quando penetram nas massas convertem-se em forças materiais.” Conforme destaca o autor, essas concepções têm uma finalidade específica, obter um consenso sobre os princípios do sistema é fundamental para reprodução das relações sociais de produção

Ao refletir sobre o papel da educação na formação humana presente nos textos de Marx, Manacorda (2007) revela que nenhum homem nasce homem, mas se torna durante um longo processo. Isso significa dizer que o ser humano se apresenta como tal porque diante das necessidades possui a capacidade de dominar a natureza, apreender seus determinantes na forma de conhecimento e, a partir disto, transformá-los em melhoria para a qualidade da vida humana.

Sob essa mesma concepção, ao pesquisar sobre as relações entre educação profissional e trabalho no Brasil, Ramos (2017) reafirma que antes de ser uma necessidade que atenda à economia, os itinerários formativos da formação integrada devem apresentar-se como elementos que acrescentem na vida do estudante a partir de uma visão integral de ser humano, onde ele possa estabelecer uma compressão da sua prática laboral e com isso realizar-se através de seu trabalho. Por isso, é essencial uma formação capaz de desenvolver o senso crítico, a criatividade, o dinamismo e a cooperação, para que os jovens possam se tornar trabalhadores ativos e conscientes na sociedade em que vivem. Nesse sentido, concordamos com (Ramos, 2017, p.35) ao afirmar que “[...] defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho.”

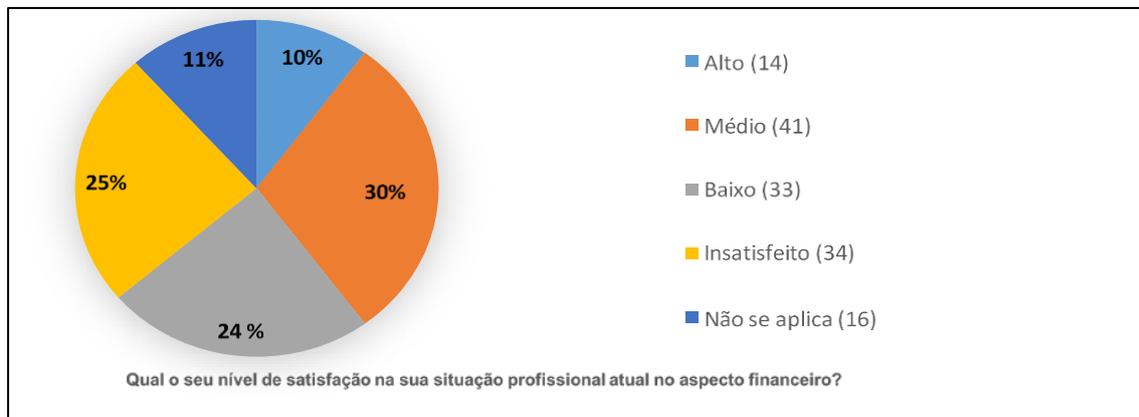
Perspectivas e realidades dos egressos do IFRO

Ao apresentar o nível de satisfação dos alunos egressos pretende-se ajudar a descrever a forma como o IFRO vem fazendo educação, como isso vem sendo avaliado pelos alunos egressos e qual a sua contribuição para que os jovens trabalhadores tenham êxito em suas vidas laborais e pessoais. Ao se apresentarem as perspectivas e realidades dos egressos, se possibilitará também compreender os determinantes da vida social e laboral, e os desejos, perspectivas e anseios a partir da formação integrada.

A figura 3 apresenta o nível de satisfação dos egressos em relação aos seus aspectos

econômicos e financeiros:

Figura 3 - Nível de satisfação financeira dos egressos



Fonte: Juliano Viliam Cenci, 2018.

Os dados apresentados em relação ao nível de satisfação financeira dos egressos mostram que cerca de 25% dos alunos egressos do IFRO se mostram insatisfeitos com a situação financeira atual, e 24% se mostram com níveis baixos. Se somados, estes dois grupos representam metade da pesquisa. Como foi visto na fala dos egressos no tópico anterior, tal situação pode estar relacionada aos baixos salários e às poucas vagas existentes no mercado de trabalho regional para indivíduos com nível técnico e médio de escolaridade.

Neste caso, importa observarmos um resultado forte das tendências do mercado de trabalho em decorrência da desindustrialização, a ampliação dos mecanismos de funcionamento do capital incorpora novas formas de trabalho excedente por meio da terceirização e da informalidade, na mesma medida que expulsam os trabalhadores de seus empregos, inclusive aqueles jovens altamente qualificados (ANTUNES, 2018).

Desta forma, as tendências das forças produtivas passam a exigir formação intelectual e flexível, apresentando uma nova realidade que induz aos jovens a se capacitarem constantemente:

O resultado dessa processualidade é que, em todos os espaços possíveis, os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor, o que inclui desde as ocupações, tendencialmente em retração em escala global, que ainda estabelecem relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais (ANTUNES, 2018, p. 36).

Isso significa que a extração de mais-valia dos egressos do IFRO *Campus* Ji-Paraná não se restringe ao trabalho manual, representado muitas vezes pela formação técnica de nível médio, mas também potencialmente nos trabalhos intelectuais que estarão exercendo. Antunes (2018) explica que com a crescente descoberta em torno da microeletrônica e da

tecnologia e o aumento dos trabalhos virtuais e a distância, a tendência é que cada vez mais ocorra a eliminação e conversão dos trabalhos manuais para os intelectuais, que exigem pouco movimento, mas com certo grau de complexidade. Essas mudanças no mundo do trabalho caracterizam novas exigências para os jovens que buscam um emprego.

Conforme esclarece Antunes (2018), a eliminação dos elementos que possam reduzir custos ao capital, reflete na diminuição dos postos de trabalho, e, conseqüentemente, no aumento de jovens que procuram um emprego. Com o mercado de trabalho saturado, forçam os egressos do IFRO *Campus Ji-Paraná* a seguirem os estudos em níveis mais elevados, acreditando que com isso, de alguma forma, os colocariam em posição melhor de competição, tendo mais chances de valorização e obtenção de um emprego. Essa lógica impulsiona a competitividade, enquanto surgem novas formas de trabalho, e o aumento da exploração daqueles que dependem da força de trabalho para sobreviver.

Outro aspecto que merece atenção em relação a essa discussão é sobre o processo de expansão da rede federal e à oferta de educação integrada, Gouveia (2016) aponta que a supervalorização do local indicada na legislação que cria os IFs não considera fatores que são exógenos a este âmbito, como a hierarquia e as diversas formas de poder, bem como, a macroeconomia. Nesse sentido, mudanças repentinas na economia regional ou nacional, tal como uma crise econômica, ou então produtiva em determinada área, poderiam impactar negativamente na capacidade de absorção dos técnicos dessa região. Isso pode ser observado no Brasil, visto que têm ocorrido nos últimos anos de forma acentuada o crescimento de trabalhadores desempregados, e outros que estão atuando na informalidade.

Sendo assim, a falta de capacidade de absorção dos trabalhadores por empresas da região pode estar interferindo na inclusão dos alunos egressos da modalidade integrada, o que conseqüentemente afetaria a perspectiva profissional e financeira. Além disso, cada Instituto Federal possui características próprias em razão das peculiaridades locais, regionais bem como da origem e trajetória dos professores e alunos que o compõem. Tudo isso resulta em diversas perspectivas que muitas vezes se confrontam em relação aos objetivos finais da concepção de educação integrada.

Na figura 4, podemos constatar o nível de satisfação dos egressos em relação ao aspecto social:

Figura 4 - Nível de satisfação social dos egressos



Fonte: Juliano Viliam Cenci, 2018.

A partir dos dados da figura 4 é possível verificar que 27% dos egressos do IFRO classificavam o aspecto social como alto e 49% como médio. A partir de um comparativo com a figura 3 fica claro que para a maioria dos egressos, o nível de satisfação social está mais bem avaliado em relação à perspectiva profissional e financeira. No entanto, ainda assim 20% dos egressos apresentaram uma baixa perspectiva social, e 4% estavam insatisfeitos, o que revela que as escolhas individuais não correspondiam com as expectativas sociais e profissionais.

Destarte, embora represente 24% da população pesquisada, uma baixa perspectiva social pode estar relacionada à falta de expectativa em conseguir um emprego para supressão das necessidades básicas. Se observarmos, por exemplo, em outra questão aplicada sobre as perspectivas profissionais dos egressos à área de formação escolhida, é possível verificar que 49% não estavam satisfeitos com a carreira técnica, 31% mostravam-se satisfeitos, e 18% revelavam estar desanimados. Desta forma, podemos notar um indicativo de que o nível de satisfação pessoal está correlacionado com a falta de perspectiva de conseguir um emprego na área de formação.

Uma das perguntas aplicadas no questionário para identificar o destino dos jovens mostra que 89% dos egressos do IFRO *Campus* Ji-Paraná-RO das turmas de 2015 e 2016 deram continuidade aos estudos, o que indica que os conhecimentos obtidos na modalidade integrada têm contribuído para inserção dos egressos no ensino superior. Para Kuenzer (2009), em um cenário nacional em que o ensino superior representa um dos poucos caminhos acessíveis para ascensão financeira e social, podemos verificar que os Institutos Federais tem representado um dos poucos canais privilegiados.

A partir desses dados, podemos afirmar que a educação integrada se constitui em um ambiente privilegiado para o acesso aos conhecimentos em avaliação e processos seletivos, pois resulta em um aumento significativo de alunos que conseguem passar em um vestibular de nível superior. Contudo, a inserção de jovens em maiores níveis de escolaridade ainda não tem representado melhora na renda e emprego, tanto é que os egressos deste estudo não possuem mudanças socioeconômicas significativas em relação à origem familiar.

Deste modo, as perspectivas financeiras e sociais dos egressos devem-se principalmente à sua condição atual, já que grande parte dos entrevistados estava ainda estudando, e somente 45% estavam exercendo algum tipo de trabalho remunerado. Tal cenário, como visto no tópico anterior, corrobora a razão pela qual a maioria dos jovens não exerce profissionalmente a carreira técnica.

Os apontamentos realizados por Ciavatta e Ramos (2011) sobre a educação de nível médio oferecido nos Institutos Federais mostram que em alguns *campi*, em virtudes de conflitos internos sobre a concepção de educação integrada pode estar ainda ausente uma identidade formativa que busque uma formação integral de ser humano, pautado nas necessidades concretas destes trabalhadores. No IFRO *Campus Ji-Paraná*, as necessidades dos jovens estão associadas à sua emancipação social e financeira, que dependem diretamente de um emprego digno, que grande parte dos egressos ainda não havia conquistado.

Com relação à contribuição do curso técnico integrado para melhorar a postura crítica diante da realidade social e local, 84% dos egressos afirmam que a formação no IFRO tem contribuído para melhorar a postura crítica, 15% consideram que contribuiu pouco e 1% considera que não contribuiu nada. Evidencia-se, portanto, que os conhecimentos obtidos no IFRO são avaliados de forma positiva por grande parte dos egressos, e corroborado com as respostas abertas obtidas no final do questionário, representados na seguinte fala: “Aprendi a ter uma visão crítica da sociedade e isso contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional” (Egresso 79).

Sobre a formação dos egressos e a relação com o mercado de trabalho, tanto os documentos analisados, como os dados obtidos nos questionários e as respostas dos egressos mostram que o IFRO *Campus Ji-Paraná* oferece uma base de conhecimentos que permitem a continuidade nos estudos. Corroborando com os achados de Costa (2011), os resultados analisados também permitem perceber serem conhecimentos, competências e comportamentos ensinados que visam adaptar o trabalhador na perspectiva da base de produção flexível, ou seja, que o trabalhador assume o seu potencial de produção como fator

determinante para estar disputando um emprego no mercado de trabalho.

A constatação da verticalização do ensino e a existência dessa lógica de capacitação permanente reforça a teoria de que a quantidade de alunos que saem formados pelo IFRO ultrapassa a capacidade de absorção do mercado de trabalho local. Isso também faz com que os jovens trabalhadores migrem para outros estados em busca de melhores oportunidades, inclusive buscando cursos superiores sem nenhuma relação com a formação técnica. Conforme apontado por Costa (2011), ao analisar o processo de expansão dos Institutos Federais, destaca que os cursos técnicos precisam estar em sintonia com os arranjos produtivos locais, e que, além disso, considerem as necessidades e perspectivas dos alunos.

Ao analisar o termo integrado, Costa (2011) também tece uma crítica significativa em relação ao transformismo da educação técnica em que a integração, na prática, se dá mais ao nível administrativo, do que educacional e pedagógico. Além disso, a hierarquização dos cursos técnicos também é apontada pelo autor como um dos problemas identificados na oferta da educação integrada. A falta de diálogo entre as disciplinas e a ausência da ocorrência da integração dos conhecimentos, apontadas pelo distanciamento da dimensão prática e teórica neste estudo, pode gerar uma educação fragmentada e sem sentido na perspectiva da formação humana integral.

Posto isso, ao nível macrossocial, a realidade atual dos egressos do IFRO *Campus Ji-Paraná* mostra que não basta uma formação técnica específica para inserção no mercado de trabalho, já que a tendência da escola é de adaptar o jovem às novas necessidades e demandas do processo de acumulação capitalista. Tal concepção, sobretudo sob a perspectiva da empregabilidade, não é ilusão mal orientada, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas condições atuais do mundo do trabalho (MESZÁROS, 1996).

Note-se que não são apenas as escolas que promovem a empregabilidade ou o empreendedorismo como uma possível solução para a mobilidade social das classes trabalhadoras. Coletivamente, todas as relações sociais que estabelecemos na política, filosofia, cultura, ciência, religião, arte, e em todas as formas de pensamento e visão de mundo que temos contato. A partir dessas relações, portanto, a educação deixou de ser um direito subjetivo e social e passou a representar uma forma de capital em que os trabalhadores se apropriam comprando ou merecendo e, ao final do processo, tornam-se capitalistas (MESZÁROS, 1996).

A concepção de educação como capital humano é derivada principalmente da teoria do capital humano. Para corrigir os desvios dessas noções, mas também para dar

continuidade a um projeto humano emancipatório de formação integrada, sugere-se:

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura (RAMOS, 2017, p. 31).

Como podemos notar, é preciso que o conhecimento trabalhado na educação integrada seja vinculado às necessidades e aos problemas reais das situações vivenciadas na sociedade, explicando o papel das ciências para solucioná-lo. Com isso, a formação irá produzir novas formas de pensar e agir contribuindo para que o jovem tenha uma consciência crítica sobre os problemas, e acima de tudo, um modo de pensar criativo para superá-los.

Ao discorrer sobre o trabalho e educação no Brasil, Kuenzer (2009, p. 35) afirma que “A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho [...]”. Para Kuenzer, os desafios enfrentados na política educacional, a exemplo da mobilidade social, precisam ser compreendidos a partir da essência de seus problemas, identificado as raízes que limitam a inserção dos egressos.

Por exemplo, no Brasil, enquanto a burguesia tem desde cedo acesso aos mais diversos conhecimentos, para a classe trabalhadora isso é reduzido ao ambiente escolar. Neste contexto, há quem defenda uma formação básica, imediatista e instrumental para inserção desta população no mercado de trabalho, como condição básica para sua autossuficiência. No entanto, a inserção precoce e precária no mercado de trabalho afasta o aluno da escola e o submete a condições precárias e desvalorizadas, ferindo o direito à educação, e também o direito e desfrutar da cidadania com dignidade (KUENZER, 2009).

Posto isso, é possível perceber que a pesquisa realizada com egressos dos cursos integrados que estavam formados no IFRO *Campus Ji-Paraná* a 3 e 4 anos respectivamente, não permitiu identificar mudanças significativas em relação a uma transformação socioeconômica, embora tenha resultado em experiências e conhecimentos que favoreceram a continuidade nos estudos. Isso indica que o ensino do IFRO tem possibilitado a verticalização do ensino, que também compõe parte de seus objetivos institucionais.

Tendo em vista tais observações, podemos constatar que a independência socioeconômica de alunos que vêm de famílias mais vulneráveis está intimamente relacionada ao processo educativo e às oportunidades que dispõem para poder trabalhar e obter renda. Nesse sentido, Kuenzer (2009) destaca para o fato de que a escolha de não cursar o nível superior dos egressos e o desejo de desempenhar outra função, que exija qualificação

mais rápida, precisa ser valorizada, propiciando trabalho e vida digna aos jovens trabalhadores.

A nível macrossocial, se considerar a contradição entre o avanço tecnológico e a diminuição das ocupações, o desemprego estrutural vivenciado na atualidade pode ser eliminado não mediante uma nova revolução industrial, mas por meio de uma estratégia social conscientemente adotada e que seja destinada a reduzir o tempo de trabalho realizado conforme as necessidades reais e os objetivos produtivos de trabalho disponível (MÉSZÁROS, 1996).

Nesse sentido, diante das avaliações positivas e das fragilidades encontradas no ensino técnico integrado ao ensino médio do IFRO *Campus* Ji-Paraná, pontuamos que esta modalidade não tem capacidade por si só de solucionar os problemas e contradições presentes entre o capital e o trabalho no sistema econômico vigente. Contudo, diante da realidade econômica, política e social do Brasil, a modalidade integrada representa um campo oportuno para formação dos jovens de baixa renda que buscam melhores oportunidades de ascensão social com perspectivas tanto de trabalho imediato, como em dar sequência na vida acadêmica.

Considerações Finais

Considerando os resultados encontrados no questionário aplicado aos egressos do IFRO *Campus* Ji-Paraná sobre os conhecimentos adquiridos nos cursos técnicos integrados, enquanto a base teórica tem sido avaliada positivamente, na dimensão prática foi verificado alguns apontamentos para possíveis melhorias. Foi observado, por exemplo, relatos da carência de articulação da teoria com a dimensão prática, mas isso não impediu que a maioria dos egressos avaliasse como qualificada e importante para sua formação, tanto é que grande parte dos egressos informaram que não seguiram na área técnica por motivos pessoais, ou então, por falta de um emprego na área.

Em relação às perspectivas e realidades dos egressos, foi possível evidenciar que, geralmente, a avaliação da dimensão prática do ensino está relacionada com o fato de não estar atuando na área de formação do curso técnico concluído no IFRO *Campus* Ji-Paraná. Alguns fatores também são importantes para o afastamento da área, como: faltam incentivos e parcerias entre o IFRO e as empresas da região para empregar técnicos, há carência de visitas técnicas, falta de reconhecimento profissional para o nível de formação, exigência de dedicação exclusiva pelas empresas, e por último, dificuldade em conciliar trabalho e os estudos.

Ao verificar o nível de satisfação, foi evidenciado que grande parte dos egressos do IFRO de Ji-Paraná não estão satisfeitos com a sua situação financeira atual, que pode estar ocorrendo pela falta de empregos, informalidade e precariedade na oferta dos trabalhos a nível local e regional. Já em relação à satisfação social, a maioria dos egressos classifica sua situação atual de forma positiva, superando assim a avaliação financeira. Vale observar que a falta de inserção imediata no mercado de trabalho leva os jovens a avaliarem a perspectiva profissional como média e baixa. Deste modo, a baixa de capacidade de absorção dos trabalhadores por empresas da região apresentou-se como fator de interferência na inclusão e satisfação pessoal e profissional dos jovens trabalhadores.

Sobre a contribuição da formação integrada para melhorar a postura crítica, foi possível evidenciar relatos positivos da educação oferecida pelo IFRO, os resultados ainda indicam que os egressos se mostram gratos pelos conhecimentos que obtiveram e pelas oportunidades e experiências. Acrescenta-se ainda que a educação integrada de nível médio se constituiu em um ambiente privilegiado para obtenção de conhecimentos relevantes, mas potencialmente significativos por contribuir no acesso e aprovação em avaliações, concursos e processos seletivos.

Por outro lado, tal como foi observado nos relatos, os jovens recém-formados estão buscando o ensino superior a fim de aumentar as chances de conseguirem uma melhor remuneração financeira. A concepção dos egressos é de que a educação se torna um fator de produção, de avaliação e de empregabilidade pelo mercado de trabalho. O ensino do IFRO *Campus Ji-Paraná* tem contribuído para reforçar essa ideia de que a educação pode garantir um emprego, quando na prática isso depende da lógica de absorção dos mais experientes e qualificados.

Por fim, o afastamento da área de formação identificado no estudo é determinado pelas circunstâncias que os egressos encontram o mercado de trabalho, com poucos empregos e baixos salários, especialmente na área técnica. Nesse sentido, apontamos para o fato de que a mobilidade social só terá sentido se houver avanços nas políticas de valorização financeira e na oferta de salários, benefícios e serviços justos a todos os trabalhadores.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista**

de suas unidades. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 21 de mar. de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 21 de mar. de 2021.

BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico:** Documento Base, Brasília: dezembro de 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 19 de fev. 2021.

COSTA, Aline Moraes da. **Educação profissional e interiorização:** o caso de Volta Redonda como expressão do nacional. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: Regressão Social e Hegemonia às Avessas. **Revista Trabalho Necessário.** Ano 13, número 20. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 28 de nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GENTILI, Pablo. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, v.20, n.1, p.191-202, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754/0>. Acesso em: 19 de fev. 2021.

IFRO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. **[Documento Interno]**. Ji Paraná/RO. 2015a.

IFRO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio. **[Documento Interno]**. Ji Paraná/RO. 2015b.

IFRO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. **[Documento Interno]**. Ji Paraná/RO. 2017a.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [Tradução Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MÉZSÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, 4(1), 1-22. 2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. (orgs.) Brasília: Ed. IFB, 2017. (cap. 1, p. 20 – 43).

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI. (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Autores:

Juliano Viliam Cenci

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário de Batatais (CLARETIANO) e Bacharelado em Educação Física pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é professor do Instituto Federal de Rondônia Campus Ji Paraná (IFRO). Possui experiência em Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar.

Correio eletrônico: juliano.cenci@ifro.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-78880333>

Marilsa Miranda de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutorado em Educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente em Políticas educacionais, Trabalho e educação, Educação do Campo e das populações tradicionais da Amazônia.

Correio eletrônico: msmarilsa@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9043-7510>

Como citar o artigo:

CENCI, J. V.; SOUZA, M. M. Formación profesional, inserción social y secundaria integrada en IFRO Campus Ji-Paraná. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.780-801, sep., 2022.

Estado del arte a partir de tesis y disertaciones sobre evasión, permanencia y éxito en la EPT: Enseñanza Media Integrada y PROEJA

Gabriel Silveira Pfarrius

gpfarrius@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0637-6597>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) -
Campus Porto Alegre
Porto Alegre, Brasil

Clarice Monteiro Escott

clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) -
Campus Porto Alegre
Porto Alegre, Brasil

Recebido: 28/03/2022 **Aceito:** 16/05/2022

Resumen

Presenta el análisis del Estado del Arte relativo a las categorías Educación Profesional y Tecnológica (EPT), Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) y Enseñanza Media Integrada (EMI), en el cruce con las categorías Evasión y Permanencia y Éxito. Buscamos responder a la pregunta: ¿Sobre qué abordan las investigaciones desarrolladas en Brasil sobre el EMI y el PROEJA y la EPT, entre 2015 y 2019? El intuio fue verificar si constan las categorías evasión y permanencia y éxito mapear asuntos tratados. Encontramos 46 estudios discutiendo una gran diversidad de temáticas relacionadas: derecho a la educación, políticas, vulnerabilidad socioeconómica, acceso, acogida/acompañamiento, abandono, fracaso, asistencia, programas de acción afirmativa, inclusión, entre otros. Verificamos carencia bibliográfica y necesidad de estimular investigaciones en esa temática y en esos ámbitos de oferta, además de favorecer el acceso y la visibilidad a las publicaciones, divulgando la producción, discutiéndola y fomentando el conocimiento de estos procesos. También, los resultados indican que la complejidad del tema requiere acompañamiento y evaluación sistemáticos y la reordenación del banco de datos y de las acciones a ser tomadas en el enfrentamiento de la evasión y de la construcción de estrategias para garantía del derecho a la Educación Básica.

Palabras clave: Evasión. Permanencia y Éxito. Educación Profesional y Tecnológica. PROEJA. Enseñanza Media Integrada.

Estado da arte a partir de teses e dissertações sobre evasão, permanência e êxito na EPT: Ensino Médio Integrado e PROEJA

Resumo

Apresenta a análise do Estado da Arte relativo às categorias Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Ensino Médio Integrado (EMI), no cruzamento com as categorias *Evasão* e *Permanência e Êxito*. Buscamos responder à questão: Sobre o que abordam as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o EMI e o PROEJA e a EPT, entre 2015 e 2019? O intuio foi verificar se constam as

categorias evasão e permanência e êxito e mapear assuntos tratados. Encontramos 46 estudos discutindo uma grande diversidade de temáticas relacionadas: direito à educação, políticas, vulnerabilidade socioeconômica, acesso, acolhida/acompanhamento, abandono, fracasso, assistência, programas de ação afirmativa, inclusão, dentre outros. Verificamos carência bibliográfica e necessidade de estimular pesquisas nessa temática e nesses âmbitos de oferta, além de favorecer o acesso e visibilidade às publicações, divulgando a produção, discutindo-a e fomentando o conhecimento destes processos. Ainda, os resultados indicam que a complexidade do tema requer acompanhamento e avaliação sistemáticos e a reordenação do banco de dados e das ações a serem tomadas no enfrentamento da evasão e da construção de estratégias para garantia do direito à Educação Básica.

Palavras-chave: Evasão. Permanência e Êxito. Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA. Ensino Médio Integrado.

State of the Art based on theses and dissertations on dropout, permanence, and success in PTE: Integrated High School and PROEJA

Abstract

It presents the analysis of the State of the Art related to the categories Professional and Technological Education (PTE), National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), and Integrated High School (IHS), at the intersection with the categories Evasion and Permanence and Success. We seek to answer the question: What are the researches developed in Brazil on EMI and PROEJA and IHS about, between 2015 and 2019? The aim was to verify whether those researches include evasion, permanence, and success, and to map the subjects covered. We found 46 studies discussing a wide range of related themes: the right to education, policies, socioeconomic vulnerability, access, reception/monitoring, abandonment, failure, assistance, affirmative action programs, inclusion, among others. We verified a lack of literature and the need to stimulate research on this subject and in these areas of supply, in addition to favoring access and visibility to publications, disseminating production, discussing it, and promoting knowledge of these processes. Furthermore, the results indicate that the complexity of the issue requires systematic monitoring and evaluation and the reorganization of the database and the actions to be taken in the fight against evasion, and the construction of strategies to guarantee the right to Basic Education. **Keywords:** Evasion; Permanence and Success; Professional and Technological Education; PROEJA; Integrated High School

Introdução

No seio de uma sociedade dividida, como é a brasileira, o contexto educacional e, especificamente, o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país apresenta debates e embates entre orientações divergentes. Nesse contexto, há concepções de ensino mais imediatamente voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho e há propostas educacionais para uma formação ampla, omnilateral, integral, emancipatória e humanizadora. Para realizar um levantamento de aspectos significativos do estado atual da EPT, de forma crítica, devemos reconhecer em sua constituição uma série de fundamentos teóricos que representam as bases teóricas e conceituais da segunda perspectiva citada,

considerando nosso alinhamento ideológico, com suas sensibilidades políticas e concepções pedagógicas. Para melhor compreensão do tema, apresentamos neste artigo, alguns dos principais fundamentos e bases teóricas e conceituais da EPT.

A partir desta perspectiva, compreendemos a necessidade premente de acesso e de participação ampla na produção científica e técnica, nos bens materiais e espirituais e na riqueza cultural acumulada para virmos a ser homens e mulheres. Nesse sentido, a humanização, concebida como processo, dá-se, necessariamente, pela socialização e pela universalização desta produção histórica e por uma formação das aptidões com caráter politécnico e omnilateral. A tão urgente democratização da educação e da EPT no país implica que haja, além de acesso, a permanência e o êxito, que os estudantes disponham de condições e meios para gozar deste direito, com igualdade e qualidade.

Com base na reflexão sobre essas premissas, este artigo representa um recorte de pesquisa do projeto “Observatório de Permanência e Êxito do IFRS: Ensino Médio Integrado e Proeja”, que corresponde a uma etapa fundamental, de revisão bibliográfica, em que realizamos o estudo do Estado da Arte sobre evasão e permanência e êxito no EMI, no PROEJA e na EPT. O presente trabalho é um desdobramento das participações dos autores junto ao Grupo de Pesquisa - Núcleo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica - e no Mestrado Profissional em Educação Profissional – ProfEPT -, vinculados ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Porto Alegre. Tais participações consistem, no caso do primeiro autor, em atividades como estudante e bolsista de pesquisa, e no caso da segunda autora, em sua atuação como professora e coordenadora desse grupo de pesquisa e do referido projeto.

As etapas previstas no projeto desenvolvem-se a partir da consolidação do referencial teórico, que deverá convergir para a classificação e organização de fontes bibliográficas, com vistas ao abastecimento de um Banco de Dados, de modo a estabelecer o "estado do conhecimento" necessário à compreensão do objeto de pesquisa, bem como o levantamento e análise de fontes documentais, dispositivos legais e outros marcos regulatórios. A partir da pesquisa básica, o projeto visa o desenvolvimento de produtos, ou seja, a aplicação sobre o conhecimento desenvolvido: um compêndio com metas e estratégias para a permanência e o êxito dos estudantes no EMI e Proeja; e, além do compêndio voltado às estratégias de modo a se ter o recuo dos índices de evasão, o documentário é um outro instrumento de elucidação da complexidade, da necessidade e da urgência de se tratar o tema, previsto como resultado e produto educacional a ser gerado pela pesquisa.

No levantamento da produção de conhecimento acerca da temática que ora apresentamos, buscamos analisar e discutir as contribuições das pesquisas na área, para a categorização das fragilidades que obstruem o êxito estudantil e para a identificação dos motivos que levam à evasão. Estima-se que os impactos desta investigação venham a contribuir para desenvolver tal compêndio, que trate das causas da evasão e aponte possibilidades de superação, considerando os diferentes atores sociais implicados no processo de evasão. Com isto, o que se pretende é enfatizar o resultado positivo e que o conjunto de estratégias possa efetivar a permanência e o êxito dos estudantes, visando medidas para superar a evasão e a retenção/reprovação dos estudantes da educação básica e da EPT.

Neste levantamento de teses e dissertações temos por intuito mapear os assuntos abordados e verificar se constam entre eles as temáticas de evasão e de permanência e êxito, nos âmbitos delimitados e na EPT, em geral, buscando, ainda, identificar os demais assuntos e temáticas ligadas e que envolvem as questões centrais de interesse desta investigação. Os trabalhos foram selecionados tendo por escopo responder à questão: *o que abordam as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre evasão e permanência e êxito no PROEJA, no EMI e na EPT de 2015 a 2019?* Buscamos caracterizar os estudos encontrados e examinar seus enfoques e abordagens, verificar os temas recorrentes, destacando suas contribuições e dando-lhes visibilidade. Este trabalho tem horizontes na democratização da produção científica existente sobre evasão e permanência e êxito na EPT, considerando ser preciso identificar e discutir tal produção, descrevendo seus principais resultados e tendências. Com isso, pretendemos contribuir para a maior divulgação do conhecimento de forma a servir como subsídio à tomada de estratégias e ações preventivas de intervenção e de enfrentamento da evasão. Ademais, esperamos contribuir para a construção de propostas de inovação que apontem para possíveis soluções em favor da permanência e do êxito estudantis nos processos de ensino estudados na EPT, consolidando a pesquisa como princípio pedagógico nesta seara.

Referencial teórico

A partir da revisão bibliográfica realizada, citamos algumas das principais categorias teóricas da EPT e que são caras a esta investigação: educação integral e politécnica, formação humana omnilateral, ensino médio integrado, escola unitária, dualidade histórica e estrutural. Trata-se de fundamentos e princípios advindos dos pensamentos marxistas, especialmente, sobre educação e trabalho (MARX, 2010) além de correntes da teoria

marxiana representadas no pensamento de autores, como Gramsci, de pedagogos russos, como Pistrak e, no Brasil, por Saviani e a pedagogia histórico-crítica. Em tal concepção de mundo, reflete-se sobre o caráter alienado do homem e do seu trabalho sob o modo de produção capitalista e na história da luta de classes, compreendendo a necessidade da superação da propriedade privada e da divisão social do trabalho. A noção de politecnia tem origem na obra de Karl Marx (2010), que concebeu uma educação omnilateral, combinando trabalho produtivo, educação intelectual, exercícios corporais e a formação politécnica para tornar o homem capaz de produzir e de fruir das ciências e das técnicas no sentido da humanização e da superação da sociedade dividida em classes. A perspectiva marxista de mundo desvela o antagonismo e a luta entre o trabalho como princípio educativo, compreendido em suas dimensões ontológicas, como criador do homem e condição da humanidade *versus* o trabalho visto como sinônimo de tortura e sacrifício, em que o homem se perde de si, não se reconhece e nem toma parte no produto de sua atividade, que é alienada e reproduz o caráter fragmentado do ser social sob o estado capitalista. A EPT na perspectiva da politecnia é proposta como síntese reintegradora das contradições entre a formação propedêutica e a técnica, articulando teoria e prática e reconciliando trabalho intelectual e manual no sentido da restituição da integralidade humana. (PFARRIUS; ZUCOLOTTI; FRANÇA; 2021)

Na busca em que nos lançamos para a descoberta do conhecimento produzido e de como se apresenta na área, recorreremos a uma pesquisa do tipo Estado da Arte, levando em conta, sobre este tipo de estudo, que

definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

O fenômeno da evasão é caracterizado pelo abandono e pela inconclusão dos estudos e está ligado ao direito à educação e de sua qualidade. Os processos de evasão são objetos de pesquisa complexos, tratando-se de um problema generalizado e presente nos mais diversos níveis e modalidades educacionais. Porém, se na educação básica e no ensino superior já há uma bibliografia consistente a esse respeito, na EPT, os estudos sobre a temática ainda são incipientes e escassos, como referem Machado e Moreira (2012). Além destes citados, outras pesquisadoras somam suas vozes às críticas sobre a falta de informação e ausência de bibliografia na área:

a pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto. A falta de informações abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para construção de indicadores adequados à investigação do problema (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 157).

Metodologia: trajetos da investigação

Realizamos o levantamento bibliográfico junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A BDTD foi utilizada como fonte de coleta de dados por reunir as publicações acadêmicas deste tipo defendidas em programas de pós-graduação no país, possibilitando sua difusão e socialização e maior acesso e visibilidade à produção científica nacional, (IBICT, 2021)¹. A pesquisa abrangeu, portanto, dissertações e teses, considerando que essas podem representar fontes de informação mais completas e adequadas ao objetivo do trabalho. Foram relacionadas pesquisas publicadas entre 2015 e 2019, partindo de buscas pelas temáticas em questão que foram sintetizadas em palavras-chave e essas foram cruzadas para filtrar as pesquisas no acervo digital da plataforma.

As palavras-chave adotadas foram “Educação Profissional e Tecnológica” e “EPT”; “PROEJA”; “EMI” e “Ensino Médio Integrado”, e estas foram cruzadas aos termos “Evasão” e “Permanência e êxito”. Tais expressões foram utilizadas por caracterizarem o tipo de estudo realizado e de forma a propiciar maior alcance dos dados. Dessa forma, os seis seguintes cruzamentos e combinações desses termos foram utilizadas diretamente nas buscas realizadas, a saber: “PROEJA” X “Evasão”; “PROEJA” X “Permanência e êxito”; “EMI” X “Evasão”; “EMI” X “Permanência e êxito”; “EPT” X “Evasão”; “EPT” X “Permanência e êxito”, de modo a permitir vislumbrar um panorama geral, que permita conhecer o que reportam as pesquisas relevantes levantadas. Os trabalhos encontrados com repetição, em mais de uma busca foram excluídos para a análise dos resultados. Além desses encontrados em duplicata, foram desconsiderados trabalhos sem resumo em português, bem como aqueles que não tratavam dos temas e assuntos pertinentes ao interesse central desta pesquisa – evasão, permanência e êxito nos níveis e modalidades educacionais delimitados no escopo da investigação: EMI, PROEJA e EPT.

Os trabalhos encontrados foram tabulados e, segundo seus títulos, organizados em ordem alfabética, sendo posteriormente catalogados, conforme os seguintes descritores: ano de defesa, autor, instituições em que foram desenvolvidos, titulação/programa

¹ Disponível em: <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>
Tecnologia (IBICT)

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e

(mestrado/doutorado acadêmico/profissional), departamento/unidade, distribuição geográfica, tipo de publicação analisada, assuntos abordados, bem como área do conhecimento em que se inscreve, metodologias, referenciais teóricos utilizados e principais resultados e conclusões.

A partir desta tabulação e catalogação, segundo os descritores referidos, realizamos a sistematização dos dados, conforme os assuntos e o número de ocorrências de cada assunto tratado nos trabalhos achados, para identificar recorrências e tendências de temas abordados. Para a categorização consideramos todos os assuntos relacionados pelos autores dos estudos, além da temática principal dos trabalhos pois, muitos deles articularam outros assuntos que envolvem e que representam questões e contribuições relevantes às pesquisas nesta seara.

Em seguida, as teses e dissertações encontradas foram organizadas e agrupadas de acordo com os contextos formativos em que se inscrevem seus estudos. A partir da leitura e análise dos descritores principais, como títulos, resumos e palavras-chave, as publicações foram selecionadas para a constatação de como são caracterizados os contextos formativos e dimensões da EPT, objeto desses estudos - se dizem respeito ao âmbito do EMI, do PROEJA ou de outros âmbitos da EPT. Distinguimos, também, em que instituições ocorrem, bem como os sistemas de ensino em que se inscreveu o objeto de pesquisa abordado. Os trabalhos selecionados foram subdivididos de acordo com os contextos formativos da EPT em três eixos, a saber: (i) PROEJA, (ii) EMI e (iii) outros da EPT. Nesta organização buscamos relacionar os assuntos tratados nas pesquisas sobre cada contexto formativo estudado. (Tabela 4). Por fim, após a categorização nos três eixos referidos, apresentaremos um compilado de achados, concentrado nas teses. De acordo com o eixo em que se inscrevem, destacaremos e discutiremos aspectos considerados relevantes a partir das análises dos descritores e de seus resumos dos trabalhos. Neste compilado de teses consideramos e debatemos, também, acerca de como se apresentam em termos de fundamentação teórica, além dos assuntos discutidos, aspectos metodológicos e seus resultados e conclusões principais.

Análises e resultados: um quadro da evasão e da permanência e êxito no EMI, no PROEJA e na EPT retratado nas pesquisas brasileiras

Nesta investigação foram selecionadas teses e dissertações sobre evasão e/ou permanência e êxito no PROEJA, no EMI e na EPT, defendidas entre 2015 e 2019, como escopo. Entendemos que estes tipos de trabalhos são fontes que podem oferecer maior detalhamento de dados e resultados do que os demais, como artigos ou publicações em

eventos, os quais foram desconsiderados para efeitos desta investigação. Procuramos distinguir o tipo de produção analisada nos referidos cursos de pós-graduação, programas de Mestrado Acadêmico (ME), Mestrado Profissional (MP) e Doutorado Acadêmico (DO) que geraram os trabalhos encontrados. Os achados de pesquisa somaram 46 trabalhos, entre os quais 36 são dissertações de mestrado – sendo 34 de ME e duas de MP - e dez são teses de DO. Em termos de proporção, 78% são dissertações de ME - sendo que 73% são de ME e 4% de MP. As teses representam 21% do total de trabalhos encontrados.

As teses e dissertações encontradas são advindas de 26 Instituições de Ensino Superior (IES). A IES que concentrou maior número de trabalhos defendidos sobre as temáticas de interesse desta pesquisa foi a Universidade Federal de Goiás (UFG), com cinco dissertações de ME. Em seguida figuram empatadas, com três publicações dedicadas aos temas em questão, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Na UNESP foram defendidas duas teses, reunindo o maior número de teses defendidas sobre os temas na mesma instituição, equiparando-se à Pontifícia Universidade Católica (PUC) que também contribuiu com duas teses publicadas acerca das temáticas, uma na PUC de São Paulo (PUC-SP) e a outra na PUC de Goiás (PUC-GO).

Um dado importante em destaque é quanto à natureza das IES às quais se vinculam os trabalhos achados. Dos trabalhos encontrados, 80% do total são oriundos de 21 instituições públicas diferentes, dentre elas 17 Universidades Federais. Dentre estas, identificamos a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), três Universidades Estaduais, a saber, a UNESP, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Além destas, figura um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - o IFAM. Em termos de proporção observamos, sobre as teses e dissertações produzidas em IES públicas, que 32 foram defendidas em Universidades Federais e duas em um IF, logo, sua soma representa 73% do total de trabalhos encontrados. Já as pesquisas vinculadas às Universidades Estaduais somaram seis ocorrências, ou 13% do total de achados.

Ainda, destacando sobre a natureza das IES, do total de 46 achados, seis pesquisas são procedentes de instituições privadas, sendo que destas, 3 são provenientes de diferentes *campi* da referida Universidade privada, a PUC, especificamente, da PUC-SP, da PUC-GO e da PUC-Rio. Além destas, foram encontradas 1 pesquisa advinda da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), 1 oriunda da Universidade Católica do Salvador (UCSAL); e outra da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Enfim, em termos de proporções,

podemos observar sobre a natureza das IES às quais se vinculam os trabalhos achados, que 86% dos trabalhos foram publicados em instituições públicas de Ensino Superior, federais ou estaduais, enquanto que 13% foram defendidos em instituições privadas. Tais resultados são coerentes com dados disponibilizados no *site* GeoCAPES² referentes à 2020 acerca da distribuição de programas de Pós-Graduação no país de acordo com o status jurídico, os quais indicam que 58,5% dos PPG's no Brasil estão distribuídos em instituições da rede pública federal, 22,07% pertencem a instituições estaduais e 17,9% são de instituições particulares.

Em seguida apresentaremos os resultados das buscas realizadas, de modo a permitir vislumbrar um panorama geral e conhecer o que reportam as pesquisas relevantes levantadas, bem como os assuntos principais de que tratam e as questões secundárias que são articuladas e que envolvem as temáticas centrais estudadas, da evasão e da permanência e êxito na EPT, especialmente no PROEJA e no EMI.

Em uma sistematização inicial procuramos identificar, listar e mapear todos os assuntos tratados, assim como o número de ocorrências de cada assunto nos trabalhos encontrados (Tabelas 1, 2 e 3). Em seguida, apresentaremos as teses e dissertações identificadas, que foram organizadas e agrupadas por contextos formativos em que se inscrevem seus estudos, nos três eixos temáticos, que são: (i) PROEJA; (ii) EMI; (iii) outros da EPT. Nesta organização, buscamos relacionar os assuntos tratados nas pesquisas sobre cada contexto formativo estudado. (Tabela 4). Por fim, após a categorização nos três eixos referidos, apresentaremos um compilado, concentrado nas teses. Trataremos de cada tese, de acordo com o eixo em que se inscrevem, destacando-as e discutindo os aspectos considerados relevantes a partir das análises dos descritores e resumos dos trabalhos. Neste compilado de teses consideramos e debatemos em torno de como se apresentam em termos de fundamentação teórica, além dos assuntos discutidos, aspectos metodológicos e seus resultados e conclusões principais.

Neste ponto, iniciaremos a apresentação dos resultados de cada uma das buscas realizadas a partir dos cruzamentos entre as palavras-chave definidas.

A busca realizada a partir do cruzamento entre os termos “PROEJA” X “Evasão” resultou em 13 achados relevantes, dentre os quais, nove são dissertações de ME e quatro são teses; e, a busca realizada a partir do cruzamento dos termos “PROEJA” X “Permanência

² NOTA: [1] Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

e êxito”, resultou em 2 achados, sendo 1 dissertação e 1 tese. As publicações encontradas com a referida temática articularam diversos outros assuntos, listados e enumerados na Tabela 1, para melhor visualização dos dados apresentados:

Tabela 1 – Assuntos abordados e o número de ocorrências nas pesquisas sobre evasão e permanência e êxito no PROEJA

ASSUNTOS	OCORRÊNCIAS
PROEJA	7
EJA	5
Evasão; Educação.; Educação de Adultos; Trabalho; Educação profissional	2
Evasão escolar; Permanência/não permanência; Educação Básica; Ensino Superior; Políticas; Públicas Políticas de Educação; Política educacional; Política de assistência estudantil; Prática pedagógica; Professores; Currículo integrado; Formação; Aprendizagem; Acolhida e permanência; Pedagogia dialógica; Educação e Estado; Avaliação educacional; Inclusão escolar; Representações sociais; Violência simbólica; Estudos Feministas; Programa Mulheres Mil; Escolarização feminina	1

Fonte: Elaboração pelos autores

A busca realizada a partir do cruzamento entre as palavras-chave “EMI” X “Evasão” gerou 14 resultados e achados relevantes de pesquisa, sendo que, entre estes trabalhos, 2 são teses. E, nas buscas realizadas por meio do cruzamento “EMI” X “Permanência e êxito”, obtivemos 12 trabalhos como resultados, sendo que, das pesquisas encontradas, duas são teses. Na Tabela 2, encontra-se a listagem de assuntos tratados nas teses e dissertações identificadas a partir das buscas sobre evasão e permanência e êxito no EMI:

Tabela 2 – Assuntos abordados e o número de ocorrências nas pesquisas sobre evasão e permanência e êxito no EMI

ASSUNTOS	OCORRÊNCIAS
Evasão escolar	6
Ensino médio	4
Permanência e êxito	3
Êxito escolar; Educação; Educação profissional; Educação Profissional Técnica; Ensino médio integrado; Ensino Técnico; Curso técnico; Ensino Integrado; Ensino profissional; Acompanhamento discente; Direito à Educação;	2

Evasão; Evasão e permanência; EJA; Trabalho; Educação e Estado; 1
 Educação Básica; Ensino técnico integrado; Ensino integrado;
 Permanência na escola; EMI; Formação técnica e profissional; EPT;
 Ensino profissional e técnico; Ensino profissional; EAD; Permanência
 estudantil; Aluno; Condições de permanência; Gestão; Gestão escolar;
 Assistência estudantil; Política educacional; Políticas públicas;
 Política governamental; Políticas públicas sociais; Cursos Técnicos
 Integrados ao Ensino Médio; Direito ao ensino médio; Programa
 Nacional de Estudantes; Auxílio financeiro; Psicologia sócio-histórica;
 Programas de ação afirmativa na educação; IFs; Aspectos sociais;
 Serviço Social; Eficácia; Empreendedorismo; Educação
 Empreendedora; Aprendizagem Baseada em Empreendedorismo
 Autorregulação da aprendizagem; IFSP; Reforma do Ensino Médio;
 Inclusão social; Família; Escolas; Capital cultural; Esporte e Lazer;
 IFPE

Fonte: Elaboração pelos autores

A busca realizada a partir do cruzamento entre as palavras-chave “EPT” X “Evasão” gerou 6 resultados e achados relevantes de pesquisa, sendo que, destes trabalhos, 2 são teses. A busca realizada a partir do cruzamento entre as palavras-chave “EPT” X “Permanência e Êxito”, gerou 9 resultados e achados relevantes de pesquisa, sendo que, entre eles, há 1 tese. A listagem completa de assuntos tratados nas teses e dissertações encontradas nas buscas sobre evasão e permanência e êxito na EPT pode ser observada na Tabela 3:

Tabela 3 – Assuntos abordados e o número de ocorrências nas pesquisas sobre evasão e permanência e êxito na EPT

ASSUNTOS	OCORRÊNCIAS
Políticas de assistência estudantil; Políticas Públicas;	3
Proeja; Educação Profissional; Permanência; Êxito; Ensino profissional; Avaliação de políticas públicas; Inclusão;	2
EPT; Educação; Educação de adultos e Estado; Educação e Estado; Educação básica; EJA; Formação profissional; Tecnologia; Ensino Superior; Instituto Federal; Educandos; Permanência/não permanência; Evasão; Evasão escolar; Abandono; Fracasso escolar; Estudantes e Programas de assistência; Percepção; Trajetórias; Trajetórias escolares e profissionais; Projetos de vida; Auxílio-alimentação; Vulnerabilidade socioeconômica; Atendimento educacional especializado; deficiência visual; Família;	1

Fonte: Elaboração pelos autores

Nas buscas mais gerais e amplas realizadas, sobre a “EPT”, obtivemos como resultados, trabalhos que não apareceram nos resultados das buscas anteriores, acerca dos contextos específicos do EMI e do PROEJA. No entanto, identificamos serem estudos com objetos de pesquisa que se inserem nesses mesmos contextos educacionais da EPT e que tratavam do PROEJA ou do EMI. Assim, após a listagem e contabilização de assuntos relatada acima, realizamos a categorização e o agrupamento dos trabalhos obtidos como resultados da pesquisa, em três eixos. Os achados da pesquisa foram classificados e subdivididos de acordo com os contextos formativos e as dimensões em que seus objetos de pesquisa se inscrevem na EPT, em três eixos, ou categorias, a saber: “PROEJA”; “EMI” e “Outros da EPT”. A última, representa uma categoria ampla, que contempla achados que não se debruçam nos contextos do EMI, nem do PROEJA, mas abordam outro nível, modalidade, dimensão ou questão mais geral da EPT.

A primeira categoria, denominada “i) Evasão - Permanência e êxito no PROEJA” contou com 15 trabalhos achados, entre os quais, 5 são teses; A segunda categoria, chamada “ii) Evasão - Permanência e êxito no EMI: somou 20 achados, sendo 4 teses, 2 dissertações de MP e 14 de ME; e a terceira categoria “iii) Evasão - Permanência e êxito na EPT” reuniu 11 achados de pesquisa, incluindo uma tese. Para apresentar a diversidade temática envolvendo os processos estudados, reunimos em uma tabela os assuntos tratados nos trabalhos encontrados, agrupados nos três eixos referidos: PROEJA; EMI e Outros da EPT³. Na Tabela 4, apresentamos, além dos assuntos identificados, o número de achados e o tipo de publicação encontrada em cada categoria.

Tabela 4 – Assuntos abordados e o número de ocorrências nas pesquisas sobre evasão e permanência e êxito na EPT

EIXO	Nº DE ACHADOS E TIPO	ASSUNTOS
i) PROEJA	Total - 15 - 5 teses; 10 dissertações de ME	Trabalho; Educação e Estado; Políticas Públicas; Políticas de Educação; Política educacional; Política de assistência estudantil; Prática pedagógica; Professores; Currículo integrado; Aprendizagem; Acolhida e permanência; Pedagogia dialógica; Avaliação educacional; Inclusão escolar; Representações sociais; Violência simbólica; Estudos Feministas; Programa

³ Para evitar redundâncias, na Tabela 4 foram desconsiderados assuntos referentes aos próprios temas pesquisados como, por exemplo, “evasão”, “permanência e êxito”, “EMI”, “PROEJA” e, também, excluídos termos mais genéricos, como “Educação”, “EPT” e etc. Assim, buscamos evidenciar as temáticas que envolvem o problema pesquisado.

		Mulheres Mil; Escolarização feminina
ii) EMI	Total - 20 - 4 teses; 2 dissertações de MP; 14 de ME	Acompanhamento discente; Direito à Educação; Condições de permanência; Gestão; Gestão escolar; Assistência estudantil; Serviço Social; Direito ao ensino médio; Programa Nacional de Estudantes; Auxílio financeiro; Psicologia sócio-histórica; Programas de ação afirmativa na educação; Programa Brasil; IFs; Política educacional; Políticas públicas; Política governamental; Políticas públicas sociais; Aspectos sociais; EAD; Eficácia; Empreendedorismo; Educação Empreendedora; Aprendizagem Baseada em Empreendedorismo; Autorregulação da aprendizagem; IFSP; Reforma do Ensino Médio; Inclusão social; Família; Escolas; Capital cultural; Esporte e Lazer; IFPE
iii) EPT	Total - 11 - 1 tese; 10 dissertações de ME	Políticas de assistência estudantil; Políticas Públicas; Avaliação de políticas públicas; Inclusão; Abandono; Fracasso escolar; Estudantes e Programas de assistência; Auxílio-alimentação; vulnerabilidade socioeconômica; Percepção; Trajetórias; Trajetórias escolares e profissionais; Projetos de vida; Atendimento educacional especializado; deficiência visual; Família,

Fonte: Elaboração pelos autores

Na categorização apresentada acima, buscamos relacionar os assuntos articulados nas pesquisas dispostas em cada contexto formativo estudado (Tabela 4).

Conforme a categorização realizada nos três eixos, apresentaremos a seguir um compilado, concentrado nas teses. Trataremos de cada tese, de acordo com o eixo em que se inscrevem, destacando-as e discutindo sobre aspectos considerados relevantes a partir das análises dos descritores e resumos dos trabalhos. Neste compilado de teses consideramos e debatemos, também, em torno de como se apresentam estas pesquisas em termos de fundamentação teórica, além dos assuntos discutidos, aspectos metodológicos e seus resultados e conclusões principais.

A primeira categoria, referente ao PROEJA, ficou composta por cinco teses sobre evasão e/ou permanência e êxito.

A começar destacamos a tese defendida em 2016, na UTFPR e intitulada “Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, entendem-se incluídas pela política pública do ProEJA?”. A

pesquisa tratou dos seguintes assuntos: Educação de adultos e Estado; Educação e Estado; Pescadores; Formação profissional; Tecnologia. Na perspectiva teórica do materialismo histórico, a partir de Marx, Engels, Cheptulin, Gramsci e Freire, a investigação articulou categorias como o entendimento de Sujeito, Trabalho, Cultura e Ciência/Tecnologia, além de autores que discutem conceito de inclusão e educação no recorte do ProEJA. A partir do paradigma interpretativo com o olhar na contradição, foram realizadas entrevistas com egressas das cinco regiões do país; registros fotográficos das comunidades; levantamento e análise de documentos referentes ao curso. (OLIVEIRA, 2016).

O segundo trabalho em destaque é a tese denominada, “A EJA em uma Instituição pública federal de ensino: entre políticas e práticas de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (FREIRE, 2017). Na tese, defendida em 2017 na PUC Goiás foram discutidos os seguintes assuntos: EJA; Educação Profissional; Trabalho. Recorreu-se ao método materialista histórico dialético e realizou-se pesquisa bibliográfica e empírica, tendo como lócus dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A coleta de dados ocorreu com aplicação de questionários a gestores, professores e alunos dos cursos EJA e roteiros de entrevistas aos gestores e alunos. Os grandes desafios apontados no estudo foram: a questão da evasão escolar, vista como um processo multifacetado, além do abandono do curso, a efetivação da integração da EJA com a EPT.

A terceira tese agrupada na categoria do PROEJA é intitulada “Os estruturantes do processo de escolarização na idade adulta: um estudo a partir do PROEJA do IFMT, *campus* Cuiabá - Octayde Jorge da Silva” e foi defendida em 2017 na UNESP. O trabalho versa sobre os seguintes assuntos: Ed. básica; EJA; Ed. profissional; Trajetórias escolares e profissionais; Projetos de vida; e seu referencial teórico é constituído principalmente por Bourdieu, Dubet, Willis, Lahire, Thin, Charlot, Marx, Marx e Engels, Gramsci e Freire. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Os instrumentos utilizados foram questionário e entrevista semiestruturada, com possibilidade de narrativa e a análise de dados realizada por meio da Análise de Conteúdo, sendo que sua interpretação aponta para uma possível reestruturação com relação à cultura do estudo (SERRA, 2017).

A quarta tese selecionada a integrar a categoria das pesquisas sobre evasão e permanência e êxito no PROEJA, é nominada “Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT” e foi desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesta investigação foram articulados os assuntos: Estudos Feministas; Proeja; Programa Mulheres Mil; Escolarização feminina. Sua fundamentação teórica é a partir dos Estudos Feministas nas interfaces com a produção do

campo da Educação de Jovens e adultos/os e do Trabalho e Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com aportes da história oral e enfoque nas histórias de vida, que utilizou, como instrumentos, o grupo de discussão e entrevistas com as educandas. Seus resultados indicam que as estudantes enfrentam problemas de natureza socioeconômica, referentes às relações de gênero e dificuldades para acompanhar demandas da escola. A autora sintetiza os resultados da pesquisa e traz reflexões sobre os obstáculos enfrentados pelas estudantes da EJA, que não são contempladas em suas especificidades nas práticas pedagógicas, persistindo a desigualdade de gênero na cultura escolar. Tal cenário, reproduz a desigualdade sexista no âmbito privado e nas relações sociais:

Obstáculos que permeiam a inserção, a permanência e o êxito escolar delas; o que incide também na sua inserção no mercado de trabalho, levando-as a desempenharem atividades similares àquelas que já realizam no espaço reprodutivo e que perpetuam a divisão sexual do trabalho (FERREIRA, 2017, p. 8).

Por fim, a quinta tese classificada na primeira categoria definida, PROEJA, é denominada “Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2018 e que abordou os seguintes assuntos: EJA; Representações sociais; Violência simbólica; PROEJA; IFRN. No referencial teórico articula a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici e a Praxiologia Social, de Pierre Bourdieu. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com estudantes que interromperam os estudos, professores do Proeja e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O método de análise das entrevistas foi a análise categorial de conteúdo, a partir de Bauer, Bardin, e Franco. Os resultados apresentados indicam que a desistência não se resume ao fenômeno da evasão ou ao simples abandono do curso. Entre as considerações, a autora chama atenção aos processos que culminam na desistência dos estudos:

a tomada da decisão que leva à desistência envolve um processo longo, tenso e sofrido, que revela como as condições materiais de vida se confundem com os processos psicossociais que estão na base do sofrimento simbólico experimentado pela população investigada, decorrência dos efeitos de lugar e da violência simbólica produzida de maneira não de todo consciente pelos agentes mediadores institucionais, porquanto atuam como reprodutores da cultura escolar legítima, que classifica de modo inferiorizado a população que busca acolher (CARDOSO, 2018, p. 7)

A seguir passamos a tratar das pesquisas selecionadas na segunda categoria definida, referente à evasão e à Permanência e Êxito no EMI, que ficou composta por 4 teses.

A começar a análise das teses classificadas na categoria sobre o EMI, apresentamos o trabalho intitulado “Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas”, desenvolvida em 2018 na UNICAMP. Nesta investigação foram articulados os seguintes assuntos: Ensino médio; Ensino integrado; Programas de ação afirmativa na educação; e, Educação profissional. Foi realizada pesquisa quantitativa e tratamento qualitativo dos dados obtidos pela análise de documentos institucionais, de entrevistas e pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam aumento do contingente de estudantes das classes trabalhadoras nos cursos de EMI e a necessidade de um conjunto articulado de políticas que possibilitem a permanência e o êxito. (SANTOS, 2018)

A segunda tese selecionada na categoria EMI é intitulada “A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017”, defendida em 2019, na UNESP. Destacamos o fato de que, também nesta investigação o IFSP foi abordado como objeto e lócus da pesquisa. Foram discutidos os assuntos: Direito à Educação; Educação Básica; IFSP; Reforma do Ensino Médio. A abordagem da pesquisa é qualitativa com análise documental dos textos legais da Educação Nacional, documentos norteadores do Ensino Médio da Rede Federal e normativas específicas do IFSP. Os resultados apresentados demonstram consonância entre normativas internas do IFSP e a legislação federal, como o referido artigo nº 206 da Constituição Federal/88, no sentido de desenvolver um conjunto de estruturas e ações institucionais que permitem o exercício ao direito social à Educação, à garantia do acesso, permanência e êxito, condição incrementada com uma política de valorização profissional docente e efetiva participação democrática dos estudantes no cotidiano de construção política e normativa da instituição. No entanto, apresenta-se uma relação conflitante entre as normativas do EMI do IFSP, em relação à estrutura pedagógica, objetivos e finalidades desta etapa da Educação Básica e o conjunto das modificações indicadas pela reforma do Ensino Médio. Com a Lei 13.415/17, que orienta mudanças curriculares, alterando carga horária, disciplinas e conteúdos obrigatórios dos cursos, a especialização precoce em determinadas áreas do conhecimento é estimulada bem como é favorecido o cumprimento de carga horária em instituições externas à escola e com atividades que não compõem os Projetos Pedagógicos da unidade de ensino. (HEEREN, 2019).

A partir das reflexões e críticas supracitadas, ponderamos que a reforma do Ensino Médio sinaliza mudanças desfavoráveis ao EMI, sendo importante fortalecer como política na rede de EPT esta forma do Ensino Básico desenvolvida nos IF. Tais fatores fragilizam a

perspectiva da formação integral em que atuam tais instituições, uma vez que deveriam viabilizar aos estudantes condições de participação tanto no trabalho, quanto em assuntos de natureza social, cultural e política associadas às demandas locais, com o horizonte na superação da dualidade histórica entre formação técnica e propedêutica. Tendo em conta que tais alterações sinalizadas na Reforma do Ensino Médio tendem a constituir um modelo insuficiente, que não atende às demandas e objetivos educacionais no sentido da formação integral, consideramos devidas as críticas do autor e nos posicionamos contrariamente às referidas mudanças nos percursos do EMI, pois podem impactar, também na permanência e êxito dos estudantes.

A terceira tese incluída na categoria Evasão e a Permanência e Êxito no EMI, foi intitulada “Das disposições sociais aos *habitus* estudantis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e defendida em 2019. Nesta pesquisa discutiu-se: Ensino médio; Evasão escolar; Êxito escolar, analisando o êxito dos egressos da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrada ao Ensino Médio dos cursos do Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Mobilizando aportes teórico-metodológicos da tradição sociológica disposicionalista, fundamentou-se em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, e buscou compreender a incorporação do êxito escolar através da formação dos *habitus* estudantis dos concluintes. A partir das análises o autor identifica os quadros de socialização que influenciaram a constituição das disposições sociais e da pluralidade de *habitus* estudantis relacionados à viabilização do êxito escolar, considerando como os principais contextos de socialização as redes de interdependência da família, da escola de Ensino Fundamental e do Campus Restinga:

os egressos concluíram seus cursos a partir da incorporação e da atualização de seus *habitus*, os quais, apesar de apresentarem algumas disposições sociais recorrentes, se demonstraram heterogêneos entre si. Ou seja, embora o conjunto de disposições sociais tenha se mostrado rentável do ponto de vista escolar, não há um *habitus* estudantil uníssono entre eles, mas a viabilização do êxito escolar se constitui a partir de uma pluralidade de *habitus* estudantis (ZIBENBERG, 2019, p. 9).

A quarta tese classificada na categoria referente à Evasão e à Permanência e Êxito no EMI, intitula-se “A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação”. A pesquisa foi desenvolvida na PUC-SP e defendida em 2019, tratando dos assuntos: Permanência estudantil; Ensino integrado; Ensino técnico - Aspectos sociais; Ensino profissional. Este trabalho objetivou apresentar um caminho sobre a permanência dos estudantes dos cursos do ensino médio, tendo como temas: acesso e

permanência escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A ampliação do acesso na expansão da referida Rede de Ensino se deu a partir da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais no país, do Decreto nº 7.234/2010 que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, trazendo para o contexto dos institutos a discussão em torno da evasão escolar, que se caracteriza como um fenômeno multicausal ligado a fatores pessoais, sociais e institucionais (DUARTE, 2019).

Por fim, destaca-se uma única tese selecionada na terceira categoria definida como Evasão e Permanência e Êxito na EPT, intitulada: “Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família”. Desenvolvida na UCSAL e defendida em 2017, esta investigação versou sobre: Atendimento Educacional Especializado; Instituto Federal de Educação; Deficiência visual; Inclusão; Educação; Família. Foram realizadas entrevistas com estudantes com deficiência visual, a mãe de um dos alunos e profissionais, além de estudos de documentos institucionais e observação participante. Foi observada a ausência de profissionais qualificados como sendo um dos principais problemas na sua inclusão escolar. A tese conclui que a permanência dos alunos na instituição está associada ao tipo de acompanhamento familiar e, que, apesar da pouca participação das famílias no ambiente escolar há a tentativa constante dos profissionais do NAPNE⁴ em possibilitar o êxito dos assistidos (SANTOS, 2017).

Enfim, ponderamos e tecemos reflexões, elucidadas a partir das análises dos estudos investigados no Estado da Arte, sobre o que consideramos representar estratégias com possibilidades de gerar impactos no sentido de mitigar a evasão nos contextos educacionais em questão. As pesquisas analisadas apontaram para ferramentas teóricas e metodológicas que podem ser mobilizadas no enfrentamento à evasão, que destacaremos, a seguir. São contribuições, quanto à fundamentação teórica, com a produção existente sobre o tema e que subsidiam a pesquisa e a tomada de ações, de inovação e melhoria dos processos de ensino estudados, consolidando a pesquisa como princípio educativo e favorecendo a permanência e o êxito estudantis.

Em geral, as pesquisas analisadas apresentaram abordagens de natureza qualitativa, propondo-se a ser interpretativas, utilizando-se de técnicas de levantamento bibliográfico, pesquisa documental e empírica. Utilizaram-se como instrumentos de produção de dados,

⁴NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas que juntamente com o NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e o NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, compõem o conjunto núcleos de ações afirmativas nos IF.

predominantemente, de questionários e entrevistas semiestruturadas, possibilitando a interpretação de narrativas, além de grupos focais e de discussão com agentes envolvidos nos processos de ensino, de diferentes papéis sociais, como gestores, professores, alunos, egressos de cursos inscritos nos contextos educacionais estudados, além de estudantes que interromperam seus estudos e familiares de estudantes. O enfoque na história oral e nas histórias de vida, trajetórias escolares e profissionais e nos projetos de vida dos estudantes representaram pontos de articulação para diálogos e discussões frutíferas, que podem ser ferramentas proveitosas no tratamento das causas da evasão, no cultivo da permanência e na semeadura do sucesso escolar.

A utilização recorrente, nas pesquisas levantadas, de determinados referenciais, bases e correntes teóricas nas abordagens ao problema da evasão nos recortes estudados, demonstra o quão valiosos podem ser tais aportes, de certos métodos e concepções de mundo e de educação. Por exemplo, a perspectiva teórica do materialismo dialético, a partir de autores, como Marx, Engels, Gramsci, Freire e da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani. Outros referenciais que fundamentaram as discussões foram constituídos pela sociologia disposicionalista, de Lahire e Bourdieu, pela Praxiologia Social, de Bourdieu e pela Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, mostrando-se como bases teóricas críticas e produtivas para o tratamento dessas questões em diversos trabalhos analisados. A fundamentação teórica a partir dos Estudos Feministas nas interfaces com o campo da Educação de Jovens e Adultas/os e do Trabalho e Educação é um subsídio à crítica sobre como é reproduzida a desigualdade sexista em tal cenário e à luta contra a persistência histórica da desigualdade de gênero na cultura escolar, baseando a tomada de ações no combate evasão feminina.

Destacamos ainda, uma série de noções, conceitos e categorias que também foram usados recorrentemente nos trabalhos investigados, por representarem pontos sensíveis e críticos a serem considerados ao lidar com questões sobre evasão e suas causas, tais como o entendimento de Sujeito, Trabalho, Cultura e Ciência/Tecnologia, a discussão sobre inclusão e educação, principalmente no recorte do PROEJA, e, também, no EMI. Além destas noções, emergem conceitos a serem mobilizados no combate à evasão estudantil como os de violência simbólica, *habitus* e disposições, que permitem analisar e identificar os quadros de socialização que influem na constituição das disposições e dos *habitus* estudantis relacionados à viabilização da permanência e do êxito escolar, considerando como principais contextos a família, a escola de Ensino Fundamental e a Instituição em que estuda.

Em se tratando da Rede Federal de Ensino e dos IFs, a discussão em torno da evasão deve levar a um fortalecimento das políticas de assistência, como o referido PNAES, entre outros programas assistenciais que visam favorecer a permanência estudantil. Concluindo, a evasão é como um fenômeno multicausal, ligado a fatores individuais, sociais e institucionais. Devemos, portanto, lidar com tal complexidade desde o acesso e ao longo de todo percurso escolar, levando em conta que o engajamento dos estudantes nos processos de aprendizagem pode estar determinado por situações pessoais específicas. Para atuar nessas situações específicas devemos fortalecer as ações e medidas dos Núcleos de Ações Afirmativas, como NEABI, NEPGS e o NAPNE, que têm papel fundamental em mediar soluções e contribuir para a permanência e êxito estudantil. necessidade da ampliação de investimentos voltados ao atendimento educacional especializado, para atender demandas de pessoas com deficiência, visando sua inclusão. Há que se fortalecer o diálogo e estreitar as relações entre os agentes sociais envolvidos nos processos educacionais, assim como promover maior aproximação da Instituição escolar com as famílias, em geral, buscando acolher à comunidade e à cultura dos estudantes, que devem se sentir acolhidos, pertencentes, bem assistidos e acompanhados nas suas trajetórias formativas, de forma individualizada e atenta, principalmente nos casos de estudantes em situações de risco de evasão, como sugerem as pesquisas analisadas.

Reflexões finais

Neste levantamento foram encontradas e analisadas produções, entre teses e dissertações sobre evasão e/ou permanência e êxito no PROEJA, no EMI e na EPT. Os achados de pesquisa somaram 46 trabalhos, entre os quais 36 são dissertações de mestrado – sendo 34 de ME e duas de MP - e dez são teses de DO. Em termos de proporção, 78% são dissertações de ME - sendo que 73% são de ME e 4% de MP- e as teses representam 21% do total de trabalhos encontrados. Os trabalhos selecionados foram agrupados de acordo com os contextos formativos da EPT que foram abordados como objetos de pesquisa, ficando subdivididos em três eixos: (i) PROEJA; (ii) EMI; (iii) outros da EPT. Por fim, após a categorização nos três eixos referidos, apresentamos um compilado dos achados, concentrado nas teses, no qual citamos os seus títulos, destacando também assuntos, aspectos teórico-metodológicos e buscamos discutir os resultados principais e conclusões, a partir das análises dados dos descritores utilizados. A diversidade de assuntos articulados aos temas da evasão e da permanência e êxito demonstra que existem preocupações diversas e amplas neste campo de estudo. Os estudos encontrados representam uma fonte de informação

valiosa para a inovação e a melhoria de processos de ensino profissional estudados e também podem auxiliar em outros contextos educacionais em nossa sociedade.

Apesar da carência relativa de bibliografia acerca das temáticas apreciadas neste estudo sobre a EPT, em comparação com outros contextos formativos, como a Ed. Básica ou o Ensino Superior, sobre os quais há um referencial consolidado, problema já anunciado na introdução e referido por pesquisadores da área, o estudo realizado encontrou publicações relevantes sobre as temáticas estudadas. Esses achados representam um universo instigante que indicam, por um lado, a importância de tais investigações e, por outro, a carência por maiores aprofundamentos e novas abordagens e o devido tratamento a problemáticas tão alarmantes. Consideramos, a partir das análises temáticas de tais produções, que é necessário realizar estudos que permitam a identificação e o reconhecimento dos principais resultados, das tendências e contribuições que trazem, bem como é preciso descrevê-las e discuti-las. O levantamento do estado da arte de pesquisas sobre evasão e permanência e êxito deve ser reconhecido na sua importância e para com a devida socialização da produção existente, de forma a subsidiar novas investigações e a criação de ações preventivas e estratégias de enfrentamento que sejam soluções eficazes contra a evasão e em favor da permanência e êxito na rede da EPT, efetivando-a e fortalecendo-a enquanto política.

Em relação ao escopo principal deste levantamento, quanto à bibliografia referente a estas temáticas em especial, consideramos haver uma produção pouco numerosa, porém em expansão, sendo necessários estímulos e avanços da pesquisa no âmbito da PROEJA e do EMI nos IFs. Os estudos analisados consideram que os processos em questão apresentam causas diversas, apontando como condicionantes comuns, os fatores pessoais, institucionais e estruturais. Tais achados demonstram que a temática exige olhar e tratamento amplos, que leve em conta desde as motivações individuais e subjetivas, às dinâmicas e estruturas escolares, além das questões sociais. Pretendemos subsidiar a reflexão na perspectiva de contribuir para a tomada de decisões profiláticas em prol do êxito estudantil, com vistas à promoção de acesso, permanência e êxito na EPT, especialmente o EMI e o PROEJA. Ressaltamos a importância e a necessidade de que sejam desenvolvidas pesquisas sobre os temas caros ao presente estudo, de modo que este campo de investigação possa subsidiar mudanças reais e inovações nos processos formativos, contribuindo para assegurar a consecução do direito do acesso e da permanência na educação, com igualdade de condições, zelando por sua qualidade e universalidade. Verificou-se a carência de estudos sobre as temáticas no país, que indica, portanto, a necessidade de incentivar pesquisas e publicações que as abordem a EPT de forma mais ampla e aprofundada. Evidencia-se ainda a necessidade

de favorecer o acesso e de dar visibilidade aos estudos a respeito das questões de evasão e permanência em nossa sociedade, divulgando a produção acadêmica, discutindo-a e fomentando conhecimento sobre tais processos. Com isso, visamos elucidar fatores, razões e motivações que levam estudantes em formações técnico-profissionais à evasão ou não-permanência e à inconclusão de seus estudos. Almejamos subsidiar a reflexão sobre diversos aspectos envolvidos nestes processos, que se constituem como objetos de pesquisa complexos e multifacetados, na perspectiva de contribuir para a tomada de ações estratégicas destinadas a favorecer a permanência e o êxito estudantis, contrapondo-se à evasão de forma preventiva. Elucida-se, assim, o impacto desse tipo de pesquisa nos processos de ensino e formações técnico-profissionais abordados.

A primeira etapa da pesquisa, com o levantamento do Estado da Arte, evidenciou que a complexidade do tema requer acompanhamento e avaliação sistemáticos e a reordenação do banco de dados e das ações a serem tomadas no enfrentamento da evasão. Na continuidade, objetiva-se que a pesquisa sobre o fenômeno da evasão se configurará como um importante instrumento de reflexão nos *campi* do IFRS abordados, pois o tratamento das temáticas poderá contribuir para a análise do próprio desenvolvimento institucional, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Referências

CARDOSO, C. R. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu**. 2018. 132f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25623>. Acesso em: 22 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>: Acesso em: 22 mar. 2022.

DUARTE, A. M. S. **A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22808>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FERREIRA, M. J. R. **Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8529>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FREIRE, P. C. M. **A EJA em uma instituição pública federal de ensino: entre políticas e práticas de uma educação profissional técnica de nível médio**. 2017. 204 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3837>. Acesso em: 22 mar. 2022.

HEEREN, M. V. **A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017**. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (*Campus Araraquara*). Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/educacao_escolar. Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital de Teses e Dissertação. Brasília, DF. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

IFRS. Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS. Resolução CONSUP no 064, de 23 de outubro de 2018.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós Graduação – Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147 - 176, 2011. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/244/411>. Acesso em: 28 maio 2022.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 3.**, 2012, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Cefet-MG, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8118038-Educacao-profissional-no-brasil-evasao-escolar-e-transicao-para-o-mundo-do-trabalho.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

OLIVEIRA, R. G. **Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do ProEJA?** 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2034>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PFARRIUS, G. S.; ZUCOLOTO, A. M.; FRANÇA, M. C. C. C. Achados sobre a Educação profissional e tecnológica em Música: Um estudo a partir de teses e dissertações.

In: PIZZATO, M.; ESCOTT C.; SOARES, R. **Educação Profissional e Tecnológica: Práticas, organização e memórias**. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2021, p. 124. Disponível em: <https://poisson.com.br/2018/produto/educacao-profissional-e-tecnologica-praticas-organizacao-e-memorias/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS, F. P.; **Qualidade do atendimento educacional especializado**: a instituição, o estudante e sua família. Salvador, BA: UCSAL, 2017. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/396>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS, D. S. **Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. Campinas, SP: [s.n.], 2018. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://1library.org/document/y4964x9z-democratizacao-acesso-ensino-medio-integrado-contexto-implementacao-reserva.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SERRA, M. H. M. D. **Os estruturantes do processo de escolarização na idade adulta**: um estudo a partir do PROEJA do IFMT, campus Cuiabá-Octayde Jorge da Silva. Rio Claro, 2017. 294 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151321>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ZIBENBERG, I. G. S. **Das disposições sociais aos *habitus* studentis**: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado. 2019. 211f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, BR-RS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/203807>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Autores:

Gabriel Silveira Pfarrius

Licenciado en Música por la Universidade Federal do Paraná (UFPR), maestría en EPT por el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Actualmente es profesor en la red municipal de Cachoeirinha, RS, BR. Tiene experiencia en Educación Musical escolar.

Correo electrónico: gpfarrius@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0637-6597>

Clarice Monteiro Escott

Licenciada en Pedagogia por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Maestría y Doctorado en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Actualmente es profesora en el IFRS, con experiencia en el campo de EPT.

Correo electrónico: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>

Como citar o artigo:

PFARRIUS, G. S.; ESCOTT, C. M. Estado del arte a partir de tesis y disertaciones sobre evasión, permanencia y éxito en la EPT: Enseñanza Media Integrada y PROEJA. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.802-826, sep., 2022.

La enseñanza de la biología en la educación básica y profesional: perspectivas didácticas y potencialidades de los juegos de mesa

Nathalia Moura Silva

nathalia.moura@escolar.ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-7513-6696>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Mariana Santana Santos Pereira da Costa

mariana.costa@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-2645-1083>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Emiliana Souza Soares

emiliana.soares@escolar.ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1498-6643>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Jailma Almeida de Lima

jal.bio23@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9650-5227>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil.

Recibido: 31/03/2022 **Aceptado:** 01/06/2022

Resumen

Este trabajo es consistente con los estudios sobre la interfaz entre la Enseñanza de la Biología y la Educación Básica y Profesional. En este artículo presentamos reflexiones acerca de la enseñanza de la Biología en la Educación Básica y Profesional, así como las potencialidades del uso de los juegos de mesa como herramienta para facilitar los contenidos de ese componente curricular, en particular los provenientes del campo de la anatomía y fisiología humana. Consideramos las reflexiones sobre la educación profesional a partir del PPP (IFRN, 2012a), así como del BNCC (BRASIL, 2018) para la educación básica. En este sentido, metodológicamente, este estudio sigue el direccionamiento de la investigación bibliográfica y cualitativa. Para la recolección de datos, elegimos un cuestionario y realizamos análisis del potencial de las herramientas didácticas que están en fase de perfeccionamiento y fueron validadas por profesores que actúan en la educación básica y profesional del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Norte (IFRN). Siendo así, destacamos que el desarrollo de materiales didácticos en formato de juegos de mesa se muestra potencialmente eficiente, no solo en el aspecto motivacional y lúdico, sino como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de contenidos a través de la guía y estímulo de un mentor, trayendo aportes al aprendizaje de los estudiantes, tales como: estimular la cognición, favoreciendo la asimilación de nuevos contenidos y también la retención de conocimientos.

Palabras clave: Educación profesional. Enseñanza de la Biología. Juegos didácticos.

Ensino de Biologia na Educação Básica e Profissional: perspectivas didáticas e o potencial de jogos de tabuleiros

Resumo

Este trabalho coaduna-se aos estudos na interface entre Ensino de Biologia e Educação Básica e Profissional. Neste artigo, apresentamos reflexões concernentes ao ensino de Biologia na Educação Básica e Profissional e o potencial da utilização de jogos de tabuleiros enquanto ferramenta facilitadora de conteúdos do referido componente curricular, particularmente os advindos do campo de anatomia e fisiologia humana. Consideramos as reflexões sobre a educação profissional com base no PPP (IFRN, 2012a), bem como da BNCC (BRASIL, 2018) para a educação básica. Nesse sentido, metodologicamente, segue o direcionamento de pesquisa bibliográfica e qualitativa. Para a coleta de dados, elegemos questionário e realizamos análises do potencial de ferramentas didáticas que se encontram em fase de aperfeiçoamento e foram validados por docentes que atuam na educação básica e profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nessa direção, destacamos que o desenvolvimento de materiais didáticos no formato de jogos de tabuleiros revelam-se potencialmente eficientes, não apenas no aspecto motivacional e lúdico, mas como ferramenta para o ensino e aprendizagem dos conteúdos por meio da orientação e o incentivo de um mentor, trazendo contributos para aprendizagem dos alunos, como: estímulo a cognição, favorecendo a assimilação de novos conteúdos e também a fixação de conhecimentos.

Palavras chave: Educação profissional. Ensino de Biologia. Jogos didáticos.

Teaching Biology in basic and professional education: didactic perspectives and the potential of board games

Abstract

This research is consistent with studies on the interface between Biology Teaching and Basic and Professional Education. In this article, we present reflections concerning the biology teaching in Basic and Professional Education and the potential of using board games as a tool to facilitate the contents of that curricular component, particularly those arising from the field of human anatomy and physiology. We consider the reflections on professional education based on the PPP (IFRN, 2012a), as well as the BNCC (BRASIL, 2018) for basic education. In this sense, methodologically, this study follows the direction of bibliographic and qualitative research. For data collection, we chose a questionnaire and conducted analyzes of the potential of didactic tools that are in the improvement phase and were validated by teachers who work in basic and professional education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). In this way, we emphasize that the development of didactic materials in the format of board games proves to be potentially efficient, not only in the motivational and playful aspect but as a tool for teaching and learning content through the guidance and encouragement of a tutor, bringing contributions to the students learning, such as: stimulating cognition, favoring the assimilation of new content and the retention of knowledge.

Keywords: Professional education. Biology Teaching. Didactic games.

Introdução

Em que pese a crescente produção e a indiscutível importância dos estudos desenvolvidos com foco no Ensino de Biologia e também na temática de Educação

Profissional e Tecnológica, conforme sinalizam os trabalhos de Nogueira, de Souza e Moreira (2021), salientamos que ainda carecem de produções com foco nas perspectivas e potencial dos jogos de tabuleiros e sua aplicação nas práticas didático-pedagógicas no contexto da formação técnica do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), particularmente do componente curricular Biologia.

É sabido que, consoante Nogueira, de Souza e Moreira (2021), os jogos didáticos estimulam a criatividade e o raciocínio, favorecendo ao protagonismo estudantil, assim como estudos com tal foco contribuem para motivar e inspirar docentes de Biologia para utilização de jogos, haja vista que os jogos didáticos possibilitam a interdisciplinaridade com outras áreas do saber, contribuindo para a melhoria do ensino de biologia, assimilação do conteúdo pelos alunos e interação entre alunos e professores.

Apesar do avanço da tecnologia e das inovações ocorridas aos longos dos anos na Educação, ainda se percebe docentes fazendo uso em suas aulas apenas de ferramentas relacionadas ao ensino tradicional, no qual o docente é visto como detentor do saber e os estudantes se mantêm passivos durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Este fato pode levar a perda de interesse e falta de engajamento dos estudantes pelos conteúdos que são ministrados em sala de aula, pois faltam ferramentas para tornar esses conteúdos mais atrativos ou mesmo relacioná-los com a realidade sociocultural dos seus discentes (CAMARGO; DAROS, 2018).

A falta de planejamento e a não utilização dos recursos didáticos diversificados disponíveis podem contribuir para tornar a aula em uma rotina monótona, que não consegue atrair a atenção dos estudantes para o conteúdo abordado. Nesse cenário, faz-se necessário o planejamento escolar, pois durante a sua realização o docente conseguirá identificar quais recursos didáticos podem ser utilizados para auxiliar suas atividades na sala de aula e, a partir deles, melhorar seus resultados no processo de ensino e aprendizagem, ajudando os discentes a compreender o conteúdo proposto de maneira mais dinâmica e participativa (CAMARGO; DAROS, 2018).

O professor é para ser considerado um mentor do saber e não o detentor. Nessa perspectiva, pode utilizar de diversos recursos que promovam a aprendizagem significativa dos alunos tornando-os sujeitos ativos deste processo. Como exemplo desses recursos podemos citar à aplicação de jogos didáticos, os quais contribuem para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, além de ser um método para auxiliar a introdução de conteúdos, pode ser uma forma de analisar a eficácia destes métodos como materiais auxiliares na

aprendizagem, verificando a necessidade de alterações ou adequações do recurso didático criado e utilizado em sala de aula.

No decorrer de estudos realizados no âmbito do curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, foram desenvolvidos jogos didáticos de tabuleiros que serão apresentados neste trabalho e seu potencial para o ensino de Biologia nos Cursos Técnicos Integrados do referido instituto.

Os jogos foram intitulados: “Trilhando do Sistema Respiratório”, “Trilhando do Sistema Digestório”, “Trilhando do Sistema Cardiovascular” e têm o intuito de auxiliar aos alunos a revisarem os conteúdos de anatomia e fisiologia humana, mais especificamente, sobre os processos de digestão, respiração e circulação sanguínea, deixando-os mais contextualizados, atraentes, prazerosos, dinâmicos e significativos para os discentes do Ensino Médio Integrado e tornando assim uma aprendizagem mais eficaz.

Nessa perspectiva, os jogos são vistos como um recurso bastante atrativo para os estudantes, pois estimulam a cooperação e a cognição, permitindo a assimilação de novos conteúdos e favorecem a fixação de conhecimentos.

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento de tais jogos contribuem para que o aluno possa construir seu próprio conhecimento, assim como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), pois trabalha, além dos conteúdos conceituais, que são os relacionados às disciplinas ministradas em sala de aula, os aspectos atitudinais, como exemplo tem-se a cooperação, estimulada durante a aplicação dos jogos e na interação social dos estudantes.

A proposta para a criação e validação dos jogos didáticos surgiu devido à grande dificuldade de aprendizagem dos estudantes perante a complexidade dos conteúdos de Biologia, durante a observação das aulas nos cursos técnicos e de estágio supervisionado, especificamente do campo de anatomia.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões concernentes ao ensino de Biologia na Educação Básica e Profissional e o potencial da utilização de jogos de tabuleiros enquanto ferramenta facilitadora de ensino de conteúdos do referido componente curricular, particularmente os advindos do campo de anatomia e fisiologia humana.

Quanto às escolhas teóricas, situamos os estudos no campo da educação profissional e ensino de biologia, considerando os normativos do Projeto Político Pedagógico do IFRN (PPP) (IFRN, 2012a), bem como dos direcionamentos do Plano de Trabalho docente da disciplina de Biologia (PTDEM) (IFRN, 2012b).

No tocante aos aspectos metodológicos, seguimos o direcionamento de pesquisa bibliográfica e qualitativa. Para a coleta de dados, elegemos questionário e realizamos análises do potencial de ferramentas didáticas que se encontram em fase de aperfeiçoamento e foram validadas por docentes que atuam na educação básica e profissional dos Cursos Técnicos Integrados de *campi* do IFRN. Nessa direção, destacamos que o desenvolvimento de materiais didáticos no formato de jogos de tabuleiros revela-se potencialmente eficiente, não apenas no aspecto motivacional e lúdico, mas como ferramenta para auxiliar e fixar de forma compreensível e lúdica conteúdos de biologia.

Referencial teórico

Educação básica e profissional

O projeto político pedagógico do IFRN se ancora na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) concebida como uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação com vistas à formação integral do discente alicerçada na visão de preparar o estudante para a vida em sociedade. Nessa direção, particularizamos a oferta do ensino médio integrado articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão, que busca contribuir com a formação humana integral e percurso formativo técnico de estudantes da educação básica e com o desenvolvimento socioeconômico articulado aos processos de democratização e justiça social.

O IFRN baseia seus pressupostos pedagógicos, concebendo a educação profissional técnica de nível médio com a finalidade de formar técnicos de nível médio para atuar em diversos contextos e processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos com especificidade em uma habilitação técnica.

Nessa visão, salientamos que os projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos assumem a perspectiva de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio que se trata de uma das possibilidades de articulação com o educação básica que objetiva romper com a dicotomia entre formação geral e formação técnica, bem como possibilita o resgate do princípio da formação humana em sua totalidade, visando superar a visão dicotômica entre o pensar e o fazer, assim como superar o dualismo entre cultura geral e cultura técnica, historicamente vivenciada na educação brasileira em que, de um lado, permeia a educação geral para as elites e de outro, a formação para o trabalho destinada à classe trabalhadora (IFRN, 2011).

Dessa maneira, coaduna o princípio da politécnica e da formação omnilateral, tendo em vista a prática educativa capaz de integrar ciência e cultura, humanismo e tecnologia, objetivando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Com esse viés, consideram que o ensino de Biologia atualizado ocorre de modo a contribuir com a formação de indivíduos capazes de buscar soluções que visem ao equilíbrio do progresso tecnológico e da qualidade de vida, permitindo-os a se posicionar de forma crítica, reflexiva e ética diante das transformações da sociedade (IFRN, 2012b).

Nesse sentido, a organização curricular dos cursos com base nos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político Pedagógico do IFRN, os cursos técnicos de nível médio possuem uma estrutura curricular fundamentada na concepção de eixos tecnológicos. Ademais, a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. Essa proposta possibilita a integração entre educação básica e formação profissional.

No tocante à organização por eixos tecnológicos, os cursos técnicos integrados do IFRN estão estruturados em núcleos politécnicos que contemplam conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral.

Nessa, destacamos o componente curricular de Biologia que se encontra inserido no Núcleo Estruturante. A partir desse viés, no PTDEM - Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, o modelo de currículo integrado tem sido um ideal presente nas definições curriculares do IFRN. Nesse modelo, defende-se a formação omnilateral ancorada em uma proposta de educação politécnica e dirigida para o exercício da cidadania, a globalização das aprendizagens e as práticas pedagógicas interdisciplinares.

Os PTDEM constituem-se como referenciais organizadores das disciplinas do ensino médio integrado, configurando-se, assim, em um planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática e também enquanto base teórico-metodológica para elaboração de reflexões sobre o fazer docente e para a elaboração de programas de formação continuada na Instituição.

No PTDEM de Biología (p.353-358), tal componente encontra-se inserido no campo das ciências da natureza que se caracteriza pela busca de explicações racionais para os fenômenos naturais, por meio de um método investigativo próprio, com base na observação, na formulação de hipóteses e nos testes de hipóteses, mais comumente os testes experimentais ou experimentos científicos, com foco em questões de vivências dos alunos que são fundamentais para compreensão da relação entre ciência, tecnologia e sociedade, ampliando-se as possibilidades de efetiva participação crítica em nosso mundo.

Nessa visão, a Biologia caracteriza-se por ser uma ciência integradora, que incorpora conhecimentos de várias áreas científicas e voltada também para os estudos anatômicos e fisiológicos dos seres vivos, com vistas a compreensão dos processos vitais dos seres vivos, em todos os seus pormenores moleculares.

Os conteúdos da Biologia abarcam os fenômenos biológicos que são descritos como processos complexos, organizados e integrados, no nível de uma célula, de um indivíduo, ou ainda de uma população de um dado organismo no seu meio.

Assumimos neste trabalho, a partir do PTDEM, que o ensino de Biologia no nível médio deve estimular o aluno a construir uma visão de mundo calcada na percepção da complexidade dinâmica da vida. Entretanto, tal construção deve transcender a apreensão cognitiva dos processos biológicos, abordando também a discussão das implicações éticas, políticas e sociais do conhecimento nesta área.

Reflexões e Perspectivas no Ensino e nas Práticas Docentes

É importante uma fundamentação teórica metodológica para subsidiar a prática docente, pois vivemos em constantes transformações políticas, econômicas e históricas. Essas mudanças geram novas concepções e também novas formas de compreender os conhecimentos científicos já sistematizados. Santos (2011, p. 44) afirma que:

Transformações estão acontecendo em todos os âmbitos da sociedade, trazendo inúmeras inovações em diversos campos do saber. Acompanhá-las exige uma nova postura da escola, na qual a prática pedagógica já não responde. Para uma renovação do ensino de ciências é preciso uma renovação epistemológica dos professores, em prol de uma renovação didático-metodológica de suas aulas. Para isso, é imprescindível a busca por fundamentação teórica que subsidie a prática docente (SANTOS, 2011, p. 44).

O ensino de Biologia precisa de reflexões teóricas que permitam aos docentes novos encaminhamentos metodológicos, deixando de lado métodos tradicionais, dando lugar a um novo ângulo científico, com vistas à aprendizagem mais significativa. Para Ausubel (2003),

quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa. De acordo com Duré, Andrade e Abílio (2018):

O currículo da Biologia para o ensino médio coloca ao professor o desafio de trabalhar com uma enorme variedade de conceitos, com conhecimentos sobre toda uma diversidade de seres vivos, processos e mecanismos que, a princípio, se apresentam distantes do que a observação cotidiana consegue captar. Na outra ponta desse dialético processo de ensino-aprendizagem, o aluno apresenta conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida, carregando também algumas resistências diante dos novos conhecimentos da escola. Assim, ao professor, é colocado o desafio de lidar com os diferentes conteúdos da Biologia, sem negligenciar as experiências dos alunos (DURÉ; ANDRADE; ABÍLIO, 2018, p. 260).

Esses estudos são conhecimentos imprescindíveis para o professor, pois podem ampliar e aprimorar o discernimento necessário nas atividades práticas relacionadas ao ensino dos conceitos científicos em sala de aula. Segundo Borba (2013), constatamos que o perfil de trabalho docente nas aulas muitas vezes encontra-se marcado pelo conteudismo, excessiva exigência de memorização de terminologias, ausência de articulação com as demais disciplinas do currículo.

Apesar de se ter resistência por parte de alguns docentes da Biologia, por outro lado tem-se uma preocupação em trazer estratégias metodológicas que preencham as lacunas deixadas por tempos no ensino de Biologia, dentre estas, são citadas a realização de aulas de campo, prática laboratoriais, mapas conceituais, pesquisas, jogos didáticos, etc.

O jogo didático torna-se um instrumento estimulador da aprendizagem. Dentre os benefícios dessa estratégia didática destaca-se o desenvolvimento das relações interpessoais por envolver competição e cooperação, além de estimular a apropriação de conhecimentos científicos de forma lúdica e prazerosa (NOGUEIRA; DE SOUZA; MOREIRA, 2021).

Das metodologias de ensino de Biologia, o uso de jogos e de modelos didáticos, provavelmente, são as mais promissoras, uma vez que envolvem a aprendizagem de conceitos e conteúdos teóricos e tem como objetivo fundamental favorecer os processos que atuam no ato de aprender, uma vez que o mais importante é tornar o estudante sujeito ativo na sua construção de conhecimento.

Contudo, para um trabalho metodizado com jogos e modelos didáticos no ensino de Biologia é necessário planejamento prévio para que essas práticas sejam utilizadas com o máximo de proveito dentro de uma sala de aula, usufruindo a melhor maneira do que as atividades lúdicas têm a oferecer dentro do tempo estimado para a aula.

Posto isso, a utilização desses recursos como métodos didáticos complementares no processo de ensino e aprendizagem necessita de uma mudança de postura docente em relação ao ensino de Biologia, o papel do professor passa de mero transmissor do conhecimento para o de mediador e incentivador da aprendizagem e do processo de construção do conhecimento pelo estudante.

Jogos didáticos no Ensino de Biologia

Historicamente, foi a partir do Renascimento que os jogos tiveram sua consolidação como ferramenta de aprendizagem dos conteúdos escolares. Nesse período o jogo serviu para divulgar princípios de moral, de ética e de conteúdos, como por exemplo, conteúdos de história e geografia, além disso, favorecia ao desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo (KISHIMOTO, 1997; ET, 2005). De acordo com Kishimoto (1994, p. 119), o jogo “torna-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos”.

Dessa forma, a utilização de jogos para o ensino nas mais diversas áreas começou a se difundir. Muitos pesquisadores têm investigado a ludicidade como uma ciência, evidenciando sua importância no processo de ensino e aprendizagem desde a educação infantil, como explica Moyles (2002, p. 178): “[...] mostrar que o brincar tem direção, progressão e resultados educacionais sólidos deveria convencer todos os adultos, incluindo os pais, de que ele é uma atividade valiosa corretamente associada à aprendizagem”.

Clua e Bittencourt (2004) afirmam que o termo “jogo didático” é o mais adequado para os jogos que foram produzidos para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, o conceito de jogo didático subsidia o material apresentado com o intuito de proporcionar e facilitar o processo de aprendizagem, diferenciando-se do material pedagógico, tendo em vista ser uma ferramenta para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (CUNHA, 1988).

O jogo didático é uma das estratégias de abordagens de conteúdos que devem ser estimuladas no ensino de Biologia, pois permitem ao aluno o desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais, do trabalho em equipe por meio da cooperação e competição. Por esta razão, os jogos didáticos merecem mais espaço na prática de ensino, pois representam uma excelente alternativa para promover a aquisição e fixação do conhecimento através de um clima alegre, descontraído e prazeroso (BRASIL, 2006).

Os jogos podem potencializar o trabalho didático de conteúdos delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, com o intuito dos alunos desenvolverem habilidades tais como:

Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista” (BRASIL, 2018, p. 559).

Nas últimas décadas, vários autores publicaram trabalhos afirmando a importância dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem como recurso pedagógico a ser utilizado nas aulas de Ciências e Biologia, bem como, em outros componentes curriculares. Na literatura, diversos trabalhos mostram a eficácia de jogos nas várias áreas do Ensino de Biologia, o Quadro 1 mostra alguns jogos listados, bem como seu objetivo e referência.

Quadro 1 - Exemplos de jogos didáticos na biologia

Nome do jogo	Tipo do jogo	Objetivo	Autor
Corpo Humano: Da célula ao organismo	Tabuleiro	Conhecer os vários níveis de organização (célula, tecido, órgãos e sistemas), dos seres vivos, de forma lúdica, propondo assim uma melhor fixação desses conteúdos pelos alunos	Tavares (2013)
Jogo calango	Jogo 3D	O objetivo do jogo é explorar de forma profunda aspectos relacionados ao conceito de nicho ecológico no qual o jogador assume o papel de um lagarto no ambiente semiárido das dunas do São Francisco no município de Barra, Bahia	Loula <i>et al.</i> (2014)
Ecojogo	Tabuleiro	Objetivo de transmitir conhecimentos relacionados aos conteúdos de ecologia e educação ambiental de maneira diferenciada, participativa e descontraída.	Silva (2015)
Body	Tabuleiro Virtual	O objetivo é apresentar o jogo Body como uma solução lúdica para a aprendizagem de conceitos de Fisiologia Humana através de um jogo de tabuleiro.	Borges <i>et al.</i> (2016)
Banco Imobiliário de Fanerógamas	Banco Imobiliário	Tem como objetivo utilizar um jogo didático-pedagógico nos moldes do banco imobiliário, porém aplicado à botânica de fanerógamas como ferramenta auxiliar de ensino de biologia voltado ao Ensino Médio.	Rocha e Rodrigues (2018)

Fonte: Autoria própria (2021).

Esses jogos propõem, de forma lúdica, uma melhor fixação dos conteúdos supracitados pelos alunos. Além de contribuírem para outras ações como: Socialização entre os alunos, desenvolvimento da criatividade, desenvolvimento cognitivo e motivação, bom rendimento em aula, melhorando o nível de fixação de conteúdos pelos alunos. Segundo Tavares (2013), a experiência com o jogo mostrou-se ser muito promissora e provou que é possível a utilização de jogos educativos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2015) concluiu que o Ecojogo apresentou eficiência na integração dos estudantes, produzindo um ambiente prazeroso em sala de aula, por contar com a interação entre os jogadores e a brincadeira competitiva do jogo. Ele também observou que o jogo do tipo tabuleiro é um formato bastante estimulante, pois o clima de competição estimula os estudantes a aprenderem e responderem as perguntas corretamente, porque só desta maneira o jogador pode avançar no tabuleiro e vencer a corrida, ou seja, a disputa.

De acordo com Rocha e Rodrigues (2018), os alunos demonstraram completo envolvimento e interesse pelo jogo: a satisfação em jogar, bem como a interação entre eles e o conteúdo do jogo, ficou bastante evidente. O jogo se mostrou ser eficaz, pois o conhecimento adquirido pelos alunos foi construído em grupo, de forma coesa, agradável, descontraída e dialógica. A competitividade que surgiu durante a dinâmica se mostrou positiva, estimulando o envolvimento dos alunos com o jogo.

Portanto, a utilização dos jogos propicia um melhor desenvolvimento nas aulas. O estudante irá refletir sobre o conteúdo abordado a partir dos jogos. Dessa forma, ele se sentirá um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. No entanto é importante ressaltar que, para que o material didático, seja ele um jogo ou outro recurso de ensino, obtenha resultados satisfatórios, ele deve estar combinado com a parte teórica do conteúdo, e sempre combinado com o método do professor, pois dele também virá o direcionamento adequado (NICOLA; PANIZ, 2017).

Diante dos referenciais aqui expostos, os jogos didáticos são de acessível produção e de baixo custo, possui dupla abordagem, ou seja, o aluno pode ser apenas o participante do jogo, como também podem fabricar seus próprios jogos. Consequentemente, estes devem se fazer presentes no planejamento prévio do professor para que se tenha uma finalidade definida, bem como eficácia na sua aplicabilidade em sala de aula. Tais justificativas fazem com que os jogos didáticos se tornem uma das melhores alternativas viáveis de recursos didáticos para complementar a parte teórica dos conteúdos do ensino de Biologia.

Metodologia

Caracterização da pesquisa

No tocante aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Foi realizado um levantamento bibliográfico exploratório sobre o tema em questão, com buscas em bases de dados dentre elas: biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO) e repositórios acadêmicos de universidades disponíveis no Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: Ensino de Biologia, Jogos didáticos, jogos de tabuleiro, ludicidade, sistemas biológicos. Os critérios de inclusão utilizados para o presente levantamento foram: artigos científicos completos, disponíveis eletronicamente em idioma português, espanhol ou inglês, publicados entre os anos de 2001 a 2021.

No que tange à natureza, o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa aplicada, uma vez que houve a elaboração e utilização de jogos didáticos, cuja finalidade foi verificar a contribuição do material produzido no processo ensino e aprendizagem e a sua utilização no ensino de Biologia com o intuito de colaborar para a superação dos desafios encontrados pelos docentes.

Elaboração dos jogos didáticos de tabuleiro

Ademais, foi realizada uma pesquisa sobre os conteúdos de Biologia que seriam abordados nos jogos em livros do ensino médio, tais como: Biologia Moderna (AMABIS; MARTHO, 2016) e Biologia Hoje (LINHARES; GEWANDSZNAJER; PACCA, 2016). Em seguida, foi feita a elaboração das perguntas utilizando as referências acima, bem como alguns sites que contém banco de perguntas relacionado aos conteúdos que serão aplicados nos jogos, dentre os sites, podem ser citados o Mundo da Educação, Beduca, Qconcursos e Toda matéria. Porém, as perguntas foram adaptadas para aplicação dos tabuleiros para os alunos do Ensino Médio, público-alvo deste estudo.

Após a pesquisa desenvolveu-se um esboço dos tabuleiros dos jogos pela autora e, em seguida, em uma gráfica especializada, foi feita a elaboração dos jogos utilizando-se o programa gráfico *Corel Draw*.

Foram elaboradas também 24 cartas para cada jogo, contendo perguntas sobre o conteúdo trabalhado em cada jogo. Os jogos contêm ainda um dado e quatro peças de cores variadas (uma peça para cada jogador/equipe, as quais devem ser movidas pelo jogador sobre

as casas do tabuleiro). As peças podem ser confeccionadas com material de baixo custo, tendo como sugestão a utilização de pedaços de cabo de vassoura ou EVA

Discussões sobre o processo de validação e aperfeiçoamento dos jogos didáticos de tabuleiro

Após o processo de elaboração os jogos foram submetidos à validação por professores de Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN que atuam nos cursos do Ensino Médio do Integrado. Os critérios para participação da pesquisa foram: Ser licenciado em Biologia e estar atuando em sala de aula há pelo menos 3 anos.

O processo de validação consistiu na análise dos jogos didáticos, para tanto foi enviado aos os docentes via mídia social (*WhatsApp*) um arquivo em formato pdf, com imagens dos tabuleiros, imagens das cartas e um tutorial de como jogar. Seguida do envio de um questionário, elaborado no *Google Forms* (Link: <https://forms.gle/ufSsbJp1ZEhc4ja9>), para validação dos jogos.

O questionário continha, na primeira parte, questões com intuito de se obter informações pessoais dos participantes tais como, idade, gênero e o tempo que leciona biologia. Já a segunda parte continha sete (10) afirmativas, em formato de escala tipo Likert. Escalas Likert consistem em uma série de afirmações formuladas sobre o pesquisado, onde os respondentes escolhem uma dentre várias opções, normalmente cinco, sendo elas nomeadas como: Concordo plenamente, Concordo, Neutro/indiferente, Discordo e Discordo plenamente (AGUIAR; CAMPOS; CORREIA, 2011). A terceira parte continha duas (02) questões subjetivas com o intuito de identificar quais as dificuldades encontradas nos jogos e se eles necessitavam de alterações/adaptações.

Vale ressaltar que os docentes que participaram da pesquisa concordaram com sua participação após leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicou os objetivos da pesquisa e garantiu que sua identidade não seria revelada.

Resultados e discussão

Elaboração dos Jogos didáticos

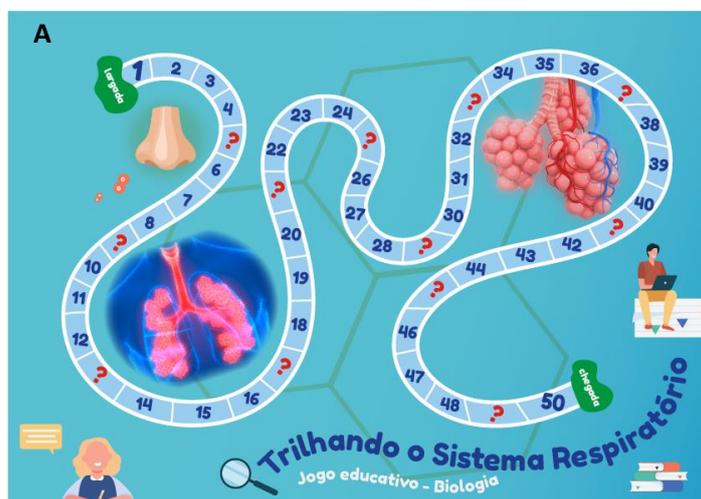
O uso de jogos didáticos como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem vem ganhando destaque nas diversas áreas da Educação. A literatura já relata a existência de

jogos como bingo, baralhos, jogos por aplicativos criados por ferramentas digitais, bem como jogos de tabuleiros.

No presente trabalho, elaborou-se três jogos didáticos de tabuleiros para auxiliar no ensino e aprendizagem de Biologia, os quais foram denominados de: “trilhando o sistema respiratório”, “trilhando o sistema cardiovascular” e “trilhando o sistema digestório, os quais abordam os conteúdos de anatomia e fisiologia do sistema respiratório, sistema cardiovascular e sistema digestório, respectivamente. A escolha destes conteúdos se deu por serem conteúdos complexos e, conseqüentemente, torna-se de difícil compreensão para os alunos.

Os tabuleiros dos jogos (Figura 1) contêm cinquenta casas e foram elaborados de maneira a serem divertidos e, visualmente, atrativos para os participantes, dispendo de muitas cores e outros elementos visuais referentes aos conteúdos trabalhados. Além do tabuleiro, cada jogo contém um dado comum, quatro peças de cores variadas (uma peça para cada jogador/equipe, as quais devem ser movidas pelo jogador sobre as casas do tabuleiro) e vinte cartões com perguntas sobre o tema proposto (Figura 2)¹.

Figura 1 - Jogos didáticos de tabuleiros elaborados no presente trabalho. (A) Tabuleiro do jogo trilhando o sistema respiratório; (B) Tabuleiro do jogo trilhando o sistema cardiovascular; (C) tabuleiro do jogo trilhando o sistema digestório.



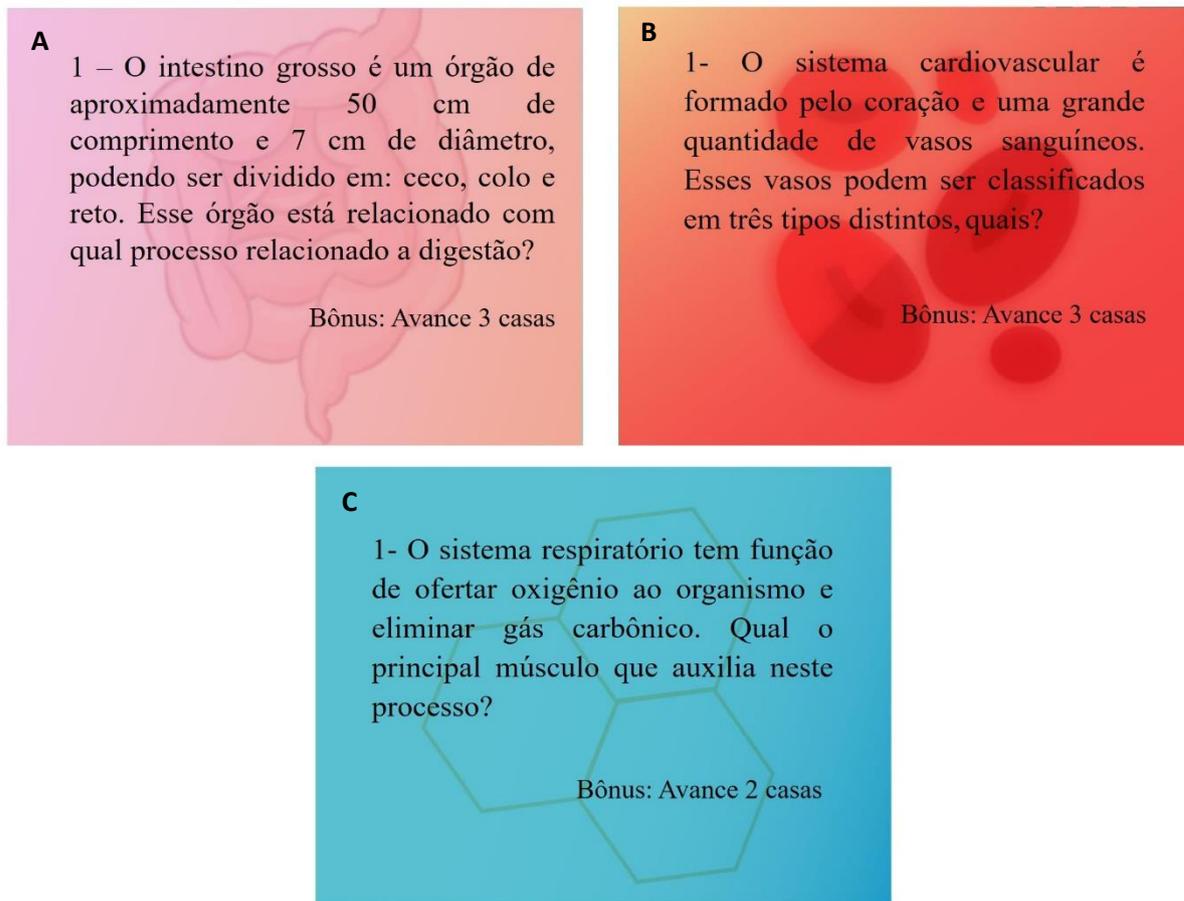
¹ Os jogos, as cartas e o tutorial de como jogá-los podem ser acessados pelo link: https://drive.google.com/file/d/1VEGDK7nSKk_LsrrWNR45Eh_ICxoH99V/view?usp=sharing



Fonte: Autoria própria (2021)

As cartas contendo perguntas (Figura 2) possuem aspectos visuais de maneira a torná-las atrativas e dinâmicas, além disso, contêm um bônus para cada pergunta. Foram selecionadas 24 perguntas para cada jogo sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula e adaptadas para o jogo. Após averiguação da aceitabilidade dos jogos pelos docentes, o número de questões pode ser alterado ou adaptado de acordo com cada realidade.

Figura 2 - Cartas contendo as perguntas utilizadas nos jogos (A) Tabuleiro do jogo trilhando o sistema respiratório; (B) Tabuleiro do jogo trilhando o sistema cardiovascular; (C) Tabuleiro do jogo trilhando o sistema digestório.



Fonte: Autoria Própria (2021)

Sobre jogos de tabuleiros Borges e colaboradores afirmam que:

Não necessita de conhecimento prévio por parte do estudante, embora o fato de tê-lo pode facilitar a jogabilidade. De todo modo, este conhecimento pode ser aprendido no decorrer das jogadas através do método de tentativa e erro, já que as respostas corretas são reveladas mesmo ocorrendo erros (BORGES *et al.*, 2016, p. 415).

A produção do jogo também pode ser um momento de interação do professor com a turma, produzindo o material em sala de aula e em conjunto, trabalhando conteúdos procedimentais (BRASIL, 2018), utilizando materiais de baixo custo e se adequando a realidade das salas de aulas de diversas escolas do país. Para tal, será necessário cartolina (preferencialmente branca), lápis de cor, lápis grafite e régua, estes materiais são utilizados para confecção dos tabuleiros. O docente pode aproveitar do momento de criação dos jogos para introduzir outros assuntos importantes, como a importância da reciclagem e do reaproveitamento de alguns materiais.

A dinâmica da atividade com os jogos consiste em dividir a turma de maneira que todos os alunos possam jogar, e que estejam divididos em grupo de cinco alunos para que um seja o mediador (este terá o gabarito de todas as questões) e quatro jogadores. Pode-se fazer várias cópias de cada tabuleiro para que a turma toda possa participar simultaneamente da atividade. Sugere-se que os alunos também estejam estudando o conteúdo proposto do jogo.

O material didático desenvolvido também pode ser utilizado como modelo para prática escolar do ensino médio em outros temas relacionados à Biologia. Vale ressaltar que este modelo possui fácil manuseio por parte dos alunos e do professor, boa resistência do material e dispensa a utilização de laboratórios e equipamentos sofisticados. Pode ser adaptado à realidade das escolas, tornando-se um material de baixo custo, além disso poder ser utilizado também pelos estudantes durante seus estudos em grupo, nas suas próprias residências, por se tratar de um material de utilização simples. Ademais, pode instigar mais a curiosidade de aprender para vencer os companheiros de estudos, fazendo com que os alunos pesquisem sobre os temas enquanto jogam.

O jogo didático é um recurso de suma importância, pois sua utilização é uma forma de facilitar ao aluno assimilar e compreender melhor os conteúdos estudados. E, segundo Karasawa e Gonçalves (2011) ele tem por função proporcionar o conhecimento de maneira dinâmica e efetiva.

Análise e validação dos tabuleiros por docentes de Biologia

Dos docentes de Biologia do IFRN que participaram da análise e validação dos jogos de tabuleiros 66,7% foram do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino, com faixa etária entre 33 a 51 anos de idade. O tempo de atuação em sala de aula dos docentes participantes variou de 3 a 25 anos de experiência no ensino de Biologia.

Como mencionado na metodologia, na segunda parte do questionário, foram realizadas afirmações relacionadas à temática da presente pesquisa com o intuito de analisar e validar a utilização dos jogos didáticos para o Ensino de Biologia.

Inicialmente, os participantes foram indagados se as regras dos jogos analisados são de fácil entendimento e todos os participantes concordaram totalmente. Posteriormente, foram questionados se as perguntas contidas nas cartas dos jogos estão adequadas aos conteúdos propostos (sistema cardiovascular, sistema respiratório e sistema digestório), 33,3% dos participantes concordaram parcialmente e o os demais concordaram totalmente (66,7%).

Quando questionados sobre a utilidade dos jogos desenvolvidos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Biologia, 8,3% dos participantes afirmaram concordar parcialmente e os demais (91,7%) concordaram totalmente. De igual modo, esses resultados corroboram aos resultados obtidos por Gregório e colaboradores que observaram após utilização de jogos didáticos se mostram ser mais eficientes no ensino e aprendizagem dos alunos (GREGÓRIO; DE OLIVEIRA; DE MATOS., 2016).

Em relação à questão dos materiais que compõe os jogos serem de fácil compreensão (tabuleiros, cartas e peças) todos os participantes afirmam que concordam totalmente.

Sobre a viabilidade de aplicação dos jogos em sala de aula, 16,7% dos participantes concordaram parcialmente e 83,3% concordaram totalmente. Os participantes foram indagados ainda se é possível trabalhar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na realização dos jogos, apenas um participante afirmou discordar totalmente. Esse participante justificou sua resposta dizendo: *“As perguntas estão centradas na memória e no conhecimento declarativo, assim, não tem como avaliar procedimento e atitudes”*. Porém, observa-se que tais jogos estimulam a cooperação entre os participantes, além de outros conteúdos atitudinais como respeito e ética. Ademais, é possível trabalhar conteúdos procedimentais, como a escrita dos alunos e sua oratória.

Quando questionados se acharam o visual gráfico dos tabuleiros atrativos e adequados, todos concordaram totalmente. Quanto à utilização destes tabuleiros como método auxiliar para complementar os conteúdos de anatomia e fisiologia, 66,7% dos participantes concordaram totalmente e apenas 33,3% concordaram parcialmente.

66,7% dos participantes consideraram os jogos coerentes e adequados diante dos direcionamentos da BNCC para o ensino médio, já 75% consideraram que os jogos são coerentes e que atendem às demandas do componente curricular Biologia diante dos direcionamentos do Projeto Político Pedagógico do IFRN para a educação profissional e o Plano de Trabalho da Disciplina de Biologia para os cursos Técnicos Integrados.

Dentre as sugestões feitas pelos docentes em relação à necessidade de alterações ou adaptações nos jogos (tabuleiros e cartas) teve-se: Adicionar as respostas nos cartões ou fazer gabarito; elaboração de questões mais contextualizadas; ajustes em algumas perguntas; propor situações que envolvam conhecimentos e tributem para procedimentos e atitudes; inclusão de alguns obstáculos no tabuleiro, ou alguma indicação de prenda para o time ganhador indicar ao time adversário, como forma de deixar o jogo mais interativo; inclusão de perguntas objetivas e digitalização dos tabuleiros para uso como ferramenta didática em celulares.

As adaptações que as autoras consideraram pertinentes foram realizadas, como por exemplo, revisão e adição de questões contextualizadas, associadas ao cotidiano dos discentes, bem como a elaboração de um gabarito das questões, o qual pode ser acessado no tutorial do jogo. Encontram-se em fase de planejamento a validação junto às turmas dos cursos técnicos de um *Campus* do IFRN, pois serão utilizados como ferramenta metodológica nas aulas mediadas por uma docente autora e de professores de biologia, que lecionam os conteúdos previstos no material didático ora delineado.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos conclui-se que os objetivos do presente estudo foram alcançados, uma vez que houve a criação dos jogos desenvolvidos para fins desta pesquisa, com o intuito de fazer com que os alunos compreendam de forma menos complexa as temáticas selecionadas, como o sistema respiratório, cardiovascular e digestório. Assim também como foram validados como estratégia de ensino desses conteúdos, pelos docentes de Biologia do IFRN participantes da pesquisa.

Este estudo propôs uma atividade didática diferenciada baseada na construção de jogos didáticos na qual o material possibilitará que o professor aborde os assuntos direcionados ao ensino de Biologia. Partindo desse princípio, foram criados os jogos “trilhando o sistema respiratório”, “trilhando o sistema cardiovascular” e “trilhando o sistema digestório”, com o intuito de auxiliar aos alunos a revisarem os assuntos sobre os sistemas do corpo humano, deixando-o mais contextualizados, interativos e significativos para os discentes do Ensino Médio dos cursos técnicos. Dessa forma, contribui para uma aprendizagem mais eficaz.

Desse modo, esperamos que, a partir desses materiais didáticos, seja possível compreender de forma dinâmica os órgãos que compõem os sistemas respiratório, cardiovascular e digestório como também os processos feitos por eles. Muitas vezes, em uma aula expositiva, os métodos utilizados pelos professores para abordar os assuntos acabam sendo extensos e complexos, tornando muitas vezes, uma matéria abstrata que demanda muito raciocínio e que não tem relação com nenhuma vivência dos estudantes no seu cotidiano. Isso pode gerar desmotivação na aprendizagem dos estudantes, fazendo com que eles recebam e armazenem as informações de maneira mecânica e memorizada. Conhecendo esses fatores, torna-se necessário que os docentes busquem alternativas que sejam mais eficientes na busca da aprendizagem significativa e uma das maneiras, até então, mais viáveis para alcançar tal feito é por meio do lúdico.

Portanto, é possível ensinar aos alunos por meio de jogos didáticos de tabuleiro, sendo necessária a orientação e o incentivo de um mentor, após uma breve aula sobre o tema que será abordado. Com a aplicação de jogos didáticos, existem inúmeras vantagens para aprendizagem dos alunos, como: estimular a cognição, permite a assimilação de novos conteúdos e favorece a fixação de conhecimentos.

Por fim, em pesquisas prospectivas almejamos a conclusão do aperfeiçoamento dos jogos e validação junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Referências

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. In: SBC - Proceedings of SBGames, 2011. Salvador, **Anais do SBC-Proceedings of SBGames**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 1-5, 2011.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia Moderna vol. 2**. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1 ed. Lisboa: Plátano, 2003.

BORBA, J. B. **Uma breve retrospectiva do ensino de biologia no Brasil**. 2013. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

BORGES, G. A. *et al.* Body: Um jogo digital educacional de tabuleiro na área de fisiologia humana. In: SBC - Proceedings of SBGames, 2016. São Paulo, **Anais do SBC - Proceedings of SBGames**, p. 412-420, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora - estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. 1 ed. Porto Alegre: Penso Editora e-PUB, 2018.

CLUA, E. W. G.; BITTENCOURT, J. R. Uma nova concepção para a criação de jogos educativos. **Minicurso do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**. Manaus-AM: Sociedade Brasileira de Computação, CD-ROM., 2004.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos**. 1 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

DURÉ, R. C.; DE ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em ensino de ciências**, Cuiabá, v. 13, n. 1, p. 259-272, abr. 2018.

GREGÓRIO, E. A.; DE OLIVEIRA, L. G.; DE MATOS, S. A. Uso de simuladores como ferramenta no ensino de conceitos abstratos de Biologia: uma proposição investigativa para o ensino de síntese proteica. **Experiências em ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 11, n. 1, p. 101-125, abr. 2016.

LOULA, A. C. *et al.* Modeling a virtual world for the educational game Calangos. **International Journal of Computer Games Technology**, Londres, v. 2014, [s.n], p. 1-14, abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2014/382396>.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada – Presencial**. Natal-RN: 2011. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/macau/alunos/cursos/tecnico-integrado/informatica-1/informatica/view>. Acesso em: 28 mar. 2022.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Documento-Base. Natal-RN: 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>. Acesso em: 28 mar. 2022 (a).

IFRN. **Proposta de Trabalho das Disciplinas (PTDEM)**. Natal-RN: 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem>. Acesso em: 28 mar. 2022 (b).

KARASAWA, M. M. G.; GONÇALVES, T. M. Modelos didáticos aplicados ao ensino da estrutura da molécula de DNA e RNA. In: **Congresso Brasileiro de Genética, Águas de Lindóia**. Resumos... São Paulo: SBG, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. *et al.* (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Biologia Hoje vol. 3**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, mai. 2017.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. 1 ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

NOGUEIRA, A. M.; DE SOUZA, G. B.; MOREIRA, L. A. A utilização de jogos didáticos na disciplina de biologia no ensino médio técnico. **Revista Cocar**, Belém, v.15, n.32, p. 1-15, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v15i32>.

ROCHA, D. F.; RODRIGUES, M. S. Jogo didático como facilitador para o ensino de biologia no ensino médio. **Cippus**, Canoas, v. 8, n. 2, p. 01-08, nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/cippus.v6i2.4742>

SANTOS, J. D. **Ensinar Ciências: reflexões sobre a prática pedagógica no contexto educacional**. Blumenau-SC: Nova Letra, 2011.

SILVA, R. B. **Ecojogo: produção de jogo didático e análise de sua contribuição para a aprendizagem em educação ambiental**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TAVARES. P. C. **Utilização de jogo educativo como proposta para favorecer o ensino de ciências nas turmas do 8º ano da Escola Municipal Maria Caproni de Oliveira, Município de Carvalhópolis MG**. 2013. 48 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Machado, Minas Gerais, 2013.

Agradecimentos:

Agradecemos ao egresso do curso de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância do Campus Zona Leste e também professor de Línguas da Universidade Técnica Estatal de Quevedo no Equador, Jardel Coutinho dos Santos, que em parceria com o Polo UAB/EAD Campus João Câmara, gentilmente, se disponibilizou e realizou as traduções dos resumos em língua estrangeira deste trabalho.

Autores:

Nathalia Moura Silva

Licenciada em Biologia e Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

E-mail: nathalia.moura@escolar.ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-6696>

Mariana Santana Santos Pereira da Costa

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente de Biologia do IFRN e

pesquisadora e orientadora dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica e Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido do IFRN. Atua nos seguintes temas:

Ensino de Ciências e Biologia, Educação Ambiental, Experimentação, composição química e atividades biológicas de biomoléculas extraídas de algas marinhas.

E-mail: mariana.costa@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2645-1083>

Emiliana Souza Soares

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN),
Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRN).
Tem experiência e realiza estudos com foco na formação docente na educação básica e
profissional
E-mail: emiliana.soares@ifrn.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1498-6643>

Jailma Almeida de Lima

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Análises Clínicas pelo DACT/CCS/UFRN. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (UFRN). Atualmente é docente da Rede Básica de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte e aluna da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica do IFRN. Têm experiências nas áreas de Biotecnologia Vegetal e Bioquímica (com ênfase em polissacarídeos de algas marinhas, cultivo celular, biologia molecular e genotoxicidade).
E-mail: jal.bio23@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-5227>

Como citar o artigo:

SILVA, N. M.; COSTA, M. S. S. P.; SOARES, E. S; LIMA, J. A. La enseñanza de la biología en la educación básica y profesional: perspectivas didácticas y potencialidades de los juegos de mesa. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.827-849, sep., 2022.

La integración curricular em la enseñanza profesional y vinculaciones com la teoría de la educación para el desarrollo humano

André Luiz Araújo Cunha

andre.araujo@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0329-7762>

Instituto Federal Goiano (IF Goiano)

Paulo Silva Melo

paulo.melo@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3484-4079>

Instituto Federal Goiano (IF Goiano)

José Carlos Libâneo

libaneojc@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Recebido em: 20/03/2022 Aceito em: 01/06/2022

Resumen

El tema de la integración curricular está en evidencia en la investigación en educación, sobretudo en el ámbito de la formación profesional en Brasil. Una de las críticas presentadas se refiere al currículo escolar marcado por la fragmentación y compartimentación de los conocimientos. La expresión currículo integrado se refiere a una organización interdisciplinar en la que se asegura la articulación entre las distintas disciplinas en determinada unidad metodológica. La visión de un currículo integrado, defendida en este trabajo, está afiliada a la perspectiva de formación onilateral dentro de la tradición marxista en la que las instituciones educativas tienen como objetivo promover y ampliar el desarrollo de las capacidades humanas. En este sentido, se presentan posibles interfaces, en la formación profesional, entre prácticas de interdisciplinariedad e integración curricular, desde la teoría de la enseñanza desarrollista, formulada por el psicólogo ruso V. V. Dayvdov. De ese modo, se presenta una discusión sobre la interdisciplinariedad y la integración curricular, considerando las finalidades educativas de la educación escolar en una perspectiva histórico-cultural así como una experiencia de integración curricular en el contexto de un proyecto integrador.

Palabras clave: Integración Curricular; Interdisciplinariedad; Formación Onilateral; Enseñanza para el Desarrollo Humano.

Integração curricular no ensino profissional e articulações com a teoria do ensino para o desenvolvimento humano

Resumo

O tema da integração curricular encontra-se em evidência na pesquisa em educação, principalmente no âmbito da educação profissional no Brasil. Uma das críticas apresentadas, concerne ao currículo escolar marcado pela fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos. A expressão *currículo integrado* refere-se a organização interdisciplinar na qual se assegura a articulação entre as diferentes disciplinas em uma unidade metodológica.

A visão de currículo integrado, defendida neste trabalho, filia-se à perspectiva da formação omnilateral dentro da tradição marxista em que as instituições educativas têm como finalidade a promoção e ampliação do desenvolvimento das capacidades humanas. Neste sentido, apresenta-se possíveis interfaces, na educação profissional, entre práticas de interdisciplinaridade e integração curricular, tendo como base a teoria do ensino desenvolvimental, formulada pelo psicólogo russo V. V. Dayvdov. Desse modo, apresenta-se uma discussão sobre interdisciplinaridade e integração curricular, tendo em vista as finalidades educativas da educação escolar numa perspectiva histórico-cultural e, ainda, uma experiência de integração curricular no contexto de um projeto integrador.

Palavras-chave: Integração Curricular; Interdisciplinaridade; Formação Omnilateral; Ensino para o Desenvolvimento Humano.

Curricular integration in professional education and connections with the theory of education for human development

Abstract

The integration curriculum theme is clearly in evidence in education research, especially in the field of professional education in Brazil. One of the most important studies presented concerns the school curriculum marked by the fragmentation and compartmentalization of knowledge. The expression integrated curriculum refers to the interdisciplinary organization in which the articulation between the different disciplines is ensured in a methodological unit. The vision of an integrated curriculum, defended in this work, is affiliated with the perspective of omnilateral training within the Marxist tradition in which educational institutions aim to promote and expand the development of human capacities. In this propose, possible interfaces, in professional education, between interdisciplinary practices and curricular integration are presented, based on the theory of developmental teaching, formulated by the Russian psychologist V. V. Dayvdov. In conclusion, a discussion about interdisciplinarity and curricular integration is made, considering the educational purposes of school education in a historical-cultural perspective and, also, an experience of curricular integration in the context of an integrative project.

Palavras-chave: Curriculum Integration; Interdisciplinarity; Omnilateral Formation; Teaching for Human Development.

Introdução

Há tempo é conhecida a luta de intelectuais progressistas por um ensino que esteja além das amarras do sistema neoliberal, um ensino que possibilite aos jovens e adultos a apropriação de saberes e capacidades intelectuais, emocionais, morais capazes de ajudá-los a atribuírem sentidos para suas vidas. Nessa perspectiva, uma preocupação ainda maior é com os filhos da classe trabalhadora que, em geral, ficam relegados a uma educação pública de baixa qualidade social e pedagógica, principalmente quando prepondera, no caso da educação brasileira, um “currículo mínimo” baseado em competências e habilidades para as quais os alunos são treinados por meio de testes conforme as avaliações em larga escala, constituindo um sistema educacionais de cunho muito mais assistencialista do que de

desenvolvimento Intelectual. É o que vem ocorrendo com a implementação do novo currículo da Educação Básica brasileira, materializado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se consolida um projeto, principalmente para o ensino público, de transformar a escola em um lugar destinado à preparação do aluno em habilidades e destrezas profissionais para atender ao mercado de trabalho.

Em contraposição a essa orientação curricular, desenvolve-se no Brasil entre educadores alinhados a uma visão sociocrítica, uma proposta de ensino voltado para o desenvolvimento humano, tendo em vista uma escola socialmente justa voltada para a emancipação humana. Nessa perspectiva, analisa-se neste texto uma proposta de Ensino Médio Integrado, ofertado pelos Institutos Federais mantidos pelo governo federal, cujo objetivo é buscar um ensino de excelência, dentro de uma metodologia que desenvolva atividades teórico-práticas, utilizando tanto as disciplinas da formação geral (Português, Matemática, Química, História, etc.), quanto da parte profissional, visando a promoção nos estudantes do desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Essa expressão diz respeito à introdução, na metodologia de ensino, do método da reflexão dialética pelo qual se pode compreender o movimento lógico e histórico de constituição dos conceitos visando, dentro da formação cultural e científica proporcionada pela escola, possibilitar ao ser humano a internalização dos modos social e historicamente constituídos e culturalmente organizados de compreensão da realidade, propiciando meios para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos para lidarem com a realidade, com os outros e consigo mesmos. Para tanto, é necessário pensar em uma metodologia de ensino que promova o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio do domínio dos conceitos científicos, estes, articulados aos conceitos cotidianos dos alunos, o que significa, pensar no papel das práticas socioculturais frente a organização do ensino. Esse entendimento nos permite refletir o lugar de cada disciplina que compõe um currículo e, ao mesmo tempo, o papel da interdisciplinaridade na integração curricular.

O texto, num primeiro momento, dedica-se a refletir sobre o papel da interdisciplinaridade pelo viés das finalidades educativas escolares. Em seguida, no contexto do ensino profissional, é apresentado um breve resgate histórico do ensino técnico no Brasil, destacando o surgimento na legislação do Ensino Médio Integrado. Na sequência, aborda-se os princípios fundamentais de uma formação omnilateral fundada no Trabalho na Politecnia e no Currículo Integrado. Neste tópico, é mostrada a implantação do Currículo Integrado no Instituto Federal Goiano, em particular, no Campus Avançado Hidrolândia, localizado no Estado de Goiás (Brasil). Vale ressaltar que o referido Campus foi um dos pioneiros na

implementação de Projetos Integradores e tem buscado, a partir da integração curricular, elevar os conceitos cotidianos dos alunos ao patamar dos conceitos científicos. E por fim, apresenta-se um dos projetos integradores, desenvolvido entre as disciplinas de Banco de Dados e Matemática, que teve como aporte a teoria do ensino desenvolvimental.

Interdisciplinaridade, currículo integrado e ensino desenvolvimental

O tema da interdisciplinaridade continua em evidência na pesquisa em educação e, especialmente, à organização do conhecimento escolar, nas formas de aprender e na formação de educadores. Os estudos no Brasil remontam ao final da década de 1980 (FAZENDA, 2001), de alguma forma decorrentes da crítica ao currículo escolar centrado em disciplinas e marcado pela fragmentação de conhecimentos e pela não conexão com a realidade. Precisamente, o movimento pela interdisciplinaridade busca superar essa fragmentação e compartimentalização de conhecimentos por meio da interação entre duas ou mais disciplinas visando compreender com mais amplitude uma realidade natural, humana e social complexa. Ainda de acordo com Fazenda, a interdisciplinaridade na educação assume papel de grande importância no contexto da internacionalização caracterizada por um intenso intercâmbio entre pessoas permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas formas de aproximação com a realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas.

A interdisciplinaridade é um princípio do processo de conhecimento e, ao mesmo tempo, um modo de operar mentalmente, tendo como objetivo a integração de saberes na compreensão de um objeto de estudo. É uma prática de trabalho científico, profissional, que consiste em pensar a realidade em sua globalidade com a contribuição dos vários ramos do conhecimento. Ainda conforme Fazenda (2001, p. 147) “a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante do problema do conhecimento que consiste em compreender os aspectos ocultos do ato de aprender e os aspectos aparentemente explícitos quando postos em questionamento”. Essa afirmação explicita o necessário vínculo com a prática. A expressão *currículo integrado* refere-se, assim, à presença nele de elementos de organização interdisciplinar na qual se assegura a articulação entre as diferentes disciplinas e uma unidade metodológica. Em relação especificamente à Educação Profissional, a integração precisa ocorrer não apenas no âmbito das disciplinas do currículo, mas, também, entre os conhecimentos de formação geral e os específicos de natureza profissional. Os conhecimentos da formação geral estão associados à sua aplicação no âmbito das técnicas e

procedimentos; os conhecimentos específicos têm como pressuposto os conhecimentos científicos.

Concordamos com Lenoir (2015, p. 3) na visão de que a interdisciplinaridade é um procedimento epistemológico e de organização do ensino visando “promover e facilitar nos alunos a integração dos processos de aprendizagem e a integração dos saberes, bem como a sua mobilização e aplicação em situações da vida real”. Não se trata, portanto, de impor um currículo integrado de fora, mas da utilização de abordagens integrativas que favorecem a internalização da aprendizagem pelo aluno. Para isso, presume-se que a interdisciplinaridade implica a disciplinaridade, ou seja, os conteúdos de, ao menos, duas disciplinas em ação recíproca. Trata-se de partir da função cognitiva e social em cada disciplina e, daí, buscar a complementaridade de seus conteúdos para apreender a realidade que está sendo estudada. Com efeito, a apreensão de uma realidade natural, humana e social complexa requer o uso de perspectivas disciplinares cruzadas que entram de forma transversal na problematização dessa realidade. Para isso, segundo o autor, o trabalho com os alunos exige “a mediação ativa do professor ou, melhor, de uma equipe de professores, para ajudá-los a tecer os vínculos que exigem o uso de conhecimentos de diferentes disciplinas escolares” (LENOIR, 2015, p. 2).

A interdisciplinaridade possibilita organizar o ensino de modo que os conteúdos das disciplinas, ou de algumas disciplinas, estejam relacionados entre si. As disciplinas não deixam de existir, mas elas se cruzam e se complementam, a partir de seus próprios conteúdos, tendo em vista uma visão abrangente, totalizante, desses conteúdos. Em outras palavras, o real focado nas disciplinas é visto em suas relações, é um todo analisado pelas suas partes para reconstituir o todo. Esta afirmação se apoia na frase de Vigotski:

O conceito científico, por ser científico, implica certa posição no sistema dos conceitos que determina sua relação com os demais conceitos. A essência de todo conceito científico foi definida agudamente por Marx: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua”. Nisto está a essência do conceito científico. Ele seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa, como faz o conceito empírico. Por isso, o conceito científico pressupõe necessariamente [...] a existência de relações entre os conceitos, isto é, um sistema de conceitos. Neste sentido, poderíamos dizer que qualquer conceito deve ser tomado junto com todo o sistema de suas relações de generalidade, que determina seu próprio grau de generalidade, assim como uma célula deve ser tomada junto com todas as suas ramificações, através das quais se entrelaça com o tecido geral (VIGOTSKI, 2007, p. 319).

Precisamente o currículo integrado expressa o sistema de conceitos em relação a um objeto de conhecimento, ou seja, expressa as relações entre os conceitos visando dois movimentos: integrá-los num sistema unitário de compreensão do objeto e voltar à

compreensão de suas peculiaridades. Em nosso entendimento, este movimento pode ser compreendido como interdisciplinaridade. Segundo Frigotto (2008, p. 43):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam, dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

Em síntese, a visão de interdisciplinaridade e currículo integrado apresentada neste texto filia-se à perspectiva da formação omnilateral dentro da tradição marxista em que as instituições educativas têm a finalidade de ampliação e desenvolvimento de capacidades humanas. Para isso, é necessário que os indivíduos se apropriem do legado da ciência, da arte, da cultura, onde estão incorporadas capacidades humanas. Desse modo, o que usualmente chamamos *conteúdos* deve ser entendido como modos generalizados de resolver problemas nos campos científico, artístico, filosófico, de modo a serem aplicados à vida prática. A metodologia para apreensão desses conteúdos provém de um modo de compreender a realidade para além de sua aparência, ou seja, captando sua essência, inserindo esses conteúdos na dinâmica das relações sociais de cada contexto social, caminho pelo qual os alunos podem chegar ao pensamento teórico-conceitual. Davydov, psicólogo e pedagogo russo, que formulou a teoria do ensino desenvolvimental, define como conhecimento teórico aquele que faz interligação entre aspectos essenciais gerais e aspectos particulares do objeto de estudo por meio da exploração e das transformações mentais desse objeto. Segundo esse autor, esse conhecimento “só pode ser aprendido reproduzindo-se o próprio processo de seu *surgimento*, obtenção e organização” (DAVYDOV, 1999, p. 2, grifos do autor), ou seja, quando o sujeito pode transformar, novamente, um certo objeto de estudo. Nessa condição, o conhecimento científico, como outros tipos de conhecimento, se traduz em modos de agir, procedimentos, para lidar com a realidade.

O interesse pelo currículo integrado ou integração de saberes por parte de instituições, de professores e de pesquisadores decorre, quase sempre, da insatisfação com a mencionada visão de currículo fragmentado em disciplinas isoladas, sem diálogo entre elas. Dessa forma, a integração curricular por meio da interdisciplinaridade, mas, também, dos saberes trazidos pelos alunos, pode contribuir para que professores e alunos alcancem uma compreensão globalizante do conhecimento requerendo, no processo de ensino-

aprendizagem, o desenvolvimento de operações globais de pensamento em contraposição a formas de pensar esquemáticas próprias de um pensamento empírico. A isso corresponde o intento do ensino desenvolvimental cujo objetivo é o desenvolvimento do pensamento teórico conceitual a partir de problemas relevantes, de modo a efetivar conexões objetivas entre as formas universais e as formas particulares dos objetos de estudo.

Breve desenvolvimento histórico do Ensino Profissional no Brasil

A história da educação profissional do Brasil revela que esse tipo de formação sempre esteve ligado aos interesses do patronato visando formar mão de obra, seja em relação a ofícios como pedreiro, mecânico, cabeleireiro, seja a mão de obra qualificada. Em qualquer dos casos, tratava-se de uma formação somente técnica, desprovida da formação humanística. Ao longo dos anos, foi se consolidando a separação entre o trabalho manual e o intelectual. No século XIX, foram fundadas escolas profissionais como a Escola Profissional de Aprendizes e Artífices, que surgiram da necessidade de se juntar a formação de mão de obra para setores profissionais às formas de controle social. Não se tratava de ver naquele contexto uma preocupação educacional, mas o ato intencional e deliberado de solucionar, simultaneamente, dois problemas: um social e outro econômico. Segundo Cunha (2000, p. 94), naquela época se expandia o industrialismo, regime para o qual “[...] só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil. Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da questão social”.

Em 1906, foram criadas as primeiras cinco escolas profissionais, sendo três manufactureiras e duas agrícolas. Percebe-se que, desde sua criação, houve uma diferenciação entre escolas direcionadas para as indústrias e escolas voltadas para a área da agropecuária. Em 1909, foram criadas mais 19 escolas de aprendizes artífices, uma em cada estado brasileiro. A cada novo momento econômico, surgiam novas necessidades de mão de obra, levando à transformação das escolas de ofícios em escolas industriais, técnicas e tecnológicas. Em suma, a educação profissional brasileira foi criada e mantida como escola complementar, direcionada a grupos específicos, fortemente associada ao atendimento de pessoas de classes sociais inferiores. Essa orientação persistiu por longos anos até que, no primeiro período do governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998, foi definida uma política pontual de separação entre o ensino médio regular e a educação profissional. Com efeito, entrou em vigor o Decreto nº 2.208/97, instrumento legal que permitia a oferta

da educação profissional separada do ensino médio regular e que, nesse sentido, daria a base para um plano de expansão dessa educação, por meio de cursos de curta duração em parceria com diversas entidades privadas. Essa regulamentação “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Foi somente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a partir de 2003, que a situação ganhou nova configuração com a possibilidade da formação integral, ou seja, a integração entre formação geral e formação profissional. Com o Decreto nº 5.154/2004, foi retomada a possibilidade da educação integrada, embora não tenham sido revogadas nenhuma das possibilidades de educação profissional oferecidas separadamente. Assim, passou a existir a possibilidade de oferta do ensino profissional tanto na modalidade integrada quanto nas formas concomitante e subsequente. Nesse contexto, foi planejada a expansão da rede de educação profissional e regulamentada a oferta de todos os níveis educacionais, incluindo a implantação do Ensino Médio Integrado.

A partir do segundo mandato de Lula (2007-2010), a educação profissional no Brasil passou por ampla reestruturação no contexto da internacionalização das políticas educacionais, visando concretizar seus novos modos de oferta. Com o advento da Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, grande parte das escolas federais de educação profissional passou a formar a nova rede dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

Como se pode notar por essa breve referência histórica, é recorrente o dualismo entre a formação técnica e a formação propedêutica, estando subjacente tanto na legislação como na concepção de agentes da educação profissional a ideia de que os cursos técnicos seriam destinados apenas à produção de mão de obra especializada. Entretanto, em meados dos anos 1980, essa separação de funções dentro da educação profissional passou a ser criticada por educadores interessados em uma educação mais completa, uma educação mais integral do ser humano, de modo a articular a formação humana e a formação técnica (FRIGOTTO, 2001; KUENZER, 2000). O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, referentes ao Ensino Médio e à Educação Profissional e Tecnológica, foi uma contribuição significativa para a integração da educação geral à educação profissional.

Segundo Ciavatta (2005), foi um investimento de superação da dicotomia entre

trabalho manual e trabalho intelectual, que o filósofo italiano Gramsci já havia analisado em seus escritos. Para Ciavatta (2005), o objetivo do ensino integrado seria tornar íntegro o jovem e prepará-lo para uma leitura completa do mundo, como também para a sua atuação como cidadão. A formação integral seria um direito dos trabalhadores. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu Artigo 2º, afirma que a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, a educação deve promover uma formação técnico-científica articulada com a formação humana com sentido emancipatório. Desse modo, ao criar o Ensino Médio Integrado, este decreto representou uma mudança de concepção de educação profissional, repercutindo em suas funções sociais e educativas. Tal dispositivo legal trouxe um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, em oposição às práticas fragmentadas do saber que não promovem a autonomia e nem são capazes de ampliar os horizontes dos estudantes, rompendo com as amarras impostas historicamente pela classe aristocrática. Foi uma estratégia de enfrentamento a uma das dualidades educacionais brasileiras em que, de um lado, têm-se uma educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado, uma educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas.

Uma questão instigante acerca dessa temática é constatar que mesmo após 16 anos de revogação do Decreto 2.208/1997 que proibia a existência de qualquer curso profissional integrado ao Ensino Médio, ainda permanecem dúvidas, incertezas e inquietações, principalmente por parte dos docentes quanto aos pressupostos de um currículo integrado, às formas de organização curricular, às formas de integração entre formação geral e formação técnica e à compreensão da formação omnilateral na perspectiva politécnica. Desse modo, nosso objetivo é fazer uma reflexão acerca do Ensino Médio Integrado no IF Goiano, mediante uma investigação das atividades de integração realizadas no Campus Avançado Hidrolândia trazendo à tona a percepção dos agentes que estiveram envolvidos nesse tipo de ensino e a análise de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do IF Goiano destaca que, dentre os programas inseridos na área de ensino, o Plano de Permanência e Êxito tem como objetivo promover, por meio de ações sistêmicas e locais articuladas, a permanência e o êxito dos discentes. No que se refere ao ensino, a permanência e êxito são cercadas de um desafio constante relacionado aos currículos, à integralização, à racionalização da

carga horária, entre outros.

De acordo com o referido plano, dentre os principais fatores para retenção ou evasão escolar apontados pelos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no ano de 2018, destacam-se três pontos: a complexidade de conteúdos, a metodologia e/ou didática das aulas e o excesso de carga horária semanal. Diante do exposto, o desenvolvimento de ações que visem demonstrar outras metodologias de ensino que podem ser executadas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, torna-se de fundamental importância para compreendermos quais fatores podem estimular a permanência dos discentes de modo a alcançarem êxito em seus estudos. Nesse sentido, visamos elucidar a seguinte questão: a proposta de Ensino Médio Integrado, formulada numa perspectiva de politecnia almejando a superação do dualismo entre formação humana e formação técnica vem, efetivamente, atingindo seus objetivos, tanto do ponto de vista social quanto pedagógico no Campus Avançado Hidrolândia? Busca-se, assim, compreender como as ações ligadas à integração do Ensino Médio e Técnico estão ligadas à permanência e êxito dos discentes do Campus.

Para que possamos compreender melhor o EMI, tomamos como referência os pressupostos de Ciavatta (2005, p. 84) ao postular que é importante que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Isso significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Também Saviani (1997, p. 216) realça a importância do movimento nesse sentido exposto por Ciavatta nas escolas da Rede Federal:

[...] a experiência mais bem sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1997, p. 216).

Princípios fundamentais de uma formação omnilateral: Trabalho, Politecnia e Currículo Integrado.

Do ponto de vista histórico, sociológico e antropológico, o conceito de trabalho é bastante amplo. Nessa concepção, um dos pensadores que deixou grandes contribuições foi Karl Marx, considerado como um dos mais influentes da história da humanidade. Segundo ele, o homem é antes de tudo um ser natural, pois em seus manuscritos

econômicos e filosóficos datados de 1844, ele assegurava que “o homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades como pulsões” (MARX, 2008).

Enquanto ser natural, o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, que em sua manifestação de vida, tem suas limitações em objetos exteriores, ou seja, tem sua dependência natural sendo da natureza completamente dependente. Outro aspecto também importante de se ressaltar, é a dimensão do trabalho como relação “humana” de mediação com a natureza, relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana. O trabalho, segundo Marx, parece “uma categoria totalmente simples” e como representação de trabalho geral é muito antiga, aliás, a “mais simples e antiga relação em que os homens aparecem como produtores (MARX, 1857, *apud* MANACORDA, 1991).

Saviani (2007) complementa o significado de trabalho, ao afirmar que a essência do homem é o trabalho. Essa essência, por sua vez, não é dada ao homem, e não é algo que precede à existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. Assim, a essência do homem é um feito humano, é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda ao longo do tempo; é, desse modo, um processo histórico. Segundo Saviani (2012, p. 132),

essas duas grandes divisões se diferenciam internamente, daí decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho. Eis por que se pode falar em trabalho rural ou agrícola, trabalho industrial ou fabril, trabalho comercial etc. E, igualmente, em trabalho musical, trabalho literário, trabalho político, trabalho parlamentar, trabalho administrativo e trabalho educativo ou trabalho pedagógico. Então educação é também trabalho. Por que não?

Tendo em vista que o trabalho faz parte da essência humana, pode-se compreender e reconhecer a educação como formação humana. Assim, o homem se constitui homem no e pelo trabalho, ou seja, o trabalho é, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana, em seu conjunto e por consequência, o que fundamenta e determina a educação. Assim, em qualquer sociedade, o trabalho se comporta como princípio educativo: “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (SAVIANI, 1994, p. 161).

Para Gramsci, o conceito de trabalho como princípio educativo é inerente à escola elementar, um elemento constitutivo do ensino, ocorrendo a integração do trabalho como momento educativo num processo totalmente autônomo e primário de ensino.

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 179).

Para complementar, Saviani ainda ressalta:

[...] nas condições atuais, penso que a organização do processo educativo sobre a base da vinculação entre instrução e trabalho produtivo deva ocorrer a partir dos 14-15 anos, portanto, na fase escolar correspondente ao ensino médio. [...] Com efeito, se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, **no ensino médio a relação entre educação e trabalho**, entre o conhecimento e a atividade prática, **deverá ser tratada de maneira explícita e direta**, não bastando dominar os elementos básicos gerais do conhecimento. Trata-se, agora, de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2012, p. 179-180, destaque nosso).

Nessa mesma perspectiva, Ramos (2012) salienta que o trabalho e o conhecimento constituem uma unidade. Sendo tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de se desenvolver de maneira produtiva, científica e cultural. Assim, a escola deve cumprir o papel crucial de educar de modo que todo cidadão possa tornar-se “dirigente”.

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2010, p. 46).

Com esse parâmetro, o horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas, “não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2012, p. 180).

Literalmente, a palavra politecnia significa a multiplicidade de técnicas ou múltiplas técnicas. Nesse sentido, para ser politécnico, o cidadão deveria dominar as diferentes modalidades de trabalho, ter um domínio das mais variadas habilitações. Logo,

se a politecnia fosse um conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta de habilitações, impossibilitando então o estudante de concluir sua formação. Segundo Saviani, a compreensão de politecnia não é essa, conforme suas palavras:

[...] a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. (SAVIANI, 1989, p. 17).

Nessa mesma linha de pensamento, Kuenzer (1989, p. 27) orienta como deve ser o ensino:

O ensino deverá ser teórico-prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e manual, tomando o saber que o aluno elabora em sua prática cotidiana como ponto de partida para a aquisição do saber sistematizado.

Nessa perspectiva, amparado legalmente pelo Decreto 5.154/2004, o Ensino Médio Integrado (EMI) propõe a vinculação da ciência com o trabalho e a cultura objetivando a formação omnilateral, formando o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Assim, a concepção de politecnia se estabelece com força nesta proposta de ensino, uma vez que

o ensino politécnico, que tem por objetivo iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e os dotar de noções sobre o emprego dos principais instrumentos de produção, será dado através das matérias de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções, usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas, etc) (LEMME, 2004, p. 131).

Assim, no Ensino Médio Integrado, os alunos devem ter acesso aos conhecimentos referentes à Base Nacional Comum, além de conhecimentos técnicos do curso profissional escolhido.

De acordo com Ciavatta (2005, p. 84), quando se faz referência a Ensino Médio Integrado, ou seja, quando se fala em integrar a formação geral com a formação profissional, quer dizer que o objetivo é de que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho;

seja nos processos educativos como a formação inicial, seja no ensino técnico, tecnológico ou superior.

Essa concepção de ensino tem como base a organização da educação escolar na perspectiva da formação politécnica, unitária para a formação do homem omnilateral. Essas perspectivas concebem o trabalho como princípio educativo, cujo objetivo é fornecer aos estudantes uma formação humana e de cultura geral que, segundo Gramsci (2010, p. 108), deve se destinar a inserir “os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. Gramsci (2010, p. 111) ainda postula:

[...] a última fase (ensino médio) deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc.).

Gramsci propõe, assim, uma escola única, de base unitária, que se preocupe com a formação dos valores fundamentais humanísticos.

Implantação do Currículo Integrado no IF Goiano - Campus Hidrolândia

O Campus Avançado Hidrolândia, situado no Estado de Goiás (Brasil), iniciou entre seus docentes, no ano de 2016, uma discussão a respeito da inclusão de atividades que buscassem a integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum e Curricular (BNCC) e o Núcleo Profissionalizante em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (PPC's). As motivações iniciais foram pautadas em toda reflexão conceitual apresentada anteriormente, que explica em sua essência as características dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Durante a reformulação dos PPC's dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Manutenção e Suporte em Informática, ambos integrados ao Ensino Médio, o Campus Avançado Hidrolândia passou a fazer parte do Projeto Piloto de Implementação do Currículo Integrado do Instituto Federal Goiano. Após várias discussões e reflexões sobre a temática, realizadas em equipe, a primeira proposta do currículo integrado foi materializada nas matrizes dos cursos técnicos. Com a reformulação dos PPC's, ambos os cursos passaram a contar com uma carga horária próxima a mínima sugerida pela Resolução nº 6 de 20 setembro de 2012 (BRASIL, 2012).

Nesta proposta foi inserido um Núcleo Articulador, dividido em um eixo de integração por série. Dentro de cada eixo foram determinados os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, tanto da BNCC como do Núcleo Profissionalizante, que realizaram a integração entre seus conteúdos.

Para que o núcleo articulador fosse implementado no ano de 2017, foi realizado um planejamento em equipe, o que envolveu a abertura de ementas por parte de todos os docentes e, a partir daí, foi elaborado um levantamento de temáticas, procurando levar em consideração as observações obtidas por meio da escuta dos discentes.

Após o primeiro ano de execução das novas matrizes curriculares foi observada a necessidade de uma nova reformulação dos PPC's. Entretanto, o núcleo articulador e os eixos de integração por série foram mantidos. No entanto, foi determinada uma carga horária mínima de 50 horas para cada eixo, sem uma definição prévia dos componentes curriculares, como ocorria na matriz anterior. Essa última proposta entrou em vigência no ano de 2018 e está em execução até o presente momento.

A principal metodologia utilizada para implementação do currículo integrado no Campus foram os projetos integradores. Nesses quatro anos foram executados 18 projetos integradores, descritos no Quadro 1.

Quadro 1. Projetos integradores executados no Campus Avançado Hidrolândia entre os anos de 2017 e 2020.

Projeto Integrador
O cerrado e suas especificidades.
Impactos culturais, históricos, sociais e técnicos dos processos de interação e relação nas redes sociais.
Elaboração de projetos de redes.
Criptografia e segurança de informação.
Produção sustentável.
Análise, estudo e desenvolvimento de projetos de construções rurais.
Cyberbullying: história e impactos sociais e psíquicos na vida dos indivíduos do século XXI.
Processos de comunicação: da linguagem humana à linguagem computacional.
O uso de matrizes como ferramenta computacional: uma introdução ao problema da designação.
Potencialidades e desafios da cultura dos citros.
Tecnologia e seus impactos na sociedade.
Aceitação pessoal e o respeito às diversidades sociais na era digital.
Sustentabilidade e sociedade.
Aspectos conceituais e técnicos da propagação de ondas nos meios de comunicação.
Dinâmica de um ambiente de produção animal e culturas anuais.
Sustentabilidade.
Fake News: reflexões sobre um fenômeno contemporâneo.

Para que Ciência? Uma discussão sobre vacinas em tempos de pandemia da Covid-19

Fonte: arquivo do IF Goiano Campus Avançado Hidrolândia

Em quatro anos de execução do núcleo articulador nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Campus Avançado Hidrolândia foi possível identificar algumas mudanças, tais como: fortalecimento do planejamento em equipe, conhecimento dos cursos em sua integralidade e não apenas por cada área do conhecimento. Além disso, percebeu-se maior participação dos discentes em outras atividades de ensino, de pesquisa e extensão.

Uma experiência de integração no contexto do IF Goiano Campus Avançado Hidrolândia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental

Neste tópico final, apresenta-se uma das experiências de integração desenvolvidas no Campus Avançado Hidrolândia. O Projeto Integrador intitulado *O uso de matrizes como ferramenta computacional: uma introdução ao problema da designação*, que envolveu as disciplinas de Matemática e Banco de Dados, teve como base a Teorias histórico-cultural, de Lev S. Vigotski, e a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili V. Davydov. A busca pelo aporte teórico mencionado se deu pela inquietação dos docentes de como organizar o ensino a partir da integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum (Matemática) e da Área Técnica (Banco de Dados). Nesse sentido, formulou-se a seguinte questão: a partir das possibilidades didático-metodológicas oferecidas pela teoria do ensino desenvolvimental, como organizar os conceitos matemáticos e elementos da disciplina de Banco de Dados na resolução de Problemas de Designação¹, de forma a promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos?

O projeto tinha como objetivo geral a formação do pensamento teórico-conceitual dos alunos a partir dos conceitos teóricos das disciplinas de Matemática e Banco de Dados, no que se refere ao desenvolvimento e à implementação de soluções aos problemas de designação. Entre os objetivos específicos estavam: formação e articulação entre os conceitos de matrizes e Banco de Dados; desenvolvimento de habilidades dos alunos com o manuseio e a utilização de ferramentas computacionais na solução de problemas de designação, entre outros.

Desenvolvido com alunos de uma turma de 2º ano do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, o projeto integrador buscou atender a

¹ De acordo com Abreu Júnior (2000, p. 5, grifos do autor) o “**problema de designação** consiste em determinar um emparelhamento perfeito M de custo mínimo G”, ou ainda, está associado a um problema de transporte, que, por sua vez, é um caso específico de um problema de Programação Linear.

proposta integradora, que prevê a articulação entre a parte técnica com a base nacional comum. Segundo o documento,

A proposta integradora pretende superar o modelo de ensino em que a preparação para o trabalho esteja voltada apenas para o seu processo operacional. A criação de um Núcleo Articulador nas matrizes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, permitirá a articulação entre o ensino regular e o técnico, buscando assim uma educação geral indissociável da educação profissional. Pois mesmo que o foco educacional esteja direcionado para a preparação do discente para o mundo do trabalho, sua formação humanística é essencial para a concepção de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, 2017, p. 9).

Corroboramos com Libâneo (2016) quando afirma que a escola pública continua sendo o melhor lugar e o caminho para a inclusão social, luta política e pela igualdade, tendo como papel promover, por meio dos processos de ensino-aprendizagem, do domínio dos conhecimentos produzidos historicamente, atitudes e habilidades e, a partir dessa apropriação, o desenvolvimento mental, moral e afetivo dos alunos. Para que a escola cumpra seu papel social, é necessário que o ensino, esteja organizado de forma a promover o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos.

Na proposta de Davydov para o ensino de Matemática, os conceitos devem emergir em situações nas quais os alunos sejam colocados em ação investigativa, revelando a essência do objeto de estudo (GORBOV; MIKULINA; SAVEILEVA, 2009), ou seja, o conhecimento não deve ser apresentado por meio de definições gerais, mas revelado por meio de ações de estudo, a partir de tarefas de estudo.

As ações de estudo, criadas pelo professor, deve estruturar-se por tarefas de estudo que, ao serem realizadas pelos estudantes, permitem a eles o domínio dos procedimentos lógicos e investigativos do conceito estudado. Tal feito requer dos alunos os procedimentos de análise, abstração e generalização. Considerando a presença desses procedimentos que compõem a tarefa, Davydov (1988) apresenta seis ações a serem realizadas pelos alunos durante o estudo de um objeto: a) Transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar a relação universal do objeto estudado; b) Modelação da relação universal na forma objetal, gráfica e literal; c) Transformação do modelo da relação universal para o estudo de suas propriedades; d) Construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; e) Controle da realização das ações anteriores; e f) Avaliação da apropriação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo (DAVYDOV, 1988; 1996).

A partir das contribuições da teoria do ensino desenvolvimental, elaborou-se as ações didáticas do projeto integrador *o uso de matrizes como ferramenta computacional: uma introdução ao problema da designação*, que tinha como pré-requisito os conceitos básicos de matrizes (IEZZI; HAZZAN, 2013), com regências compartilhadas entre os professores das duas disciplinas. O projeto foi organizado, conforme carga horária prevista no PPC do curso, em 9 (nove) encontros presenciais, com 1,5 horas por encontro. Para o primeiro encontro com os alunos, foi organizada uma apresentação do projeto e debate sobre questões relacionadas ao contexto sociocultural dos alunos, buscando levantar temas que pudessem serem desenvolvidos durante as etapas do projeto integrador. Uma das atividades propostas foi a análise do documentário *Entenda o seu mundo: entendendo o computador*, onde foram levantados elementos sobre o avanço da técnica ao longo da história humana e a base matemática que sustenta tais descobertas.

Com base nas discussões do primeiro encontro, foram apresentadas aos alunos tarefas de estudo, elaboradas pelos professores, que articulavam os conceitos básicos de matrizes e elementos da disciplina de Banco de Dados. Vale ressaltar que, como os conceitos básicos de matrizes eram pré-requisitos para a solução de Problemas de Designação, estes, foram trabalhados pelo professor de Matemática, também na perspectiva do ensino desenvolvimental, em aulas antes da execução do projeto, devido a baixa carga horária prevista para a execução do projeto. Assim, as tarefas propostas para o 2º e 3º encontro iniciaram com uma tarefa de estudo, a partir do trabalho de modelação, que envolviam as relações entre: conceitos iniciais de matrizes (Lei de formação de matrizes – operações entre matrizes) e elementos básicos da disciplina de Banco de Dados (Modelagem de Dados; Sistemas de Gerenciamento de Banco de Dados; etc.). Estas, tinham como objetivo levar os alunos perceberem, a partir da análise factual, a relação entre o conceito de matriz e suas diversas manifestações. De acordo com Davydov (1988, p. 26),

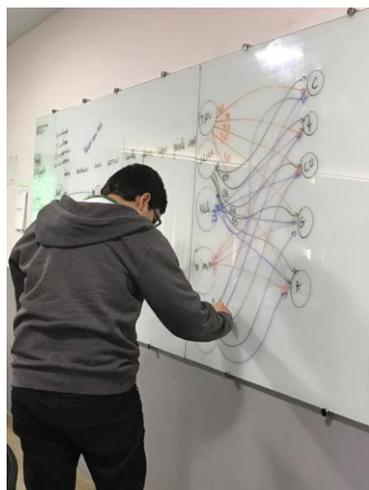
A tarefa de estudo que o professor apresenta aos escolares exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva; 2) a dedução, baseada na abstração e na generalização, das relações particulares do material dado e sua síntese em um sistema unificado dessas relações, ou seja, a construção de seu “núcleo” deste material e do objeto mental concreto; 3) o domínio, neste processo, da análise e síntese, do procedimento geral (modo geral) de construção de objeto estudado.

Seguindo as orientações da teoria do ensino desenvolvimental, em nenhum momento, durante a realização das tarefas de estudo os professores ofereceram respostas ou

modelos prontos. Organizados em grupos de quatro alunos, estes foram provocados a elaborar uma síntese a partir das relações observadas durante a solução das tarefas de estudo propostas pelos professores, em que os grupos apresentavam caminhos para a solução dos problemas, para os demais grupos.

Com o modo geral de solução apropriado pelos alunos, foi solicitado a eles que elaborassem nos grupos, problemas particulares a partir de episódios de seu cotidiano de forma a mobilizar seus motivos e envolvê-los dos alunos, envolvendo-os no processo de elaboração. Pretendia-se, desse modo, promover transformações, experimentação mental e real com o objeto em estudo. Após a conclusão da tarefa, os grupos apresentaram os problemas, o caminho utilizado para a solução, bem como o modelo geral. Na imagem I é possível observar o representante de um dos grupos de alunos apresentando um esquema, que antecedia a construção de uma matriz que expressava a forma literal (esquemática) de apresentação e solução do problema de designação. Vale ressaltar que até o 4º encontro os alunos não fizeram uso do laboratório de informática. As discussões ocorreram em grupo com a mediação dos professores em sala de aula. Uma das justificativas para tais ações estava associada, primeiramente, ao desenvolvimento e à formação do conceito de problema de designação, sem o uso das tecnologias, que no caso seria utilizada como ferramenta para a implementação e resolução do problema somente quando os alunos apresentassem indícios de formação do conceito.

Imagem I: Apresentação de um esquema da solução do problema elaborado pelo grupo



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Com a apropriação do modo geral de solução do problema de designação, pelos alunos, observados pelos professores durante as discussões e apresentação dos grupos durante a solução das tarefas de estudo, o professor de matemática mencionou as

aproximações das formas por eles utilizadas (desenvolvidas) na resolução das tarefas de estudo com o método húngaro³. Apresentamos uma das tarefas de estudo sugerida para a resolução dos grupos: *Os filhos de Paulo, Pedro, Luiz e Marcos gostariam de realizar um passeio com os colegas de escola no final de semana. No entanto, necessitam levantar algum dinheiro. Com o propósito de oferecer condições para que os filhos consigam o dinheiro desejado, Paulo escolhe três tarefas para seus filhos: 1º) Cortar a grama do jardim; 2º) Limpar portas e janelas da casa; 3º) Lavar os carros da família. Para evitar a concorrência entre os filhos, o pai pede a cada um que apresente uma proposta (lacrada em envelope) do que eles consideravam que fosse um pagamento justo para cada uma das três tarefas. O acordo fechado entre pai e filhos é que todos concordariam com a decisão final do pai quanto à destinação de cada tarefa. Os valores pretendidos por cada filho na execução das tarefas estão expressos na tabela I. Com base nas informações, como o pai deve designar as tarefas de forma que seu custo seja o menor possível? Construa um esquema que expresse as possibilidades e, obtendo o custo mínimo, justifique a resposta.*

Ao final de cada um dos quatro encontros, os professores realizavam uma breve avaliação, a partir de observações, exposições e diálogos com os alunos. Para o avanço da etapa seguinte, era necessário que os alunos apresentassem indícios de apropriação dos conceitos trabalhados durante o encontro, numa perspectiva formativa, conforme propõe a teoria do ensino desenvolvimental (VORONTSOV, 2009; ZUCKERMAN, 1999).

Para Davydov (1996, p.196) o componente essencial da atividade de estudo são os motivos das ações que a implementam. Afirma ele que são os motivos de aprendizagem que “incentivam os alunos a estabelecer objetivos de aprendizagem, a realizar atividades de estudo que lhes permitam assimilar conhecimentos teóricos e dominar modos comuns de resolver uma classe inteira de tarefas práticas”. Ao realizar tarefas de estudo, os alunos “dominam, em primeiro lugar, as formas de reprodução de certos conceitos, imagens, valores e normas específicas e, através destes métodos, assimilam o conteúdo do conhecimento teórico” (*Idem*, p. 157). Nessa direção, buscando encorajar os alunos, foram propostas para os encontros de 5 a 8 a elaboração e a resolução, pelos grupos, de problemas com um grau maior de complexidade, onde o processo de resolução envolveria, diferentemente das ações anteriores, o uso da tecnologia como ferramenta. Entre os recursos utilizados pelos alunos

³ Também conhecido como algoritmo primal-dual o método Húngaro é um algoritmo que permite que sejam feitas alocações de tarefas de uma forma mais simples. O algoritmo segundo Abreu Junior (2000, p. 42) “se diferencia por buscar melhorar o pseudofluxo, se possível, através de vários caminhos ausentes simultaneamente”.

foi a linguagem SQL (*Structured Query Language*).

Visando mobilizar os motivos dos alunos, os grupos foram orientados a escolher um tema, elaborar um problema, modelar e implementar o problema, utilizando o recurso tecnológico como ferramenta, a partir das ações propostas anteriormente. Todo o processo (elaboração, resolução e conclusões obtidas), deveria ser compartilhado com a turma no 9º encontro. Nesse contexto, os alunos foram informados que o mais importante não era a solução final do problema, mas o processo, ou seja, qual o movimento do pensamento destes na construção do conhecimento. Entre os temas escolhidos pelos grupos destacaram-se: jogos on-line (otimização de tempo para cumprir missões e análise de melhores estratégias); designação de produtos para fábrica; designação de pessoas para cumprir tarefas (problemas associados ao cotidiano dos alunos); entre outros.

Durante as apresentações, todos os grupos participaram com questões e contribuições, assim como os professores das disciplinas envolvidas na integração, que, além de mediar os debates, também levantaram questões e reflexões acerca de todo o processo apresentado por cada grupo. Corroboramos com Vorontsov (2018, p. 19, tradução nossa) quando afirma que a escola é responsável pelo desenvolvimento da independência educacional do aluno. Para ele, “por meio do ensino devemos cultivar nos alunos a independência educacional como a capacidade de expandir seus conhecimentos, capacidades e habilidades por sua própria iniciativa”. Assim, no contexto de desenvolvimento do Projeto Integrador, buscou-se aplicar os princípios da teoria do ensino voltada para o desenvolvimento humano. Vale ressaltar que, entre as ações e os instrumentos de coleta de dados para o controle e avaliação da aprendizagem, estiveram presentes: debates, observações, atividades em grupos e, ao final do 9º encontro, os alunos fizeram uma autoavaliação (individual e do trabalho do grupo). Na avaliação dos docentes envolvidos no projeto integrador, foi possível identificar indícios de formação do conceito de Problemas de Designação.

Cumprir destacar a importância do aporte teórico adotado, uma vez que a proposta pedagógica desenvolvida no projeto integrador inclui diversos elementos da teoria do ensino desenvolvimental, entre eles, a orientação dos motivos que decorrem da necessidade e do desejo de aprender e a proposição de tarefas de estudo que propiciam a transformação mental dos conteúdos em função do desenvolvimento de operações mentais, tendo em vista a autonomia dos alunos em sua atividade intelectual. Igualmente, cumpre reconhecer o papel da escola no processo de apropriação dos saberes científicos constituídos historicamente pela humanidade, para todos, como condição de humanização. A educação é um direito

antropológico fundamental, por meio dela nos tornamos humanos. Esse direito somente pode ser atingido com a existência de uma escola pública e democrática que promove o desenvolvimento das capacidades humanas, daí decorrendo a exigência do poder público de assegurá-lo a todos com qualidade social e pedagógica e imprescindibilidade do fazer pedagógico dos professores.

Considerações finais

O presente texto pretendeu mostrar possíveis interfaces, na educação profissional, entre práticas de interdisciplinaridade e de integração curricular e o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na teoria do ensino para o desenvolvimento humano. Desse modo, no primeiro tópico foi trazida a discussão da interdisciplinaridade na integração curricular, tendo em vista as finalidades educativas da educação escolar numa perspectiva histórico-cultural. Em seguida, após um breve resgate histórico do ensino profissional no Brasil, foi apresentada a legislação do Ensino Médio Integrado como proposta de integrar, no currículo, as dimensões de formação geral e de formação profissional. No terceiro tópico foram trazidas considerações sobre a formação omnilateral fundada no trabalho na Politécnica e no Currículo Integrado, mostrando sua efetivação no Campus Avançado Hidrolândia (Goiás, Brasil) pertencente ao Instituto Federal Goiano. Finalmente, no quarto tópico, é apresentado o desenvolvimento didático de duas disciplinas dentro de um projeto integrador na perspectiva interdisciplinar.

Conforme mencionado, a pretensão de promover articulações entre a interdisciplinaridade e a teoria do ensino desenvolvimental na implementação do Ensino Médio Integrado se justificou, por um lado, pela necessidade de oferecer um ensino suficientemente significativo para os alunos de modo a conter evasões dos cursos; por outro, pela aposta na capacidade da metodologia do ensino desenvolvimental de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes de forma omnilateral por meio dos conteúdos das disciplinas.

Considerando então as duas dimensões, tanto da efetividade social quando da efetividade pedagógica, o IF Goiano Campus Avançado Hidrolândia, a partir de 2016 se mobilizou para promover a integração efetiva nos currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, por meio de práticas interdisciplinares conectadas com o ensino desenvolvimental. Dentro de quatro anos de execução do projeto piloto, foi possível mostrar indícios de êxito de uma abordagem curricular e de uma metodologia a partir do quadro teórico apontado pelo arcabouço teórico da formação politécnica.

As experiências vivenciadas nos mais diversos projetos curriculares integradores apontam para a relevância de práticas interdisciplinares para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual dos alunos em cada componente do currículo e, particularmente, para a integração entre duas dimensões interligadas da formação politécnica, a formação geral e a formação profissional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 24 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 30 dez. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: texto para discussão**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2022.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-193, ago. 2000.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa

teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, n. 8, Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Теория Развивающего Обучения** (tradução: Teoria do Ensino Desenvolvimental) M.: INTOR, 544p. Moscou, 1996.

DAVYDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola inicial, no 7, p. 1-9, São Paulo, 1999.

FAZENDA, I. C. Avancées théorique-méthodologiques de la recherche sur l'interdisciplinarité au Brésil. In: LENOIR et al. **Les fondements de l'interdisciplinarité fans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke (Canadá): Éditions du CRP, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz de Iguaçu, v. 10, n. 1, p.41-62 - 2008.

GORBOV, S. F., MIKULINA, G. G., SAVELIEVA, O. V. **Обучение математике. 2 класс: Пособие для учителей начальной школы** (Система Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова). 2-е ида. перераб. - М.:ВИТА-ПРЕСС6, 2009. [Ensino de Matemática. 2 ano: livro do professor do ensino fundamental (sistema do D.B.Elkonin – V.V. Davidov)/ S.F.Gorbov, G.G.Mikulina, O.V.Savieliev – 3-a edição, - Moscou, VITA-PRESS, 2009.

GRAMSCI, A. Textos Seleccionados: Caderno 12 (1932) (excertos) Apontamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. **Coleção educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IEZZI, G. HAZZAN, S. **Fundamentos de matemática elementar, 4**: seqüências, matrizes, determinantes e sistemas. 8. ed. São Paulo: Atual, 2013.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Resolução Conselho Superior do IF Goiano nº 075/2017, de 15 de dezembro de 2017.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo** – do setor de educação. UFPR. Fev. 1989.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.

Educação & Sociedade, Campinas: ano XXI, n. 70, abr. 2000.

LENOIR, Y. Quelle interdisciplinarité à l'école ? **Les Cahiers pédagogiques**, Université de Sherbrooke, Canada, juillet 2015, p.1-8.

LEMME, P. **Memórias**: estudos de educação e destaques da correspondência. V. 5, 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar. 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-127.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Debate Sobre Educação, Formação Humana e Ontologia a Partir da Questão do Método Dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

VORONTSOV, A. V. **КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА** independência dos jovens escolares como base de ensino - a independência do adolescente). ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ. Муниципальное образование: инновации и эксперимент, No5, Moscou, 2009.

VORONTSOV, A. V. **Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция**, Часть 1, краткое пособие для деятельностной педагогики, Авторский Клуб, Москва, 2018 (Avaliação formativa: abordagens, conteúdo, evolução – parte 1) Guia curto para a pedagogia da atividade, Ed. Clube do Autor, Moscou, 2018.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Ed. Colihue, 2007.

ZUCKERMAN, G. A. **Оценка без отметки**. М.: Рига: Эксперимент, Москва, 1999.

Autores:

André Luiz Araújo Cunha

Licenciado e Bacharel em Matemática. Mestrado e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. É membro do Conselho Editorial das revistas *Pedagogy and Psychology of Education* (Rússia) e *Revista Educativa* (PUC Goiás).

E-mail: andre.araujo@ifgoiano.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-0329-7762>

Paulo Silva Melo

Graduação em Física pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Mestre em Física pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente, é professor efetivo do Instituto Federal Goiano e tem experiência com os seguintes temas: Integração Curricular na Educação Profissional e capacitação docente.

E-mail: paulo.melo@ifgoiano.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-3484-4079>

José Carlos Libâneo

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor pela Universidade de Valladolid, Espanha. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

E-mail: libaneojc@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>

Como citar o artigo:

CUNHA, A. L. A.; MELO, P. S.; LIBÂNEO, J. C. La Integración Curricular em La Enseñanza Profesional y Vinculaciones com La Teoría de La Educación para El Desarrollo Humano. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.850-875, sep., 2022.

El desarrollo de un producto educacional para promover la salud mental del alumno en la enseñanza media integrada en tiempos de pandemia de Covid-19

Vanessa Braz Costa Senra

vanessabcosta12@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0635-5369>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe (IFS)
Aracaju, Brasil.

Maria Silene da Silva

silene.silva.ifs@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7033-3677>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe (IFS)
Aracaju, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 19/05/2022

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar el producto educacional “La salud mental del alumno en la Enseñanza Media Integrada: produciendo comics a través de la herramienta digital *Pixton*”, desarrollado con base en los resultados de la pesquisa “La promoción de la salud para la formación integrada para alumnos en los cursos técnicos de nivel medio integrado del Instituto federal de Sergipe, Campus Aracaju”. La referida pesquisa estableció una relación entre la promoción de la salud y la formación integrada de alumnos para el mundo del trabajo. La construcción del producto aquí presentado haya tenido el intuïto de retratar el contexto de vida del estudiante, enfatizando la temática de la salud mental. El tema surgió de los resultados adquiridos en la coleta y en los análisis de los datos de la pesquisa. Como resultado, la pesquisa apunta que la salud mental del joven sufre impactos relacionados a su rutina de estudios y la preparación para la vida adulta. El producto educacional desarrollado retrató este contexto, trajo información en salud mental para los jóvenes, y los hizo participar de esta construcción a través de la confección de sus propias historias en comics.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica. Formación Integrada. Promoción de la Salud. Coronavírus.

O desenvolvimento de um produto educacional para promover a saúde mental do discente no Ensino Médio Integrado em tempos de pandemia de covid-19

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o produto educacional “A saúde mental do discente no Ensino Médio Integrado: produzindo quadrinhos através da ferramenta digital *Pixton*”, desenvolvido com base nos resultados da pesquisa “A promoção da saúde para a formação integrada de discentes dos cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju”. A referida pesquisa estabeleceu uma relação entre a promoção da saúde e a formação integrada de discentes para o mundo do trabalho. A construção do produto aqui apresentado teve o intuïto de retratar o contexto de vida do estudante, enfatizando a temática da saúde mental. O tema surgiu dos resultados adquiridos na coleta e na análise dos dados da pesquisa. Como resultado, a pesquisa aponta que a saúde mental do jovem sofre impactos relacionados à sua rotina de estudo e à preparação para vida adulta. O produto educacional desenvolvido retratou este contexto, trouxe informação em

saúde mental para os jovens, e os fez participar desta construção através da confecção de suas próprias histórias em quadrinhos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integrada. Promoção da Saúde. Coronavírus.

The Development Of An Educational Product To Promote The Mental Health Of Integrated Educators In Time Of The Covid-19 Pandemic

Abstract

This article aims to present the educational product "Students' mental health in Integrated High School: producing comics through the Pixton digital tool", developed based on the research results. "Health promotion for the integrated education of students from integrated high school technical courses from the Federal Institute of Sergipe, Aracaju Campus". This research established a relationship between health promotion and the integrated students' education for the world of work. The construction of the product presented here was intended to portray the student's life context, emphasizing the mental health theme. The theme emerged from the results acquired in the collection and analysis of the research data. As a result, the research points out that the young people's mental health suffers impacts related to their study routine and preparation for adult life. The educational product developed portrayed this context, brought information on mental health to young people, and made them participate in this construction through the making of their own comics.

Keywords: Professional and Technological Education. Integrated Education. Health Promotion. Coronavirus.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar o produto educacional “A saúde mental do discente no Ensino Médio Integrado: produzindo quadrinhos através da ferramenta digital *Pixton*”, desenvolvido com base nos resultados da pesquisa “A promoção da saúde para a formação integrada de discentes dos cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju”, pelo programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal de Sergipe (IFS), Brasil.

Ademais, o ProfEPT é um programa de rede nacional e tem por finalidade a produção de conhecimento e o desenvolvimento de produtos educacionais, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Assim, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é compreendida pelo programa como os processos educativos que ocorrem em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2018).

Conquanto, diferente do que ocorre no mestrado acadêmico, a modalidade profissional exige do mestrando da área de ensino o desenvolvimento de um processo, de um Produto Educacional (PE). O documento norteador da referida área de ensino concebe o

PE enquanto consequência da pesquisa, a fim de “[...] *conferir resposta a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associada ao campo de prática profissional [...]*” (BRASIL, 2019, p. 16).

Logo, alicerçado no objeto de pesquisa (As ações de promoção da saúde do jovem, considerando o contexto de formação para o mundo do trabalho, nos Cursos Técnicos em Nível Médio Integrado em Alimentos e em Química), no problema levantado (Como desenvolver ações de promoção da saúde do jovem no Ensino Médio Integrado?) e em todo o contexto da pesquisa, assim como nos resultados adquiridos, foi desenvolvido um Produto Educacional de tipologia “Material didático/instrucional” com a finalidade de trabalhar a temática da saúde mental do jovem no Ensino Médio Integrado (EMI).

Outrossim, o tema da saúde mental foi escolhido haja vista os resultados adquiridos na coleta de dados, através dos questionários e entrevistas. Além de ser o tema eleito pelos discentes, como o maior gerador de dúvidas entre eles, durante todas as entrevistas estiveram fortemente presentes relatos de os discentes se sentirem mentalmente abalados, estressados, com ansiedade, deprimidos em virtude da rotina de estudos do EMI, das preocupações com o ENEM, com o vestibular e com o mundo do trabalho. Fatos esses ainda mais agravados pela pandemia e pelo ensino remoto, de acordo com os sujeitos do estudo.

Além do mais, o Ensino Médio Integrado à EPT é conceituado como uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Trata-se de uma concepção de educação que pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida, como trabalho, ciência, tecnologia e cultura, num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos, de modo histórico e coletivamente, pela humanidade, bem como aos meios necessários para a produção de sua existência e para a sua emancipação como classe (FRIGOTTO *et al.*, 2014).

Assim, a referida pesquisa realizou um estudo com os jovens estudantes do Curso Técnico em Nível Médio Integrado em Alimentos e do Curso Técnico em Nível Médio Integrado em Química, e com a Coordenadoria de Saúde Escolar (COSE), estabelecendo uma relação entre saúde e educação. Tendo como objetivo geral contribuir com o desenvolvimento de ações de promoção da saúde no IFS – *Campus Aracaju*, com ênfase para a saúde do jovem no EMI.

Como fruto da pesquisa, foi desenvolvido um Produto Educacional (PE) que teve como premissa o desenvolvimento da promoção da saúde para a formação integrada no IFS, através do uso de quadrinhos, para promover a saúde mental do discente no EMI.

Referencial Teórico

A promoção da saúde e a formação integrada

A forma integrada da educação profissional ao ensino médio foi inicialmente prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, tendo seu conteúdo embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei nº 11.741, de 2008. Ela é conceituada como uma das modalidades de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, cujo sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral (SILVA; RAMOS, 2018).

A sua concepção ultrapassa o aspecto formal da integração entre as finalidades formativas, considerando também a integração entre trabalho, ciência e cultura. Ao ser visto como uma concepção de formação humana, o EMI adquire um sentido filosófico e epistemológico que não admite a simples junção de disciplinas consideradas de formação (SILVA; RAMOS, 2018).

Nesse viés, a formação integrada relaciona-se ao conceito de Politecnia, o qual apresenta etimologicamente o significado de “muitas técnicas”, ou conjunto de técnicas. Mas em uma outra interpretação de forma mais reflexiva, tem-se um sentido político e emancipatório, no intuito de superar, na educação, a divisão social do trabalho, entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser também dirigentes (CIAVATTA, 2014).

Conquanto, os conceitos de Formação Integrada e Politecnia têm sido objetos de polêmica e de divergências, quando se trata em pensar a educação articulada ao trabalho e como instrumento de emancipação humana na nossa sociedade, por pensamentos que vão contra e a favor dessa integração (CIAVATTA, 2014).

Ao que aparenta, segundo Ciavatta (2014),

Estamos do mesmo lado, buscando manter a coerência do compromisso com a transformação da sociedade brasileira no sentido do direito de todos a uma vida digna. Mas precisamos delinear estratégias para o presente, a politecnia, a educação omnilateral, a formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações (CIAVATTA, 2014, p. 189).

De acordo com Silva e Ramos (2018), o bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas ora é valorizado pelo cumprimento da função propedêutica (conhecimento necessário), ora é criticado. O comprometimento da autonomia escolar em nome do cumprimento das metas de avaliação redundando no estreitamento curricular e na

intensificação do trabalho docente e discente. Este cenário se torna obstáculo para a construção de um projeto de formação integrada dos estudantes.

Ademais, a escola apresenta-se permeada por vários aspectos e limitações para a implantação efetiva de um Ensino Médio Integrado. As concepções de Politecnicidade, omnilateralidade, integralidade são pontos a serem concretizados.

Ainda, observa-se, atualmente, a dicotomia entre formação para o trabalho e a formação para o prosseguimento dos estudos, e discentes sobrecarregados por disciplinas, o que gera um alto nível de estresse e de cobranças, afetando potencialmente condições de saúde e qualidade de vida dos jovens adolescentes.

É neste cenário que a Promoção da Saúde se insere como uma ferramenta para a Formação Integrada, ao perceber o sujeito como um ser humano, corpo e mente. Um conjunto que sofre influências externas e internas, e que necessita de cuidados. As ações de promoção da saúde buscam mais do que apenas informar a população.

Nessa conjuntura, a Carta de OTTAWA é o principal referencial que legitima o que vem a ser a promoção da saúde. Trata-se de uma Carta de Intenções, apresentada na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986, e busca contribuir com as políticas de saúde em todos os países, de forma equânime e universal.

Ela descreve que a promoção da saúde pretende capacitar a comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida. E, por meio da defesa da saúde, fazer com que as condições de vida, incluindo habitação, educação, justiça social, sejam cada vez mais favoráveis, e que através da equidade se possam reduzir diferenças e assegurar oportunidades e recursos igualitários (BRASIL, 2002).

A promoção da saúde trabalha com ações comunitárias, com a conscientização do usuário, com a participação popular, que somente é possível pelo total e contínuo acesso a informações e oportunidades de aprendizado (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Promoção da Saúde, no Brasil, foi instituída pela Portaria 2.446, de março de 2014, e traz o conceito fundamental de promoção da saúde, as estratégias de se produzir saúde individual ou coletiva, e coloca que a intervenção por meio da promoção da saúde não se limita ao SUS, é transversal, integral e intersetorial (BRASIL, 2010).

Esta política tem como objetivo geral:

Promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e os riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais (BRASIL, 2010, p. 17).

Além disso, a promoção da saúde é guiada por valores, diretrizes, princípios, prioridades, temas transversais, eixos operacionais e competências, com vistas a garantir seu pleno desenvolvimento. Para desenvolver a promoção da saúde, é necessário considerar o público-alvo e o seu contexto de vida, a fim de realizar ações direcionadas e eficazes.

Neste sentido, de acordo com Brasil (2010), os valores, as atitudes, os hábitos e os comportamentos que marcam a vida de adolescentes e de jovens encontram-se em um processo de formação e cristalização. Os valores e o comportamento dos amigos ganham uma importância crescente, na mesma medida surge um natural distanciamento dos pais em direção a uma maior independência. Ao mesmo tempo, a sociedade e a família passam a exigir do adolescente e do jovem, ainda em crescimento e maturação, maiores responsabilidades com relação a sua própria vida.

Os elementos que compõem o meio em que os jovens vivem, como os veículos de comunicação de massa, as instituições comunitárias e religiosas, os sistemas legais e políticos e a indústria do entretenimento, exercem influências sobre o modo como os jovens pensam e se comportam (BRASIL, 2010).

No EMI, há uma forte convivência entre os jovens, já que passam a maior parte do dia na escola e a disseminação de informações é muito grande. Neste ambiente, é propício e necessário para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde de caráter fidedigno e acessível, ao passo que essas informações irão refletir no processo de formação do jovem para a vida adulta.

Posto que, a juventude e a adolescência são caracterizadas por uma etapa de transição e mudanças físicas, psicológicas, sociais e cognitivas, logo, o jovem está se preparando para a vida adulta, momento em que frequentemente enfrentará situações estressantes e conflituosas, as quais produziram reflexos em sua vida e saúde. Nesta direção, estando em circunstâncias diferentes daquelas que eles conhecem, especialmente relacionadas ao mundo do trabalho, com maior responsabilidade e cobranças (ELTINK; NUNES, 2020).

Neste contexto, as ações de promoção da saúde voltadas à temática da saúde mental terão como intuito desenvolver nos indivíduos capacidades e potencialidades, melhorando sua qualidade de vida e prevenindo doenças ou agravos à saúde. Dentro da realidade do EMI, tais ações contribuem para a formação do sujeito, atentando-se para os diversos aspectos que fazem parte de sua vida, as influências sociais, familiares e econômicas. Assim, apresenta-se como um instrumento para o desenvolvimento da formação integrada.

Metodologia

O local onde aconteceu a pesquisa foi no Instituto Federal de Sergipe, no *Campus* Aracaju. Conquanto, em virtude da pandemia causada pela COVID-19 e da adoção do ensino remoto pela Instituição, a pesquisa foi adaptada para ser realizada de forma on-line. O estudo teve como universo os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e como amostra as turmas do terceiro ano dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Alimentos e em Química, e os profissionais da Coordenadoria de Saúde Escolar (COSE), a qual presta atendimento relativo à saúde dos discentes.

Optou-se pelos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado para que fosse possível refletir sobre a condição de saúde dos discentes nesta modalidade de ensino e como a promoção da saúde se faz presente para a formação integrada do discente. Assim, foram escolhidas as turmas do terceiro ano em virtude da pandemia causada pela COVID-19 e as aulas estarem ocorrendo de forma on-line. Uma vez que, estes discentes seriam os que mais tiveram contato com a COSE, antes da pandemia, e assim poderiam responder às questões relativas a ela.

A escolha pelo Curso de Alimentos deu-se pelo fato deste apresentar o maior quantitativo de atendimentos na COSE. E em seguida, o Curso de Química apresentou-se como o segundo maior, segundo as informações disponibilizadas pelo setor, retiradas do livro de registro de atendimentos, referentes ao período de 2019 a março de 2020.

Quanto aos sujeitos do estudo, os critérios de inclusão foram: profissionais de saúde, que fazem parte da COSE no IFS, *Campus* Aracaju; e discentes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Alimentos e em Química, cursando o terceiro ano de curso. Os critérios de exclusão foram: profissionais de outras áreas e/ou departamentos do IFS; e discentes de cursos técnicos subsequentes, por serem de outra modalidade de ensino.

Fundamentado no objetivo geral da pesquisa de “contribuir com o desenvolvimento de ações de promoção da saúde no IFS – *Campus* Aracaju, com ênfase para a saúde do jovem no EMI”, desenvolveu-se uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, empregando como procedimento a pesquisa-ação.

O ciclo da pesquisa-ação proposto por Chisté (2016) foi utilizado para nortear a investigação deste estudo. As fases da pesquisa elencadas por este ciclo são: 1. Identificação das situações iniciais; 2. Planejamento das ações; 3. Realização das atividades previstas; 4. Avaliação dos resultados obtidos.

Assim, nesta pesquisa primeiramente foi produzido um referencial teórico sobre o tema, abordando os conceitos que compõem o EMI e a relação saúde e educação, utilizando-se de autores como: Demerval Saviani, Marise Ramos, Mary Rangel, Gaudêncio Frigotto,

Dante Moura, entre outros; de Documentos Institucionais do IFS e de Políticas Públicas vigentes no Brasil. Posteriormente, com os resultados adquiridos na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas foi levantada a temática da saúde mental dos discentes.

No segundo passo, foi planejada e produzida uma história em quadrinhos pela pesquisadora sobre a saúde mental do discente. Em seguida, foi planejado o desenvolvimento de uma oficina. No terceiro passo, foi realizada a oficina com os discentes, onde eles puderam conhecer a história em quadrinhos produzida, a ferramenta digital utilizada para a sua confecção e ainda produzir seus próprios quadrinhos.

A pesquisa utilizou-se do método indutivo, ao passo que teve como ponto de partida o particular em busca do geral, ao considerar as informações obtidas a partir dos discentes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Alimentos, e em Química e da COSE. Com estas informações, analisou-se o perfil de saúde dos jovens, identificou-se a percepção dos discentes sobre sua saúde e foi possível conhecer como as ações de saúde são desenvolvidas no IFS para esse público.

Utilizamos neste estudo uma abordagem qualitativa, e esta permitiu à pesquisadora uma maior riqueza de informações, contribuindo para melhor detalhamento e análise dos dados obtidos. Uma vez que envolveu um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos sujeitos pesquisados, podendo discutir sobre o contexto da saúde dos discentes dentro da realidade do EMI, não se restringindo a números ou quantidades.

Para a coleta de dados, foram produzidos questionários on-line através do aplicativo *Google Forms*, e estes foram aplicados aos discentes e aos profissionais da COSE. Aos discentes, os questionários foram aplicados durante as aulas de Biologia e tiveram o intuito de analisar o seu perfil de saúde. Aos profissionais da COSE, os questionários foram autoaplicáveis, com o intuito de conhecer como as ações de saúde são realizadas para os discentes.

Após as análises dos questionários, foram selecionados alguns discentes para participar de uma entrevista do tipo padronizada, ocorrida de forma on-line. Nas entrevistas foram discutidas quais as concepções que o discente tem sobre sua saúde no âmbito do EMI. Para tanto, os discentes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

1. Assinalar no questionário o item “SIM”, da última pergunta, a qual indaga se ele aceita participar de uma entrevista sobre a saúde do jovem no Ensino Médio Integrado;

2. Ter relatado no questionário pelo menos um desses itens: já ter realizado tratamento para saúde; fazer uso de medicação; já ter realizado alguma cirurgia.

O critério 2 foi utilizado a fim de selecionar os jovens que apresentassem ou já apresentaram alguma comorbidade ou doença. Consequentemente, estes necessitam ou já necessitaram de um maior apoio da escola e da rede de saúde. Assim, poderiam dar seu depoimento sobre a atuação da COSE, sobre a saúde no IFS e como percebem a sua saúde no contexto escolar.

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, a partir do que preconiza a autora Laurence Bardin. Para ela, o termo refere-se a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A partir dessa técnica, analisou-se o que foi encontrado nos questionários e nas entrevistas, considerando também o observado pela pesquisadora. Ademais, ainda na análise do material, foi possível classificá-los em categorias que auxiliam na compreensão dos discursos.

Bardin (2011) coloca que as etapas de Análise do Conteúdo são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesta pesquisa, a primeira fase, então, compreendeu a leitura geral do material eleito para a análise, os questionários e as entrevista. Efetuou-se a organização do material a ser investigado com a tabulação dos questionários e com as suas respectivas respostas, em planilhas do programa Excel. Em seguida, iniciou-se a transcrição das entrevistas de cada participante, que, ao finalizadas, também foram tabuladas em uma planilha do programa Excel.

A coleta dos dados resultou em 42 questionários aptos para a análise. Portanto, a amostra deste estudo constitui-se em 42 sujeitos, do Instituto Federal de Sergipe, *Campus Aracaju*. Sendo eles: 23 discentes do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química (que representam 55% do total de participantes), 11 discentes do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos (que representam 26%) e 8 profissionais da COSE (que representam 19%).

13 discentes, que responderam aos questionários, foram selecionados para participar de uma entrevista. Sendo eles: 10 discentes do curso de química e 3 discentes do curso de alimentos.

Entre os profissionais da COSE, a maioria dos participantes da pesquisa se dividiu entre médicos (2), enfermeiros (2), técnico e auxiliar de enfermagem (2), mais 1 fisioterapeuta e 1 dentista.

Foram criados códigos de identificação dos sujeitos, através de siglas e números, a fim de se preservar a identidade dos participantes. As siglas referem-se aos sujeitos: Aluno (AL) e Profissional de Saúde (PS). A numeração é de acordo com a ordem sucessiva que os participantes enviaram o questionário (o primeiro questionário enviado do aluno do curso de alimentos=1; segundo=2, e assim sucessivamente). As letras “qui” referem-se ao curso de QUÍMICA, e “ali” ao curso de ALIMENTOS. O “E” refere-se aos alunos que participaram da entrevista.

Outrossim, todos os participantes da pesquisa, em todas as fases, de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram informados sobre os critérios de sigilo, anonimato, sobre os objetivos da pesquisa e o destino de todos os dados fornecidos, podendo optar por participarem ou não dela, mediante a leitura e a aceitação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e para menores de idade, além desse, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a ser assinado eletronicamente pelo responsável legal do menor. Esses termos constaram no início dos questionários on-line, como pré-requisito para responder às perguntas.

Análises e Resultados

Utilizando-se da metodologia indicada, o estudo resultou em quatro categorias temáticas. A primeira denominada: “O PAPEL DA COSE E COMO OS JOVENS DO EMI A PERCEBEM”; a segunda: “A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO IFS, NA SALA DE AULA E NOS CURSOS”; a terceira: “O PERFIL DO JOVEM DISCENTE DO EMI NO IFS”; e a quarta: “A PERCEPÇÃO DO JOVEM SOBRE SUA SAÚDE NO EMI: O TEMA DA SAÚDE MENTAL”.

Diante disso, serão expostos aqui algumas reflexões acerca da quarta categoria, pois esta trouxe informações fundamentais para a construção do Produto Educacional e sobre a saúde do jovem no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

A quarta categoria apresenta como os jovens discentes do EMI avaliam sua saúde; o tema da saúde mental exposto por eles; a relação do jovem com o mundo do trabalho e as apreensões para o futuro, fato este que também se relaciona com o tema da saúde mental, conforme os discursos coletados.

Aos serem indagados na entrevista sobre como os discentes avaliavam a saúde deles, de modo geral, e naquele momento, em muitos discursos foi relatado a influência da pandemia causada pela COVID-19, o isolamento social, o ensino remoto e como isto afetou a sua saúde.

(E Al. 6 ali) - Antes da pandemia eu era bem ativa, eu praticava muay thai e por conta da quarentena eu tive que parar e fiquei um ano e meio sem praticar qualquer tipo de atividade física. Voltei a dois meses e tô tentando recuperar o tempo perdido, né? Eu uso a academia como uma válvula de escape pra tentar melhorar minha saúde mental que ficou bem abalada por conta da pandemia, e também por conta do ensino remoto porque tá tomando todo o meu tempo e eu me sinto cada vez mais triste, deprimida, ansiosa e frustrada porque tá consumindo muito do meu emocional.

A pesquisa “Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes”, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), perguntou aos adultos como a pandemia está impactando os adolescentes que vivem em seus domicílios. Entre os entrevistados, 56% disseram que algum adolescente da casa apresentou um ou mais sintomas relacionados à saúde mental. Entre os principais problemas destacados estão as mudanças repentinas de humor e irritabilidade (29%); alteração no sono, como insônia ou excesso de sono (28%); diminuição do interesse em atividades rotineiras (28%); e preocupações exageradas com o futuro (26%) (UNICEF, 2021)

Além de se sentir triste, deprimida, ansiosa e frustrada, como afirmou a E Al. 6 ali, alguns discentes também relataram ter adquirido hábitos considerados ruins, terem alterações de sono e comportamentais, prejudicando a saúde mental e física em virtude da pandemia:

*(E Al. 9 ali) - [...] principalmente a saúde mental nesse tempo de pandemia anda um pouco **desequilibrada**, com o isolamento eu também adquiri alguns hábitos ruins, como não dormir direito, e também assim [...] essa questão de não sair de casa não tô tomando muito sol. Então **eu sinto que atualmente minha saúde foi muito prejudicada pelo isolamento** e também não faço nenhuma atividade física e isso ficou mais acentuado quanto anemia.*

(E Al. 23 qui) - [...] eu não era sedentária antes da pandemia, eu praticava handball, eu era goleira [...].

Ao avaliarem sua saúde de um modo geral, tanto física como mental, foi possível observar que os jovens enfatizaram principalmente como se sentem em relação à sua saúde

mental. Os discentes afirmaram estar com a saúde mental abalada e desequilibrada, como nos discursos acima. Além disso, também disseram estar conturbada, problemática, como afirmam:

(E Al. 9 qui) - Eu avalio minha saúde como complicada e problemática! Porque eu sou jovem, eu tenho dezoito anos e eu tenho que ficar fazendo consultas frequentes no médico, passar por vários procedimentos porque a minha saúde é bastante problemática.

Ademais, o entrevistado E Al. 20 qui, afirmou que sente sua saúde conturbada, e que precisa de ajuda, porém não sabe o que fazer e a quem recorrer: *“minha saúde física está boa, segundo os exames que fiz recentemente. Agora a mental está um pouco conturbada, acredito que eu preciso de ajuda profissional, porém não sei o que fazer”* (E Al. 20 qui).

Sobre a quem recorrer, os discentes expressaram nas entrevistas que quando têm dúvidas sobre a saúde perguntam a um familiar próximo, recorrem à internet e a sites de pesquisa (google), procuram um profissional da saúde e perguntam aos colegas.

Grande parte dos alunos citou mais de uma opção a quem recorrer quando precisam. Como (E Al. 5 qui): *“eu recorro à internet, a profissionais da saúde, às vezes até para alguns colegas meus daqui do curso de química mesmo.”*

Além do mais, o discente E Al. 20 qui afirmou: *“[...] eu pesquiso na internet, eu guardo a dúvida pra mim, eu acho...”*

Nota-se que os discentes recorrem, em sua maioria, aos familiares. O que é algo previsível, por serem as pessoas mais próximos a eles, porém nem sempre os familiares terão a informação que os jovens precisam, como relata o discente E Al 6 ali: *“Algumas coisas eu pergunto à minha mãe, mas assim [...] como ela é leiga na área, então, nem tudo ela vai saber responder e é isso.”*

Quando a escola entende a relação adolescente - escola - família, isso favorece um plano de intervenção mais eficaz:

Trata-se de pessoas em processo de desenvolvimento, que estão frequentando o ensino médio, e que ainda demandam cuidados, mas ao mesmo tempo precisam assumir novas responsabilidades. A escola é um contexto importante na formação deste adolescente, e deveria, além de disponibilizar informações e conhecimentos, ser um espaço de promoção da saúde. Ela pode ser desafiadora, mas deve-se considerar a quantidade e o tipo de estressores, os quais devem ser adequados/proporcionais ao grau de maturidade destas pessoas em desenvolvimento. A compreensão dos processos envolvidos na relação adolescente-escola-família e contexto social favorecerá a prevenção e a elaboração de intervenções mais eficazes no ambiente educacional, para esta população (ELTINK; NUNES, 2020, p. 558-559).

Estes dados relevados pelos discentes da pesquisa, sobre a quem recorrer quando eles têm dúvidas, e a relação com a escola, ajudaram na composição do Produto Educacional, na construção da história em formato de quadrinhos, inserindo no enredo e nas falas dos personagens este contexto. Assim como o tema de saúde eleito por eles, o qual foi o assunto central da história.

Sobre terem dúvidas relacionadas à saúde, os discentes da pesquisa afirmaram no questionário: 41,2% afirmaram ter dúvidas sobre sua saúde, marcando a opção “SIM”; 35,3% marcaram a opção “ÀS VEZES”; 17,6% marcaram a opção “NUNCA PENSEI SOBRE ISSO”; e 5,9% assinalaram a opção “NÃO”.

Os discentes afirmaram que suas principais dúvidas estão relacionadas à saúde mental do estudante, o que representou 44% das respostas. Seguida da temática sobre direito sexual e reprodutivo, com 20% das respostas, e a promoção de alimentação saudável e nutricional com um percentual de 12% das respostas.

Nas falas dos entrevistados foi possível extrair o quanto a rotina do EMI pode interferir na saúde mental do jovem. Em grande parte dos discursos, eles relatam se sentir ansiosos, cobrados, apreensivos em relação ao futuro e às demandas das disciplinas.

Dito isso, a E Al. 14 qui afirma: *“A quantidade de disciplinas é alta e, conseqüentemente, a cobrança também, isso gera um desgaste emocional grande. Frequentemente, sinto-me estressada e ansiosa para conseguir dar conta da demanda.”*.

Os discentes colocaram que não conseguem dormir à noite, que a sua alimentação está prejudicada, por conta do estresse, da ansiedade sobre o curso e sobre o pré-vestibular.

(E Al. 16 qui) - Eu não consigo dormir bem, eu não tenho uma boa noite de sono, não durmo a quantidade necessária, por quê? por causa do estresse, por causa da quantidade de coisas que eu tenho que fazer! [...] minha alimentação ficou bastante desregrada por causa da ansiedade! Então... eu tenho muita ansiedade, eu tenho o TAG que é o transtorno de ansiedade generalizada e isso influenciou muito na minha alimentação, no meu sono, na minha vontade de fazer alguma coisa, de fazer exercício. Então, eu acho que o conjunto do estresse, da ansiedade, que são causados pelo curso e pelo pré-vestibular me deixaram mal, tiveram um impacto negativo sobre o meu corpo, mas que está sendo controlado.

Essa situação relatada pelo jovem de se sentir estressado, cansado, cobrado, não conseguir se alimentar e dormir à noite, estar constantemente preocupado com o curso, com o ENEM e com o vestibular também foi caracterizada no Produto Educacional, a partir da composição da personagem e de suas falas.

Nesse viés, é possível observar que os jovens apresentam muitas dúvidas sobre o seu futuro, se conseguirão fazer faculdade, se serão bons profissionais. Foi perguntado aos

discentes participantes da entrevista o que eles sentem ao pensar sobre o mundo do trabalho, e foi pedido para que eles nomeassem este sentimento.

*(E A1 6 ali) - Minha relação com o mundo do trabalho seria a **insegurança**, porque eu me pego pensando muito sobre isso, principalmente agora na pandemia, em que as coisas ficaram muito mais difíceis, porque eu não sei muito bem como eu vou fazer para atingir meus objetivos, se eu vou atingir meus objetivos? **Eu tenho muito medo de falhar, de não conseguir seguir a carreira que eu quero. De não ter uma renda boa o suficiente para eu me sustentar sozinha sem precisar do auxílio da minha mãe [...].***

*(E A1 9 qui) - [...] o que eu sinto é principalmente **desespero**, porque eu não faço a mínima ideia de como lidar com tudo isso ainda [...].*

De acordo com Marise Ramos (2008), na sociedade a relação econômica vai se tornando o princípio da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização é contra a simples formação para o mercado de trabalho. Pois, ela envolve valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Por isso, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é fornecer a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões (RAMOS, 2008).

Assim, nesta pesquisa houve discursos em que os alunos afirmaram que não dispõem trabalhar na área do curso que estão fazendo, haja vista a concorrência para a entrada no mundo do trabalho, e a necessidade de possuir uma renda financeira para ajudar a família. Além disso, colocaram o curso técnico como uma qualificação a mais. Como na fala do discente (E A1 9 ali) a seguir:

*(E A1 9 ali) - O mercado tá cada vez mais disputado e com poucas oportunidades. **Eu acho que o curso técnico é um diferencial e por isso eu não dispensei trabalhar na área de alimentos, mas não é o meu sonho e não é o que eu espero pro meu futuro. Eu espero terminar minha faculdade de fisioterapia e poder trabalhar na área que eu escolher [...] trabalhar após terminar o EMI, seja na área do curso ou não e com a finalidade de ajudar financeiramente a família.***

Fato também afirmado por outro discente (E A1 8 qui):

*(E A1 8 qui) - Quando eu terminar o curso **eu pretendo procurar um trabalho, seja envolvendo área de química ou não, qualquer um emprego que possa me ajudar a ajudar a minha família...** que a situação tá difícil pra todo mundo no Brasil e na minha casa principalmente, **eu quero muito ajudar minha família. E se eu conseguir passar no ENEM [...] eu pretendo cursar filosofia ou letras, mas minha primeira opção é letras e inglês, no caso.***

Assim, para Frigotto *et al* (2014), a discussão sobre o trabalho é, de maneira geral, algo ausente nas escolas, entretanto:

[...] os sujeitos do Ensino Médio e da Educação Profissional, os alunos, são jovens trabalhadores, em exercício pela necessidade de se manterem e às suas famílias, ou são jovens que se preparam para a vida futura, para alguma forma de responsabilidade e de trabalho (FRIGOTTO *et al.*, 2014).

Portanto, o trabalho faz parte da vida jovem no EMI, e toda as preocupações relacionadas a ele, pensamentos e fatos, que fazem parte da vida adulta, permeiam a mente de jovens de 17 anos e/ou mais. O preparo para a vida adulta, trabalhar ou prosseguir com os estudos, realizar todas as atividades do ensino médio e do técnico, aliado a um momento de pandemia, é o cenário de vida dos jovens participantes da pesquisa e do enredo para a construção do Produto Educacional.

O produto educacional

Inicialmente, foi construída pela pesquisadora uma história em quadrinhos, a qual foi confeccionada de forma a atrair o olhar do discente, contendo uma leitura de fácil compreensão, atentando-se para a linguagem do jovem e com informações direcionadas a esse público. Com o intuito de promover saúde, não se atendo às formas práticas tradicionais, pois, de acordo com Salci *et al.* (2019):

Destaca-se que a prática de muitos enfermeiros ainda se encontra focada na doença e que a educação em saúde, como um instrumento de promoção da saúde, vem sendo realizada com a utilização de abordagens educativas tradicionais, em que a cultura não é tomada como referência. Nesse sentido, é imprescindível desenvolver um processo educativo que parta do reconhecimento dessa realidade cultural, possibilitando que elas próprias construam um novo conhecimento. Isso requer uma concepção pedagógica onde o diálogo e o respeito pelo outro seja o referencial de atuação dos profissionais da saúde (SALCI *et al.*, 2019, p. 229).

A escolha pelo formato digital e confeccionada por uma ferramenta tecnológica se deu pelos relatos dos entrevistados da pesquisa, os quais afirmaram que os conteúdos em formatos digitais são mais atrativos e de fácil acesso. Aliado a isso, pensou-se no formato da história em quadrinhos.

Além disso, o intuito do formato em quadrinhos foi atrair a atenção dos jovens, com um conteúdo que os retratasse, fazendo referência ao seu contexto de vida no EMI. De forma que, sobretudo, o jovem pudesse se identificar e tivesse interesse em ler a história, assim como saber como ela foi confeccionada.

Neste sentido, tendo em mãos a temática levantada pela pesquisa, sobre a saúde mental do jovem no EMI, iniciou-se a construção da história em quadrinhos. Primeiramente, delimitou-se como o assunto seria discutido, dentro dos vários conceitos que envolvem a saúde mental. Logo, o que ficou mais evidente, pelos discursos dos jovens, foi a necessidade de informação sobre os transtornos de ansiedade, o estresse, a depressão e as formas de

melhorar a saúde mental. Após isso, foi escolhido o enredo da história, o qual considerou as falas dos discentes entrevistados, seus sentimentos, suas apreensões, seus modos de vida e a rotina de estudos do 3º ano do EMI.

Quatro personagens foram criados: Alice, uma jovem estudante do 3º ano do EMI, parda e do sexo feminino - como se intitularam a maioria dos discentes participantes da pesquisa; A mãe de Alice, com características físicas parecidas com a da jovem; A professora da disciplina de Biologia; e um profissional de saúde que faz parte da escola de Alice.

A participação dos sujeitos da pesquisa foi imprescindível, pois foi acatado e analisado tudo o que a COSE e os jovens expressaram na coleta dos dados da pesquisa, para a construção dos personagens, das falas, dos cenários, do enredo de um modo geral.

Assim, na história construída, Alice é uma jovem discente que se sente muito cansada, estressada, ansiosa com todas as tarefas que tem a realizar - como expressado pelos entrevistados -. Sem saber o que fazer, ela procura a mãe - que é a primeira opção a quem os discentes relataram procurar quando têm dúvidas -. Porém, a mãe de Alice apresenta-se muito ocupada com as tarefas de casa e do trabalho remoto, e não consegue lhe dar atenção naquele momento.

Alice, então, recorre à internet - como também foi relatado pelos entrevistados - e fica ainda mais perdida com a situação. Por conseguinte, ela recorre à professora de Biologia, e elas marcam uma conversa on-line, juntamente com um profissional de saúde da escola. Nesta conversa, eles discutem sobre o que é saúde mental, os transtornos mais comuns e como melhorar a saúde mental, através do reconhecimento das emoções.

Os cenários da história consideraram o contexto da pandemia, com o uso de computadores para reuniões on-line, celulares para o envio de áudios e conversas.

Após a criação do enredo, toda a história e as falas dos personagens foram escritas pela pesquisadora em um papel, e depois transcritas para a ferramenta digital *Pixton*.

Outrossim, o *Pixton* é uma ferramenta on-line que permite a criação de histórias em quadrinhos. Ele possui uma grande variedade de cenários, objetos e personagens. Existe uma versão grátis, pela qual a pesquisadora neste estudo criou a história, e uma versão paga, que oferece uma maior quantidade de personagens e cenários (INOVAEH, 2018). O site pode ser acessado pelo seguinte endereço: <https://app.pixton.com/>. A história em quadrinhos digital pode ser acessada pelo computador, pelo celular ou pelo tablets, através do seguinte link: <https://share.pixton.com/q6o6dyf>.

Após a confecção da história em quadrinhos pela pesquisadora, foi marcada uma reunião on-line com as turmas dos cursos participantes da pesquisa, para a aplicação do

Produto Educacional. Este encontro foi durante as aulas de Biologia, pela plataforma Google Meet. Assim, no dia 27 de agosto de 2021 foi realizado com a turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, onde estavam presentes 23 discentes. No dia 31 de agosto, com a turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, onde estavam presentes 13 discentes. O encontro teve duração em média de 1 hora e 20 minutos, cada.

Figura 1 – Print screen da história em quadrinhos no *Pixton*



Fonte: Criação da autora (2021).

A aplicação do produto se deu através de uma oficina, intitulada “Oficina PIXTON- autopercepção e o mundo do trabalho”. Nela, primeiramente, a pesquisadora explanou para os participantes sobre a pesquisa, os dados coletados, a construção da história em quadrinhos sobre saúde mental e a ferramenta digital utilizada.

Desse modo, apresentada a ferramenta, os discentes foram convidados a participar da sala de aula no *Pixton*. Então, foi enviado aos discentes o link da sala de aula, pelo chat da reunião on-line, para que os mesmos pudessem entrar. Após o cadastro na plataforma, o segundo passo foi cada participante construir o seu avatar pessoal. Tratar-se de um autorretrato, em que o indivíduo constrói um personagem com suas características físicas. Assim a sala de aula virtual é construída como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Fotografia virtual feita a partir da ferramenta *Pixton*.



Fonte: Criação da autora (2021).

Após os discentes entrarem na sala de aula *PIXTON*, foi solicitado a eles que produzissem um quadrinho ou uma tirinha, onde cada um expressaria como eles se imaginam no futuro, em relação ao mundo do trabalho. O intuito foi com que eles pudessem trabalhar sua saúde mental, através da autopercepção, e expressassem suas emoções, expectativas e sonhos como trabalhadores. Na turma do curso de Alimentos, foram produzidos e finalizados 3 quadrinhos/histórias. Na turma do curso de Química, foram produzidas 16 histórias e finalizadas 10.

As histórias produzidas pelos discentes foram surpreendentes e muito criativas. Eles expressaram com humor e com falas esperançosas como eles se imaginam futuramente. Pela confecção que fizeram, foi possível observar que eles exploraram todos os recursos que a ferramenta dispõe. Todos os quadrinhos que os discentes produziram encontram-se encartados no Produto Educacional.

Nessa direção, o PE finalizado foi intitulado “A saúde mental do discente no Ensino Médio Integrado: produzindo quadrinhos através da ferramenta digital *Pixton*”. O qual está composto pelos seguintes capítulos:

Quadro 1 – Títulos dos capítulos do Produto Educacional

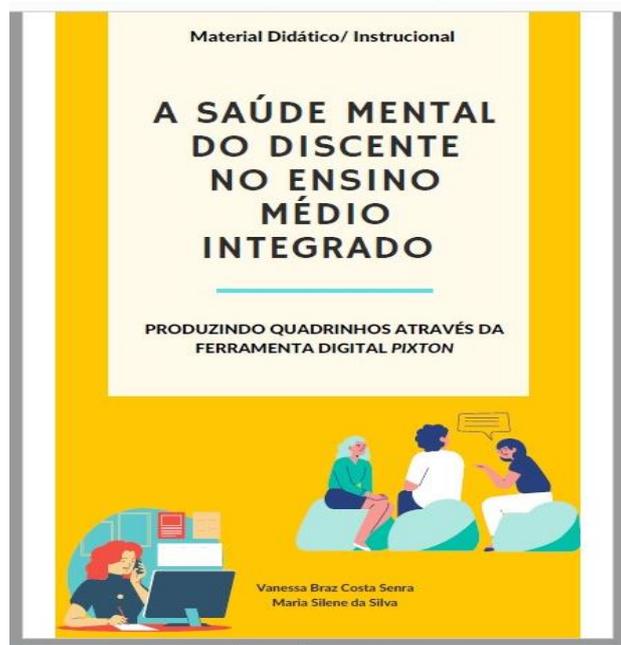
1- Apresentação (onde é descrito a finalidade do PE e o seu conteúdo);
2- Introdução (traz os conceitos do EMI e a relação com a promoção da saúde. Além disso, explica o surgimento do tema da história em quadrinhos);
3- História em quadrinhos sobre a saúde mental do discente no EMI (enredo da história e o link de acesso);
4- Instrutivo para a utilização da ferramenta digital <i>PIXTON</i> ;
5- Referências;

6- Anexos: quadrinhos produzidos pelos discentes do 3º ano dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Alimentos e em Química, do Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju, durante a oficina “Pixton - autopercepção e o mundo do trabalho”.

Fonte: Criação da autora (2022).

Ademais, está a capa do PE:

Figura 3 – *Print screen* da capa do PE



Fonte: Criação da autora (2021).

O produto educacional encontra-se na Plataforma Educapes: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644117>

Considerações Finais

Como contribuição, o estudo pôde discutir a importância da promoção da saúde dos discentes, considerando também o “olhar” deles sobre si. Pôde-se ofertar à COSE, aos docentes, aos discentes e ao IFS, como um todo, aspectos relevantes sobre a saúde dos

discentes e o desenvolvimento de ações de promoção da saúde para a formação integrada do jovem no EMI.

Ao avaliarem a sua saúde, de um modo geral, os discentes revelaram que a pandemia causada pela COVID-19, o isolamento social e o ensino remoto afetaram sua saúde. Eles afirmaram se sentir triste, deprimidos, ansiosos e frustrados; terem adquiridos hábitos considerados ruins, terem alterações de sono e comportamentais, prejudicando a sua saúde mental e física. Também ficou evidente que os jovens enfatizaram como se sentem em relação à sua saúde mental, afirmando estar abalada, desequilibrada, conturbada e que muitas vezes não sabem o que fazer diante disso.

Eles se sentem cobrados, apreensivos em relação às demandas das disciplinas, ao vestibular e ao ENEM. Afirmaram muitas dúvidas sobre o seu futuro, se conseguirão fazer faculdade, se serão bons profissionais. E ao pensarem sobre o mundo do trabalho, se sentem ansiosos, inseguros, têm medo de falhar, mas também se sentem empolgados e preparados.

Desse modo, o preparo para a vida adulta, as apreensões do futuro em trabalhar ou prosseguir com os estudos, além das responsabilidades em realizar as atividades do ensino médio e do técnico, aliado a um momento de pandemia, foi o cenário de vida dos jovens participantes da pesquisa e o enredo para a construção da história em quadrinhos e de todo o Produto Educacional deste estudo.

Acima de tudo, os discentes participantes da pesquisa afirmaram ter gostado da história em quadrinhos e que a mesma retrata a realidade deles. A oficina possibilitou uma maior interação e participação dos discentes, pois além de ensiná-los a produzir quadrinhos, utilizando uma ferramenta digital chamada *Pixton*, ao fazer com que eles produzissem suas próprias histórias em quadrinhos, foi possível trabalhar a saúde mental do jovem, através da autopercepção e da expressão de suas emoções, expectativas e sonhos em relação ao futuro.

Na utilização da ferramenta *Pixton*, foi possível observar que os discentes se sentiram empolgados em montar o seu avatar e em tirar a foto da turma, ao passo que eles se perceberam e se reconheceram na sala de aula.

Com os resultados dessa pesquisa e com o Produto Educacional, foi possível adquirir conhecimentos acerca da promoção da saúde do jovem no EMI, assim como propor a realização de ações de saúde embasadas pelos temas de interesse dos jovens, e com o uso de um recurso tecnológico.

Portanto, que este estudo possa ser utilizado a fim de incorporar a promoção da saúde na educação profissional, subsidiando a formação integrada do jovem. Para que esse incorpore hábitos de vida mais saudáveis, se torne um adulto consciente de seu direito à

saúde e seja capaz de realizar o seu autocuidado. Um ser humano físico e mentalmente capaz de adentrar ao mundo do trabalho.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino**. Brasília, DF: [s.n.], 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Regulamento - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional**. [S.l. : s.n.], 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As cartas da Promoção da Saúde**, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BMSKXCrTRNYJwP5RzYhYJWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

ELTINK, C. F.; NUNES, C.W. B. Concepções sobre estresse segundo alunos do ensino médio de uma cidade de pequeno porte. **REFACS**, [S.l.], 2020; 8: 549-561.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M; GOMES, C. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógica. In: Colóquio produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões

epistemológicas e político-pedagógicas, 2010, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014.

INOVAEH. **TUTORIAL PIXTON**: Criando histórias em quadrinhos. São Paulo: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2018.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, [S.l.], v. 8, 2008.

SALCI, Maria Aparecida *et al.* Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto & Contexto Enfermagem**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 224-230, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n1/pt27>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, Sept. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Saúde mental de adolescentes: é preciso agir**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/saude-mental-de-adolescentes-e-preciso-agir>. Acesso em: 21 set. 2021

Autoras:

Vanessa Braz Costa Senra

Licenciada e Bacharel em Enfermagem pela Universidade Federal de Juiz de fora (UFJF).
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS)
E-mail: vanessabcosta12@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0635-5369>

Maria Silene da Silva

Doutora em Biologia Funcional e Molecular. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/Instituto Federal de Sergipe
E-mail: silene.silva.ifs@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7033-3677>

Como citar este artigo:

SENRA, V. B. C.; SILVA, M. S. da. El desarrollo de un producto educacional para promover la salud mental del alumno en la enseñanza media integrada en tiempos de pandemia de covid-19. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.876-897, sep., 2022.

Educación profesional y tecnológica: abandono escolar en cursos técnicos integrados a la educación secundaria

Sarah Elayne de Freitas Rezende

sarah_elayne@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9247-1170>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO)
Ceres – GO, Brasil.

Marcos de Moraes Sousa

marcos.moraes@ifgoiano.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-0901-0550>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO)
Ceres – GO, Brasil.

Eloisa de Carvalho Assis

eloisa.carvalho.15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6133-4907>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF GOIANO)
Ceres – GO, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

El abandono escolar es un gran problema en la educación brasileña, aunque pocos estudios publicados desde 1980 hayan abordado la educación técnica profesional de nivel medio en la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica (RFEPT). El abandono escolar fue señalada por el Tribunal Federal de Cuentas (TCU) como una realidad que necesita ser estudiada, pues viene preocupando a la RFEPT. Esta investigación se encuentra en fase de ejecución con el tratamiento y organización de variables categorizadas. Este artículo es el resultado de un proyecto de iniciación científica del Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, en colaboración con la Comisión de Permanencia y Éxito. Este estudio tuvo como objetivo evaluar variables que puedan explicar los factores del abandono escolar en cursos técnicos integrados en la educación secundaria en el Campus Ceres, cuya población fue de 766 estudiantes matriculados en 2020. Los resultados indican qué variables pueden estar asociadas con el abandono escolar de los cursos técnicos integrados en la educación secundaria. Entre ellas, destacamos el porcentaje de género, la escuela donde el estudiante completó la educación primaria, el ingreso por concurso amplio, las acciones afirmativas y cuáles son los incentivos para permanecer en la institución.

Palabras clave: Cursos técnicos integrados en la educación secundaria. Abandono escolar. Educación Profesional y Tecnológica.

Educação profissional e tecnológica: evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Resumo

A evasão escolar é um grande problema da educação brasileira, apesar dos estudos publicados desde 1980, poucos tratam dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). A evasão foi apontada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) como uma realidade que precisa ser estudada, pois tem

assombrado a RFEPT. Essa pesquisa está em fase de execução com a tratativa e a organização de variáveis, que foram categorizadas. Esse trabalho é fruto de um projeto de iniciação científica do IF Goiano - Campus Ceres em parceria com a comissão de permanência e êxito. O objetivo foi avaliar variáveis que possam explicar os fatores de evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Ceres, cuja população foi de 766 alunos matriculados em 2020. Os resultados indicam quais variáveis podem estar associadas à evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entre elas, destacam-se porcentagem de gênero, escola em que o estudante concluiu o ensino fundamental, ingresso por ampla concorrência, ações afirmativas e quais os incentivos para permanecer na instituição.

Palavras-chave: Cursos técnicos integrados ao ensino médio. Educação Profissional e Tecnológica. Evasão escolar.

Vocational and technological education: school dropout in middle-level technical vocational education

Abstract

School dropout is a big problem in Brazilian education, although few studies published since 1980 have addressed the middle-level technical vocational education in the Federal Network of Vocational and Technological Education (RFEPT, Brazilian acronym). The school dropout was pointed out by the Federal Audit Court (TCU, Brazilian acronym) as a reality that needs to be studied because it has been worrying the RFEPT. This research is in the execution phase with the treatment and organization of categorized variables. This paper is the result of a scientific initiation project of the Goiano Federal Institute, Ceres Campus, in partnership with the Permanence and Success Commission. The study aimed to evaluate variables that may explain the factors of school dropout in technical courses integrated into high school on the Ceres Campus, whose population was 766 students enrolled in 2020. Results indicate which variables may be associated with school dropout from technical courses integrated into high school. Among them, the gender percentage, school in which the student completed elementary school, admission through wide competition, affirmative action, and what are the incentives to remain in the institution are highlighted.

Keywords: Professional and Technological Education. School dropout. Technical courses integrated into high school.

Introdução

A evasão escolar é conceituada de inúmeras formas, no entanto, “não existe um consenso na literatura internacional relativo à compreensão do termo evasão escolar [...]”. (PRESTES; FIALHO, 2018, p. 872). O abandono ou evasão escolar é um dos maiores problemas da educação pública brasileira. O Ministério da Educação (MEC) define o fenômeno da evasão escolar como “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes após uma geração completa” (BRASIL, 1997, p. 25).

Em 2019, 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível (IBGE, 2020). Segundo *O Censo Escolar 2021*, foram registrados 7,77 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, aumentando 2,9% no

último ano. Esse crescimento estabelece tendência de aumento nas matrículas observadas nos últimos dois anos (aumento de 4,1% de 2019 a 2021). A rede federal tem uma participação substancial no ensino médio, 229 mil alunos, ou 3% do total.

Apesar de compor parte das escolas públicas brasileiras, os Institutos de Educação Profissional e Tecnologia começam a aparecer de forma mais efetiva nos estudos sobre evasão escolar após a constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica em 2008 e suas fases de expansão. Com base na importância e relevância que estudos sobre a temática têm para a melhoria da educação pública brasileira e para a criação de ações e políticas públicas de enfrentamento à evasão escolar, o presente estudo investiga os fatores que levam à evasão escolar.

Dadas as realidades atuais da educação brasileira, a evasão escolar nos cursos técnicos integrados pode trazer consequências negativas para as instituições públicas federais. Entre elas, estão a expiração dos cursos, a falta de reconhecimento, a redução do número de estagiários em relação ao número de novos e a falta de qualificação dos jovens para a formação técnica profissional, nesse sentido, a evasão é uma preocupação constante dos profissionais da educação, das instituições de ensino e de grande parte da sociedade (WENTZ; ZANETTO, 2018).

Em 2019, a evasão, o abandono e o atraso escolar atingiram 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas com idade de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam a escola e não tinham concluído o ensino básico obrigatório (IBGE, 2020). Por outro lado, a taxa de frequência líquida dos estudantes matriculados na escola com idade entre 15 a 17 anos cresceu 2,1%, em comparação com o mesmo período de 2018, quando mais de 70% dos jovens dessa faixa etária estavam na idade escolar adequada.

Apesar de haver estudos que abordam o problema da evasão, a grande maioria das pesquisas parece centrar-se no ensino primário (primário e secundário) e em fatores institucionais e individuais, mas sem um olhar mais atento ao ensino profissional (SILVA; CASTIONI; MARTÍNEZ, 2021). Esse estudo teve por objetivo avaliar variáveis que possam explicar os fatores de evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano, Campus Ceres, no ano de 2020.

Destaca-se que 2020 foi um ano atípico, uma vez que a pandemia por Covid-2019 trouxe inúmeras alterações no mundo. Entre elas, a suspensão de atividades essenciais como a educação e “a prática acelerada, em grande escala do ensino remoto, ocasionada pelo

enfrentamento de uma das maiores crises mundiais da história representa uma enorme ruptura do modelo educacional” (LIMA, *et al.*, 2021, p.73). Neste sentido, a comissão de Permanência e Êxito do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres desenvolveu diversas atividades junto com a comunidade escolar para manter os alunos na escola nesse período de pandemia.

Entre essas iniciativas, podemos destacar a implementação do ensino a distância, a formação para estudantes e docentes de forma on-line, documentos norteadores para educação a distância (EaD), a criação de comissões de apoio técnico e pedagógico para o ensino a distância, acompanhamento próximo dos estudantes e programas de bolsas estudantis (IFGOIANO, 2020).

Mesmo com todas essas ações supracitadas, observa-se aumento significativo no número de evadidos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Ceres no ano de 2020. Em 2019, o número de evadidos nos cursos integrados ao ensino médio correspondia a 1,97%, em 2020 esse número chegou a 10,05% (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019, 2020). Neste sentido, os cursos estudados são o técnico em agropecuária, técnico em informática para internet e técnico em meio ambiente, que são integrados ao ensino médio. O estudo discutiu as variáveis ligadas a fatores internos à instituição (de natureza pedagógica) e externos (de ordem familiar, socioeconômica, cultural, entre outras).

Fundamentação teórica

A Constituição Federal de 1988 é um dos primeiros documentos a tratar a educação como direito de todos e dever do Estado. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) traz em sua redação o direito à educação básica e suas modalidades (BRASIL, 1990, 1996).

Apesar dos direitos constituídos em lei, percebe-se que a educação pública brasileira não é para todos, principalmente quando se trata dos alunos que se perdem pelo caminho, aqueles que se evadem ou abandonam a escola antes de concluir seus estudos. Um reflexo da falta de democratização do conhecimento está no alto índice de evasão, abandono e repetência (BRANCO, *et al.*, 2020). A evasão escolar tem suas causas apontadas desde 1980, no entanto, apenas quase uma década depois, em 1990, o MEC e as universidades públicas passaram a tratar a temática de forma mais organizada e evidente.

Os estudos do MEC em parceria com as universidades públicas iniciaram a proposta de elaboração de indicadores de avaliação. A partir de então, foi instituída pelo MEC uma

comissão especial responsável por estabelecer um parâmetro para os estudos, desmistificando o conceito de evasão. Foram considerados evadidos os alunos que saíram do curso de origem sem concluir e que não retornaram (ALVAREZ; ALVES; MATOS, 2021). Décadas depois, os estudos que tratam da evasão escolar passam a ter como campo de estudo a Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Uma das motivações para esses estudos foi um relatório divulgado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) no fim do ano de 2013, início de 2014.

O relatório apresentou informações relevantes coletadas durante uma auditoria em anos anteriores. O TCU informou que o principal objetivo dessa auditoria era verificar como a oferta da rede de educação profissional e tecnológica (RFEPT) vem se efetivando. As informações finais dessa auditoria mostraram algumas fragilidades da rede federal de educação, sendo sugerida uma série de ações e de políticas de melhorias (ALVAREZ; ALVES; MATOS, 2021). Entre os déficits apontados pelo TCU, foram destacadas as elevadas taxas de evasão escolar da rede de educação profissional.

No Brasil, a evasão escolar ocorre quando um aluno, por algum motivo, não frequenta aulas e instituições sem completar um período ou série escolar. Este fato faz parte da realidade de muitas instituições de ensino e tem muitos aspectos. Para melhor compreender as principais características e descrições que cercam a evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, faz-se necessário apresentar alguns conceitos de evasão escolar.

Segundo o MEC, a evasão é caracterizada pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino (BRASIL, 2015). Para outros autores, a evasão escolar ocorre quando o aluno não finaliza um período letivo, para outros, ocorre quando o aluno deixa a escola:

- a) a evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout* (DORE; LÜSCHER, 2011, p.775); e
- b) a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula, rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola (JOHANN, 2012, p. 65).

Aproximando desses conceitos, Cunha e Lima Filho (2021, p. 60), em um estudo realizado na educação profissional, consideram que “a evasão escolar é caracterizada pela saída definitiva do aluno de seu curso de origem, em qualquer etapa, sem concluí-lo”.

Embora as denominações, os conceitos, as formas e as razões do abandono variem, muitos países enfrentam o problema do abandono. Qualquer aluno que ingresse no sistema educacional que decida não continuar seus estudos ou se retire do programa por não cumprir os requisitos de educação continuada é um resultado educacionalmente indesejável (ZENGIN, 2021). Em 2014, o Ministério da Educação (BRASIL, 2014) conduziu um estudo com resultados alarmantes com dados da educação básica.

A evasão é descrita como a situação em que o aluno abandona o curso, não renova a matrícula ou é formalmente dispensado, desistindo do curso (BRASIL, 2014). Com o passar dos anos, as pesquisas sobre a evasão ganharam mais força e destaque.

Na educação profissional e tecnológica, não é diferente. Para Silva, e Pereira (2020, p.205), “o tema da evasão e da permanência escolar consiste em uma problemática que afeta todos os níveis de ensino, inclusive a educação técnica profissional”, podendo estar associada a diversos razões, em que algumas dimensões são consideradas importantes, segundo a literatura que investiga a evasão escolar:

1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas escolares, familiares ou sociais (DORE; LÜSCHER 2011, p. 775).

Para Rosa e Aquino (2019, p.6), “a situação da evasão escolar no ensino técnico torna-se algo preocupante porque é de conhecimento de todos que o problema é real e sua existência não é recente”. São muitas variáveis ainda pouco exploradas e que podem ser decisivas para a tomada de decisão no enfrentamento desse problema. No contexto da educação profissional e tecnológica, a evasão escolar apresenta características e particularidades que precisam ser consideradas no momento em que se resolve estudar a temática. Sendo assim, além dos fatores comuns e determinantes de outras modalidades de ensino para a educação profissional, destaca-se a escolha precoce que muitas vezes o estudante precisa tomar referente à profissão, o que pode ocasionar uma falta de identificação com o curso escolhido, podendo acarretar no futuro a decisão de abandonar o curso, mudando de instituições ou até mesmo pedindo transferência interna (DOURADO; MUTIM; ALECRIM, 2018).

Para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é importante usar o conceito de evadidos disponibilizado pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP), responsável pela coleta de dados, tratamento e publicação dos dados referentes à RFEPT. A mesma conceituação pode ser considerada para caracterizar os alunos evadidos no ensino médio técnico integrado ao ensino médio. Como esse estudo se refere à educação profissional e tecnológica da rede federal de ensino, o conceito utilizado para definir evasão escolar foi o da PNP.

No que tange à educação profissional e tecnológica, são considerados evadidos todos os alunos que foram matriculados e perderam o vínculo com a Instituição antes da conclusão do curso, além daqueles que estão com o status de matrícula em abandono, desligada, reprovado e transferido, seja transferência interna ou externa (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020). Fato é que as representações e definições dos estudos não estão certas ou erradas, uma vez que elas podem variar de acordo com a realidade, modalidade e instituição de pesquisa. No entanto, os estudos sobre evasão escolar têm um objetivo em comum:

o objetivo é descrever e entender o processo pelo qual os indivíduos são educacional e socialmente designados como repetentes, evadidos, fracassados, disciplinados, aprovados, dedicados, bons alunos etc. e as consequências dessas designações para a compreensão do modo como se compreendem os eventos de fluxo escolar em uma escola de massa. Escola está, no caso brasileiro, atravessada por não poucas classificações hierárquicas ordenadoras e indutoras de atitudes, comportamentos e práticas por parte das diferentes classes sociais que a frequentam (OLIVEIRA.; MAGRONE, 2021, p. 18).

Quando se trata de fatores relacionados à evasão, é importante considerar que ela pode ser individual, interna e/ou externa. Os fatores mais comuns no estudo são aspectos individuais, que incluem dificuldades de adaptação à rotina escolar, falta de tempo para estudar fora do horário escolar, medo de repetir o ano letivo, dificuldades de aprendizagem ou déficit cognitivo e falta de interesse ou falta de identificação com o curso. Deve-se notar que muitos desses fatores precedem os processos de reprovação, retenção e reprovação escolar (ALVAREZ; ALVES; MATOS, 2021).

Alguns aspectos se destacam em relação às características dos alunos em sua vida acadêmica, a saber: capacidade de aprendizagem, comparação entre as expectativas de estudo, trabalho e mundo do trabalho, descoberta de novos interesses acadêmicos e vida pessoal, escolha profissional precoce, experiência em outras instituições de ensino ao longo da vida, nível de conhecimento, falta de compreensão do currículo, questões familiares e pessoais, como questões financeiras (BRASIL, 2014).

Quanto aos fatores institucionais, é importante destacar questões relacionadas à infraestrutura, currículo, gestão escolar, podendo incluir também questões relacionadas à inflexibilidade do currículo, programas de baixo financiamento estudantil, formação e valorização de professores, aptidão física, infraestrutura, materiais e tecnologia, além de equipes docentes qualificadas, política pública de preenchimento de vagas, questões pedagógicas e relações casa-escola (BRASIL, 2014).

Para os tecnólogos integrativos, os fatores recorrentes incluem relações difíceis entre professores e alunos, métodos de ensino inadequados para os alunos, dificuldade na realização de aulas práticas, estágio curricular, carga horária semanal excessiva em sala de aula, falta de integração curricular, ciclo duplo de ensino mensal desorganizado e carente de supervisão e apoio pedagógico, incluindo outros aspectos que não foram identificados no presente estudo (ALVAREZ; ALVES; MATOS, 2021).

O estudo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mostra as principais razões para justificar a evasão escolar no ensino médio. O índice de evasão escolar observado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio é um grande problema para a Rede de Formação Profissional e Tecnológica, apesar dos investimentos feitos nos últimos anos para diminuir essa realidade, uma vez que ela tem causas diversas que podem estar ligadas a fatores relacionados ao curso, à escola e ao sistema de ensino, aos alunos, bem como a causas que podem estar ocultas nos fatores não identificados (SILVA; CASTIONI; MARTÍNEZ, 2021).

Apesar de alguns estudos referentes ao tema, é difícil identificar as principais causas da evasão escolar no Brasil, uma vez que elas podem ser diferentes em alguns aspectos quando comparadas com as causas de outras regiões do Brasil: “a justificativa do abandono do ensino médio pode variar, dependendo da região em que se encontram esses estudantes” (SANTOS; BASTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 169).

São muitos os obstáculos que acabam afastando crianças, jovens e adultos da escola, entre eles, as questões financeiras, a necessidade de trabalhar, a falta de motivação, a dificuldade de aprendizagem, a maternidade, a violência, os vícios etc. (ALVAREZ; ALVES; MATOS, 2021; DORE; LÜSCHER, 2011; SILVA; PEREIRA, 2020). No Brasil, a evasão escolar encontrada nesse nível de ensino e na modalidade técnica ainda é um grande problema, em que pesem os investimentos feitos nos últimos anos, uma vez que ela em distintas causas, que podem ser vinculadas aos fatores relacionados ao estudante do curso técnico, à escola e ao sistema de ensino, bem como a outras causas que podem estar encobertas nos fatores não identificados (SILVA; CASTIONI; MARTÍNEZ, 2021).

Para Rosa e Aquino (2019, p. 8), a primeira etapa no desenvolvimento e definição de qualquer estratégia seria o conhecimento profundo do “problema, porque sem conhecê-lo com propriedade, corre-se o risco de pôr em prática estratégias que não surtirão nenhum efeito”. Isto é, o diagnóstico e a identificação dos fatores da evasão escolar são necessários para o direcionamento das intervenções.

Na busca de resposta para esse problema, o IF Goiano criou em 2018 o Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PEPE) da Instituição, com participação das Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão do IF Goiano. O PEPE propõe junto aos *campi* e suas comissões de permanência e êxito diagnosticar os principais fatores de evasão e retenção dos estudantes da Educação Básica Profissional e Superior. No primeiro momento, um formulário aplicado nos *campis* identificou os principais fatores de evasão, que foram categorizados em fatores internos, externos e individuais.

Nos fatores internos, apareceram fatores ligados à organização pedagógica, tais como complexidade de conteúdo, metodologia de aulas, excesso de carga horária semanal e dificuldade de relacionamento com docentes e discentes. Outro dado importante diz respeito à dificuldade de acesso aos programas estudantis, acompanhamento estudantil, falta de acompanhamento e acolhimento pelo Campus (IF GOIANO, 2019).

Os fatores externos não tiveram respostas suficientes para levantar as causas da evasão. Já os fatores individuais mostraram que as principais razões da evasão escolar são dificuldade de aprendizagem, dificuldade financeira, dificuldade em assimilar conteúdos, dificuldade em adaptar-se à rotina da escola, problemas familiares e pessoais, falta de perspectiva profissional, falta de disciplina e motivação para estudar, desinteresse pelo curso e falta de apoio familiar (IF GOIANO, 2019).

Neste sentido, foi feito esse estudo para um conhecimento mais aprofundado das causas que levam à evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao Campus de ensino médio do IF Goiano Ceres no sentido de criar conhecimentos que possam facilitar o desenvolvimento de políticas públicas e ações de gestão educacional capazes de prevenir o problema da evasão escolar.

Material e métodos

A presente pesquisa teve abordagem quantitativa. A coleta de dados ocorreu em duas fontes principais - pesquisa bibliográfica e documental -, com o propósito de identificar os principais fatores da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no

Brasil, e na base de dados com as variáveis disponibilizadas pela comissão de permanência e êxito dos dados dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano, Campus Ceres.

Após o recebimento das planilhas com os dados disponibilizados pela comissão interna de permanência e êxito do IF Goiano, Campus Ceres, os dados foram analisados e tratados por meio de software estatístico. Posteriormente, foi feito um estudo bibliográfico para identificar estudos que abordem fatores da evasão escolar no ensino médio, sobretudo aqueles que trazem o recorte dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

No segundo momento, as planilhas foram organizadas de forma sistêmica, com as respostas das variáveis sendo categorizadas por escalas numéricas. Após a categorização, o software estatístico foi utilizado para fazer análise estatística descritiva por meio de frequência relativa e porcentagens, considerando as variáveis matrículas e evadidos, porcentagem de gênero, escola em que o estudante concluiu o ensino fundamental (públicas ou outras), ingressantes e evadidos que ingressaram por ampla concorrência e ações afirmativas. Entre os benefícios, destaca-se o regime de moradia interna (estudantes que residem no alojamento do IF Goiano, Campus Ceres).

A base de dados utilizada foi disponibilizada pela comissão de permanência e êxito do IF Goiano. Por fim, a partir das variáveis disponíveis na base de dados por meio de planilha eletrônica, foram feitos testes de associação entre a variável evasão escolar (variável binária, Sim/Não) e as demais variáveis exploratórias sobre a evasão do estudo por meio de tabelas de contingência, sendo aplicado o teste do qui-quadrado de *Pearson*.

Resultados e discussões

O MEC, para calcular a evasão escolar, considera o número de matrículas efetivadas indicadas pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista o número de desligamento de estudantes do curso antes de sua conclusão, que pode ocorrer por meio de algumas situações, incluindo “abandono, solicitação de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa” (BRASIL, 2015, p. 2).

A comissão de permanência e êxito do IF Goiano, Campus Ceres, encaminhou à equipe de trabalho planilhas eletrônicas com dados coletados do sistema institucional. As planilhas estavam divididas por cursos e, a partir do recebimento, foram iniciadas a separação e a organização dos dados. O primeiro passo foi caracterizar os alunos evadidos e os alunos não evadidos em 2020. Para essa pesquisa, foram considerados não evadidos os

alunos com situação de matrícula ativa, sendo eles matriculados ou concluintes, e como evadidos os que não tinham matrícula ativa (trancada, abandono, desligada, reprovado e transferido, seja transferência interna ou externa) (Tabela 1) (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020).

Tabela 1 – Status de matrícula por curso

Curso	Matrículas ativas	Matrículas não ativas	Total
Técnico em Agropecuária	296	33	329
Técnico e Informática	219	15	234
Técnico em Meio Ambiente	195	8	303

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponibilizados pela comissão de permanência e êxito do IF Goiano, Campus Ceres (2022).

Durante a análise dos resultados, foram identificadas algumas variáveis que evidenciam fatores que podem ser determinantes para criar propostas de enfrentamento da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entre elas, optou-se observar de forma mais profunda as variáveis gênero, raça e acesso por meio de ações afirmativas para entender como o acesso e a permanência dos estudantes vêm ocorrendo nos cursos estudados. Posteriormente, foi feita uma organização criteriosa das variáveis em grupos numéricos para as análises de associação por meio dos testes qui-quadrado. O Qui-quadrado de Pearson é conhecido por ser completo ou total, uma vez que utiliza “tanto os totais marginais de respostas corretas como os totais marginais das respostas incorretas” (FÁVERO; BELFIORE, 2017, p. 648). Após diversas análises, fica definida a identificação das seguintes variáveis (Quadro 1).

Quadro 1 – Variáveis consideradas para o estudo

Variável	Descrição				
	0	1	2	3	4
Código/Correspondência					
Gênero	-	Homem	Mullher	-	-
Raça	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Cidade	Ceres e Rialma	Outras	-	-	-
Origem	Urbana	Rural	-	-	-
Escola de origem	Outros tipos (particulares e conveniadas)	Pública	-	-	-
Forma de ingresso	Ampla concorrência	Reserva de vagas	-	-	-
Regime de moradia	Não interno	Interno	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponibilizados pela comissão de permanência e êxito do IF Goiano, Campos Ceres (2022).

Com base nas informações supracitadas, serão apresentados a seguir os resultados para cada curso. Rosa e Alves de Aquino (2019) ressaltam que, para pensar, planejar e executar qualquer ação de enfrentamento da evasão escolar, é importante compreender o problema com propriedade para evitar práticas ineficientes. Nesse sentido, optou-se por

apresentar a saída parcial do software estatístico pela análise estatística descritiva da frequência relativa e porcentagens de cada curso, com os resultados sendo destacados pelas variáveis identificadas (Quadro 1). Posteriormente, é apresentada uma análise de estatística descritiva para todos os cursos de forma conjunta por meio de uma tabela de referência cruzada, utilizando a evasão cruzada com algumas variáveis consideradas relevantes para esse estudo.

Técnico em Agropecuária

A primeira característica é que o curso técnico em agropecuária, no ano de 2020, teve predominância de matrícula para o gênero masculino. Dos 329 alunos analisados, 195 são do gênero masculino, representando 59,3% das matrículas desse curso, enquanto as mulheres representaram 40,7%, com um total de 134 matrículas.

Outra variável destacada se refere à raça dos alunos desse curso. Os menores números de participação nas matrículas estão entre amarelos, com 1,88%, e negros, com 6,58%, enquanto brancos representam 25,71%, e pardos têm a maior participação, com 65,83%.

Destaca-se ainda a origem dos alunos: 100% deles são residentes na zona urbana e apenas 12,16% deles são internos (estudantes que residem dentro do IF Goiano – Campus Ceres). É importante entender de forma mais específica e sistematizada as características dos estudantes desse curso.

Técnico em informática para internet

No curso técnico em informática para internet, a realidade da divisão das matrículas por gênero mostra a predominância de homens no curso. Dos 234 alunos estudados, 146 deles são homens, com representatividade de 62,39% das matrículas nesse curso. As meninas representam 37,61%, com 88 matrículas.

Quando se trata da raça dos estudantes desse curso, os dados parciais mostram que 100 matrículas, o que representa 44,25%, foram preenchidas por alunos brancos, pardos fizeram 112 matrículas, com a representação de 49,56%, alunos autodeclarados pretos somaram um total de 11 alunos, o que representa apenas 4,86% das matrículas, alunos amarelos são 2, representando 0,88%. Nesse curso, é apresentada a participação de um aluno indígena, que corresponde a 0,44%.

Destaca-se o grande número de alunos oriundos de escola pública, com 74,4% dos alunos, enquanto os alunos de outras escolas representam 25,6%. Como outras escolas,

foram consideradas as escolas privadas e conveniadas. Um dos dados que chamam a atenção é que grande parte desses alunos reside em cidades circunvizinhas a Ceres e Rialma; 35,04% dos alunos desse curso residem nas cidades já citadas, enquanto 64,96% deles residem em outras cidades.

Esses dados levantam uma inquietação que vale ser destacada e se refere ao número de alunos internos: apenas 10,26% dos alunos matriculados nesse curso são internos do IF Goiano, Campus Ceres, sendo 93,16% da zona urbana e 6,84% da zona rural.

Técnico em meio ambiente

Diferentemente dos outros cursos analisados anteriormente, o curso técnico em meio ambiente apresenta uma realidade diferente da mostrada nas análises parciais feitas até a escrita desse texto. O primeiro ponto está relacionado ao percentual de evadidos nesse curso, que não chega a 4% do número de matrículas. Outra variável importante que merece ser evidenciada está ligada a gênero. Os números disponibilizados pela comissão de permanência e êxito do IF Goiano mostram uma alta participação de meninas no curso, que representam 62,07% das matrículas, enquanto os meninos representam 37,93% no mesmo curso.

Apesar da grande porcentagem de meninas, a variável que representa o regime de internato destaca que o número delas no internato do IF Goiano – Campus Ceres é bem inferior ao número de matrículas em 2020, pois 7,39% delas eram internas do Campus. Os alunos desse curso, em sua maioria, são originados de cidades próximas a Ceres, com 59,9% das matriculadas declarando ser de cidades que não Ceres ou Rialma, as quais representam 40,1% das matrículas do curso. Mais uma vez aparece a discrepância entre o número elevado de alunos que são oriundos de outras cidades e o baixo número de alunos internos.

Observa-se que, mesmo com o grande número de estudantes da escola pública, que representam 77,27%, destaca-se o grande número de alunos que ingressaram pela ampla concorrência nesse curso, representando 88,94% dos 203 alunos estudados. O restante 11,06% são alunos que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas.

Análise de associação

Observadas as variáveis “Reserva de vaga de escola pública e renda”, “Reserva de vaga escola pública” e “Reserva de vagas por meio do sistema de cotas” (Tabela 2), percebe-se uma associação significativa entre essas variáveis e a evasão escolar nos cursos técnicos

integrados ao ensino médio do IF Goiano, Campus Ceres, sendo que 45,5% dos estudantes que ingressaram por reserva de vaga de escola pública e renda com ($p=0,008$) evadiram em 2020.

Tabela 2 – Cruzamento entre evasão escolar e outras variáveis

Variáveis	Evasão			p^*
	Não	Sim	Total	
	n (%)	n (%)	n (%)	
Reserva de vaga Escola Pública e Renda	196 (28,6)	25 (45,5)	221 (29,8)	0,008
Reserva de vaga Escola Pública	200 (29,0)	25 (45,5)	225 (30,2)	0,010
Reserva de vagas por meio do sistema de cotas	104 (15,1)	16 (29,1)	120 (16,1)	0,006
Sexo biológico feminino	321 (45,2)	29 (51,8)	350 (45,7)	0,342
Raça (não brancos)	462 (65,1)	32 (57,1)	494 (64,5)	0,490
Cidade (Ceres e Rialma)	226 (31,9)	21 (37,5)	247 (32,3)	0,386
Alunos internos (residentes no Campus Ceres)	75 (10,6)	4 (7,1)	79 (10,3)	0,417

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise de dados realizada no software estatístico (2022).

Nesse mesmo sentido, calculando a porcentagem de alunos que ingressaram por reserva de vaga para escola pública, foi verificado que 45.5% dos alunos que evadiram, ingressaram por reserva de vaga para escola pública. Ou seja, verifica-se uma associação significativa entre a evasão escolar e esta modalidade de reserva de vaga ($p=0,010$).

Para as cotas raciais, a realidade não é diferente, observa-se uma associação significativa entre a evasão escolar e esta modalidade de reserva de vaga ($p = 0,016$), sendo que 29,1% dos alunos que ingressaram por cotas raciais também evadiram no ano de 2020. Um estudo feito por Silva, N. e Pereira no ensino técnico revelou a necessidade de comprometimento das instituições para efetivar de fato as ações afirmativas, uma vez que a evasão pode ocorrer por “a) dificuldade de aprendizagem, b) falta de tempo para dedicar aos estudos e c) reprovação no curso, que são os principais motivos que levam à evasão de estudantes cotistas e não cotistas raciais” (SILVA; PEREIRA, 2020, p. 213).

Entre as principais causas da evasão escolar nos alunos cotistas, destacam-se “o excesso de carga horária, a falta de sentimento de merecimento ou pertencimento à Instituição, a disparidade da educação entre os alunos, principalmente daqueles que vêm de escolas públicas, motivos pessoais e financeiros” (SANTOS, *et al.*, 2020, p. 7). A evasão escolar de alunos cotistas ocorre prioritariamente por duas razões, a primeira pela necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da família e a segunda por questões pessoais e desfavoráveis que encontra, em que se consideram a “composição curricular, professores, organização da escola – processo que se conclui com a expulsão do aluno” (WATAKABE, 2015, p. 91).

Essas associações estatisticamente significantes da análise e os estudos apresentados

confirmam a importância de a coordenação de ações de permanência e êxito atuar em consonância com as ações afirmativas do IF Goiano, Campus Ceres, em busca do sucesso desses estudantes.

O IF Goiano, Campus Ceres, iniciou suas ações afirmativas bem antes de outras instituições do norte goiano. Em 2011, o edital de seleção para ingressantes dos cursos técnicos (agropecuária, informática para internet e meio ambiente) com ingresso em 2012 já havia inserido uma ação afirmativa para assentados da reforma agrária e comunidades remanescentes quilombolas. Outras políticas de ações afirmativas com reserva de vagas (cotas) para estudantes oriundos de escolas públicas foram implantadas em 2012. A Lei nº 12.711, que deu base para políticas públicas de equidade, foi aplicada de forma gradativa nas universidades e Institutos Federais (IF GOIANO, 2012).

Ao explorar os dados referentes à autodeclaração de sexo biológico por parte dos estudantes, nota-se que as mulheres, mesmo estando em minoria de matrículas nos cursos estudados, apresentam um percentual de evasão de 51,8%, no entanto não houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,342$). Apesar de no presente estudo a evasão escolar no sexo feminino não ter sido significativa, vale destacar as estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE em 2020, que mostram que 23,8% das mulheres desistem da escola em função da gestação e 11,5% por afazeres domésticos (IBGE, 2020).

Quando se trata da variável raça, em que os estudantes fizeram a autodeclaração étnica, verifica-se primeiro um baixo número de não brancos nos cursos. Na análise estatística pelo teste do qui-quadrado de Pearson, as variáveis cruzadas nesse estudo não apresentaram relações estatisticamente significantes entre raça e evasão escolar nos cursos técnicos integrados. Consolida-se a importância de os Institutos Federais considerarem o cálculo de vagas preenchidas por curso e turno de oferta, considerando os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à quantidade de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, utilizando como referência o último censo do IBGE publicado (BRASIL, 2012).

Em relação à cidade de origem do estudante e ao regime de internato, se eles residem ou não dentro do Campus Ceres, o teste do qui-quadrado de Pearson não apresentou associação significativa entre essas variáveis e a evasão escolar. Ressalta-se que nem todas as variáveis foram respondidas por todos os estudantes, sendo assim, algumas questões aqui analisadas podem não apresentar a realidade dos estudantes do IF Goiano, Campus Ceres, por falta de preenchimento de dados.

Evidencia-se, pelas informações apresentados na Tabela 3, a ideia de que a evasão escolar deve ser avaliada a partir de várias dimensões que integram e se conflitam nessa problemática. Sendo assim, a evasão escolar não pode ser compreendida e analisada de forma isolada, uma vez que as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais, entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa de abandonar a escola (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2011), sendo que “enfrentar o problema da evasão escolar requer compreendê-lo nesse contexto mais amplo, além de uma ação pedagógica integradora, acolhedora e assistencial, já que a utilização de projetos e outras orientações, apenas, não são suficientes para resolver o problema” (CUNHA; LIMA FILHO, 2021, p. 66).

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo avaliar variáveis que podem explicar os fatores de evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano, Campus Ceres, no ano de 2020. Foram estudados 766 estudantes: 329 do técnico em agropecuária, 234 do técnico em informática para internet e 203 do técnico em meio ambiente.

Salienta-se que só a abertura de novas vagas e a abertura de novas oportunidades de acesso à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho para os jovens possibilitam um maior grau de democratização da educação técnica, uma vez que a evasão escolar se faz presente em todos os cursos aqui analisados. De fato, houve democratização para a entrada de alunos, mas os processos internos das Instituições de ensino os têm conduzido à exclusão (SANTOS, 2017).

Dore e Lüscher (2011) afirmaram que “a pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto”. Atualmente, essa justificativa não mais se aplica, uma vez que a rede de educação profissional e tecnológica do Brasil publica anualmente seus dados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), com informações e dados consolidados que podem ser utilizados como dados secundários para pesquisas e estudos.

Em 2021, um estudo mostrou que pesquisas frequentes sobre evasão escolar nos cursos técnicos integrados mostraram destaque nos aspectos individuais relacionados à dificuldade de adequação à rotina escolar, indisponibilidade de tempo para estudar fora do horário de aulas, medo de repetir o ano letivo, dificuldade de aprendizagem ou deficiência

cognitiva e desinteresse ou falta de identificação com o curso (ALVAREZ; ALVES; MATOS, 2021).

Diferentemente dos estudos citados anteriormente, com base no estudo bibliográfico e análise dos dados, fica evidente que a evasão escolar pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo gênero, raça, escola de origem (pública, privada e outras), forma de ingresso (reserva de vagas ou ampla concorrência), cidade onde os alunos residem, sua origem (urbana ou rural) e o regime de internato (se o aluno reside dentro do IF Goiano, Campus Ceres) e ainda quais são as políticas de incentivo que eles recebem para permanecer nos cursos.

Evidencia-se por meio dos dados a prevalência de homens em alguns cursos estudados (técnico em agropecuária e técnico em informática), o que corrobora a ideia de Chies (2010), que apresentou estudos que comprovam que historicamente existem profissões com predominância masculina, às quais a mulher tem pouco acesso e representatividade.

Os fatores de evasão escolar dos alunos cotistas podem ser associados a uma série de questões socioeconômicas e pedagógicas, pois, em razão da condição social do aluno, este aluno necessita trabalhar, mesmo sendo beneficiário de bolsas e auxílios da Instituição. Isso ocorre porque os valores pagos pelas bolsas são insuficientes para ajudar no sustento familiar, “e com isso esses alunos não conseguem se dedicar ao curso e ter tempo para estudar, deixando as dificuldades de aprendizagem surgirem ou aumentarem” (WATAKABE, 2015, p. 97), situação essa que a pandemia pode ter agravado.

Percebe-se que a evasão escolar pode ser reflexo de muitas variáveis, mas que precisa ser amplamente discutida e tratada com mais rigor, e que apesar de existirem políticas públicas de permanência e êxito, elas ainda são ineficientes. Os dados apresentados evidenciam os desafios que os gestores das instituições de ensino enfrentam para definir políticas e ações que possam garantir a permanência dos estudantes até a conclusão do curso.

Nesse contexto, as variáveis aqui apresentadas demandam maior investigação científica. Espera-se que esse estudo seja capaz de colaborar com novas pesquisas sobre a temática da evasão escolar e de permanência dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

Agradecimentos

Agradecemos ao IF Goiano, Campus Ceres, ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e, em especial, aos gestores e membros da comissão de permanência e

êxito, pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa, ao disponibilizar os dados e recursos necessários para sua realização e todo o suporte necessário para o esclarecimento de dúvidas durante a realização desse estudo. Os agradecimentos são estendidos também ao Professor Valnides Araújo da Costa, pela ajuda durante a utilização do software estatístico.

Referências

- ALVAREZ, K. R.; ALVES, S. C.; MATOS, R. P. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal: Levantamento de fatores motivacionais e propostas de intervenção. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p.e12510615630, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15630> Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15630> Acesso em: 1 jan. 2022.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. da S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 19, p. 70-94, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v9i19.229>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRANCO, E. P. *et al.* Evasão Escolar: Desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 133-155, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/352011627> Acesso em: 1 dez. 2021.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *D.O.U.* 5.10.1988. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 7 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. *D.O.U. de 23.12.1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *D.O.U.* 30/08/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu). **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/ MEC, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24676. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2014, 52p.

Disponível em:

https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExito/Documento-Orientador-SETEC.pdf Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Informativa número 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC**. Brasília, DF: MEC, 2015, 8p. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/documentos-gerais/2015/1234-nota-informativa-n-138-2015-dpe-ddr-setec-mec/file> Acesso em: 20 dez. 2021.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. Artigos Temáticos Mulheres no Mundo do Trabalho. **Rev. Estud. Fem.**, v. 18, n. 2, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200013>

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vNpYg8vTqCJ5vxqCz9KfKVR/?lang=pt> Acesso em: 2 jan. 2022.

CUNHA, F. W. da; LIMA FILHO, A. M. de. Revisão bibliográfica das pesquisas sobre evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 56-68, 25 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i26.72033> Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72033> Acesso em: 4 jun. 2022.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica. Persistence and dropout in the vocational education high school in Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/abstract/?lang=en> Acesso em: 10 out. 2021.

DOURADO, A. M. de S; MUTIM, A.L.B; ALECRIM, M. A. R. da S. Evasão e permanência no IFBA-Irecê: velhos desafios, novos olhares. **Ensino em foco**, v.1, n.1, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/444/323> Acesso em: 25 mar. 2022.

FÁVERO, L. P. L.; BELFIORE, P. P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e stata**. [S.l:s.n.], 2017, 1187p. ISBN: 9788535270877 Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002858123> Acesso em: 20 mar. 2022.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD Contínua): educação 2019**, IBGE 2020. ISBN 978-65-87201-09-2 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 7 jan. 2022.

IF GOIANO. Ministério da Educação. **Edital nº 01 de 29 de setembro 2011**. Processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos 2012/1.

IFGOIANO. Ministério da Educação. **Instituto apresenta resultados do Plano Estratégico de Permanência e Êxito**. Publicado: 10 jul. 2019, última atualização em 15 jul. 2019. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/184-ultimas-noticias-ipora/12130-instituto-apresenta-resultados-do-plano-estrategico-de-permanencia->

e-exito-2.html Acesso em: 4 jun. 2022.

IFGOIANO. Plano Estratégico de Permanência e Êxito, atualização: 29 jan. 2021. Ações desenvolvidas para consulta n. 11: **Relatório do I Seminário de Permanência e Êxito do IF Goiano/2020**. Relatório do I Seminário da Permanência. I Seminário de Permanência e Êxito do IF Goiano: compartilhamento de práticas e experiências em tempos de pandemia. 2020. Relatores: Comissões locais (campi) do PEPE. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/permanencia.html> Acesso em :21 fev. 2022.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012, 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/739> Acesso em: 2 jun. 2022.

LIMA, D. M. R. de *et al.* Ensino Remoto e evasão escolar: **Revista Labor**, v.2, n.26, p.69-85, 25 dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72127> Acesso em: 2 jun. 2022.

OLIVEIRA, J. A. M. de; MAGRONE, E. Evasão escolar: apreensões e compreensões em contexto adverso. **Revista Labor**, v.1, n.26, p. 1-32, 1 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i26.72014> Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72014> Acesso em: 25 mar. 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> Acesso em: 7 jun. 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> Acesso em: 7 jun. 2022.

PRESTES, E. M. de T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v.26, n.100, p.869-889, jul. 2018. DOI:10.1590/s0104-40362018002601104 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326778736_Evasao_na_educacao_superior_e_gestao_institucional_o_caso_da_Universidade_Federal_da_Paraiba. Acesso em: 25 mar. 2022.

ROSA, A. H.; ALVES DE AQUINO, F. J. A evasão escolar na educação profissional técnica de nível médio: um olhar profundo sobre dois grandes vilões – a ausência de informações e a falta de identidade do ensino técnico. **Research, Society and Development**, v.8, n.7, p.e40871151, 2019. ISSN: 2525-3409. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1151> Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662198041> Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, C. R. dos; BASTOS, R. G.; OLIVEIRA, V. H. de. Desafios da gestão contra a evasão escolar no ensino médio das escolas públicas. **Dossiê Gestão Escolar e os profissionais da área: desafios e perspectivas**, v. 14, n. 27, p.168-177, 2020. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1324>. Acesso em: 1 jan. 2022.

SANTOS, M. F. P. **Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA Campus Eunápolis**. 28 set. 2017, 220p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 28 set. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6237075. Acesso em: 19 mar. 2022.

SANTOS, Y. R. dos *et al.* Reserva de vagas, ações afirmativas e ações de permanência e êxito no ensino médio integrado: mapeamento no IFTO/Campus Gurupi. **JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO, 11ª JICE**, INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS, 2020. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/index.php/jice/11jice/paper/view/10143> Acesso em: 25 mar. 2022.

SILVA, D. B. M.; CASTIONI, R.; MARTÍNEZ, R. T. Evasão Escolar e os Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil entre 2003 e 2015. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 23, n. 2, p. 437-460, 1 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n22021p437-460>. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15936>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SILVA, N. N. da; PEREIRA, A. de C. Evasão e permanência de cotistas e não cotistas raciais no ensino técnico. **Revista Teias**, v.21, n.62, p.203-211, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49714> Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49714> Acesso em: 29 mar. 2022.

WATAKABE, T. A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. **Revista Espaço Acadêmico**, bimestral, v.15, n.170, p.87-98, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27306> Acesso em: 1 jun. 2022.

WENTZ, A. G.; ZANETTO, E. M. Causas da evasão escolar do ensino técnico. **Revista Signos**, v. 39, n. 2, p. 115–131, 19 dez. 2018. DOI:10.22410/issn.1983-0378.v39i2a2018.1992 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329853990> Acesso em: 5 mar. 2022.

ZENGIN, M. Investigation of high school students' dropout risk level. **Shanlax International Journal of Education**, v.9, spec iss 1, p.59-68, May 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297705>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Autores:

Sarah Elayne de Freitas Rezende

Licenciada en Pedagogía por la Universidad del Estado de Goiás (UEG).

Estudiante en el Máster en Educación Profesional y Tecnológica del

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Goiano - Campus Ceres.

Tiene experiencia en educación básica, gestión y enseñanza de la educación superior con énfasis en la gestión y la legislación educativa de los registros académicos. Correo

electrónico: sarah_elayne@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9247-1170>

Marcos de Moraes Sousa

Doctor en Administración por la Universidad de Brasilia-UnB.
Profesor de educación técnica y tecnológica del Instituto Federal Goiano - Campus Ceres y profesor en la Maestría y Doctorado en Administración de la Universidad Federal de Goiás (UFG) y en el ProfEPT del Instituto Federal Goiano.

E-mail: marcos.moraes@ifgoiano.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-0901-0550>

Eloisa de Carvalho Assis

Estudiante de Sistemas de Información del
Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Goiano - Campus Ceres.

E-mail: eloisa.carvalho.15@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6133-4907>

Como citar o artigo:

REZENDE, S. E. F.; SOUSA, M. M.; ASSIS, E. C. Educación profesional y tecnológica: abandono escolar en cursos técnicos integrados a la educación secundaria. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.898-919, sep., 2022.

Una metodología educativa a distancia para abordar el desarrollo sostenible basado en el método científico: un relato de caso en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte

Leandro Silva Costa

leandro.costa@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9651-2048>

Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)
Canguaretama, Brazil

Bruno Augusto Ferreira Vitorino

bruno.vitorino@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2396-0808>

Federal Institution of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)
Canguaretama, Brazil

Recebido: 31/03/2022 **Aceitado:** 01/06/2022

Resumen

En este artículo reportamos el diseño y la aplicación de una metodología innovadora e interdisciplinaria en línea para abordar el desarrollo sostenible basado en el método científico en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN). Esta metodología educativa se basó en los principios del pensamiento complejo de Edgar Morin, la perspectiva problematizadora y dialógica de la educación contextualizada de Paulo Freire y el aprendizaje transgresor de Arjen Wals. Se aplicó a treinta y ocho estudiantes de la clase de 3er año de Electromecánica del IFRN Campus Canguaretama, inscritos en las disciplinas de Seminario de Iniciación a la Investigación y Proyecto Integrador, que se impartieron en el año 2021 en formato online con actividades sincrónicas y asincrónicas. Siguiendo una guía de instrucción previamente elaborada y con la ayuda de herramientas en línea, se definieron ocho proyectos diferentes que abordan temas locales y que están alineados con los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas y que fueron realizados por los estudiantes. Los resultados muestran que este enfoque estimula el pensamiento crítico-reflexivo y proporciona una oportunidad para el aprendizaje efectivo al estimular a los estudiantes a utilizar sus conocimientos de forma integrada y contextualizada a su entorno. Finalmente, anticipamos que esta metodología educativa puede ser fácilmente aplicada y adaptada para ser utilizada a una gran escala en otras escuelas de todos los niveles educativos, especialmente como un proyecto escolar anual interdisciplinario que involucre a toda la comunidad.

Palabras clave: Metodología educativa. Educación profesional. Desarrollo sostenible. Aprendizaje crítico-reflexivo.

Uma metodologia educacional online para abordar o desenvolvimento sustentável baseado no método científico: Um relato de experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Resumo

Neste artigo relatamos a concepção e aplicação de uma metodologia online inovadora e interdisciplinar para abordar o desenvolvimento sustentável baseado no método científico em uma turma de ensino médio profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta metodologia educacional foi baseada nos princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, na perspectiva problemática e

dialógica da educação contextualizada de Paulo Freire e no aprendizado transgressivo de Arjen Wals. Ela foi aplicada a trinta e oito alunos da turma do 3º ano do curso Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica do Campus Canguaretama do IFRN, matriculados nas disciplinas de Seminário de Iniciação à Pesquisa e Projeto Integrador, que foram ministrados no ano de 2021 em formato on-line, com atividades síncronas e assíncronas. Seguindo um guia de instrução previamente elaborado e com a ajuda de ferramentas on-line, foram definidos e realizados pelos estudantes oito diferentes projetos que tratavam de questões locais e alinhados com as metas de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas. Os resultados mostram que esta abordagem estimula o pensamento crítico-reflexivo e oferece uma oportunidade de aprendizado eficaz, estimulando os estudantes a usar seus conhecimentos de forma integrada e contextualizada à sua realidade. Finalmente, antecipamos que esta metodologia educacional pode ser facilmente aplicada e adaptada para o uso em larga escala em outras escolas em todos os níveis de ensino, especialmente como um projeto escolar anual envolvendo toda a comunidade.

Palavras-chave: Metodologia educacional. Educação profissional. Desenvolvimento sustentável. aprendizado crítico-reflexivo.

An online educational methodology to approach sustainable development based on the scientific method: A case report from the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte

Abstract

This paper reports on designing and applying an innovative and interdisciplinary online methodology to approach sustainable development based on the scientific method in the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). This educational methodology was based on Edgar Morin's complex thought, Paulo Freire's problematizing and dialogical perspective of contextualized education, and Arjen Wals' transgressive learning. It was applied to thirty-eight students from the 3rd-year class of the Integrated Vocational High School Course in Electromechanical of IFRN, campus Canguaretama, enrolled in the disciplines of Research Initiation Seminar and Integrative Project, which were taught in the year 2021 in an online format with synchronous and asynchronous activities. Following a previously elaborated instruction guide and with the help of online tools, eight different projects addressing local issues and aligned with the sustainable development goals of the United Nations were defined and carried out by the students. The results show that this approach stimulates critical-reflexive thinking and provides an opportunity for effective learning by stimulating students to use their knowledge in an integrated way and contextualize their world. Finally, we anticipate that this educational methodology can be easily applied and adapted to use on a large scale in other schools at all levels of education, especially as an annual interdisciplinary school project involving the whole community.

Keywords: Educational methodology. Professional education. Sustainable development. Critical-reflexive learning.

Introduction

In recent decades, the increasingly recurring global scenario of social exclusion and environmental degradation has stimulated various segments of society to question the sustainability of our current model of social organization and discuss the urgency of

advancing on issues that strengthen a more equitable distribution of resources, environmental respect, cultural diversity, and the recognition of people as social actors and political agents (BARBARINI; MARIO, 2020; MOFIJUR et al., 2021; STEFANAKIS; CALHEIROS; NIKOLAOU, 2021).

Recently, continuing the global discussions about a sustainable development model, the United Nations and its member countries published the document "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development", which is a global action plan that lists 17 Sustainable Development Goals (SDGs), and 169 interconnected targets that must be put into practice by the year 2030 (UNITED NATIONS, 2015).

However, despite the recognized importance of the SDGs to ensure the sustainable future of the planet and its population, there has been minimal progress on this issue in most countries. This context led to the implementation of an action plan in which SDG 4 (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all) is a crucial component for social engagement and compliance with the 2030 agenda in progress, especially regarding its goal 4.7, which proposes:

“By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development (United Nations, 2015)”.

Within this scenario, it is a challenge for countries and educational systems to implement sustainable development education in schools at all levels of learning. This demand becomes even more crucial in the ongoing context of the Covid-19 pandemic affecting our society, which emerged as a public health problem and quickly turned into an unprecedented educational crisis in global history. In Latin America and the Caribbean, recent data shows that one hundred seventy million students were directly affected by school closures at all levels of education (WORLD BANK, 2020).

Consequently, because of the challenges that global education currently faces, especially in Brazil, where some schools are still operating in a remote model, learning strategies that enable the development of pedagogical practices while contributing to the achievement of the goals proposed in the 2030 agenda become necessary.

Therefore, in this brief context, this article aims to report the development and application of an innovative and interdisciplinary online methodology to approach sustainable development based on the scientific method in a class of the Integrated

Vocational High School Course in Electromechanical of the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN, acronym in Portuguese).

Theoretical Referential

To facilitate understanding of the context in which this methodology was applied, this section will briefly present the IFRN context and discuss the foundational bases that have inspired the designing of this online and interdisciplinary methodology for sustainable development based on the scientific method.

Federal Institution of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte

IFRN is part of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPT, acronym in Portuguese), also known as the Federal Network, which is a set of institutions of professional education whose origins date back to the beginning of the last century. The RFEPT, currently composed of more than 600 school units spread throughout the country, acts in all levels and modalities of professional and vocational education, with a deep commitment to the integral student development and the articulation of technical and scientific knowledge (LEMOS, 2020; NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020; ROSA, 2017).

The IFRN has over 28,000 students enrolled in its 21 campuses distributed throughout all regions of Rio Grande do Norte. The Canguaretama campus, about 80 kilometers from the state capital, was inaugurated in 2015 and operated at different levels of education, emphasizing the provision of Integrated Vocational High School Courses over four years (NETA; SOUZA, 2020). Among these courses is the Integrated Vocational High School Course in Electromechanical, where the students, besides the basic disciplines of a high school curriculum, learn about technical skills such as analog and digital electronics, machine elements, principles of refrigeration and air conditioning, hydraulics and pneumatics, low voltage electrical installations, electrical projects, manufacturing processes, and microcontroller automation (IFRN-CONSEPEX, 2017).

During the course, a set of complementary disciplines is included, such as the "Research Initiation Seminar" discipline and the "Integrative Project" discipline, which have general objectives to introduce the basic principles of scientific research to the students and stimulating them to develop projects by integrating the whole course contents. It is essential to highlight that despite the curricular proposal of disciplinary integration of these

disciplines, there is practically no interdisciplinarity, especially between the vocational disciplines and those of the high school curriculum, making learning quite fragmented and ineffective.

The foundational bases of the applied online methodology

The globalized world and the rapid technological and scientific development have brought unprecedented challenges for educational systems around the planet. In this context, schools must be prepared to provide their students with a set of new skills to cope with uncertainties and a world in constant change - curiosity, imagination, resilience, self-knowledge, problem-solving, and teamwork skills, among others (BARBOSA; PINHEIRO, 2012; OECD, 2018; THIBAUT et al., 2018).

In this context, this proposed methodology aims to integrate different subjects and promote contextualized and critical-reflective thinking directed toward solving social and environmental problems in disadvantaged contexts. Then, the pillars used here are the most considerable known Edgar Morin's complex thought (MORIN, 1999; MORIN; MONTUORI, 2008), Paulo Freire's problematizing and dialogical perspective of contextualized education (BRAUER; FREIRE, 2021; FREIRE, 1974; LEWIS, 2012) and the more recent Arjen Wals' transgressive learning (LOTZ-SISITKA et al., 2015; WALS, 2007).

Paulo Freire, patron of Brazilian Education and a world-renowned educator for publications such as "the pedagogy of the oppressed," brings in his philosophical basis the recreation of social relations from the perspective of emancipation and freedom of the subject. Moreover, Freire distinguished in his literacy practices the student-centered and contextualized teaching-learning process, where the student becomes an active actor in his educational trajectory (FREIRE, 1974).

Edgar Morin, a critic of the "increasingly broader, deeper, and more serious inadequacy of separate, fragmented, and compartmentalized knowledge among disciplines," has proposed the complex thought. This educational approach allows overcoming the current realities or problems that are increasingly "multidisciplinary, transversal, multidimensional, transnational, global, and planetary" (Morin & Montuori, 2008, pag.35). According to Morin, only the complex thought, and the profound reorganization of the educational systems could promote adequate human development consistent with the current demands of our society.

Arjen Wals has been pursuing the development of learning that allows a rupture with dominant and resistant unsustainable routines and systems, leading to continuous reflection on values and ways of understanding the world. Thus, as addressed by Walls, the teaching and learning process within the context of social-ecological sustainability needs to be relational, critical, ethical, and political. Thus, teaching sustainability becomes an educational tool where teachers can create environments that lead to exploring sustainability issues (LOTZ-SISITKA et al., 2015).

These pedagogical principles have been widely used to support an active interdisciplinary methodology student-centered, emphasizing scientific research in the classroom. This methodology, named "Classroom research as a pedagogical practice, innovation, and social transformation," has been designed and implemented in public school classrooms by professor Leandro Costa, one of the authors of this article, and recently received an award from the Brazilian Ministry of Education as the best high school practice in the Brazilian Northeast and one of the five best practices in the country in the year 2018 (COSTA et al., 2019; COSTA & FREIRE, 2022).

In this regard, the scientific method teaching appears to be highly relevant since, to develop a research project, it is necessary to carry out a planned investigative process based on rigorous pre-established methods to search for existing knowledge in the area. Also, it is essential to focus on problem formulation and the way to address it, collect and analyze data, and draw conclusions (INKINEN et al., 2020). Because of classroom scientific research, students learn to deal with the unknown and find new knowledge. The students also learn to think logically about everyday facts and learn to solve practical and straightforward problems. Still, this is the only opportunity they must explore their environment logically and systematically for many students.

Therefore, given the pandemic conjuncture associated with the increased current demand for the implementation of interdisciplinary and contextualized approaches to achieve the goals of sustainable development, as well as the importance and the experience of the teacher-authors of this article in the teaching and dissemination of scientific research in the classroom, this online interdisciplinary methodology of education for sustainable development based on the scientific method arises as an essential tool to improve the teaching-learning process.

Methodological course

This educational study was carried out at the IFRN Campus Canguaretama, located in the city of Canguaretama in Rio Grande do Norte, during the year 2021. The municipality and the Institute's region have a pretty flawed education system, with unsatisfactory educational indices. According to the latest score of the Basic Education Development Index (IDEB), the main index used to value Brazilian schools, in 2017, the Canguaretama's schools in the final years of elementary education had a score of 3.0, a classification well below the goal 4.4 stipulated by local administrators (QEDU, 2019).

The educational methodology designed by the authors of this article was applied to thirty-eight students from the 3rd-year class of the Integrated Vocational High School Course in Electromechanical. Two groups of schoolteachers have participated in this study: The first one was the two authors of this article, who have been responsible for the disciplines, and named here as the *manager teachers*. The second one was those teachers from other disciplines nominated by the students to act as research project supervisors, called here as *mentor teachers*.

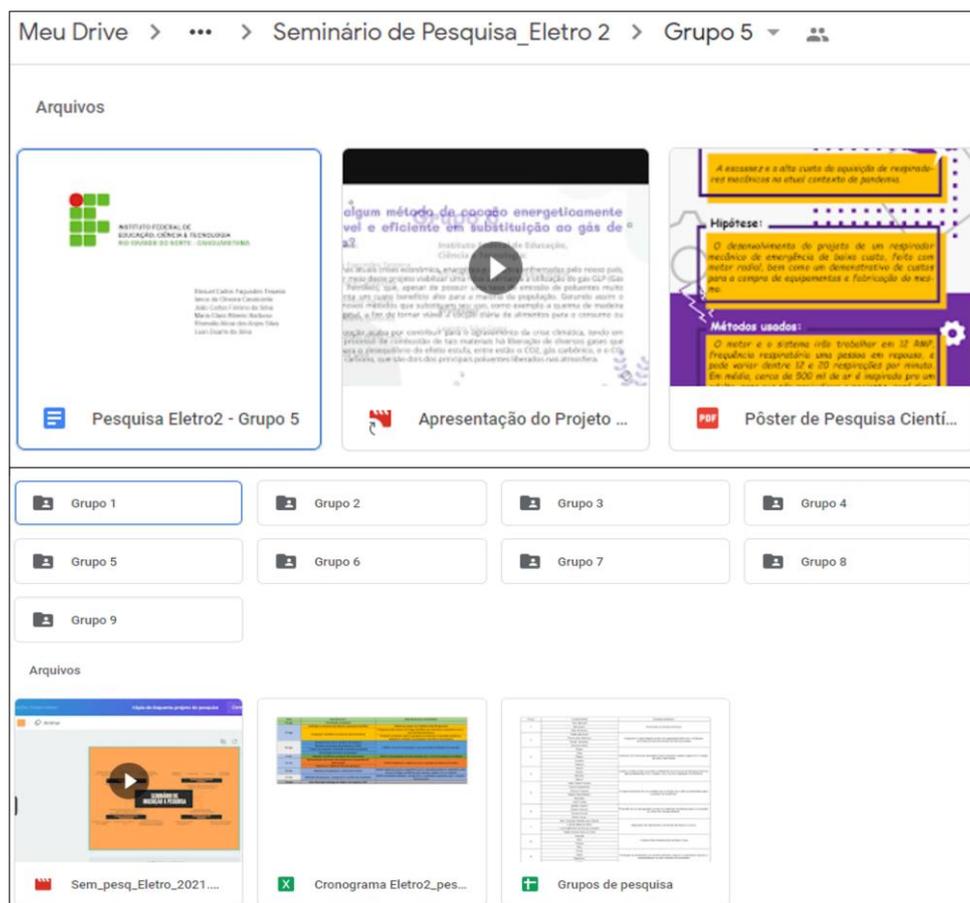
The students had initially enrolled in the discipline of "Research Initiation Seminar," with a course load of 30 hours, divided into synchronous (10 hours) and asynchronous (20 hours) online activities. It is essential to mention that attendance at synchronous activities was mandatory, but the classes were recorded and made available to those students who could not attend them.

By the end of the first discipline, thirty-three students had completed the activities. Then, they could enroll in the "Integrative Project" discipline, with 60 hours of activities, 15 hours synchronous, and forty-five hours asynchronous. Overall, a workload of ninety hours was necessary to develop this methodology, with most of it dedicated to asynchronous activities.

In order to support the online learning process, three tools were used for the development of the course: Google Class, Google Meet, and Google Drive. The first one was primarily used as an online classroom to transmit information to the students, provide subject planning, publish the activities, and store documents and recordings of the classes. The google meet tool was used for the synchronous meetings and the mentoring meetings with the mentor and manager teachers. Moreover, Google Drive was used to support students in managing the projects and facilitating the monitoring of the development of the projects. Also, using this last tool, one folder was created for each student group, and they had to

register in a Google document all information about the progress of the projects (Figure 1). In this way, Google Drive allows suggestions and corrections in real-time.

Figure 1 - Google Drive as a tool to support the activities of the disciplines. Upper image: Subfolder of one of the student groups. All information about the project and the progress of the activities was fed into the folder by the students; Bottom image: Discipline's main folder in Google Drive. A subfolder has been created for each group of students.



Source: Authors, 2022

Based on the authors' previous experiences with similar methodologies and on what was planned before the beginning of the disciplines, in the first lessons, students were introduced to a guide containing instructions about the content and objectives of each meeting, as well as details about what should be delivered by the students as the final product of the course. The main guidelines introduced to the students are presented in Box 1.

Box 1 - Guidelines for project development by the students.

General instructions
<p>1. In the first class, students should organize themselves into groups of no more than five components.</p> <p>2. Each group will be responsible for a subfolder on the discipline's google drive and must keep it updated with information about the projects and activities.</p> <p>3. Based on their critical analysis of the community, each group should choose a problem question for the research project.</p> <ul style="list-style-type: none">a) The problem question must be related to any local problem (family, street, neighborhood, nearby communities)b) The problem question must address some social, educational, or environmental issue.c) The issues must be aligned with at least one of the seventeen UN Sustainable Development Goals. <p>4. The project must contain an intervention proposal to be put into practice by the end of the activity.</p> <ul style="list-style-type: none">a) The intervention proposal must be some possible solution to the problem question.b) The intervention proposal must obligatorily include at least one technology or knowledge learned by the students in the technical disciplines (Analog and digital electronics, machine elements, refrigeration, and air conditioning, hydraulics and pneumatics, low voltage electrical installations, electrical projects, manufacturing processes, and microcontroller automation)c) The intervention proposal must include some communication plan or strategy for disseminating the project to the community or target audience (presentations, awareness campaigns, shared educational materials, and events, among others) <p>5. The project must include at least one vocational discipline teacher and one high school subject teacher.</p>

Source: Authors, 2022

Due to the pandemic context and to overcome the challenges regarding student access to live classes, the course activities were divided into synchronous classes (live classes for

general course orientations and theoretical lessons) and asynchronous classes (intended for project design). Also, the two disciplines were planned to have total integration between them since the final product of the "Research Initiation Seminar" discipline was going to be used in the "Integrative Project" discipline by the student groups. The detailed planning of the disciplines, containing the different stages, activities, and contents, and synchronous and asynchronous workload is shown in box 2.

Box 2 - Detailed planning of the courses containing stages, activities, content, and each lesson's time load.

Discipline	Stages	Activities	Workload
Scientific research initiation seminar (30 hours)	Synchronous lessons (10 hours)	Discussing concepts and principles of scientific methodology	2h
		Introducing the concepts of sustainable development	2h
		Researching for online articles approaching scientific research focused on technologies and sustainable development	1h
		Analyzing and discussing local problems (environmental, social, and economic) in groups	2h
		Discussing the steps in the designing and development of a research project	3h
	Asynchronous lessons (20 hours)	Defining the research groups	1h
		Defining a problem question based on local issues	5h
		Designing an intervention proposal based on technologies	5h
		Defining disciplines involved in the project and mentoring teachers	1h

		Elaborating hypothesis and objectives for the chosen project	3h
		Elaborating a skeleton of a chronogram for the execution of the project	3h
		Producing a video presentation of the project sketch	2h
Integrative project (60 hours)	Theoretical Classes (Synchronous activities - 10 hours)	Introducing the bibliographic search in scientific article databases	1h
		Designing the methodology of a research project	2h
		Writing the abstract, introduction, results, and conclusions of a research project	2h
		Presenting the research projects to the academic community	5h
	Project designing (Asynchronous activities - 50 hours)	Mentoring activities with the supervising professors	20h
		Setting up experiments, simulations, and intervention proposals	20h
		Data Collection and Analysis	10h

Source: Authors, 2022

Results and development

Thirty-eight students enrolled for the initial "Research Initiation Seminar" discipline. They were divided into nine groups with up to five members. However, with the withdrawal for personal reasons of five students during the beginning of the activities, the class was rearranged into eight groups, which remained until the end of the activities.

Following the schedule of activities presented in box 2, the students defined eight different projects addressing local issues and aligned with the UN SDGs. During the ten hours of synchronous activities in the "Research Initiation Seminar" discipline, the students

had the opportunity to delve into essential topics such as the scientific method and sustainable development and receive some tutoring on their problem questions and the design of project stages. All groups were able to define a topic of interest and progress with the project design, specifically the intervention proposal, hypotheses, objectives, and implementation schedule. Details are shown in box 3.

Box 3 - Details of the projects designed by the students.

Project title	Issue	Intervention proposed	Subjects involved	Student (n)	ODS
Development of an intelligent prototype for hydroponic vegetable gardens	High cost of hydroponic gardens and their difficult access by poor populations in the region	Development of a prototype of a hydroponics system automated by Arduino and powered by renewable energy sources	Biology and Microcontrollers and automation	4	2, 7, 10, 12 and 13
Development of orthosis for wrist, hand, and fingers	No access to orthotics in economically vulnerable populations	Production of a low-cost wrist, hand, and finger orthosis that is easily accessible to the local population	Physical education, Hydraulics and Pneumatics, and Manufacturing Processes	5	3 and 10
Electrophoresis Laboratory	Lack of science labs in local public schools and poor student performance in physics, chemistry, and biology	Development of a didactic prototype of an electrophoresis system for use in practical classes in community schools	Chemistry, physics, biology, and analog and digital electronics	5	4
Biogas production through the construction of a biodigester	The high price of domestic gas and the lack of access to this energy source	Development of a safe, low-cost stove powered by methane gas from a home	Chemistry and Manufacturing Processes	3	1, 2, 7, 11 and 13

	for the region's poor populations	biodigester			
Democratization of proper disposal and recycling of electronic waste	A large amount of electronic waste without proper treatment in the city	Establishment of an e-waste collection station at the school and society's awareness campaigns on the electronic waste issue	Biology, physics, and electronics maintenance	5	3, 4, 10 and 11
Development of a more efficient and viable solar oven	The high price of domestic gas and the lack of access to this energy source for the region's poor populations	Development of a prototype solar stove to harness sunlight and heat for cooking	Physics and Manufacturing Processes	5	1, 2, 3 and 10
Irrigation and dynamic monitoring system based on irrigas and microcontrollers	Impact of electricity and water costs for small farmers during the irrigation process	Development of a low-cost prototype of an automated, solar-powered irrigation system	Biology, physics, Microcontrollers, and automation	3	1, 2, 7, 10 and 13
Reuse of High-density polyethylene (HDPE) in civil engineering	Inadequate disposal of High-density polyethylene (HDPE) and its impact on environmental and human health	Mapping the use of HDPE in civil engineering and raising public awareness about the health and environmental impacts	Geography and manufacturing processes	3	3 and 13

According to what was proposed in the general guidelines, the problems addressed were quite varied, ranging from educational problems to socioeconomic problems. It is

worth mentioning that the region where IFRN Canguaretama is located has low human development indexes (0.579), even below the national average for 2010 (0,724), according to data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) (IBGE, 2022). The city presents high inequality and poverty in many communities, which requires a more significant commitment from the government and local institutions to solve these problems.

This is the first positive point of this methodology. Students with a more critical-reflective look can understand their reality and seek appropriate solutions. Secondly, it can be said that the proposed methodology contributed to learning contextualized to the students' reality.

Another positive point was the stimulus to interdisciplinarity since all projects succeeded in approaching knowledge from vocational disciplines and the primary curriculum of high school. In all, thirteen teachers from ten different disciplines were involved in the projects at the beginning of the "Integrative project" discipline by appointment of the students. The disciplines involved were five vocational disciplines (Microcontrollers and automation, Hydraulics and Pneumatics, Manufacturing Processes, analog and digital electronics, and electronics maintenance) and five basic disciplines (biology, physics, chemistry, physical education, and geography).

Concerning the sustainable development goals, nine of the seventeen were reported as having alignment with the projects developed by the students. The most reported were goals 2 (End hunger, achieve food security and improved nutrition, and promote sustainable agriculture), 10 (Reduce inequality within and among countries), and 13 (Take urgent action to combat climate change and its impacts), with four mentions each. Also mentioned three times each were objectives 1 (End poverty in all its forms everywhere), 3 (Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages), and 7 (Ensure access to affordable, reliable, sustainable, and modern energy for all). Objectives 4 (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all), 11 (Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable), and 12 (Ensure sustainable consumption and production patterns) also were mentioned.

On the other hand, only eight sustainable development goals were not mentioned, or at least found no relation by the students to the projects in development. They are goals 5 (Gender Equality), 6 (Clean Water and Sanitation), 8 (Decent Work and Economic Growth), 9 (Industry, Innovation, and Infrastructure), 14 (Life Below Water), 15 (Life on Land), 16 (Peace and Justice Strong Institutions) and 17 (Partnerships to achieve the Goal).

Finally, at the end of the "Integrative Project" discipline, all groups presented their projects to the community in online activity and received feedback and evaluations of the work by teachers involved (manager and mentor teachers), which ranged from 87.5 to 100 (maximum score), with a final average of 92.5, suggesting a good performance of all thirty-three students regarding the aspect of writing the report and the progress of the stages of project development.

Challenges and difficulties

Many were the challenges faced during the application of this teaching methodology. The first, and perhaps most impactful, was the pandemic context, where face-to-face classes were suspended, and students have come to depend on internet access and tools such as computers and cell phones to attend classes (ADNAN; ANWAR, 2020; CHANDASIRI, 2020). In addition, the situation brought issues beyond the control of the classroom and school contexts, such as severe health and psychological problems (BROOKS et al., 2020; OPPENAUER et al., 2021).

These problems were relatively minimized by school policies that ensured students' access to the Internet and by donating computers and notebooks for those in a situation of socioeconomic vulnerability. In the discipline context, the alternatives found were to prioritize part of the course workload with asynchronous activities and make available all the recorded synchronous classes for later access by those students who did not participate in the live moment.

Another challenge was the students' difficulty, at the beginning of the activities, to understand the teaching methodology and its objectives and what they should accomplish throughout the disciplines. This difficulty was already expected, so the instructional guide and the detailed schedule of the courses (Box 1 and 2, respectively) were created to facilitate the understanding of everything that was planned and, for this reason, were delivered and introduced in the first meeting. We believe that the remaining doubts, especially those present in the stages of research project development, can be solved in the future through better communication between all the teachers involved in the discipline, including the mentors, to fully understand their role and better assist in the supervising process.

Two other difficulties that arose along the process deserve to be highlighted, perhaps because these are the biggest challenges for teachers and educators in the possible dissemination and application of this methodology in their schools. After defining the problem, it was difficult for some groups of students to elaborate on a project with the

intervention proposal. Also, due to inexperience with scientific research, many students faced problems when writing the project, especially about what should be addressed in each of the parts of the project (Abstract, introduction, justification, objectives, methodology, conclusions, and others).

In this sense, some actions were taken to minimize these difficulties. First, due to their experience and knowledge of the key contents (scientific method and sustainable development), the manager teachers used synchronous meetings to guide the students in the groups with difficulties and stimulate them to achieve the activities goals. Also, in some cases, the manager teachers searched for scientific articles related to the themes of the projects and shared them with the students to visualize how the idea could be put into practice more efficiently.

Secondly, a manual entitled "How to write your research project" was produced to assist in the students' writing, with simple tips and models for writing a scientific project (unpublished material). The mentor teachers also helped the students during the writing process of the project during the mentoring activities in the "integrative project" discipline.

For future moments, some ideas emerged intending to inspire and facilitate other students' understanding of this educational methodology, such as creating and sharing a bank of all scientific projects developed by the students. We believe that this bank of projects will serve as a reference base for other students and an accessible portfolio for the community and other interested parties.

Finally, other important questions still need to be addressed to improve this teaching methodology. For example, it is necessary to pursue strategies to engage a more significant number of teachers and disciplines, especially those from the high school curriculum, since, at this first moment, five teachers actively participated (Biology, Physics, Chemistry, Physical Education, and Geography). It is also essential to have more adequate tools to evaluate the student's performance, especially when we think of adopting this methodology to regular high schools as an annual interdisciplinary school project. Also, the community around the school needs to be more engaged in this kind of activity, and the results of the project need to be widely shared to make people more aware of these issues and thus adopt a more sustainable behavior. Finally, it is essential to contemplate as many sustainable development goals as possible within the projects since eight goals were not even mentioned. It will be a great challenge to improve the methodology to expand the list of SDGs worked on and contribute to meeting the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Final considerations and future perspectives

This online educational approach based on the scientific method aimed to stimulate critical-reflexive thinking in students based on scientific research as an intervention proposal for local problems aligned with sustainable development objectives.

In this sense, it is interesting to review the foundational bases of this methodology, Edgar Morin's complex thinking, Paulo Freire's problematic and dialogical perspective of contextualized education, and Arjen Wals' transgressive learning. From this, it is possible to infer that this methodology provides an opportunity for effective learning by stimulating students to use their knowledge in an integrated way, or at least in an interdisciplinary way, contextualized to their world. Also, following what Wals talks about transgressiveness, students can understand that they can transform the reality around them, promoting effective sustainable and social development and being a protagonist, contributing to the improvement in the quality of life of their community.

Also highly relevant, this methodology has been serving as inspiration for other projects aimed at sustainable development and the social transformation of the community. The first idea is to create a space in the school to function as a sustainable home teaching laboratory, where students and teachers from other schools in the region can visit the projects developed and learn skills related to sustainable development and interdisciplinarity, and contextualized learning. The second idea is to work together with the public schools in the region to implement this teaching methodology in their spaces and to qualify and empower teachers, school managers, and the academic community. We seek to contribute to improving the quality of local education and the creation of a more sustainable culture aimed at overcoming social inequalities.

We are aware that much still needs to be learned before this methodology can be implemented on a large scale in the region; many gaps still need to be filled, such as how to adapt it to the reality of other elementary and high schools with less structure and how to better involve the whole community. However, the initial results are encouraging and indicate that this educational methodology can be easily applied on a large scale. Still, it is feasible to adopt this educational methodology to be replicated in other schools in the region and at all levels of education, especially as an annual interdisciplinary school project involving all school sectors.

Finally, we hope to improve and share this innovative methodology and contribute to society to pursue contextualized, interdisciplinary, and transgressive teaching.

References

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.33902/JPSP>.
- Barbarini, T. A. 1, & De Mario, C. G. 2 1 D. em S. pelo I. de F. e C. H. da U. E. de C. 2 D. em C. S. pelo I. de F. e C. H. da U. E. de C. (2020). Alimentação Saudável, Saúde e Sustentabilidade: um debate sobre Justiça Social. *ProQuest*, 188–206. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2020.1v25n1p188>.
- Barbosa, L. H., & Pinheiro, M. H. C. (2012). The challenges of interdisciplinary education and its application to teaching ergonomics. *Work*, 41, 5456–5458. <https://doi.org/10.3233/wor-2012-0851-5456>.
- Brauer, K. C. N., & Freire, M. M. (2021). Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60, 316–327. <https://doi.org/10.1590/010318139516211820210305>.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Chandasiri, O. (2020). The COVID-19: impact on education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 6(2), 38-42.
- Costa, L. S.; Silva, D. G. S.; Nicácio, M. D. S.; Freire, J. G. F. (2019) Aplicativo jovem pesquisador: Das oficinas de metodologia científica para formação continuada de professores à educação profissional e tecnológica no ensino médio integrado. Em: V COLÓQUIO NACIONAL E II COLÓQUIO INTERNACIONAL 2019, Natal-RN. Anais. Natal-RN: Anais do V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional.
- Costa, L. S., & Freire, J. G. (2022). Pesquisa científica na sala de aula: Aprendizagem, transformação social e inovação no ensino médio. *Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco* (Vol. 1, p. 475). EDUFU. <https://doi.org/EDUFU/978-65-5824-018-1>
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido* [Review of Pedagogia do oprimido]. Paz e Terra.
- IBGE. (2022). Canguaretama (RN). Cidades e Estados. IBGE 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/canguaretama.html>>. Acesso em: 13 abr.
- IFRN-CONSEPEX. (2022). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na forma Integrada, presencial, 2017*. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/arquivos/ppc-curso-tecnico-integrado-em-eletromecanica-1>>. Acesso em: 12 abr.
- Inkinen, J., Klager, C., Juuti, K., Schneider, B., Salmela-Aro, K., Krajcik, J., & Lavonen, J. (2020). High school students' situational engagement associated with scientific

- practices in designed science learning situations. *Science Education*, 104(4), 667–692. <https://doi.org/10.1002/sce.21570>
- Lemos, L. M. (2020). Os desafios à consolidação de uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. *Geo UERJ*, 36, 38134. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2020.38134>
- Lewis. (2012). Teaching with Pensive Images: Rethinking Curiosity in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. *The Journal of Aesthetic Education*, 46(1), 27. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.46.1.0027>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Mofijur, M., Fattah, I. M. R., Alam, M. A., Islam, A. B. M. S., Ong, H. C., Rahman, S. M. A., Najafi, G., Ahmed, S. F., Uddin, Md. A., & Mahlia, T. M. I. (2021). Impact of COVID-19 on the social, economic, Environmental and Energy domains: Lessons Learnt from a Global Pandemic. *Sustainable Production and Consumption*, 26, 343–359. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2020.10.016>
- Morin, E. (1999). Seven complex lessons in education for the future - UNESCO Digital Library. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- Morin, E.; Montuori, A. (2008). On Complexity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences. Hampton Press.
- Nascimento, M. M., Cavalcanti, C., & Ostermann, F. (2020). Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101, 120–145. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420>
- Neta, O. M. de M., & Souza, F. das C. S. (2020). A historicidade da educação profissional: o portal da memória do IFRN. *Revista Trabalho Necessário*, 18(35), 148–163. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40497>
- OECD. The future of education and skills Education 2030: The future we want. [s.l.: s.n.].
- Oppenauer, C., Burghardt, J., Kaiser, E., Riffer, F., & Sprung, M. (2021). Psychological Distress During the COVID-19 Pandemic in Patients With Mental or Physical Diseases. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703488>
- QEDU. QEDU - Use dados. Transforme a educação. (2019). Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/municipio/2402600-ceara-mirim/ideb/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- Rosa, C. de M. (2017). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão. *Plures Humanidades*, 18(2). <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/353>

- Stefanakis, A. I., Calheiros, C. S. C., & Nikolaou, I. (2021). *Nature-Based Solutions as a Tool in the New Circular Economic Model for Climate Change Adaptation*. Ideas.repec.org; Springer. https://ideas.repec.org/h/spr/circec/v1y2021i1d10.1007_s43615-021-00022-3.html
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P., & Depaepe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Journal of STEM Education*, 3(1). <https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>
- United Nations. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development | Department of Economic and Social Affairs*. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- Wals, A. E. (2007). *Social learning towards a sustainable world: principles, perspectives, and praxis*. [s.l.] : Wageningen Academic Publishers.
- World Bank. (2021). *Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID- no Setor de Educação na América Latina e no Caribe*. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>>.

Autores:

Leandro Silva Costa

Professor of Biology at the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte. Ph.D. in Biochemistry and Post-Doctorate in Professional and Technological Education. Permanent member of the graduate program in Sustainable Use of Natural Resources and the graduate program in Biochemistry and Molecular Biology.

Leader of the Nucleus for Research and Training in Technologies and Education for Sustainable Development (NuTEDS)

E-mail: leandro.costa@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9651-2048>

Bruno Augusto Ferreira Vitorino

Professor at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte. Master and Ph.D. in Electrical Engineering. Expertise is Microelectronics, with international certification in digital integrated circuit projects using EDA Cadence tools (CI-Brasil Program). Member of the Nucleus for Research and Training in Technologies and Education for Sustainable Development (NuTEDS)

E-mail: bruno.vitorino@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2396-0808>

Como citar o artigo:

COSTA L. S; VITORINO B. A. F. Una metodología educativa a distancia para abordar el desarrollo sostenible basado en el método científico: Un relato de caso en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p. 920-940, sep., 2022.

La investigación como principio educativo: concepciones del Programa Junior de Iniciación Científica del IF Baiano

Katiane Souza Barbosa

<https://orcid.org/0000-0002-2085-1473>

katiane_fsa@hotmail.com

Secretaria de Educação de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia – Brasil

Marcelo Sousa Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-0171-8896>

marcelo.oliveira@ifbaiano.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Catu – Bahia – Brasil

Patrícia de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-3183-9808>

patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Catu – Bahia – Brasil

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 14/05/2022

Resumen

El presente trabajo trata de las acciones de investigación desarrolladas a través del Programa de Becas de Iniciación Científica Junior (PIBIC JR) en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IF Baiano). El objetivo general es investigar cómo ocurre el PIBIC JR en esta institución, analizando el concepto de investigación que subyace a esta práctica, con el fin de identificar elementos que puedan apoyar la reformulación de dicho programa. En cuanto al aporte teórico que apoyó el diseño de esta investigación, se consideraron autores que se ocupan de la Iniciación Científica Junior, Estudios Sociales sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Este curso investigativo se llevó a cabo a través de un enfoque dialéctico crítico, de carácter cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio. Los procedimientos siguieron los moldes del análisis documental de las disposiciones legales, normativas y reglamentarias de la práctica del PIBIC JR en el ámbito del IF Baiano. Y el análisis de datos se ancló en la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2016). Los resultados revelaron la existencia de lagunas en la formación humanizadora, apuntando implícitamente a la presencia de una práctica de Iniciación Científica Reduccionista frente a la materialidad del PIBIC JR en esta institución.

Palabras clave: Bachillerato Integrado. Búsqueda. Iniciación Científica Junior. PIBIC Jr.

A Pesquisa como princípio educativo: concepções do Programa de Iniciação Científica Júnior do IF Baiano¹

Resumo

O presente trabalho versa sobre as ações de pesquisa desenvolvidas por meio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). O objetivo geral consiste em investigar como ocorre o PIBIC JR nessa instituição, analisando a concepção de pesquisa que fundamenta essa prática, a fim de identificar elementos que possam subsidiar a reformulação do referido programa. Quanto ao aporte teórico que sustentou o delineamento desta pesquisa, foram considerados autores que tratam da Iniciação Científica Júnior, dos Estudos Sociais sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Esse percurso investigativo foi realizado por meio de uma abordagem crítico dialética, de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Os procedimentos seguiram os moldes da análise documental dos dispositivos legais, normativos e regulatórios da prática do PIBIC JR no âmbito do IF Baiano. E a análise dos dados ancorou-se na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados revelaram a existência de lacunas na formação humanizadora, apontando implicitamente para a presença de uma prática de Iniciação Científica Reducionista perante a materialidade do PIBIC JR nessa instituição.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Pesquisa. Iniciação Científica Júnior. PIBIC JR.

Research as an educational principle: conceptions of the Junior Scientific Initiation Program at IF Baiano

Abstract

The presente article deals with the research actions developed through the Junior Scientific Initiation Scholarship Program (PIBIC JR) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IF Baiano). The general objective is to investigate how the PIBIC JR occurs in this institution, analyzing the research concept that underlies this practice, in order to identify elements that can support the reformulation of the mentioned program. As for the theoretical contribution that supported the design of this research, authors who deal with Junior Scientific Initiation, Social Studies on Science, Technology and Society (CTS). This investigative path was carried out through a critical dialectical approach, of a qualitative nature, of a descriptive and exploratory character. The following procedures are the document analysis templates of the legal, normative and regulatory provisions of the PIBIC JR practice within the scope of the IF Baiano. And the data analysis was anchored in the technique of Content Analysis by Bardin (2016). The results revealed the existence of gaps in humanizing training, implicitly pointing to the presence of a reductionist scientific initiation practice in view of the materiality of the PIBIC JR in this institution.

Keywords: Integrated High School. Research. Junior Scientific Initiation. PIBIC Jr.

Introdução

A iniciação IC Jr, desenvolvida no IF Baiano Catu, tem um papel importante não só na a formação do aluno, como também no modo de analisar o mundo à sua volta. Isto

¹ Esse artigo é um estrato da pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado da primeira autora, sob a orientação do segundo e do terceiro autores (BARBOZA, 2020).

é, para muitos alunos, através da IC Jr, a capacidade crítica sofre uma evolução capaz de fazer o estudante realizar questionamentos triviais ou não para entender melhor problemas de seu projeto, e conseqüentemente levando essa habilidade para seu cotidiano, que nada mais é do que o papel fundamental de um pesquisador.

Em particular, posso dizer, sem sombra de dúvidas, que sou fruto desse projeto de IC Jr. Fiquei num período de 2010 a 2012 fazendo o curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IF Baiano, Catu. Já em 2010, participei da elaboração de um projeto de IC Jr em Matemática, e em 2011 colocamos o projeto para concorrer a bolsas de incentivo da Instituição [PROPES/IF BAIANO], e por fim, ganhamos a bolsa. Mais tarde, apresentamos o projeto em evento científico, o que nos proporcionou o contato com pessoas de pensamentos diferentes, dessa maneira ajudando a construir novas ideias, e além disso, sendo ao final do evento premiados pelo trabalho.²

Esse depoimento é de José Ramos de Araújo, que desenvolveu projetos na área de matemática sob a orientação do professor Jacson de Jesus no IF Baiano, campus Catu, quando era estudante do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio. Ramos nasceu na cidade de Inhambupe-BA e frequentou escolas públicas durante toda a sua vida. Ingressou no IF Baiano e, posteriormente naquela instituição, teve a possibilidade de aprender através da pesquisa contando com o incentivo do professor e da sua inquietação como estudante. Em seu depoimento, Ramos é categórico em ressaltar que tais experiências foram fundamentais para, a partir de 2013, ingressar no curso de Matemática na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, ele está cursando o Doutorado em Matemática pela UFSCAR e é professor efetivo de matemática na Universidade Federal de Pernambuco.

Na narrativa, José Ramos relata como a IC Jr. contribuiu para a sua formação acadêmica e pessoal, além de ter sido fundamental para a escolha da sua vocação na carreira universitária, visto que ele acabou optando pela mesma área que estudou durante as pesquisas que desenvolveu no ensino médio. Seu relato sintetiza bem a temática do presente texto, pois expressa como as práticas de Iniciação Científica Júnior, sob a égide da educação pela pesquisa, podem impactar a vida de estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil, levando-os a outros caminhos dificilmente palpáveis através da vivência apenas no modelo convencional de educação básica ainda predominante em nosso país. O Programa de Iniciação Científica Junior do IF Baiano contribuiu de forma transformadora para a vida de José Ramos e de milhares de jovens que estudam nos Institutos Federais brasileiros.

² José Ramos, trecho retirado da redação intitulada *A importância da IC Jr na minha formação*. São Carlos, SP, ago. 2014. Narrativa autobiográfica retirada do texto “A Iniciação Científica no ensino médio: notas sobre práticas educativas” (OLIVEIRA, 2016)

Desta maneira, o presente trabalho versa sobre as ações de pesquisa desenvolvidas por meio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). O objetivo geral consiste em investigar como ocorre o PIBIC JR nessa instituição, analisando a concepção de pesquisa que fundamenta essa prática, a fim de identificar elementos que possam subsidiar a reformulação do referido programa.

Desta forma, nas duas primeiras sessões deste texto, analisamos os fundamentos teóricos da pesquisa, abordando a iniciação científica na perspectiva da Educação Científica sob a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), em diálogo com os eixos conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Por conseguinte, apresentamos o percurso metodológico adotado para a realização do estudo, e por fim trazemos a análise dos dados com base na Análise do Conteúdo proposta por Bardin. Privilegiamos duas categorias que emergem como centrais na pesquisa: concepções de pesquisa e pesquisa como princípio educativo. Os resultados revelaram a existência de lacunas na formação humanizadora, apontando implicitamente para a presença de uma prática de Iniciação Científica Reducionista perante a materialidade do PIBIC JR nessa instituição.

A Iniciação Científica como Prática Educativa na Perspectiva da Abordagem CTSA

De acordo com Demo (2015), a pesquisa é uma ferramenta de aprendizagem fundamental, que, para além de questões apenas científicas, proporciona a construção do conhecimento, a formação e a emancipação dos sujeitos. De forma similar, Morais (2002, p. 136), também, enfatiza que “a utilização dos princípios da educação pela pesquisa possibilita transformar os alunos de objetos da relação pedagógica, que são na pedagogia tradicional, em sujeitos do processo de sua aprendizagem.” De modo a apoiar esse fazer pedagógico, torna-se cada vez mais premente a inclusão nos currículos de projetos que fomentem a prática da pesquisa e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, priorizando o desenvolvimento humano. Esse reconhecimento da pesquisa como atividade imprescindível ao processo de ensino é destacado por Paulo Freire (1996, p. 29) ao afirmar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,

constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

De acordo com o autor, o ensino e a pesquisa são fazeres simultâneos e complementares, e o ato de ensinar é um processo de conhecimento em que todos ensinam e todos aprendem; em síntese, um processo (re) criador. Paulo Freire observa que não existe inquietação intelectual em um mundo indiferente à possibilidade da realização de questionamentos, da admiração com o já conhecido, do contentamento diante do olhar curioso de uma criança que procura descobrir como funcionam as coisas, ou, simplesmente, da busca de esclarecimentos para aquilo que transmite emoção e desejo de ser compreendido (OLIVEIRA, 2016).

Defendemos, assim, o desenvolvimento de uma educação científica e tecnológica crítica, uma educação que estabeleça um diálogo entre os conhecimentos, problematize e questione os modelos e valores que circundam o desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e contribua para uma formação voltada à emancipação do sujeito, visando à construção de uma sociedade mais humana e solidária. Nessa perspectiva, Silva e Neves (2017) destacam que o ensino científico, por meio das relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente (CTSA), “É uma concepção que considera que a educação científica deve ir além do aprendizado de conceitos, deve contribuir para o aprendizado de leituras e releituras do mundo social, natural e tecnológico, ou seja, de questões mais abrangentes e presentes no jogo social” (SILVA; NEVES, 2017, p. 2).

Vislumbramos, dessa maneira, a relevância de práticas de Iniciação Científica sob a abordagem CTSA, que busca valorizar o desenvolvimento de habilidades diversas que permitam ao aluno acompanhar o desenvolvimento da sociedade em seus variados aspectos, possibilitando ao educando a formação de uma consciência crítica para compreender e se posicionar em relação à realidade na qual está imerso. Segundo Silva e Fernandes (2019), a proposta de uma educação científica no campo CTSA é perpassada por uma visão ampla da ciência e dos seus fundamentos éticos e sociais, evidenciando a necessidade de uma formação capaz de levar o sujeito a compreender globalmente a fundamentação científica dos processos produtivos.

Sobre as modalidades de propostas educacionais CTSA, Oliveira (2017), com base nos estudos de Auler e Delizoicov (2001), identifica duas vertentes: a Iniciação Científica Ampliada numa perspectiva de Formação Humanizadora (ICAH), tratada nesta dissertação como Iniciação Científica Ampliada (ICA), e a Iniciação Científica Reducionista numa perspectiva Reprodutivista e Instrucionista (ICRI), referida neste trabalho como Iniciação Científica

Reduccionista (ICR). Os estudos considerados reducionistas dizem respeito ao ensino de conceitos; esse ensino apresenta-se como imediatista e trabalha o entendimento de artefatos tecnológicos e científicos numa dimensão apenas técnica, o que favorece uma postura pouco crítica em relação às implicações da Ciência e Tecnologia. Segundo Oliveira, Civiero e Bazzo (2019, p. 465), na categoria ICR,

A iniciação à pesquisa exalta a metodologia, o método científico, a ciência e a tecnologia, que, por sua vez, apresenta visão linear, rígida e cumulativa quanto à ciência, à meritocracia e à formação para o mercado de trabalho, com exaltação do ter em detrimento do ser. [...]. É uma perspectiva que promove uma visão científicista e tecnocrática.

Em contrapartida, a perspectiva ampliada aproxima-se de uma concepção progressista de educação ao buscar desvelar os mitos, relacionados à Ciência e Tecnologia, construídos historicamente por meio da problematização e das interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (AULER; DELIZOICOV, 2001). Oliveira (2017) destaca que essa categoria ICA é descrita como espaço de descoberta e de despertar da curiosidade e da criatividade, provocando no indivíduo a reflexão sobre a sua posição no mundo e sobre seu poder de intervir na realidade em que vive. Exige, assim, uma constante reflexão sobre o processo civilizatório que move a sociedade contemporânea.

Portanto, buscando contribuir para um debate no âmbito da Iniciação Científica, relacionando-a aos estudos CTSA, esta pesquisa visa dialogar com a perspectiva ICA, que tem o propósito de fazer com que os estudantes não só possam “[...] entender a ciência e a tecnologia como um conjunto organizado de conhecimentos, mas também como um processo pelo qual o homem se relaciona com a própria natureza e sociedade [...]” (FERREIRA, 2003, p. 118). Ou seja, a ICA corresponde mais adequadamente às práticas de IC que esperamos ver construídas e executadas nos ambientes escolares.

Nessa lógica, Oliveira, Civiero e Bazzo (2019, p. 469) observam que, para uma IC “[...] transformadora, é urgente ‘aprender a desaprender’ metodologias do treino, a inexorabilidade da verdade impregnada na ciência e na tecnologia e o velho modelo positivista do conhecimento.” Dessa maneira, eles defendem que a ICA perpassa pela formação do sujeito, pela busca do entendimento do mundo, em que a aprendizagem é associada a uma compreensão crítica da realidade, não podendo, portanto, “[...] servir como reprodução passiva de relações sociais e de relações de poder [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 225). Assim, a ICA dialoga com a

perspectiva de uma educação humanística defendida pelo educador Paulo Freire, que vai de encontro aos interesses do poder hegemônico. Nas palavras do educador,

E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado. Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classe de gente (FREIRE, 1996, p. 100).

Como observa Freire (1996), a educação é uma experiência especificamente humana, sendo uma maneira de intervenção no mundo. Para ele, a educação relaciona-se com o conhecimento crítico da realidade, e por isso o autor postula uma educação problematizadora, que “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [...]” (FREIRE, 2018, p. 98). Essa abordagem freireana entende o ser humano como sujeito histórico, produto do meio, e, portanto, que a aprendizagem deve estar sempre atrelada à compreensão crítica da realidade de vida na qual homens e mulheres estão inseridos.

Esse modelo de educação humanística de Paulo Freire dialoga com os preceitos da Educação CTSA na perspectiva ampliada proposta por Auler e Delizoicov (2001), na medida em que propõe uma abordagem politizada da educação científica. Pensar o ensino CTS na perspectiva humanística freireana é propor uma educação voltada à reflexão dos valores e possibilidades humanas, centrada na condição existencial do homem. Para tanto, é necessário considerar a situação de opressão vivenciada socialmente, caracterizada por um desenvolvimento que prioriza valores da dominação, do poder e da exploração, em detrimento das condições humanas (SANTOS, 2008).

Desse modo, na concepção de ICA sob a abordagem CTSA, o processo de democratização do acesso ao conhecimento científico obtém maior destaque. Para haver problematização é preciso dotar o cidadão de conhecimentos de base indispensáveis a uma percepção adequada das interações entre os processos sociais, tecnológicos e ambientais imbricados com o desenvolvimento científico. Nesse sentido, Auler e Delizoicov (2001, p. 129) asseguram que a educação problematizadora e dialógica é ponto central para a superação de uma visão ingênua e mágica da realidade; e superar essa visão exige “[...] uma compreensão dos sutis e delicados processos de interação entre CTSA [...]”, além de “[...] um desvelamento dos discursos ideológicos vinculados à CT [...].”

Em síntese, acreditamos que a ICA sob a abordagem CTSA dialoga com as aspirações de uma educação em ciência, na perspectiva social, ao estimular a autonomia do educando e defender o ensino de ciência, estabelecendo relações com a sociedade, com o meio ambiente e com as tecnologias e favorecendo o desenvolvimento de compreensões mais amplas, a partir de uma formação centrada no processo educativo do educando enquanto sujeito social. Urge que elaborem novas formas de trabalho, de metodologia, de enfoque e de posturas, a fim de estimular o aluno a desenvolver a adaptabilidade e a flexibilidade, formando-o como pessoa capaz de tomar posições e avaliar o papel das decisões humanas na determinação da vida na sociedade.

O PIBIC Jr e as suas modalidades no IF Baiano

O Instituto Federal Baiano (IF Baiano) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É uma instituição voltada à Educação Básica, Profissional e Superior, especializada na oferta gratuita de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino, que deve se pautar na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e focar no desenvolvimento regional (IF BAIANO, 2014).

Os programas de PIBIC no IF Baiano são geridos pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPE), que se responsabiliza pelo planejamento, coordenação, fomento e acompanhamento da execução dos programas e dos projetos de IC relacionados à pesquisa e à inovação na instituição (IF BAIANO, 2019b). O gerenciamento, a definição de diretrizes e a operacionalização dos programas ficam a cargo do Comitê Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (CIICT), ao qual compete regular, promover, acompanhar e avaliar os programas, bem como elaborar as chamadas regulares e extraordinárias, em conformidade com as regras das instituições de fomento (IF BAIANO, 2020b).

Esses programas destinam-se a estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior e buscam, primordialmente,

Estimular os estudantes do Ensino Médio, Técnico, Tecnológico e Superior a participar de atividades científicas, através do desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica em pesquisa ou extensão, utilizando-se da infraestrutura disponível do Instituto, contribuindo, assim, para o aprimoramento dos pesquisadores, extensionistas e para a formação cultural e científica dos estudantes (IF BAIANO, 2010a, n. p.).

De acordo com o Regulamento Geral do Programa de Iniciação Científica do IF Baiano, o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIICT) é composto por cinco subprogramas institucionais na modalidade de bolsas de IC: PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica); PIBIC-Af (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica de Ações afirmativas); PIBIC-EM (Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio); PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação); e o PIBIC-EM/PEP (Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio).

O IF Baiano oferece três programas na modalidade de bolsas de ICJ: PIBIC-EM, PIBIC-EM/PEP e PIBIC-EM/TIC. Essas iniciativas são direcionadas a estudantes da Educação Básica. Os editais PROPES nº 10/2020 (IF BAIANO, 2020h), PROPES nº 07/2020 (IF BAIANO, 2020i) e PROPES nº 09/2020 (IF BAIANO, 2020j), assim como o Regulamento Geral de Iniciação Científica e Tecnológica na pesquisa (IF BAIANO, 2020b) dessa instituição, evidenciam praticamente um processo homogêneo de seleção e operacionalização nesses programas, indicando, basicamente, o seguinte objetivo comum

contribuir para a formação de cidadãos plenos, conscientes e participativos, a despertar vocação científica e a incentivar talentos potenciais dentre os discentes de Ensino Médio, mediante a participação em atividades de popularização das ciências e das artes e em pesquisa científica e/ou tecnológica, orientadas por pesquisadores(as) atuantes e qualificados(as) (IF BAIANO, 2020h).

Entendemos que a finalidade primordial desses programas é inserir os estudantes da Educação Básica no cotidiano da pesquisa, identificando talentos para o campo acadêmico e científico e fortalecendo o processo de disseminação do conhecimento científico e tecnológico básico. Contudo, o que os diferencia é o desígnio particular de cada uma dessas modalidades. No caso do PIBIC-EM/PEP, a chamada PROPES nº 07/2020 (IF BAIANO, 2020i) demonstra sua finalidade específica ao incentivar os servidores do IF Baiano ainda não contemplados pelas Chamadas Internas PROPES 2017, 2018, 2019, a se envolverem com a pesquisa, atraindo assim novos pesquisadores ao campo científico no âmbito do instituto. Importante registrar que esse subprograma pode contemplar também discentes de graduação, na medida em que “[...] visa atender aos servidores cujos projetos ainda não foram contemplados nos programas PIBIC, PIBIC-Af, PIBIC-EM, PIBITI [...]” (IF BAIANO, 2020b, p. 3).

Em relação ao PIBIC-EM/TIC, observamos que o seu diferencial se encontra no apoio a projetos que aderem em sua temática às áreas consideradas prioritárias pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). “São considerados prioritários os projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados para cinco áreas de tecnologias [...]”, a saber: “[...] Estratégias; Habilitadoras; de Produção; para Desenvolvimento Sustentável; e para Qualidade de Vida [...]” (IF BAIANO, 2020j, n. p.). Portanto, o principal foco do programa está na área tecnológica e os projetos contemplados precisam ser compatíveis com esse requisito de aderência solicitado.

Dessa forma, os programas pelo IF Baiano oferecidos a nível da Educação Básica são PIBIC EM, PIBIC EM/PEP e o PIBIC EM TIC. O PIBIC-EM – nosso objeto de estudo – será analisado mais detalhadamente na análise dos dados, com foco em duas categorias que a nosso ver são centrais para entendê-los, a saber: concepções de pesquisa e pesquisa como princípio educativo. A seguir explanamos o percurso metodológico que levou a essas e outras categorias de análise.

Percurso metodológico: construindo o caminho

Nessa pesquisa, utilizamos um conjunto de procedimentos e técnicas no intuito de atingir maiores possibilidades de compreensão frente aos questionamentos que nortearam este trabalho: Como é construído o PIBIC JR no âmbito do IF Baiano e qual concepção de pesquisa embasa essa construção, tendo em vista o imperativo de uma Iniciação Científica crítica pautada nos fundamentos da Educação CTSA para uma formação humana?

No propósito de articular as relações entre o campo de investigação e os fundamentos teóricos para a construção da pesquisa, empreendemos esta investigação através da abordagem epistemológica crítico-dialética, a qual, segundo Gamboa (2006, p. 113), ocorre quando o trabalho de pesquisa é orientado por um interesse crítico emancipador, quando “[...] a atividade intelectual reflexiva é organizada para desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes.”

Nessa tessitura, buscamos apreender o fenômeno que nos propomos a investigar: a política de PIBIC JR no âmbito do IF Baiano, considerando a possibilidade de obtenção de um olhar contextualizado desse objeto de estudo, além da percepção da realidade em suas múltiplas determinações através dos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, tendo vista que,

sob essa perspectiva teórica metodológica, o processo de pesquisa abarca um conhecimento dialético e uma ênfase crítica e interpretativa da realidade.

Ademais, esta pesquisa configura-se como um estudo de natureza aplicada que objetiva a formação de conhecimentos para a aplicação prática, voltados para soluções de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Por esse viés, Gil (2014) também indica que a característica fundamental desse tipo de pesquisa é o anseio da aplicação, utilização e implicações práticas do conhecimento. Como resultado desta pesquisa, além desta dissertação, elaboramos um Produto Educacional, que consiste em um Documento Referencial com orientações e propostas para a criação de um Programa Piloto de PIBIC JR (PROPIBIC JR), que está disponibilizado e possivelmente pode ser aplicado, a posteriori, no IF Baiano.³

Diante dos objetivos acima delineados, esta pesquisa assume um caráter exploratório, visto que esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2014), geralmente é desenvolvido com o intuito de proporcionar ao pesquisador uma visão ampla e aproximativa acerca de determinado fenômeno. Assim, é uma pesquisa que se realiza, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se complexa a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Tencionando entender e examinar a operacionalização do PIBIC JR no IF Baiano, recorreremos aos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, adotando-a como técnica para a coleta de dados. Desse modo, consideramos relevante esclarecer, a priori, a noção de documento adotada nesta pesquisa. De acordo com Cellard (2012, p. 296), definir documento não é uma tarefa simples, pois “[...] o documento representa em si um desafio.”

Nesse direcionamento, para coletar os dados da pesquisa procedemos à análise documental, a fim de investigar como se desenvolve o PIBIC JR no âmbito do IF Baiano e identificar quais concepções de pesquisa fundamentam essa prática, buscando elementos que possam subsidiar a reformulação do referido programa. Para tanto, utilizamos como fontes de pesquisa documentos oficiais, tais como leis, normativas, resoluções e regulamentos que fundamentam a política de Iniciação Científica Júnior no Ensino Médio Integrado no IF Baiano.

³ O produto educacional “Documento referencial: Orientações e Propostas para a Criação de um Programa Piloto de Bolsa de Iniciação Científica Júnior - o PROPIBIC JR” (BARBOZA; OLIVEIRA; DE OLIVEIRA, 2020) Está disponível na plataforma Educapes: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599775>

Dentre as diversas técnicas de Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016, p. 43), optamos pela Análise Categórica, que consiste em “[...] classificar os elementos nas diferentes gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial.” Por meio dessa forma de análise é possível organizar um grupo de elementos sob um título comum, agrupando-os ou desmembrando-os no texto por meio de atributos genéricos entre os dados extraídos. Observamos, portanto, que a categorização nada mais é que a passagem dos dados brutos aos dados organizados (BARDIN, 2016).

Ainda com base nas orientações de Bardin (2016), construímos a análise categórica por meio da investigação por temas, considerada eficaz quando aplicável a discursos diretos e simples. Dessa maneira, seguimos as regras indicadas pela autora quanto à efetiva qualidade destas categorias: a exclusão mútua (o mesmo elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria), a homogeneidade (um único princípio de classificação deve orientar a organização), a pertinência (os documentos devem ser adaptados aos objetivos e aos conteúdos), a objetividade e fidelidade (mesmo com codificadores diferentes, os resultados devem ser iguais) e a produtividade (quando as categorias fornecem resultados férteis).

Em face disso, prosseguimos a análise com base nas etapas sugeridas pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Na pré-análise, sistematizamos as ideias iniciais no intuito de elaborar um esquema mais preciso para a condução das operações sucessivas da análise. Nessa fase, coletamos os documentos oficiais referentes ao PIBIC, reunindo-os a partir do critério de pertinência ao tema. Vale frisar que um importante recurso facilitador do processo de levantamento da documentação foi o fato de o IF Baiano disponibilizar em seu site⁴ um recurso de consulta às normativas e aos documentos norteadores. Entretanto, apesar de a Instituição dispor desse recurso, é válido pontuar que há algumas Resoluções Normativas (RN) que não estão dispostas no referido site, a exemplo da RN nº 20, de 18 de junho de 2013 (IF BAIANO, 2013a), e a RN nº 06, de 29 de março de 2011 (IF BAIANO, 2011).

Após a coleta dos materiais, iniciamos a leitura flutuante, buscando identificar quais deles dialogavam com as necessidades de esclarecimento das questões de pesquisa. Dentre os diversos documentos analisados nessa fase inicial, os dispositivos legais elencados que

⁴ Cf. IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação**. Disponível em: http://ifbaiano.edu.br/portal/pesquisa/documentos_norteadores/. Acesso em 20 jan. 2021.

constituíram o corpus final desta investigação estão dispostos no Quadro 2 a seguir, organizados segundo o critério cronológico de publicação:

Quadro 1 – Documentos utilizados na Pesquisa Documental

TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	ANO
Documento Oficial Nacional	1 Resolução Normativa nº 027/2008 (CNPq, 2008)	2008
Lei Federal	2 Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008)	2008
Documento Institucional	3 Programa de Bolsa de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2010a)	2010
Resolução Institucional	4 Resolução nº 06, de 29 de março de 2011 (IF BAIANO, 2011)	2011
Portaria Nacional	5 Portaria nº 58, 21 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014)	2014
Documento Institucional	6 Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 (IF BAIANO, 2014)	2014
Regulamento Institucional	7 Regulamento da coordenação de pesquisa dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2015)	2015
Regulamento Institucional	8 Regulamento de atividade de pesquisa e Inovação do IF Baiano (IF BAIANO, 2018)	2018
Regulamento Institucional	9 Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa do IF Baiano (IF BAIANO, 2020b)	2020
Chamada Interna	10 Chamada interna PROPES nº 10/2020 - PIBIC – EM/CNPq (IF BAIANO, 2020h)	2020

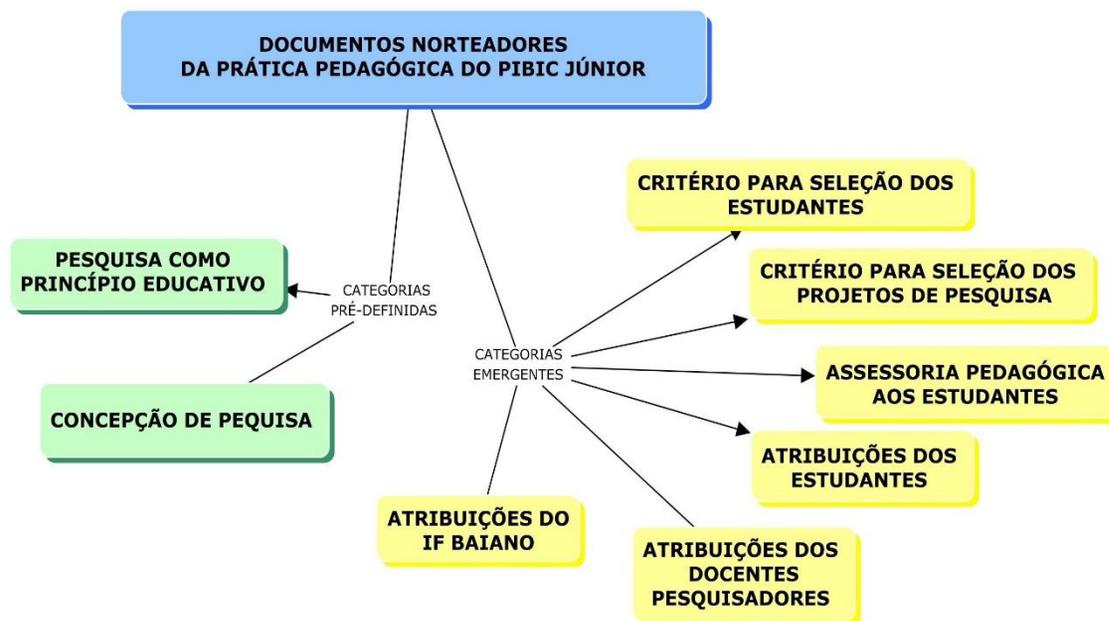
Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme podemos observar, no quadro acima está disposto o escopo de documentos utilizados nesta investigação. São eles: Resolução Normativa nº 027/2008 (CNPq, 2008), Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), Programa de Bolsa de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2010a), Resolução nº 06, de 29 de março de 2011 (IF BAIANO, 2011), Portaria nº 58, 21 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014), Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 (IF BAIANO, 2014), Regulamento da coordenação de pesquisa dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2015), Regulamento de atividade de pesquisa e Inovação do IF Baiano (IF BAIANO, 2018), Regulamento do Programa Institucional de

Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa do IF Baiano (IF BAIANO, 2020b) e Chamada interna PROPES nº 10/2020 – PIBIC – EM/CNPq (IF BAIANO, 2020h).

Definidos os dispositivos legais a serem analisados, seguimos para a fase da exploração do material. Por meio dela, realizamos um aprofundamento reflexivo do corpus da pesquisa, orientado pelo referencial teórico. Levando em consideração que as categorias representam uma síntese dos principais assuntos que norteiam a pesquisa, e que o uso das categorias, a priori e a posteriori, são permitidas na Análise de Conteúdo, conferindo ao analista liberdade de decisão sobre a perspectiva que guiará sua análise (LEITE, 2017), definimos, então, as seguintes categorias, inicialmente, constituídas: Pesquisa como princípio educativo e Concepção de pesquisa. Essas categorias embasaram o processo de análise no intuito de avaliar se as mensagens dos documentos estão em consonância com a perspectiva da pesquisa como princípio educativo, e se a concepção de pesquisa que permeia o corpus elencado é evidenciada. Importante ressaltar que no decorrer da pesquisa surgiram outras categorias. Vejamos no mapa abaixo a síntese das categorias de análise elencadas:

Figura 1 – Mapa síntese das categorias adotadas



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme podemos observar, a imagem acima representa a síntese das categorias adotadas para a análise dos dados. À esquerda, dispostas na cor verde, elencamos as duas

categorias definidas a priori – Pesquisa como Princípio Educativo e Concepção de pesquisa. À direita, em cor amarela, indicamos as categorias definidas a posteriori: Critérios para seleção dos estudantes; Critérios para seleção dos projetos de pesquisa; Assessoria Pedagógica aos estudantes; Atribuições dos estudantes; Atribuições dos docentes pesquisadores; e Atribuições do IF Baiano. Entretanto, para efeitos desse artigo consideraremos apenas a análise das duas primeiras categorias por entendermos ser centrais para a compreensão de como o IF Baiano concebe a pesquisa enquanto prática educativa no Ensino Médio Integrado.

A última parte desse percurso metodológico foi o tratamento dos resultados, realizado através da inferência e da interpretação dos dados, respaldadas pelo referencial teórico. Nessa etapa, buscamos tornar significativos e válidos os resultados brutos, numa tentativa de perceber “[...] o sentido do que está por trás do imediato apreendido [...]” (CÂMARA, 2013). Nessa etapa, os dados brutos, anteriormente coletados, foram sendo lapidados, ganhando forma e significados através do confronto com os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e com o lugar de fala da analista, levando-se em consideração suas possibilidades e limites, e tendo em vista que, nessa técnica de análise, tanto a questão da inferência, do conteúdo das causas quanto dos efeitos contidos na mensagem do conteúdo escrito relacionam-se com as capacidades subjetivas do pesquisador (BARDIN, 2016).

No nosso caso, a análise do conteúdo contribuiu para a percepção e compreensão das significações referentes à IC e ao PIBIC JR veiculadas nos documentos legais. Após a análise dos dados e elaboração de respostas possíveis às questões de pesquisa, podemos, agora, esperar que os resultados oriundos desta investigação sejam, de fato, avanços para a materialização da prática de PIBIC JR no IF Baiano e, conseqüentemente, suporte à formação dos bolsistas que integram esse programa. Assim, com vistas a contribuir para um aprimoramento da prática de PIBIC JR nessa instituição educativa, apresentamos como Produto Educacional o **Documento Referencial: Orientações e propostas para a criação de um programa piloto de bolsa de Iniciação Científica Júnior no IF Baiano – o PROPIBIC JR.**

Análise dos dados e resultados alcançados

Nesta seção, apresentamos a descrição, apreciação e discussão das informações coletadas por meio da análise de conteúdo dos documentos oficiais – regulatórios e normativos – referentes ao PIBIC JR, especificamente do IF Baiano, corpus desta pesquisa, visto que esses

documentos são material basilar para o processo de elaboração das chamadas internas e, conseqüentemente, para a concessão das bolsas de pesquisa do PIBIC JR. Para tanto, os dados empíricos serão apresentados e analisados a partir das seguintes categorias: 1) Pesquisa como princípio educativo; 2) Concepção de Pesquisa; 3) Critérios para seleção dos estudantes; 4) Critérios para seleção dos projetos de pesquisa; 5) Assessoria Pedagógica aos estudantes; 6) Atribuições dos estudantes; 7) Atribuições dos docentes pesquisadores; 8) Atribuições do IF Baiano. A seguir discutiremos as duas primeiras categorias pôr a acreditarmos serem essas fundamentais para se compreender a política de Iniciação Científica Junior do IF Baiano. A análise das demais categorias estão disponíveis na dissertação de mestrado de Katiane Barboza (2020).

Pesquisa como Princípio Educativo

Para conhecermos como a pesquisa é compreendida no âmbito do IF Baiano, recorreremos aos documentos norteadores que regulam a prática da pesquisa na Instituição. Dos 10 documentos que compuseram o escopo deste estudo, nenhum deles apresentou de forma clara e objetiva o significado da pesquisa enquanto princípio educativo, apenas cinco – por tratarem da política de ensino no Instituto – dão centralidade à pesquisa, apresentando-a como parte fundamental da formação integral do aluno, juntamente com o ensino e a extensão. a saber: a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008); o Programa de Bolsa de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano PIC (IF BAIANO, 2010a); o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2015-2019 (IF BAIANO, 2014); o Regulamento da Coordenação de Pesquisa dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF BAIANO, 2015); e o Regulamento de Atividade de pesquisa e Inovação do IF Baiano (IF BAIANO, 2018).

Os aspectos que demonstram a necessária inter-relação entre o ensino e a pesquisa, encontrados nos referidos documentos, estão evidenciados nos trechos a seguir:

O instituto tem a missão de oferecer Educação Profissional de qualidade, pública e gratuita; em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania; contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, **através de ações de ensino, pesquisa e extensão** (IF BAIANO, 2010a, n. p., grifos nossos)

A interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão é um dos fundamentos legais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2014, p. 62, grifos nossos).

as atividades de Pesquisa e Inovação deverão ser desenvolvidas de forma indissociável com o Ensino e a Extensão (IF BAIANO, 2015, n. p., grifos nossos).

As ações de Pesquisa, no âmbito dos campi do IF Baiano, **em articulação com o ensino e com a extensão**, deverão integrar um processo educativo de formação do indivíduo (IF BAIANO, 2018, p. 1, grifos nossos).

Esses documentos revelam que a pesquisa no IF Baiano é compreendida como parte indissociável das ações de ensino e extensão. Seguindo esse raciocínio, Pacheco (2012) assevera que a pesquisa deve ocorrer de modo intrínseco ao ensino, visto que possibilita a necessária autonomia intelectual dos homens, orientando-os na busca de soluções para questões da realidade cotidiana. Essa percepção alinha-se ao pensamento freireano, segundo o qual ensinar e pesquisar são fazeres indissociáveis que se complementam na busca da emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1996).

Assim, entendemos que, segundo os documentos mencionados, a pesquisa ocupa centralidade entre as ações que o IF Baiano se propõe a desenvolver. Entretanto, apesar de os dispositivos apontarem para a relevância do tripé ensino, pesquisa e extensão, chama nossa atenção a ausência, em grande parte dos documentos analisados, de um conceito e/ou esclarecimento de maneira explícita sobre como a pesquisa é concebida no âmbito do IF Baiano. Compreendemos que essa prerrogativa de indissociabilidade requer que a pesquisa permeie o processo de ensino e de extensão, devendo, portanto, ser utilizada como prática pedagógica e como método de ensino por parte dos docentes. Contudo, se assim for, é necessário que o conceito de pesquisa enquanto princípio educativo seja elucidado nesses documentos, visto que são eles que regulam a prática da pesquisa no referido Instituto.

Para Demo (2015), ter a pesquisa como princípio científico e educativo é fazer dela o instrumento principal da prática pedagógica. “Essa noção configura e requer a pesquisa como integrante da educação no âmbito da formação humana [...]” (EPSJV, 2021, n. p.), o que pressupõe a prática cotidiana da pesquisa científica por parte do estudante. Dessa forma, ao buscar pelo conceito da Pesquisa enquanto Princípio Educativo nos dispositivos analisados nesta seção encontramos apenas três que evidenciam, de forma implícita, que a pesquisa está sendo usada como prática pedagógica. Para melhor elucidação da afirmativa, observemos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Pesquisa como Princípio Educativo

DOCUMENTOS	DISPOSIÇÕES
Programa de Bolsa de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2010a)	1. Dois estudantes devem elaborar e apresentar o projeto, sob a supervisão do orientador responsável; 2. O bolsista deve participar junto com o orientador da construção de artigos, resumos científicos e pôster sobre os resultados do projeto de IC.
Regulamento de Atividade de Pesquisa e Inovação (IF BAIANO, 2018)	1. O bolsista deve participar do planejamento das atividades.
Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa (IF BAIANO, 2020b)	1. O discente possui a obrigação de executar as atividades definidas em seu plano de trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de documentos oficiais

Acerca do que dispõe o Programa de Bolsa de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2010a), na linha 1 do quadro acima, sobre as obrigações atribuídas aos bolsistas para a prática de pesquisa no PIBIC JR, as disposições relevam que: 1. É necessário que dois estudantes elaborem e apresentem seu projeto de pesquisa sob a supervisão do orientador; 2. Os bolsistas devem participar juntamente com o orientador da elaboração de artigos, resumos científicos e pôster que evidenciem os resultados do seu trabalho de pesquisa. Na linha 2 do referido quadro, que diz respeito ao Regulamento de Atividade de Pesquisa e Inovação (IF BAIANO, 2018), consta a seguinte observação: 1. Ao bolsista cabe a participação em planejamentos de atividades.

Dado o que esses dois documentos apontam sobre a responsabilidade do discente construir seu próprio projeto e participar do planejamento das atividades de pesquisa, podemos inferir que a prática de pesquisa realizada por meio da ICJ no âmbito do IF Baiano condiz com o conceito de pesquisa enquanto princípio educativo, no sentido de possibilitar que o discente seja o construtor de sua própria aprendizagem, ao permitir que ele elabore seu projeto de pesquisa e participe dos planejamentos das atividades. Entretanto, empiricamente é possível constatar que as disposições contidas nesses documentos não são postas em prática durante a operacionalização do PIBIC JR.

Já no que concerne ao Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na pesquisa (IF BAIANO, 2020b) sobre a obrigatoriedade de o discente executar as atividades dispostas no seu plano de trabalho, conforme destacado no item 1 do referido

quadro, inferimos, a partir dessa disposição, acerca da existência de uma prática de pesquisa pautada na perspectiva de princípio educativo, haja vista que o fato de o orientador construir um plano de trabalho para o estudante, e este precisar colocá-lo em prática, significa então que esse discente está trabalhando na pesquisa, vivenciando, portanto, o processo de investigação em pesquisa científica dentro do programa de PIBIC JR.

Contudo, apesar dessa disposição desvelar de maneira implícita uma perspectiva de princípio educativo na prática da pesquisa realizada nos programas de Bolsas de Iniciação Científica no IF Baiano, a ausência da autoria dos projetos de pesquisas pelos discentes que participam do programa vai de encontro ao que propomos neste trabalho. Entendemos que “[...] a pesquisa como princípio educativo compreende a investigação como prática de criação [...]” (EPSJV, 2021, n. p.), e que a destreza da pesquisa está justamente na competência para a descoberta e a criação própria (DEMO, 2006). Portanto, para que haja a elaboração do saber, o discente deve ser sujeito da aprendizagem, participando ativamente do processo educativo. Nesse viés, ao PIBIC JR cabe a responsabilidade de oferecer uma experiência de pesquisa que possibilite aos bolsistas a efetivação do seu protagonismo como sujeito investigador no seu processo de formação dentro do programa.

Em síntese, pontuamos que a pesquisa científica no que diz respeito ao PIBIC JR é utilizada como ferramenta da aprendizagem, evidenciando uma perspectiva de princípio educativo. Todavia, sinalizamos para a necessidade de o discente, além de trabalhar na pesquisa, construir seu próprio projeto e executá-lo sob a supervisão de um orientador experiente. É pertinente também considerarmos o fato de que outros documentos que balizam a prática da pesquisa no IF Baiano não apresentam – nem explícita nem implicitamente – o viés de pesquisa como princípio educativo, tal como a Chamada interna PROPES nº 10/2020 – PIBIC, EM/CNPq (IF BAIANO, 2020h), e aqueles que sinalizam, a exemplo do Programa de Bolsa de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2010a) e do Regulamento de Atividade de Pesquisa e Inovação (IF BAIANO, 2018), como já destacado, infelizmente, não asseguram o que dispõem na prática vivenciada pelo discente no Programa.

Por fim, vale sinalizar que os quadros categóricos apresentados na sequência, em cada uma das categorias, foram elaborados a partir de trechos retirados dos próprios dispositivos legais, com exceção do Quadro 4, visto que, nesse caso em particular, os dados foram

interpretados com o ensejo de compreender a concepção de pesquisa evidenciada nos documentos norteadores.

Concepção de Pesquisa

Considerando que um dos objetivos desta investigação consiste em identificar a concepção de educação pela pesquisa que fundamenta a prática de ICJ do IF Baiano, precisamos apresentar uma breve explicação dos sentidos da IC no Ensino Médio Integrado, através da compreensão das perspectivas ICA e ICR, conforme proposições Auler e Delizoicov (2001). A ICA aproxima-se de uma concepção progressista de educação e estabelece conexões com os ideais freireanos ao propiciar um olhar politizado acerca das práticas da educação em ciências. Além disso, pauta-se numa relação dialógica para a autonomia, e considera as dinâmicas sociais, problematizando o saber científico e suas implicações. Em contrapartida, a ICR possui um viés positivista da concepção de ciência, o que gera uma visão da produção do conhecimento como um processo neutro e determinista, desprovido de valores.

A perspectiva ICR aproxima-se da concepção denominada por Freire como “Educação Bancária”, pois valoriza a memorização de termos e métodos científicos. Por conseguinte, sob o viés da ICR, a IC visa a racionalidade técnica, tencionando atender meramente à lógica mercadológica em detrimento de uma educação centrada nos valores e possibilidades humanas. Nesse contexto, compreender a concepção de pesquisa adotada para a operacionalização do PIBIC JR no âmbito do IF Baiano torna-se fundamental, haja vista que as práticas de IC no Ensino Médio Integrado podem compreender tanto uma concepção ampliada de ciência como uma concepção reducionista, direcionada aos interesses hegemônicos.

No tocante aos 10 documentos analisados nesta investigação, apenas dois remetem a uma concepção de pesquisa mais ampliada e/ou humanística: a Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008); e o PDI, segundo o qual a concepção de política de pesquisa do IF Baiano encontra-se alicerçada no Art. 6º da referida Lei, que dispõe em seu inciso V, dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, sobre a necessidade desse espaço educativo constituir-se como lugar de excelência na oferta do ensino de ciências, estimulando o desenvolvimento das potencialidades humanas, como o espírito crítico e investigativo. Observamos que, segundo proposições de Oliveira, Barboza e Costa (2021), a abordagem do

PDI dialoga com a perspectiva teórica da ICA, destacando que a Educação Científica Escolar tem

a função de desenvolver a criticidade e o pensamento lógico, capacitando o sujeito a compreender como a ciência é organizada, sua natureza, seus alcances e suas limitações. Dessa forma auxilia os cidadãos nas tomadas de decisão em uma sociedade tecnológica com base em dados e informações, levando-os a apreender a importância da ciência no cotidiano (OLIVEIRA; BARBOZA; COSTA, 2021, p. 72).

É imprescindível que a IC, para além da formação profissional, seja promotora do desenvolvimento de possibilidades humanas e do fortalecimento do coletivo. Adotar essa perspectiva política de Educação Científica é estar a favor da autonomia dos sujeitos desse processo – pesquisadores e bolsistas de ICJ – propiciando-lhes o pensar, o confrontar, o argumentar e o inferir – saberes necessários a uma formação que seja efetivamente integral.

Importa destacar o que dispõe o PDI sobre o desafio atribuído à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação com relação à política de pesquisa: “[...] atrair e estimular alunos e servidores ao mundo da pesquisa; bem como desmistificá-la enquanto processo excludente, ou seja, apresentar a pesquisa como ferramenta de inclusão e desenvolvimento social [...]” (IF BAIANO, 2014, n. p.). Essa acepção tem respaldo em Pacheco (2012), para quem é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa comprometida com a produção de saberes e de serviços necessários à melhoria das condições de vida coletiva.

Nessa direção, observamos que tanto a Lei quanto o PDI apontam para uma perspectiva mais ampla de pesquisa, espelhando preocupações no sentido de proporcionar aos indivíduos uma formação em ciência com vistas a uma atuação social mais responsável. Entretanto, precisamos atentar ao fato de que, ainda que esses dois documentos referenciais e balizadores da prática apontem em direção a uma ICA, isso não repercute nos demais documentos analisados, justamente naqueles que são diretamente responsáveis pela organização das atividades de pesquisa na Instituição. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Concepção de pesquisa

DOCUMENTOS	DIS POSIÇÕES
------------	--------------

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008)	Iniciação Científica Ampliada (ICA): O inciso V da Lei dispõe, entre as finalidades e características dos Institutos Federais: Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; Esse objetivo apresenta uma perspectiva ampla de pesquisa, ao enunciar preocupação com o desenvolvimento crítico do sujeito com vista a uma atuação social mais responsável.
PDI 2015-2019 (IF BAIANO, 2014)	Iniciação Científica Ampliada (ICA): A concepção da política de pesquisa e inovação do IF Baiano está alicerçada no Artigo 6 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que dispõe, dentre as finalidades do Instituto Federal, sobre a formação em pesquisa para o desenvolvimento do espírito crítico e voltado à investigação empírica.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de documentos oficiais

O Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa do IF Baiano (PIICT/IF) versa, basicamente, sobre os objetivos formativos de cada programa e sobre os aspectos e configurações gerais dos programas que compõem o PIICT/IF, inserindo o PIBIC JR na mesma dimensão de outros programas de IC voltados à Graduação e Pós-Graduação. No entanto, por ser a ICJ no Ensino Médio Integrado uma primeira aproximação dos estudantes com o mundo da pesquisa, e considerando as potencialidades e limitações de cada etapa escolar e faixa etária dos jovens participantes, é primordial que a prática dessa atividade de pesquisa no IF Baiano seja embasada pelos documentos norteadores peculiares, e que estes levem em consideração as especificidades do público alvo atendido.

Quanto ao Regulamento de Atividade de Pesquisa e Inovação do IF Baiano e a Chamada interna PROPEs nº 10/2020 do PIBIC EM (IF BAIANO, 2020h), embora não evidenciem explicitamente a concepção de pesquisa que norteia a sua prática, inferimos durante a análise desses dispositivos legais, no que diz respeito às ações atribuídas aos pesquisadores e estudantes do PIBIC JR, que pode haver uma tendência a uma prática de Iniciação Científica Júnior Reducionista (ICJR), que não condiz com as práticas de ICJ almejadas e debatidas pelos teóricos que se debruçam sobre a IC no EMI, a exemplo da ausência da atribuição aos bolsistas sobre a responsabilidade da escrita dos projetos de pesquisa, o que pode se traduzir, a nosso ver, numa perspectiva de IC pautada no fazer técnico-metodológico, em detrimento de uma formação em ciência que instigue a curiosidade epistemológica, criativa e autoral do sujeito. Compreendemos

que essa é uma questão que precisa ser sanada, haja vista que a iniciação à pesquisa, através de programas como o PIBIC JR, deve estar pautada, prioritariamente, no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, como autonomia e criatividade para executar seus projetos.

Importante registrar que, diferentemente do que identificamos explicitamente no Regulamento de Atividade de Pesquisa e Inovação do IF Baiano (IF BAIANO, 2018) e na Chamada interna PROPEs nº 10/2020 do PIBIC EM (IF BAIANO, 2020h), o Programa de Bolsa de Iniciação Científica do IF Baiano de 2010 (IF BAIANO, 2010a) apontou para o sentido oposto, reverberando os preceitos da ICJ numa perspectiva ampliada. Ao possibilitar que a autoria do projeto seja do estudante, o programa potencializa ações formativas propulsoras da independência intelectual do aluno, indo de encontro ao Regulamento de Pesquisa e ao Edital do PIBIC EM nº 10/2020 (IF BAIANO, 2020h), no que se refere à autoria dos projetos de ICJ. Podemos perceber essa questão no seguinte excerto: “O Projeto de Iniciação Científica, a ser desenvolvido pelo estudante bolsista pode ser de pesquisa ou extensão e deve ser elaborado e apresentado por dois estudantes e ter um orientador responsável [...]” (IF BAIANO, 2010a, p. 4).

Outro aspecto relevante da análise diz respeito à RN nº 27/2008 (CNPQ, 2008) que orienta o PIBIC JR. De acordo com o descrito em seu anexo V sobre o objetivo do programa, “[...] despertar vocações científicas e talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e da educação profissional da rede pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado [...]” (CNPQ, 2008, p. 1), notamos um viés pragmático dessa política, que se pauta no vocacionamento para formação de recursos humanos para pesquisa científica, em detrimento de uma concepção mais ampla que incorpore a formação integral do estudante e o fortalecimento da cultura científica, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade, o que se aproxima de uma concepção neutra e determinista da Educação Científica. Em suma, os dados apresentados apontam para uma possível existência de ICJR na política de PIBIC do IF Baiano.

Algumas considerações

O percurso desta investigação foi trilhado com o objetivo principal de investigar como ocorre o PIBIC JR no âmbito do IF Baiano e qual concepção de pesquisa embasa sua prática, buscando elementos para subsidiar a reformulação do referido programa. Partindo da análise de

como as ações de pesquisa são propostas nos documentos normativos e oficiais, balizadores da política de PIBIC JR na instituição, e sustentados nos pressupostos teóricos que alicerçaram a construção desta investigação, acreditamos que alcançamos o objetivo pretendido, uma vez que os dados evidenciaram uma possível condução da ICJ como prática reducionista na materialidade do PIBIC JR nessa instituição.

Na análise sobre o surgimento da política de ICJ e, conseqüentemente, do PIBIC JR, o interesse voltado ao favorecimento de carreiras científicas e acadêmicas apresentou-se como proposição primeira na constituição de tal política. Entretanto, apesar de compreender a relevância da aproximação do jovem com o campo científico e tecnológico, neste trabalho nosso olhar esteve direcionado às contribuições que esse tipo de programa pode propiciar para a formação emancipatória dos sujeitos partícipes, pois acreditamos que programas dessa natureza possuem potencial pedagógico para o desenvolvimento de habilidades fundamentais no percurso formativo dos bolsistas, tais como estímulo à capacidade de elaboração e criação, melhoria na leitura, interpretação e escrita, ampliação da autonomia e da responsabilidade e, por conseguinte, melhor desempenho escolar e maior formação política. Nesse sentido, vale ressaltar que, conforme assegura Oliveira (2017, p. 272), a maior função da IC no Ensino Médio “[...] é voltar-se à constituição do ser humano enquanto pessoa que possa atuar com criticidade no meio em que vive.”

Ancorados nesse preceito, buscamos situar a educação científica numa perspectiva crítica da ciência e tecnologia no processo de formação integral, tendo como base conceitual os estudos da pesquisa enquanto princípio educativo do educador Pedro Demo e os pressupostos da abordagem CTSA.

Ademais, na esfera institucional, promovemos um diálogo reflexivo em torno das concepções e diretrizes que orientaram a trajetória de criação dos Institutos Federais, demonstrando como as ações de pesquisa ocupam centralidade nas propostas político pedagógicas dessas instituições, ao fundamentarem seu fazer pedagógico no tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, sinalizamos as diferentes modalidades de bolsas de IC oferecidas pelo IF Baiano a fim de destacar o incentivo proporcionado pela instituição para a prática da pesquisa através de programas de IC, assim também como uma forma de melhor situar o PIBIC JR nesse contexto.

Os documentos analisados apontaram para a existência de lacunas na formação humanizadora dos estudantes, o que não elimina a possibilidade de existência de ações pontuais que vão ao encontro de uma ICA no sentido do estímulo à conduta investigativa e criadora do sujeito por meio da condução de uma prática dialógica que problematize o conhecimento e envolva os discentes em discussões sobre os impactos sociais dos projetos desenvolvidos e estudados.

Enfim, esses elementos, dentre outros, caracterizam o programa no interior da instituição e revelam que as ações de ICJ no IF Baiano acompanham apenas as condições determinadas pelo CNPq, restringindo-se assim à esfera de atuação das agências de fomento. Nesse sentido, no decorrer deste processo investigativo foi se descortinando, por meio do diálogo reflexivo com o referencial teórico estudado, a perspectiva de uma nova proposta para as ações do PIBIC JR com vistas ao seu fortalecimento e/ou aperfeiçoamento da gestão do programa.

Por fim, é válido pontuar que os resultados evidenciados não encerram as possibilidades de discussões e compreensão acerca deste tema. Destacamos, pois, a partir desse intento, o desejo e a expectativa de que as proposições lançadas sirvam para o despertar de novos questionamentos e diálogos sobre a temática do PIBIC JR no IF Baiano e no cenário das discussões educacionais, no sentido de ampliar os debates a respeito das potencialidades que o PIBIC JR apresenta. Sabemos das lacunas existentes neste estudo, haja vista a carência de trabalhos na área, mas a relevância desta investigação também se comprova por meio dessa escassez de produção. Assim, apontamos como sugestão para novas pesquisas e estudos a investigação da materialidade do PIBIC JR no IF Baiano sob o olhar dos sujeitos que abarcam o programa – discentes, professores e gestores, dentre outros –, a fim de movimentar o princípio educativo que move o fazer pesquisa no âmbito do PIBIC JR do IF Baiano.

Referências

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antônio. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, jun. 2001.

BARBOSA, Katiane Souza. **Programa de bolsa de iniciação científica júnior do IF Baiano: concepções e diretrizes que orientam a prática da pesquisa no ensino médio**

integrado. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu. Catu, 2020.

BARBOSA, Katiane Souza. OLIVEIRA, Marcelo Souza; De Oliveira, Patrícia. “**Documento referencial: Orientações e Propostas para a Criação de um Programa Piloto de Bolsa de Iniciação Científica Júnior - o PROPIBIC JR**”. Produto Educacional. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599775>, acesso em 27/02/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 3 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 58, de 21 de novembro de 2014. Regulamenta a concessão de bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 227, Seção 1, p. 222-223, 24/11/2014.

CABRERO, Rodrigo de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Iniciação Científica, bolsa de Iniciação científica e Grupos de pesquisa. In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (Org.). **Iniciação Científica: Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro.** São Paulo: Editora da UNESP, 2015. p. 109-129.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada a organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João del-Rei, Belo Horizonte, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Resolução Normativa CNPq nº 27 de 06 de outubro de 2008.** Altera a norma específica de Iniciação Científica Júnior – ICJ, substituindo o Anexo V da RN-017/06 - Bolsas por Quota no País. 2008. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-normativa-27-2008_108873.html. Acesso em 9 mar. 2020.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Objetivos do Programa PIBIC.** Disponível em: <http://cnpq.br/pibic>. Acesso em 9 mar. 2020.

DEMO, Pedro. Iniciação Científica: Razões Formativas. In: MORAIS, Roque; LIMA, Valdez Marina do Rosário. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 103-126.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

EPSJV. Escola Politécnica Joaquim Venâncio. **Programa De Vocação Científica –**

FERREIRA, Cristina Araripe. Concepções da Iniciação Científica no Ensino Médio: uma proposta de pesquisa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas: Cortez, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Programa de Bolsa de Iniciação Científica**. Salvador: MEC/SETEC, 2010a.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução nº 06, de 29 de março de 2011**. Aprova alteração no item 6.1, alínea “C” da Resolução nº 03/04/2010, que aprovou o Programa de Bolsas de Iniciação Científica. 2011. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_06_Altera_Resolu%C3%A7%C3%A3o_03_2010.pdf. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução nº 20, de 18 de junho de 2013**. Aprova em caráter *ad referendum*, as alterações no Programa de Bolsas de Iniciação Científica no âmbito do IF Baiano. 2013a. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2010/09/RESOLUCAO-201.pdf>. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução nº 27, de 4 de outubro de 2013**. Ratifica com ressalvas, a Resolução nº 20, de 18 de junho de 2013, que aprovou em caráter *ad referendum* as alterações no Programa de Iniciação Científica no

âmbito do IF Baiano. 2013b. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2010/09/RESOLUCAO-27.pdf>. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a construção da Excelência – 2015-2019.** 2014. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/06/pdi-diagramado.pdf>. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Regulamento da Coordenação de Pesquisa dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.** 2015. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/serrinha/files/2018/05/REGULAMENTO-DA-COORDENA%C3%87%C3%83O-DE-PESQUISA-DOS-CAMPI-DO-IF-BAIANO.pdf>. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal Baiano. **Cursos.** 2016a. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/tecnico-integrado/>. Acesso em 4 ago. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio.** Catu, 2016b. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/files/2019/03/PPC-T%C3%A9cnico-em-Alimentos-Integrado-ao-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal Baiano. **Projeto Político Pedagógico.** 2017. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/files/2017/02/CapII_Perfil_Institucional.pdf. Acesso em 5 ago. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal Baiano. **Regulamento de Atividades de Pesquisa e Inovação do IF Baiano.** 2018. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-39-2018-Aprovou-o-Regulamento-de-Atividades-de-Pesquisa-e-Inova%C3%A7%C3%A3o-do-IF-Baiano-conforme-documento-anexo.pdf>. Acesso em 3 ago. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal Baiano. **Histórico.** 2019a. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em 3 ago. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. **Regimento Geral do IF Baiano.** Salvador, 2019b. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/07/Regimento-Geral-do-IF-Baiano-Final-2019.pdf>. Acesso em 22 set. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. **Organização didática dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.** Aprovada pela Resolução nº 45, de 03 de julho de 2019 – Conselho Superior/IF Baiano. 2019c. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2019/07/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tica-EPTNM.pdf>. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. **Quem somos**. 2020a. Disponível em:
<https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação. **Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador, 2020b. Disponível em:
https://ifbaiano.edu.br/portal/pesquisa/wp-content/uploads/sites/3/2020/06/RESOLU%C3%87%C3%83O_REGULAMENTO-DO-PIBIC_IF-BAIANO-atual.pdf. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução nº 68, de 25 de maio de 2020**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa do IF Baiano. 2020c. Disponível em:
https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-68_2020-OS-CONSUP_IFBAIANO_completo.pdf. Acesso em 3 dez. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução nº 69, de 9 de junho de 2020**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica na Pesquisa do IF Baiano. 2020d. Disponível em:
https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-69_2020-OS-CONSUP_IFBAIANO.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano. **Regimento do Núcleo de Inovação Tecnológica IF Baiano**. 2020e. Disponível em:
<https://ifbaiano.edu.br/portal/pesquisa/wp-content/uploads/sites/3/2018/02/Minuta-Regimento-NIT.pdf>. Acesso em 28 out. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPES. Coordenação Geral de Iniciação Científica. **Edital nº 63, de 08 de maio de 2020**. Chamada Interna PROPES nº 05/2020. 2020f. Disponível em:
https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/pibic-05-junho-2020/wp-content/uploads/sites/337/2020/06/Edital-63_2020-Chamada-05_2020-CNPq-PIBIC.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPES. Coordenação Geral de Iniciação Científica. **Edital nº 70, de 01 de junho de 2020**. Chamada Interna PROPES nº 08/2020. 2020g. Disponível em:
https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/pibiti-junho-2020/wp-content/uploads/sites/343/2020/07/Edital-70_2020-CNPq-PIBITI_Chamada-Propes-08_2020_2%C2%AA-Retifica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPES. Coordenação Geral de Iniciação Científica. **Edital nº 72, de 1º de junho de 2020**. Chamada Interna PROPES nº 10/2020. 2020h. Disponível em:

https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/pibic-10-junho-2020/wp-content/uploads/sites/340/2020/06/Edital-72_2020-Chamada-10_2020-CNPq-PIBIC-EM.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPES. Coordenação Geral de Iniciação Científica. **Edital nº 69, de 1º de junho de 2020**. Chamada Interna PROPES nº 07/2020. 2020i. Disponível em: https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/pibic-07-junho-2020/wp-content/uploads/sites/339/2020/06/Edital-69_2020-Chamada-07_2020-CNPq-PIBIC-EM-PEP.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPES. Coordenação Geral de Iniciação Científica. **Edital nº 71, de 01 de junho de 2020**. Chamada Interna PROPES nº 09/2020. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o Ensino Médio. 2020j. Disponível em: https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/tic-junho-2020/wp-content/uploads/sites/344/2020/07/Edital-71_2020-Modelo-CNPq-PIBIC-EM_TIC_Chamada-Propes-09_2020_-2%C2%AA-Retifica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129/98>. Acesso em 7 nov. 2020.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Técnicos com currículos integrados: Propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de. **Pactos e impactos da iniciação científica na formação dos estudantes do Ensino Médio**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; BAZZO, Walter Antonio. A Iniciação Científica na formação dos estudantes do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 453-473, ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6899>. Acesso em 11 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marcelo Souza. A Iniciação Científica no ensino médio: notas sobre práticas educativas. In: OLIVEIRA, Marcelo Souza; CARVALHO, Alexandra Souza de. **A educação**

científica e a popularização das ciências: Práticas multirreferenciais. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-42.

OLIVEIRA, Marcelo Souza.; BARBOZA, Katiane Souza; COSTA, Joseane da Conceição Pereira. Educação Científica Humanística no contexto do Ensino Médio Integrado. In: OLIVEIRA, Marcelo Souza; CARVALHO, Alexandra Souza de; ALMEIDA, Maria Matilde Nascimento de (Org.). **Educação Científica e Popularização das ciências:** práticas multirreferenciais. Vol. 2. Curitiba: Appris, 2021. p. 67-84.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, mar. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426/28747>. Acesso em 17 maio 2020.

SILVA, Sidney Reinaldo; FERNANDES, Rodrigo Rafael. Formação Profissional e CTS: Uma abordagem dos Institutos Federais. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, p. 1- 21, 2019.

Katiane Souza Barbosa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação educacional pela Faculdade Visconde de Cairu. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (ProEPT/IF Baiano). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana, onde atua como docente na Educação Infantil.

Interessa-se por temas relacionados a Educação Científica na Educação Profissional e Tecnológica.

Correo electrónico: katiane_fsa@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2085-1473>

Marcelo Sousa Oliveira

Licenciado em História e Mestre em estudo de linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Interessa-se por temas relacionados a Educação Científica na Educação Profissional e Tecnológica.

Correo electrónico: marcelo.oliveira@ifbaiano.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0171-8896>

Patrícia de Oliveira

Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos -SP (UFSCAR), Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), Especializanda em Neuropsicopedagogia e em História e Cultura Afro-brasileira

pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal -SP (FSL), e Pedagoga pela mesma Faculdade São Luís (FSL). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Atua em pesquisas sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, transtornos funcionais e Atendimento Educacional Especializado. Tem interesse em estudos e pesquisas sobre a educação de Jovens e Adultos com Deficiência.

Correo electrónico: patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3183-9808>

Como citar o artigo:

BARBOSA, K. B.; OLIVEIRA M. S.; OLIVEIRA, P. de. La investigación como principio educativo: concepciones del Programa Junior de Iniciación Científica del IF Baiano **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edición Temática 3, p.941-972, sep., 2022.



Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma
Depósito Legal AR2019000054



10.37618



1011-2251



E - ISSN 2665-0126

Volumen XLIII, Edición Temática
DOCÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Septiembre de 2022

Árbitros Ad Hoc

Airton Araújo de Souza Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Albino Oliveira Nunes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Ana Claudia Ribeiro de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

Ana Lucia Sarmiento Henrique

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Ana Paula Marinho de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Antonio Max Ferreira da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Beatriz Gonçalves Brasileiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas –
IFSUDESTEMG

Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Cristhianny Bento Barreiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Diógenes Oliveira Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

Diogo Pereira Bezerra

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Efraim de Alcântara Matos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Elen de Fátima Lago Barros Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

Elias Paes de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO

Elvira Fernandes de Araújo Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Emerson Medeiros

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA

Emiliana Souza Soares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Fabio Alexandre Araújo dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Francesco de Araújo Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Gilcean Silva Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

Inez Barcellos de Andrade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF

Izabel Cristina Leite de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Jose Carlos Moreira de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO

Jose Gerardo Bastos da Costa Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Jose Moises Nunes da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Leandro Silva Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Leia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO

Lenina Lopes Soares Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Leonardo Leonidas de Brito

Colégio Pedro II – Rio de Janeiro

Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM

Lucas Barbosa Pelissari

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR

Luís Gomes de Moura Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

Luiz Antonio da Silva dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Magnolia Maria da Rocha Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Marcelo Bezerra de Moraes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Marcelo Nunes Coelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Marcio Adriano de Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Marcos de Moraes Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO

Marcos Pavani de Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas – IF
Sudestedeminas

Maria Adélia da Costa

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Maria Silene da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS

Maylta Brandao

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro
Universidade Estadual do Parará - UNESPAR

Olivia Medeiros Neta
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Paulo Augusto Tamanini
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Paulo Ivo Silva de Medeiros
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Raimundo Helio Lopes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF

Reinaldo Araújo Gregoldo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília – IFB

Renato Marinho Brandao Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL

Ruy José Braga Duarte
Universidade Estadual da Bahia – UNESB

Sabina Maura Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-Minas

Sangelita Miranda Franco Mariano
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO

Shilton Roque
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Sonia Cristina Ferreira Maia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Vanessa Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Verônica Maria de Araújo Pontes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Xênia de Castro Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO