

REDE FEDERAL EM PERSPECTIVA:

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

ANA KELLY ARANTES
HELENA MARA DIAS PEDRO
SANDRA SOARES DELLA FONTE



EDITORIA
IFMG

REDE FEDERAL EM PERSPECTIVA:

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

ANA KELLY ARANTES
HELENA MARA DIAS PEDRO
SANDRA SOARES DELLA FONTE



EDITORIA
IFMG

Reitor Rafael Bastos Teixeira

Pró-Reitora de Inovação, Pesquisa e Pós-Graduação Gislayne Elisana Gonçalves

Editor Alexandre Delfino Xavier

Revisão textual e normalização Douglas de Magalhães Ferreira

Projeto gráfico e diagramação Guilherme da Silva Moreira

Capa Érika Mendes Tonetti

Linha editorial Técnico-científica

Conselho Editorial Alexandre Delfino Xavier, Giulliano Gloria de Sousa, Gracielle Paixão Santos Dias, Héli da Márcia Hoffmann Fóscolo, Hygor Aristides Victor Rossoni, Jacqueline Cardoso Ferreira, Júlia Alves Rodrigues Carvalhal, Luciano Vilas Boas Espiridião, Maria Carolina Botrel, Marie Luce Tavares, Niltom Vieira Junior, Rejane Valéria Santos, Rodrigo de Oliveira Gomes, Ronan Daré Tocafundo, Sara Gonçalves Rabelo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R312 Rede Federal em perspectiva: reflexões sobre a educação profissional no Brasil [recurso eletrônico] / Ana Kelly Arantes; Helena Mara Dias Pedro; Sandra Soares Della Fonte (Org.) – Belo Horizonte: Editora IFMG, 2026.
247 p.: il. color.

E-book, no formato PDF.
ISBN 978-65-85821-21-6 (E-book)

1. Ensino Médio. 2. Curso Técnico. 3. Formação Continuada. I. Arantes, Ana Kelly. II. Pedro, Helena Mara Dias III. Fonte, Sandra Soares Della. IV. Título.

CDD 378.0130981

CDU 37:331.363

Catalogação: Rejane Valéria Santos - CRB-6/2907

Esta obra foi selecionada e analisada por pares por meio do Edital 185/2024 da Editora IFMG. Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional



Editora IFMG
Avenida Professor Mário Werneck, 2590, Buritis
30575-180 Belo Horizonte – MG
(31) 2513-5100
editora@ifmg.edu.br
www.ifmg.edu.br

*Isso requer a coragem de dizer para essa vida
sob o capital que não temos medo de deixá-la,
que temos o direito de sermos grandes, nos
moldes dos versos de Fernando Pessoa, de
sermos inteiros em cada coisa que fazemos, tal
como o brilho da lua que reflete em cada lago.
E ousemos acrescentar ao verso de Whitman
e à poesia de Pessoa o excerto da música que
protesta: a gente quer inteiro e não pela metade.*

Sandra Soares Della Fonte

SUMÁRIO

Prefácio	09
Apresentação	15
PARTE I	19
A Concepção de Ensino Médio Integrado dos docentes dos Institutos Federais de Educação.....	21
Ana Kelly Arantes	
Sandra Soares Della Fonte	
As reformas educacionais e o projeto formativo do Cefet-MG: processo históricos de fragmentação-justaposição-integração-desestruturação curricular.....	43
Helena Mara Dias Pedro	
Marcelo Lima	
Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: avanços e desafios à luz do Ideb	59
Denilson Junio Marques Soares	
Wagner dos Santos	
Conhecimento estético-artístico, Ensino Médio Integrado e adolescência à luz do materialismo histórico-dialético	77
Carlos Eduardo de Souza	
Sandra Soares Della Fonte	
A trajetória do ensino das Ciências Humanas no Curso Técnico em Metalurgia do IFMG <i>Campus</i> Ouro Preto.....	99
Julio Cesar de Souza	
Marcelo Lima	
PARTE II.....	125
Formação continuada como travessia para a profissionalização da docência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	127
Cláudio Alves Pereira	
Silvana Ventorim	
Refletindo sobre a identidade docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica.....	151
Fernanda Rodrigues Alves Costa	
Geide Rosa Coelho	

A presença dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	167
Bárbara Ferreira Matias Bianchi	
Valdete Côco	
Perspectivas de formação do professor engenheiro e Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.....	189
Ricardo de Lima Silva	
Geide Rosa Coelho	
Altas habilidades/superdotação: um estudo sobre as políticas públicas educacionais inclusivas brasileiras e capixabas.....	213
Rosalva Maria Martins dos Santos	
Reginaldo Célio Sobrinho	
Sobre os autores	239
Índice remissivo.....	242

PREFÁCIO

É com imensa alegria que aceitamos o convite para escrever a apresentação deste livro e por várias razões. Dentre elas, ressaltamos que são textos científicos produzidos nas pesquisas de doutorado desenvolvidas no nosso Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), fruto da parceria com o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Consideramos que a publicação deste livro é uma boa oportunidade para deixar registrado um pouco da história do primeiro Doutorado Interinstitucional (Dinter) do PPGE e do IFMG, na área da Educação.

A origem dessa frutuosa parceria aconteceu em dezembro de 2017, quando recebemos o ofício assinado pelo então Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMG – Prof. Dr. Neimar de Freitas Duarte – no qual expressava o interesse de firmar uma parceria com a Ufes para a oferta de Dinter em Educação. Segundo o professor, a oferta tinha por objetivo oferecer aos servidores a possibilidade de ampliação de sua titulação e, conseqüentemente, melhorar a qualidade dos cursos oferecidos nas regiões em que o IFMG se insere, bem como proporcionar a ampliação da pesquisa e da produção de conhecimento. Na época, o interesse era implantar o Dinter no *campus* do IFMG da cidade de São João Evangelista, localizado no Vale do Rio Doce, distando cerca de 320 quilômetros da capital do estado, o que permitiria inserir um importante programa de pós-graduação em uma região carente de oportunidades. Posteriormente, seria estendido a toda a comunidade acadêmica do IFMG.

Vale destacar que o Doutorado Interinstitucional é um programa estabelecido pela CAPES, com o objetivo de permitir a utilização da competência de programas de pós-graduação avaliados com nota igual ou superior a 5 e reconhecidos pelo CNE/MEC para, com base em formas bem estruturadas de parceria ou cooperação interinstitucional, viabilizar a formação de mestres e doutores fora dos centros ou das regiões mais consolidados de ensino e pesquisa. Assim, o Dinter busca promover maior grau de qualificação dos recursos humanos, tendo por objetivo principal viabilizar a formação de mestres e doutores para atuação em docência e/ou pesquisa, além de subsidiar a criação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*; auxiliar no fortalecimento de grupos de pesquisa; e promover a cooperação entre instituições de ensino e pesquisa.

Após o recebimento do ofício, iniciamos as tratativas internas e externas ao PPGE. Em abril de 2018, fizemos uma reunião com os professores Neimar Freitas Duarte e Pablo Menezes e Oliveira (Coordenador de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação) e José Roberto de Paula (Diretor-Geral do *Campus* São João Evangelista) na sala da Coordenação do Programa. Nesse momento, a equipe apresentou um relatório

com dados acerca dos interesses de professores e técnicos-administrativos do IFMG para a continuidade dos estudos, sendo que a maioria dos respondentes afirmou o interesse de cursos no campo da educação. Mais de 60% afirmaram que já vinham desenvolvendo pesquisas nessa área. Tais dados levaram a equipe a procurar um programa de excelência para firmar essa oferta, sendo escolhido o PPGE/Ufes. O IFMG fez uma segunda coleta de dados para identificar as linhas de pesquisa de interesse de seus servidores e, assim, verificar das demandas, e mais de 40% apontaram a linha de pesquisa em Educação, Formação Humana e Políticas Públicas; 27% escolheram a linha Docência, Currículo e Processos Culturais; um pouco mais de 15%, a linha Educação e Linguagens; e 14%, a linha Educação Especial e Processos Inclusivos.

A reunião do Colegiado do PPGE de 21 de maio de 2018 aprovou o número de candidatos e os orientadores disponíveis, além da indicação da coordenação do Dinter que, na ausência de manifestação, ficou sob a coordenação da Profa. Eliza. O edital para a seleção dos candidatos foi aprovado na reunião do Colegiado de 09/07/2018, seguindo as mesmas regras dos demais processos seletivos do Programa. Tivemos um total de 32 candidatos e 15 vagas ocupadas. Portanto, a coordenação do Dinter, pelo PPGE, ficou com a Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira (então Coordenadora-Geral do PPGE) e, pelo IFMG, a coordenação foi do Prof. Dr. Harlley Torres, Diretor-Geral do *Campus* Santa Luzia do IFMG. As aulas iniciaram no dia 2 de abril de 2019, no *Campus* Santa Luzia, para onde os nossos professores se deslocaram com suporte financeiro e logístico do Instituto.

O livro reúne dez capítulos que, embora variados em seus objetos e referenciais teóricos, têm como eixo articulador o Instituto Federal, com destaque para o IFMG. Em “A concepção de Ensino Médio Integrado dos docentes dos Institutos Federais de Educação”, Ana Kelly Arantes e Sandra Soares Della Fonte problematizam, por meio de um *survey* de abrangência nacional, a compreensão do Ensino Médio Integrado (EMI) tanto na produção acadêmica quanto nas respostas de docentes efetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As autoras se interessam em problematizar a associação do Ensino Médio Integrado com a interdisciplinaridade, que é a alternativa mais recorrente nas publicações e nas respostas dos docentes quando indagados a respeito do tema. Sob a ótica gramsciana, elas avaliam que o trabalho interdisciplinar é uma faceta do projeto educativo de travessia para a Escola Unitária, mas que, por si só, não é capaz de abarcar toda a complexidade desse projeto. Esse fato permite considerar que, embora a associação entre EMI e interdisciplinaridade possa simplificar ou até esvaziar a proposta de EMI inspirada na Escola Unitária de Gramsci, ela também pode servir como ponto de partida significativo para práticas pedagógicas que se alinhem com o amplo horizonte de luta contra o capital.

Já em “As reformas educacionais e o projeto formativo do Cefet-MG: processo históricos de fragmentação-justaposição-integração-desestruturação curricular”, Helena Mara Dias Pedro e Marcelo Lima analisam as reformas educacionais e a formação humana na Rede Federal, com foco nos avanços e nos retrocessos da integração curricular do Curso Técnico em Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG *Campus* Belo Horizonte (1988 a 2023). O estudo toma como progressivas as políticas curriculares que vinculam o Ensino Médio e o Ensino Técnico dos governos Lula e Dilma (incorporação do Decreto nº 5154/04 na LDB) e como regressivas as políticas que desvinculam o Ensino Médio do Ensino Técnico dos governos FHC, Temer e Bolsonaro (incorporação do Decreto nº 2208/97 e, posteriormente, da Lei nº 13415/17), evidenciando as contradições trazidas pelas reformas educacionais à função social da educação na perspectiva da formação humana integral.

No capítulo intitulado “Ensino médio na Rede Federal: avanços e desafios à luz do Ideb”, Denilson Junio Marques Soares e Wagner dos Santos apresentam uma análise descritiva dos resultados da Rede Federal no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), destacando tanto os avanços alcançados quanto os desafios enfrentados no contexto atual. Os dados revelam que, apesar das intensas pressões econômicas e sociais, a Rede Federal tem demonstrado notável resiliência, mantendo elevados padrões de qualidade e atingindo, em grande parte, as metas estabelecidas pelo Ideb. O capítulo reforça a importância de políticas públicas consistentes que assegurem a continuidade do papel estratégico da Rede na promoção de uma educação inclusiva e de excelência, fundamental para o fortalecimento da sociedade brasileira e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

No capítulo “Conhecimento estético-artístico, Ensino Médio Integrado e adolescência à luz do materialismo histórico-dialético”, Carlos Eduardo de Souza e Sandra Soares Della Fonte destacam que o conhecimento estético-artístico no Ensino Médio Integrado (EMI), oferecido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, está ameaçado pela lógica de formação do capital humano e pela ênfase na empregabilidade presentes nas normativas da Reforma do Ensino Médio a partir de 2017 no Brasil. Contrariando essa orientação político-ideológica, os autores defendem que o conteúdo estético-artístico, juntamente com outras disciplinas como Filosofia, Educação Física e Sociologia, constitui um ponto de tensão que potencializa a transformação do EMI em uma formação omnilateral. A partir do referencial marxista, argumentam que, ao se desprender de intenções prático-utilitárias, o conhecimento estético-artístico desafia as pressões por uma formação limitada e empobrecida de um Ensino Médio reduzido ao simples treinamento profissional.

Em “A trajetória do ensino das Ciências Humanas no Curso Técnico em Metalurgia do IFMG *Campus* Ouro Preto”, Julio Cesar de Souza e Marcelo Lima analisam a trajetória histórica do ensino das Ciências Humanas no curso mencionado no título capítulo, destacando suas implicações para a formação humana dos estudantes. A análise das matrizes curriculares revelou que o espaço destinado às Ciências Humanas foi impactado pelas reformas educacionais, de modo que, embora essenciais, essas disciplinas enfrentaram restrições e intensas disputas sobre sua relevância formativa. A pesquisa evidenciou que as reformas educacionais, refletidas nos projetos políticos e nas alterações legais, moldaram continuamente a organização curricular da Rede Federal, especialmente nos Institutos Federais, alinhando-se a diferentes projetos educativos. Nesse contexto, o ensino de Ciências Humanas desempenha uma função social mediadora crucial para a formação integral dos estudantes, promovendo uma leitura crítica do mundo. Assim, os autores reafirmam que essas disciplinas devem integrar obrigatoriamente um currículo politécnico, que contemple uma escola única para todas as classes sociais e orientada pela formação omnilateral.

No capítulo “Formação continuada como travessia para a profissionalização da docência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, Cláudio Alves Pereira e Silvana Ventrone se baseiam no conceito de Educação exposto na Constituição (Brasil, 1988) para defender o realinhamento das práticas pedagógicas docentes, com o objetivo de promover a formação para o trabalho e o exercício da cidadania, pilares essenciais para a formação integral dos estudantes. Ao articularem os conceitos de formação permanente, cotidiano, comunidades profissionais docentes e unidades descentralizadas, os autores ressaltam a urgência da construção de uma política de formação continuada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica fundamentada no compromisso com a práxis, condição indispensável para a profissionalização da carreira dos professores que atuam nesse contexto.

No texto intitulado “Refletindo sobre a identidade docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica”, Fernanda Rodrigues Alves Costa e Geide Rosa Coelho investigam o processo de constituição da identidade docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFMG *Campus* Betim. O estudo concentra-se na interpretação das narrativas dos docentes, com o objetivo de compreender como as experiências na escolha do curso de graduação e na socialização durante a formação inicial influenciam suas identidades profissionais e práticas pedagógicas. Ao destacar essas narrativas, o texto oferece uma compreensão do objeto a partir da perspectiva dos próprios professores, dando voz aos participantes e contribuindo para o debate sobre a formação docente na EPT, bem como suas implicações nos processos educativos nos Institutos Federais.

Em “A presença dos cursos de licenciatura em Pedagogia nos Institutos Federais”, Bárbara Ferreira Matias Bianch e Valdete Côco utilizam uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, para compreender as enunciações docentes sobre o espaço político e acadêmico, bem como a formação oferecida nesses cursos. Como resultados, os docentes problematizam o posicionamento da licenciatura nas decisões institucionais, destacam o engajamento no contexto dos cursos, relatam o reconhecimento das comunidades e registram as boas avaliações atribuídas pelo MEC, refletindo as lutas para afirmar a excelência na formação de professores.

No texto “Perspectivas de formação do professor engenheiro e Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica”, Ricardo de Lima Silva e Geide Rosa Coelho investigam as dimensões do desenvolvimento profissional do professor engenheiro no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco em uma maior humanização da prática profissional. Diante dos desafios identificados, uma revisão sistemática resultou na definição dos eixos “Formação do professor engenheiro” e “Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)”. Os autores analisam as dimensões do desenvolvimento profissional e, nesse contexto, investigam as demandas desses profissionais, com base nos aspectos regulamentares e legais da educação em engenharia, assim como nos pressupostos do desenvolvimento profissional e da Educação CTS. Ao abordar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, os autores evidenciam a necessidade de uma análise crítica das Diretrizes Nacionais da Educação em Engenharia (DCN), considerando os debates e os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Os pontos de convergência entre os eixos estão na necessidade de um programa de formação renovado e pautado pela reflexividade, afastando-se da mera reprodução acrítica de conteúdos de forma mecanicista. Outro ponto de convergência é a necessidade de maior participação nas questões educativas e sociais, com uma consciência coletiva ampliada sobre as responsabilidades em relação ao processo civilizatório em andamento, buscando a maximização da dignidade humana e a redução das desigualdades.

No último capítulo, intitulado “Altas habilidades/superdotação: um estudo sobre as políticas públicas educacionais inclusivas brasileiras e capixabas”, Rosalva Maria Martins dos Santos e Reginaldo Célio Sobrinho, a partir de sua experiência com projetos de inclusão em Institutos Federais, realizam um deslocamento reflexivo para o campo das políticas públicas. Por meio de uma abordagem qualitativa, analisam as políticas públicas educacionais brasileiras e capixabas voltadas para estudantes geralmente identificados com altas habilidades/superdotação matriculados em escolas estaduais de ensino comum no Espírito Santo. Os autores traçam um percurso que destaca a implantação das leis relacionadas às principais políticas públicas inclusivas educacionais tanto no Brasil quanto

no estado do Espírito Santo. Apresentam dados e fatos que impactaram diretamente a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação. Segundo os autores, os resultados revelam que a limitada visibilidade desses estudantes no contexto escolar é uma realidade presente desde a implementação das leis e decretos destinados à inclusão desse público.

Além da obra apresentada à comunidade acadêmica, temos o orgulho de compartilhar que, ao longo dos quatro anos de estudos no doutorado, conseguimos alcançar 100% de taxa de conclusão entre os nossos alunos. Este livro é uma amostra do trabalho de excelência desenvolvido pela turma. Ao mesmo tempo, reflete o resultado de uma política que tem como princípio o investimento na formação dos servidores, configurando-se, assim, como uma devolutiva acadêmica, social e política dos investimentos feitos pelas instituições públicas.

Por fim, expressamos nossos cumprimentos aos estudantes e orientadores pela responsabilidade e qualidade demonstradas ao longo do processo, certos de que cumprimos nosso dever institucional. Sabemos que essa travessia nem sempre é fácil, ao contrário, é muitas vezes perpassada por dificuldades administrativas e políticas. Contudo, a turma alcançou a sua titulação, com condições de atender aos objetivos inicialmente traçados pela gestão do IFMG, a quem expressamos nossos agradecimentos pela confiança depositada em nosso trabalho.

Eliza Bartolozzi Ferreira

Wagner dos Santos

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de encontro muito oportuno que começou em um dia abafado de abril de 2019, de muito calor, em uma sala de aula do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *Campus* Santa Luzia. Alguns dos presentes já se conheciam, outros não; alguns eram docentes, outros técnicos administrativos; mas todos eram servidores do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Era o início do curso de Doutorado em Educação, realizado por meio de uma parceria interinstitucional desse Instituto com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Esses primeiros encontros foram muito intensos, de convivência diária de oito horas, cada um com sua história peculiar, com sua bagagem profissional dentro do Instituto e com condições diferenciadas de dedicação ao curso que se iniciava. A relação complexa e tensa entre as singularidades de cada um foi tecida a partir de um contexto histórico específico: 2019 foi um ano conturbado para o país.

Eleito em 2018, Jair Bolsonaro iniciava seu governo como representante, em terras brasileiras, da convergência mundial entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Dias depois da sua posse, o Brasil presenciou o desastre criminoso do rompimento de uma barragem de rejeitos de minério de ferro na cidade de Brumadinho, Minas Gerais: 186 mortos e 122 desaparecidos. Em março, a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), viveu um massacre: dois ex-alunos a invadiram e mataram sete pessoas, sendo cinco alunos e duas funcionárias. Em 2019, o samba, a bossa nova e o *rock* nacional choraram a morte de Marcelo Yuka, Beth Carvalho e João Gilberto. Ao longo do ano, protestos estudantis se espalharam em reação às políticas educacionais do novo governo; povos indígenas reagiram também quando o Executivo retirou da Fundação Nacional do Índio (Funai) as atribuições para demarcação de terras. Também em 2019, enquanto o Ministério da Cultura era extinto em função do agressivo desmonte de políticas públicas, o filme *Bacurau* (dos diretores Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles) ganhava popularidade ao tratar de um futuro distópico no qual um pequeno povoado do Nordeste brasileiro reage aos ataques violentos de estrangeiros. Sua mensagem alegórica era potente: diante da desigualdade e da opressão, “a covardia não é uma alternativa” (Popineau, 2019)¹.

Em junho de 2019, reportagens divulgadas pelo *The Intercept Brasil* revelaram a farsa da Operação Lava Jato, construída jurídica e midiaticamente como a salvação do país no combate à corrupção. Ao divulgar diálogos privados entre o então juiz Sergio Moro e integrantes da Lava Jato, o periódico virtual mostrou o quanto essa operação feriu a

¹ POPINEAU, Helena. *Bacurau: quando a covardia não é uma alternativa*. **Brasil de Fato**, Natal (RN), 16 set. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/16/artigo-or-bacurau-quando-a-covardia-nao-e-uma-alternativa/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

justiça, cometeu atos ilícitos, comprometeu a economia nacional, fortaleceu o autoritarismo e a ascensão de políticos da extrema direita no país (Rodas, 2024)².

Em meio a denúncias políticas, crimes ambientais, violência no campo e na cidade, desinformação, retrocesso nas políticas públicas, o Brasil finalizou 2019 com a liberdade, por decisão judicial, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após 580 dias preso na Superintendência da Polícia Federal de Curitiba.

Cada avanço teórico experimentado no curso de Doutorado Interinstitucional Ufes/IFMG era recheado por indagações e debates acerca dos desafios vividos pela nação. Dessa maneira, aquela turma de pós-graduandos teve a chance de vivenciar uma formação ampla, cultural e política, com a qual foram revestidas as pesquisas particulares que cada um desenvolvia.

A presente coletânea se apresenta como uma amostra dessa rica experiência. As reflexões aqui materializadas têm como ponto de partida e mote principal a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dentre suas principais instituições constituintes, ganham destaque, nas considerações propostas neste livro, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estes últimos formalmente criados pela Lei nº 11.892, também de 2008, mas em parte, herdeiros da experiência dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), de Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas.

Há que se considerar que, desde sua criação, a Rede Federal se tornou muito complexa e passou a envolver projetos educativos que vão desde o nível médio integrado até cursos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, os leitores e as leitoras serão convidados/as a problematizar essa instituição considerando a amplitude de sua atuação e a partir de diversas preocupações. Assim, encontrarão, nesta coletânea, debates relativos aos docentes que nela atuam, sua concepção de Ensino Médio Integrado, sua formação inicial e profissional, sua necessidade de formação continuada, seu envolvimento em cursos de graduação; também serão levados a pôr em xeque as contrarreformas contemporâneas que têm afetado vários de seus cursos técnicos, a evidenciar a relevância do conhecimento estético-artístico e das humanidades em seus projetos educativos; e a reconhecer que, a despeito das políticas de desmontes que a Rede Federal sofre, ainda é um lugar de excelência atestado, inclusive, por instrumentos de avaliação de larga escala existentes no país. A experiência construída pelos IFs e Cefets também serve de fomento para

2 RODAS, Sérgio. “Lava jato” distorceu a Justiça, ajudou extremistas e abalou a economia. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 17 mar. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mar-17/lava-jato-distorceu-justica-abriu-as-portas-para-extremistas-e-abalou-economia/>. Acesso em: 25 dez. 2024.

se estender as análises para além de seus muros e a investigar políticas públicas educacionais, como as endereçadas a estudantes tidos de alta habilidade e superdotação.

Em termos de organização, todas essas provocações foram organizadas em dois grandes blocos. No primeiro, estão presentes os textos que abordam, de modo específico, o Ensino Médio Integrado (EMI), modalidade de ensino que integra a Educação Profissional e Tecnológica com o Ensino Médio regular. Para além desse traço normativo e no bojo de disputa políticas, as reflexões propostas têm como pano de fundo a defesa do EMI como um projeto educativo que conjuga uma formação humana ampla e a preparação para o mundo do trabalho. Por seu turno, encontram-se, no segundo bloco, artigos que abordam a formação docente, investigando a formação inicial e continuada de professores e professoras da Rede, a oferta de cursos no nível de educação superior e a inspiração que a atuação profissional acumulada nos IFs pode ter no enfrentamento da problemática da educação inclusiva em termos de políticas educacionais.

Em outros termos, fazendo relação direta ou indireta com os IFs em geral ou com o IFMG e Cefet-MG em particular, os artigos desta coletânea manifestam uma relação de *philia*, aquilo que os antigos gregos chamavam de amizade ou amor. Não se trata apenas de considerar que os/as autores/as cultivam laços de profundo afeto e proximidade, o que não seria uma inverdade. Mas o que aqui salientamos tem a ver com uma insistência de uma certa tradição filosófica que se desvia dos ideais (neo)positivistas de neutralidade. A produção do conhecimento compartilhada nos capítulos que se seguem envolve uma dimensão de compromisso e amor.

Entre 400 e 300 a.C., Platão visualizava uma trajetória progressiva na qual se passaria “[...] do plano das relações afetivas entre as pessoas para o plano da relação afetivo-intelectual entre sujeitos e verdade [...]” (Pessanha, 1987, p. 85)³. Sob essa ótica, considera-se que “[...] o amor não se contrapõe ao processo de conhecimento, mas é seu elemento motor. A reflexão plena não cala o amor; pelo contrário, não se realiza sem ele: Eros e Sophia [sabedoria] entrelaçam-se. O amor supremo transmuta-se em *philia* (amizade)” (Della Fonte, 2007, p. 332)⁴.

Esta coletânea expressa, desse modo, uma *philia* genuína que o processo de produção de conhecimento suscita e do qual ele se nutre: o reconhecimento do outro como aquele que, assim como nós, busca o conhecimento, porque o ama e se compromete politicamente com a verdade. No caso específico, nos une o fato histórico de que, desde

3 PESSANHA, José Américo Motta. Platão: as várias faces do amor. In: NOVAES, A. (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1987. p. 77-103.

4 DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v. 11, n. 22, p. 327-342, maio/ago. 2007.

seu surgimento e em meio a contradições que, por vezes, fragilizam o projeto formativo que oferece, a Rede Federal representa uma conquista para a educação brasileira e para os adolescentes e jovens da classe trabalhadora. Esperamos que vocês, leitores e leitoras, possam atestar essa intencionalidade nas entrelinhas do nosso livro.

As organizadoras

Ana Kelly Arantes

Helena Mara Dias Pedro

Sandra Soares Della Fonte

PARTE I

A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS DOCENTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Ana Kelly Arantes

Sandra Soares Della Fonte

Introdução

Foi no Brasil Império que as primeiras iniciativas de uma educação voltada para o trabalho tiveram início, com os cursos técnicos; tais cursos se sustentavam em uma perspectiva assistencialista e correcional, destinada aos menores abandonados e, aos poucos, foi abarcando as camadas mais pobres da sociedade. Mas essas iniciativas ainda eram escassas e com intuito moralizador das camadas populares: “A criação de uma rede de Escolas de Aprendizes-Artífices, pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, foi a primeira iniciativa do governo federal nesse sentido e constituiu um claro exemplo dessa intenção ‘moralizadora’ (Neves; Pronko, 2008, p. 33).

Criou-se, portanto, a partir desse decreto, uma rede de escolas técnicas. Essa foi uma ação que envolveu não só o governo federal, mas também a igreja, os governos estaduais e empresas. Mas foi o processo de urbanização e industrialização do país a partir da década de 1930 que levou à configuração e à instauração de uma rede de Ensino Técnico propriamente dito.

Na medida em que se tornou uma educação destinada aos filhos dos trabalhadores e menos favorecidos, sob a égide de uma sociedade capitalista, a rede de ensino voltada para a formação técnica no Brasil se prestou, ao longo do tempo, a reforçar a dualidade entre formação técnica e formação geral, a escola do fazer e a escola para pensar. Ramos (2008, p. 29) pontua que essa marca da dualidade educacional no Brasil é, na verdade, uma característica da educação ocidental do modo de produção capitalista; portanto, o combate a isso é uma luta contra a hegemonia.

O horizonte de superação desse abismo educacional pode encontrar caminho na educação para formação integral ou politécnica. Baseando-se em Marx e Gramsci, Dermerval *apud* Saviani (2007, p. 17) esboça que isso significa traçar um sistema de ensino ancorado no trabalho como princípio educativo, no Ensino Fundamental de maneira indireta, atrelando o currículo às exigências da vida em sociedade; já no Ensino Médio, segundo Saviani (2007, p. 19), o desafio está em explicitar como a ciência se materializa no processo de produção, ou seja, atrelar teoria e prática.

Em termos legislativos, no contexto histórico mais recente do Brasil, Saviani (2007, p. 19) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) conserva uma perspectiva de formação integral, de vinculação entre o Ensino Médio e a noção de politécnica, ainda que de forma bem genérica, pois, perante as propostas preliminares do texto, houve derretimento e relaxamento nesse sentido. Mas tanto no inciso IV do artigo 35 como no inciso I do artigo 36, é possível observar que dessa tendência ainda restaram alguns princípios, quando se afirma que a organização dos conteúdos, as metodologias e a avaliação do Ensino Médio devem garantir que o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Brasil, 1996).

Desse modo, o Ensino Médio Integrado (EMI) sob os aspectos legislativos, se caracteriza pela integração do Ensino Médio com a educação profissional e se insere na modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica. Mas são nos aspectos político-filosóficos no horizonte da proposta que reside o verdadeiro diferencial do EMI: um projeto educativo que almeja uma formação humana integral do sujeito e a preparação para o mundo do trabalho, para além apenas das aspirações do mercado.

Considerando esse fato, o EMI se orienta por preceitos articulados a um horizonte revolucionário, com a finalidade de uma educação que busca principalmente a superação de uma escola apartada pelas classes sociais. Afirma-se, portanto, a defesa de uma Escola Unitária que concilie, de modo dialético, o fazer e o saber.

Essa possibilidade de fazer do EMI um campo de disputa em termos de políticas públicas sofreu um influxo no final da década de 1990 quando, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o país enfrentou fortes ataques pautados por agentes internacionais porta-vozes da agenda neoliberal, que tinham como projeto e alvo os países de terceiro mundo. A educação em especial tinha papel central nessas investidas como política pública a ser contingenciada, mas também como espaço formador aos interesses mercadológicos.

Tal cenário levou à aprovação do Decreto nº 2.208/1997, que impedia a integração do Ensino Médio com a educação profissional. Possibilitava apenas cursos aligeirados de capacitação técnica, além de prever o repasse de recursos às redes privadas que ofertavam esse tipo de ensino (Brasil, 1997). Em 2002, é eleito Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, com isso existiam um compromisso e uma expectativa que ocorresse a revogação desse decreto de 1997. Impulsionados por esse cenário, foram realizados dois Seminários sobre a temática. Um ocorreu em Brasília, em maio de 2003, intitulado “Ensino médio: construção política”; o outro priorizou o tema “Concepções, experiências, problemas e propostas”, sendo voltado mais especificamente para o desenvolvimento do EMI no contexto da Rede Federal.

Esses movimentos e articulações culminaram com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, então substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de um ensino integrado entre formação para o mundo do trabalho e a educação básica, passo determinante, pois, apesar de não extinguir a formação de nível técnica concomitante ao Ensino Médio, previa pela primeira vez o Ensino Médio com essas bases integradas.

Porém, hoje é possível afirmar que foi a criação dos Institutos Federais (IFs), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, de fato impulsionou o ensino integrado às dimensões nacionais. Os IFs são instituições que se caracterizam pela oferta desde educação básica, como o Ensino Médio Integrado ao técnico, até cursos de pós-graduação, como especializações e mestrados, visando a um ensino que conjugue teoria e prática.

Os Institutos Federais vêm se consolidando como uma rede de ensino público federal no Brasil que, com a característica própria de ser interiorizada, torna-se uma possibilidade acessível para jovens nos locais mais remotos do país. Com mais de quinze anos de existência, o EMI vem se destacando nessa rede. A Rede Federal é constituída por 38 Institutos Federais, 2 Cefets, o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 22 escolas ligadas a universidades federais, totalizando mais de 685 unidades de ensino espalhadas por todo o país. Em números, seu alcance é inegável; baseados nos dados apresentados pela plataforma Nilo Peçanha, em 2024, toda a rede fechou com mais de 1,6 milhão de alunos matriculados. Com a oferta de 12,9 mil cursos diversos.

O Ensino Médio enfrenta constante disputa entre qualificação para o trabalho e formação geral, isso se acirra ainda mais com a proposta do EMI ofertado pelos Institutos. Por um lado, em termos conceituais e legislativos, o Decreto nº 5154/2004 representa um avanço nessa superação (Ferreira, 2018, p. 18). Por outro, o trâmite e o debate no âmbito legislativo sobre a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais foi, segundo Costa e Marinho (2018, p. 78), acelerado, displicente e com “[...] pouca profundidade na construção normativa [...]”, sinalizando que “[...] só houve preocupação com a aprovação da lei e não com sua aplicação”. Isso repercutiu, por exemplo, em uma expansão desleixada, com problemas em especial na interiorização (Costa, 2018, p. 78) e na indeterminação da identidade dos Institutos (Frigotto, 2018, p. 17). Ademais, as ambiguidades e as políticas erráticas dos governos progressistas de Lula e Dilma resultaram também na coexistência do EMI com programas de formação profissional estreitamente vinculados aos interesses privados e mercadológicos, como o Pronatec (Frigotto, 2018, p. 18).

Como fica evidente, esse campo de mediações entre a oferta de uma educação para formação mercadológica e a formação humana ampla é um campo dado que permeia e permeou tanto os aparatos legais e o arcabouço teórico-normativo assim como a experiência

dos sujeitos que implementam e vivem uma determinada orientação política. Essa condição coloca um desafio para pesquisas no campo das políticas públicas na medida em que, longe de se limitar à agência de governo e à administração pública, o Estado também abarca, conforme Gramsci (1999, p. 17), mediações com a sociedade civil, isto é, com o âmbito das organizações de classes sociais em disputa.

Nesse contexto, como intelectuais, os docentes se ocupam da formação de novos intelectuais, pois, segundo Gramsci (2001, p. 19), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis”. Portanto, os docentes como intelectuais carregam concepções de mundo e podem, a depender de sua práxis, contribuir para a formação dos intelectuais orgânicos tão necessários às classes subalternas, na busca pela superação de sua condição de dirigidos, ou o contrário.

A partir desse universo, buscamos analisar as percepções de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em efetivo exercício nos IFs sobre o EMI. O interesse, assim, é responder à seguinte questão: como o corpo docente dessas instituições compreende o Ensino Médio Integrado?

A pesquisa empírica na busca pelas camadas de respostas a essa questão central se deu pela aplicação de um questionário final a 1077 docentes efetivos dos 38 IFs brasileiros; todos os institutos foram representados na pesquisa, com quantidades diferenciadas de participantes. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *on-line*, disponibilizado na plataforma Google Forms, com aceite voluntário por parte dos docentes.

O resultado a indagação central demonstrou que os docentes tenderam a vincular suas concepções de EMI à seguinte ordem (crescente) de escolha: interdisciplinaridade, formação humana ampla, integração do Ensino Médio à formação de mão de obra profissional; trabalho como princípio educativo e traço de existência humana; integração da escola com o mundo corporativo (empresas, indústrias etc.); jornada de estudo em tempo integral (o dia inteiro). O conjunto dessas respostas já foi debatido tese de doutorado de Arantes (2022, p. 22).

Interessa-nos, neste momento, explorar e problematizar a associação do EMI com a interdisciplinaridade, alternativa mais indicada pelos docentes. Antes, porém, detalhamos a compreensão que temos do EMI; em seguida, dialogamos com uma parcela da produção acadêmica sobre o tema, salientando a tendência principal de compreensão do EMI que ela apresenta; depois, sintetizamos o perfil dos docentes que participaram da pesquisa; por fim, discutimos o vínculo que os docentes fizeram entre EMI e interdisciplinaridade.

O trabalho como princípio educativo e sua relação com o Ensino Médio Integrado

Ao se guiar pela Escola Unitária de Gramsci, há no horizonte a busca por uma educação que supere o dualismo do fazer e do pensar, de modo que o EMI assume o compromisso ético-político com a transformação social, com a construção de uma sociabilidade que vá além do capital e de um novo ser humano, não mais fragmentado em suas capacidades e habilidades, um ser total.

Segundo Oliveira e Frigotto (2023, p. 23), as bases da Educação Profissional e Tecnológicas alinhadas a essa visão materialista histórico-dialética devem obedecer ao desenvolvimento e à relação entre a dimensão ontológica, ou seja, o ser humano como ser social, transformado e transformador da natureza; a epistemológica, centrada na forma e conteúdos próprios do processo de ensinar e aprender; e a *práxis* que, por sua vez, perpassa o campo em disputa da educação da classe trabalhadora, tomando o trabalho como princípio educativo em primeiro plano.

Logo, qualquer proposição ou experimentação pedagógica precisa ter organicidade com essa dimensão política. Isso significa, segundo Frigotto e Araújo (2018, p. 249), que a escola fomente uma leitura ampla da realidade vinculada à “[...] formação inteira que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos os acessos a um processo formativo [...]”.

Já segundo Ramos (2014, p. 17), o sentido filosófico da integração remete ao vínculo com as dimensões fundamentais do viver humano (trabalho, ciência e cultura), às relações entre a ação humana prático-transformadora, o universo cultural e os vários conhecimentos sistematizados que, por vezes, se materializam na tecnologia.

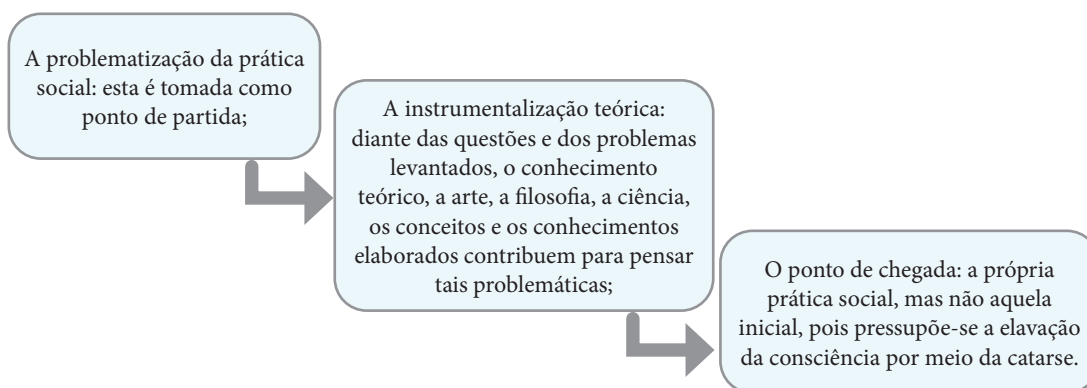
Se, por um lado, o ensino integrado não se limita ao currículo e à didática, por outro, ele não pode se furtar desses preceitos. Conforme Frigotto e Araújo (2018, p. 18), não existem apenas uma forma ou maneira de integrar as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado, o que já se demonstrou é que há formas mais coerentes de se proceder à junção do todo e a parte, a teoria e prática. Reconhecem, por exemplo, que, nesse processo, a seleção de conteúdos responde à sua utilidade social e não à sua aplicação próxima e mercadológica. No entanto, alguns princípios podem nortear a organização curricular. Além do compromisso com a transformação social, eles mencionam a contextualização e a interdisciplinaridade.

A contextualização parte dessa relação indissociável dos conteúdos formativos com a realidade histórica material e social e do compromisso com os projetos políticos da classe trabalhadora. Com esse princípio, os conteúdos são tomados não apenas como um resultado, mas em seu processo de produção e de transformação. Dessa maneira, Frigotto

e Araújo (2018, p. 18) insistem que a realidade social é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho escolar.

Essa premissa da prática social como ponto de partida e chegada tem raízes na pedagogia histórica crítica, cuja elevação da consciência das classes subalternas se daria por um processo catártico, conforme figura 1:

Figura 1 – Método de ensino



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

A catarse, nesse processo, é o momento em que o estudante eleva sua consciência sobre si e o mundo, fato que conduz a uma nova ação na prática social, diferente daquela do processo educativo: “[...] com a catarse, a nova consciência (sintética) e a decorrente ação social passam a ser internalizadas nos sujeitos como segunda natureza, o que os direcionarão a terem outra atitude na prática social, da qual nunca saíram” (Martins, 2017, p. 1011).

Ainda nessa linha, Antonio Gramsci tem importante contribuição no desenvolvimento de uma proposta de educação que supere a lógica dualista burguesa: ele a denomina de Escola Unitária, espaço escolar de formação humanista ou de cultura geral, com a responsabilidade de inserir seus estudantes nas atividades sociais, após elevá-los a certo nível de maturidade, de prática e de intelectualidade.

A Escola Unitária abarcaria dos anos iniciais ao Ensino Médio. A fim de garantir o desenvolvimento intelectual e moral, as crianças seriam respeitadas conforme seu desenvolvimento e idade. Segundo Schlesener (2009, p. 19), havia por parte de Gramsci a preocupação em não aligeirar a formação, ou seja, forçar uma formação precoce. Portanto, os mais jovens teriam atividades para elevar seu grau de capacidade e desenvolvimento intelectual e prático, contribuindo para sua autonomia e iniciativa, com acesso a diversas atividades sociais.

Com essa nova proposta escolar, à medida que a Escola Unitária fosse expandida, também seriam novas as relações entre a dimensão do pensar (trabalho intelectual) e do fazer (trabalho manual), sendo elevadas a outro patamar, ultrapassando, inclusive, o âmbito escolar, com potencial transformador das bases culturais e sociais daí em diante.

Em Gramsci, a educação tem, antes de tudo, a característica de ser desinteressada, não utilitarista. Imbuído pela experiência soviética, ele defendia a Escola Unitária como espaço em que trabalho e teoria estão intrinsicamente ligados, em compromisso com a educação das classes subordinadas de modo a elevá-las aos postos dirigentes da sociedade.

Esse horizonte político serviu (e ainda serve) de inspiração para a proposição de políticas educacionais referentes ao EMI no Brasil. Assim, por mais que se afirmem limites históricos de não abandono do caráter profissionalizante do Ensino Médio, buscou-se erigir uma concepção de integração que também pudesse ter lugar no ensino unicamente profissional. Em razão disso, a proposta de EMI defendida sob inspiração gramsciana não tem o mesmo sentido da formação politécnica, mas a ela está vinculada no sentido de configurar-se como travessia para a formação politécnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15). Nessa travessia cheia de “imperfeição política e conceptual” (Frigotto, 2018, p. 58), a profissionalização foi vista como um limite e, ao mesmo tempo, uma necessidade para jovens da classe trabalhadora que têm urgência de se integrarem ao processo produtivo:

[...] Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 44).

No horizonte da travessia, a proposta brasileira de EMI buscou colocar limites à natureza unicamente profissional em nome de uma educação de bases múltiplas (científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais) do sistema produtivo. Sobre isso, Frigotto (2018) observa que este não se trata de um aspecto menor, pode ser considerado central até, pois os aparelhos dominantes de hegemonia têm incutido a ideia à parte da classe trabalhadora e seus descendentes de que estudar história, sociologia, filosofia e literatura e realizar atividades de cultura e lazer são grande perda de tempo.

O que a produção acadêmica diz sobre o EMI?

A fim de captar tendência de abordagens sobre o EMI a partir da criação do IFs, utilizamos um recorte temporal de dez anos (2009-2019) e procuramos, no Google Acadêmico, artigos publicados por meio do uso da combinação dos descritores “Ensino Médio Integrado” e “Instituto Federal”, colocados no singular e entre aspas. Com tal procedimento, alcançamos 43 produções, entre artigos de revistas, anais, eventos. Por opção metodológica, selecionamos os artigos publicados apenas em revista, excluindo os demais. Apuraram-se 12 artigos que passaremos a apresentar e discutir.

Após a sua leitura dos artigos, essas produções foram categorizadas em 4 eixos temáticos:

- a. Concepções e desafios encontrados no EMI
- b. Experiência de conteúdos e disciplinas no currículo do EMI
- c. Reprovação Escolar
- d. Formação docente

No primeiro eixo, estão agrupados 5 artigos: Bevilaqua e Carvalho (2009); Silva (2016); Tominaga e Carmo (2015); Santos (2012); Carneiro, Freitas e Amorim (2016). No tema reprovação escolar, encontra-se 1 trabalho: Silva, Santos, Cunha e Magrone (2016). Discutindo a formação docente, também 1 artigo: Heeren (2019). É nas experiências dos conteúdos e como se desenvolvem no currículo do EMI que se concentra o maior número de artigos, totalizando 5: Silva e Matos (2018); Neves (2018); Ferreira (2015); Oliveira (2013); Soares, Monteiro e Kitzmann (2019).

Interessa-nos, neste texto, discutir a tendência predominante dessa produção que corresponde a esse último eixo temático.

Oliveira (2013, p. 22) discorre sobre a trajetória na disciplina de Física. Soares, Monteiro e Kitzmann (2019, p. 19) abordam o conhecimento de estudantes sobre meio ambiente. Silva e Matos (2018, p. 22) tratam da inserção da dança como conteúdo obrigatório no currículo e, com isso, incorporam a defesa da arte como experiência significativa para os sujeitos. Já Neves (2018, p. 18) elegeu o ensino de inglês para fins acadêmicos ou de trabalho como tema de pesquisa, e as relação da língua estrangeira com as demais gramáticas, como modo de aproximar daquilo que os estudantes vão precisar quando forem ao mundo do trabalho. Ferreira (2015, p. 17), por sua vez, focou no ensino de história, apresentando um modelo de integração entre história e disciplinas de cunho técnico, onde aponta a interdisciplinaridade como ferramenta indispensável a efetividade do currículo integrado.

Mesmo quando se foca sobre um conteúdo ou sobre um tema, tem-se em mente que a proposta do EMI possibilita a ampliação de conhecimentos na trajetória do estudante. Assim, no que se refere à Dança, Silva e Matos (2018, p. 4) afirmam: “Mediante a perspectiva da politécnica é possível situar o ensino das artes no processo de formação profissional, uma vez que há maior abertura para inserção dos conhecimentos humanísticos no Ensino Médio, considerando, assim, as múltiplas capacidades dos sujeitos”. Souza, Lima e Cavalcante também abordam o ensino da leitura sob essa perspectiva e consideram que “[...] a leitura e produção textual podem ser um importante componente para a interdisciplinaridade” (Souza; Lima; Cavalcante, 2015, p. 4). Já Soares, Monteiro e Kitzmann (2019, p. 13) tratam a temática do meio ambiente e da sustentabilidade socioambiental para o EMI por meio de uma abordagem curricular integrada e transversal.

Com exceção do texto de Oliveira (2013, p. 13), o restante aborda o ensino de determinados conteúdos específicos no contexto do Ensino Médio, ou seja, trata-se de questões em última análise curriculares, da própria interdisciplinaridade de um determinado conteúdo as demais áreas do conhecimento, à organização das disciplinas no contexto dos cursos de EMI. Sendo a tendência majoritária nos artigos analisados, cabe-nos indagar o que ela representa no contexto de reflexão sobre o EMI.

Ferreira (2015, p. 15) destaca que a interação entre as disciplinas se apresenta como um desafio dado para o EMI, em parte porque docentes da área técnica não possuem formação de bases pedagógicas, o que pode se apresentar como um dificultador para a articulação interdisciplinar. Mesmo assim, sublinha:

O Ensino Médio Integrado parece ser, em sua essência, o lócus adequado para um verdadeiro exercício de interdisciplinaridade, pois ele deve, a princípio, possuir um currículo de fato integrado. A oferta das disciplinas não deve ser realizada de modo descolado, mas sim do modo articulado, segundo sua crescente complexidade ao longo dos anos de estudo (Ferreira, 2015, p. 15).

Porém, a articulação entre componentes curriculares aparece nas produções como uma das principais estratégias de materialização do EMI. Como por exemplo, Santos (2012, p. 65) afirma que:

O curso integrado deve ser concebido como um curso único, uma síntese, uma amálgama, entre o curso técnico e o Ensino Médio. Nesse sentido, a integração deve estar presente em todo currículo e durante todo período letivo, envolvendo o maior número de componentes curriculares possíveis (Santos, 2012, p. 65).

Desse modo, em sua opinião, deve-se estabelecer um eixo integrador orientado pelas categorias de interdisciplinaridade e transversalidade.

Salientamos que essa tendência de compreender o EMI também pode ser encontrada em outros tipos de publicação. Como em teses e dissertações. Na tese de doutorado sobre o EMI ofertado pelo IF Goiano, Garcia (2017, p. 13) demonstra que quando se trata da integração dos conteúdos das disciplinas, os professores não planejam de modo integrado, a escola ainda preserva uma prática muito individualizada. O autor compreende que só com a superação disso e o avanço em direção a ações mais integradas entre as diversas disciplinas, docentes e demais atores o EMI se efetivará.

Na dissertação de Oliveira (2013, p. 24) a integração curricular também foi tema central de investigação no âmbito do Instituto Federal Catarinense. A seu ver, “[...] se o projeto do Ensino Médio Integrado está orientado na direção de uma formação integral, supõe-se que uma das condições fundamentais seja materializar a integração curricular, aspecto este que definimos como objeto da presente investigação” (Oliveira, 2013, p. 24).

Ficou demonstrada a associação nas produções analisadas entre o EMI e o currículo integrado, sob uma orientação interdisciplinar. A predominância dessa tendência de abordagem do EMI nos artigos analisados pode apontar caminhos de análises distintos: interdisciplinaridade como uma das estratégias, uma via importante para efetivação do modelo integrado; por outro, pode limitar o EMI apenas como uma articulação de disciplinas. O que reduziria a capacidade transformadora, o potencial político social da proposta a um aspecto curricular apenas.

Esse ponto ambíguo nos leva a questionar e problematizar como os diferentes sujeitos envolvidos, compreendem essa experiência do EMI, em especial os docentes. Sujeitos, esses, que ocupam um lugar peculiar, pois, são os que, junto com os estudantes, compõem o processo de ensino-aprendizagem, ponto alto para o qual convergem todos os esforços de todos os demais sujeitos (legisladores, gestores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos etc.) que atuam na educação.

O perfil dos participantes da pesquisa

Desses 1077 respondentes foi possível traçar um perfil a partir das maiores incidências de respostas, conforme a tabela 1:

Tabela 1 – Dados de caracterização dos participantes

VARIÁVEL		%
Sexo	Feminino	42,6
	Masculino	57,4
Cor/Raça	Branca	60,19
	Preta	6,05
	Parda	28,09
	Outras	1,67
	Não declarado	4,00
Faixa etária	20-29	4,7
	30-39	42,9
	40-49	34,3
	50-59	15,1
	60-	3,0
Formação acadêmica	Bacharelado	37,12
	Licenciatura	32,19
	Tecnólogo	2,98
	Bacharelado e Licenciatura	24,92
	Bacharelado e Tecnólogo	0,74
	Licenciatura e Tecnólogo	1,77
	Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo	0,28
Maior titulação	Graduação ou em curso	2 (0,002%)
	Especialização ou em curso	44 (0,041%)
	Mestrado ou em curso	375 (34,88%)
	Doutorado ou em curso	571 (53,12%)
	Pós-doutorado ou em curso	83 (0,772%)
Atua ou já atuou no EMI?	Não	5,1
	Sim	94,9
Já foi estudante de algum curso técnico?	Não	65,12
	Sim	34,88
Se sim, por quanto tempo?*	1 ano ou menos	4,5
	De 1 a 3 anos	18,7
	De 3 a 6 anos	26,4
	De 6 a 9 anos	22,6
	Mais de 9 anos	27,8
Áreas de atuação*	Propedêutica	45
	Técnica	44
	Ambas	11

*Perguntas direcionadas apenas aos docentes que atuam ou já atuaram no EMI.

Fonte: Dados produzidos pelas autoras, 2024.

Logo, o perfil dos docentes é composto basicamente por: professores homens; na faixa etária de 30-39 anos; com atuação maior que nove anos no Ensino Médio Integrado; responsáveis por disciplinas da área propedêutica. Essas informações contrariam o cenário nacional quanto ao gênero dos docentes de Ensino Médio – como um todo, não apenas da modalidade integrada – cuja predominância é de mulheres, que representam 57,8% de magistrados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021). Já em relação à faixa etária, percebe-se uma aproximação com as proporções em termos nacionais.

Por outro lado, é preciso destacar que, apesar de o Ensino Médio no país ter majoritariamente mulheres professoras, quando se trata dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), da classe EBTT, essa realidade se inverte: são 61,9% de homens e 38,1% de mulheres (Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021). Estudos em unidades da Rede Federal, como o de Pires *et al.* (2017), que aborda as relações de gênero no Cefet de Minas Gerais, demonstram um percentual de 69,11% de homens e apenas 30,89%. Tal cenário pode ser atribuído às grandes áreas do conhecimento que mais são ensinadas e trabalhadas nos IFs, que se relacionam à ciência e tecnologia e às engenharias. Historicamente, essas áreas das ciências exatas possuem a predominância de docentes homens. Nesse campo científico, “as mulheres se encontram em um ambiente que lhes é desfavorável antes mesmo de adentrarem às carreiras, pois culturalmente lhes é atribuído um cenário de não pertencimento” (Paula *et al.*, 2021, p. 340).

O questionário foi respondido de forma majoritária (94,9%) por quem já atuou ou atua na modalidade integrada, apesar de este estudo não se limitar a esse perfil, visto que se destinava a todos os docentes EBTT, independentemente de lecionarem no integrado ou não. Causa estranheza que, mesmo com um percentual pequeno, há docentes que nunca atuaram no EMI. Não é possível compreender esse fato apenas como uma preferência ou opção individual do docente, tendo em vista que, mesmo sendo obrigatória a oferta de 50% de matrículas dos institutos para o Ensino Médio, nem todos os *campi* oferecem essa última etapa da educação básica. Portanto, há arranjos e especificidades institucionais que devem ser considerados para leitura desse dado.

O conjunto de docentes descrito associou de maneira majoritária o EMI à interdisciplinaridade, o que nos leva, assim, à necessária discussão a respeito dos limites e das possibilidades dessa ligação tão imbricada quando se trata de Ensino Médio Integrado.

A interdisciplinaridade: campo movediço

A interdisciplinaridade foi eleita pelos docentes deste estudo como a alternativa que, segundo eles, mais se aproxima da proposta do EMI. Dos participantes da pesquisa, 576 associaram a concepção de EMI à interdisciplinaridade. Essa concepção está em consonância com a revisão de literatura realizada.

Perante os dados, a preocupação de Costa (2018, p. 12) com a compreensão do ensino integrado apenas como um projeto curricular de organização dos conteúdos escolares, para o qual bastaria a justaposição de disciplinas técnicas com as disciplinas gerais, torna-se muito pertinente. Sob essa perspectiva, bastariam práticas pedagógicas integradoras, organização curricular ou mesmo definição de técnicas e caminhos metodológicos, a partir da vontade de fazer dos docentes, técnicos e gestores, que as soluções para a questão da integração estariam prontas.

Diante do exposto, fica evidente que a interdisciplinaridade é reivindicada por diversos campos teóricos. Mangini (2009, p. 10) aponta que o consenso em torno do tema é apenas aparente, porque há, na verdade, dissenso. Para Follari (1995, p. 15), a interdisciplinaridade flutua entre projetos societários contrários. Esse fato pode ser visto na sua constituição. A interdisciplinaridade como campo de estudos surge na década de 1960, na Europa, como proposta de se fazer uma nova universidade, uma escola nova (Feitosa, 2018, p. 20).

Na década de 1970, houve uma crise nas bases do capital impulsionada pelo surgimento de novos elementos históricos, sociais, econômicos e políticos que colocaram em xeque o até então modelo taylorista-fordista, caracterizado por sua rigidez. Em contraposição, se estabelece um novo padrão baseado na flexibilização, na polivalência, nas multicompetências e funcionalidades (Mangini; Mioto, 2009). Nesse contexto, a interdisciplinaridade ganha espaço nas discussões educacionais, e as pesquisas sobre ela alinham-se a essas mudanças de paradigma no mundo da produção. O discurso que parte dos movimentos sociais é agregado pelo capital e utilizado de acordo com sua lógica: “[...] a interdisciplinaridade foi incorporada ao discurso oficial que, no entanto, absorveu seu potencial crítico” (Mangini; Mioto, 2009, p. 212). Segundo Mueller (2006, p. 16), isso pode ser visualizado em duas vertentes principais: no trabalho coletivo interdisciplinar, envolvendo os diversos setores e divisões das empresas; e no âmbito individual, em que os trabalhadores passam a ocupar funções diversas, para as quais devem ter competências e formações múltiplas.

Essa multiplicidade de vinculação a interesses divergentes à qual, historicamente, a interdisciplinaridade se associa é um dos fatores que contribuiu para a ampliação de

suas pesquisas, debates e utilização em documentos diversos. No Brasil, o tema aparece na legislação e nas políticas públicas educacionais, principalmente no fim dos anos 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como teoria e metodologia educacional. Também aparece na propositura dos temas transversais, isto é, tópicos integradores dos conteúdos disciplinares, temas comuns que perpassam todos eles (Brasil, 1999). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016 também reivindica a interdisciplinaridade como uma forte potencialidade para a educação escolar no país, com a proposta de que as áreas do conhecimento e os eixos formativos sejam integrados, caminhando rumo à organização interdisciplinar dos currículos das diversas instituições de educação do país (Brasil, 2016).

Reafirma-se que a interdisciplinaridade não é um princípio claro e com direção única. Diante disso, segundo Mueller (2006, p. 26), sua defesa pode se travestir de um lobo em pele de cordeiro. Portanto, a sua defesa como um princípio de organização curricular no Ensino Médio Integrado assume um sentido diferenciado. Assim, se for em conformidade com o que almeja o EMI, essa defesa, conforme explica Frigotto (2010, p. 21), deve ser compreendida como uma necessidade (historicamente imperativa) e também como um problema (um desafio a ser encarado).

Frigotto (2010, p. 23) alinha a interdisciplinaridade a esses dois aspectos. Ela é uma necessidade devido ao caráter dialético da realidade social, que se apresenta como um todo diversificado. Essa necessidade, segundo o autor, advém da própria maneira como os homens produzem e se reproduzem como seres sociais, pois são diversas e muitas as dimensões e necessidades históricas que envolvem a vida: de ordens biológicas, culturais, afetivas, intelectuais.

A realidade é totalidade concreta em Kosik (1969, p. 49), ou seja, um todo em constante movimento e autocriação. A totalidade não significa a junção de todos os fatos. “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 compreendidos” (Kosik, 1969, p. 35). Portanto, a sociedade capitalista é a totalidade concreta, ou seja, não é o todo constituído por partes funcionalmente, organicamente integradas, mas uma totalidade complexa constituída por totalidades menos complexas. Segundo Netto (2011, p. 4), nenhuma dessas totalidades é simplória, inclusive, cada uma possui grau de complexidade diferente.

A sociedade é uma totalidade concreta e dinâmica, cujo movimento é resultado das contradições de todas as totalidades. Desvendar os processos constitutivos de cada totalidade e suas relações com a totalidade concreta é fundamental. Netto (2011, p. 6) explica que tais relações nunca são diretas, elas são mediadas, principalmente pela estrutura única

de cada totalidade. Sem esse sistema de mediações que entrelaçam as totalidades, a sociedade burguesa seria uma totalidade imóvel, homogênea, o que acabaria com o seu caráter do concreto. O todo não é algo inerte, superior, ou até mesmo que possa ser considerado maior que as partes. O todo se constitui justamente no intercâmbio das partes. Portanto, a realidade se dá como totalidade em que cada elemento se constitui nas suas relações e na inter-relação com os outros e com o todo social (Marx, 1974, p. 24).

A primeira exigência de uma pesquisa ou de uma área do conhecimento é distinguir e delimitar um objeto de estudo, o que não é, em si mesmo, um ponto nevrálgico, pois a abordagem investigativa pode respeitar a natureza dos fenômenos no sentido de apreender as suas determinações diversas e refrações históricas. A abertura do diálogo entre esses campos do conhecimento se coloca como imprescindível, tendo em vista a compreensão da realidade como um todo e os limites intrínsecos a cada área. Contudo, lembram Frigotto e Araújo (2018, p. 33), em um mundo marcado pela divisão social do trabalho, cada campo pode tomar seus objetivos específicos como única e mais importante referência, incidindo em uma visão fragmentada e linear da realidade. Isso dificulta a ação interdisciplinar, seja na produção, seja na socialização do conhecimento.

O que significa, portanto, o docente eleger a interdisciplinaridade como alternativa principal que define o EMI? Podemos fazer algumas inferências. Por um lado, a interdisciplinaridade pode ater o EMI a uma perspectiva puramente didático-curricular, até mesmo metodológica, de “juntar” disciplinas de cunho propedêutico e técnico, e com isso promover um esvaziamento do seu sentido filosófico, do seu horizonte político-pedagógico e crítico. Por outro lado, em contrapartida, ancorada na Escola Unitária de Gramsci, a proposta de Ensino Médio Integrado existente no Brasil busca superar não só a separação da escola para o pensar e o fazer, como também combater a ideia de justaposição, de soma de disciplinas entre o Ensino Profissional e a formação propedêutica. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser alçada ao *status* de mediação, uma das relações que perpassam as práticas pedagógicas nessa busca de formação total.

Conclusão

Conforme indicam Arantes (2022, p. 16), Arantes *et al.* (2023, p. 17), a concepção de EMI dos docentes dos IFs se revela como uma multiplicidade de compreensões. Contudo, com incidências distintas, eles tendem a eleger aspectos pontuais da proposta do EMI, mas que, de nenhum modo, podem representar a proposta em sua totalidade. Como discorrido neste trabalho, há uma associação massiva do EMI à interdisciplinaridade.

Sob inspiração gramsciana, sabemos que um trabalho interdisciplinar é uma faceta do projeto educativo de travessia para a Escola Unitária, mas, em si mesmo, ele

não dá conta da complexidade desse projeto. Ainda mais se considerarmos o caráter movediço dos interesses sociais antagônicos que podem se valer da defesa do trabalho interdisciplinar.

A busca por melhores condições formativas e de trabalho para os docentes pode favorecer a elaboração de uma concepção mais coesa, articulada e crítica do Ensino Médio Integrado. A nosso ver, o ponto de partida para esse avanço precisa ampliar as correntes e compreensões progressistas – crítica que já se apresenta nas concepções dos docentes, isto é, potencializar seus elementos criativos e de formação humana ampla. Esse fato nos permite considerar que, por mais que a associação entre EMI e interdisciplinaridade possa esgotar ou mesmo simplificar a proposta de EMI inspirada na Escola Unitária de Gramsci, ela também pode servir de um bom caminho inicial, significativo, para o debate e para a implementação de práticas pedagógicas na direção de uma educação que supere a existência de uma escola para a elite e outra destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Referências

ARANTES, Ana Kelly. **A concepção de Ensino Médio Integrado dos docentes dos Institutos Federais de Educação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

ARANTES, Ana Kelly *et al.* As percepções de docentes sobre o Ensino Médio Integrado: projetos em disputa. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 197-213, abr. 2023. ISSN 0104-7043; e-ISSN 2358-0194. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p197-213>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15316>. Acesso em: 31 dez. 2024.

BEVILAQUA, Raquel; CARVALHO, Evanir Piccolo. Ensino Médio Integrado à educação profissional: concepções e desafios no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul. **Diálogo e Inteiração**, Cornélio Procopio, Paraná, v. 1, n. 1, 2009. ISSN 2175-3687. Disponível em: <https://revista.faccrei.edu.br/revista-dialogo-e-interacao/issue/view/5/VOLUME%201%20NA%20%C3%8DNTTEGRA>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino, profissional primário e gratuito. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, p. 6975, 26 set. 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: 28 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 29 nov. de 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

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**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. 2. versão rev. Brasília, DF: MEC: SE: SEB: CNE, [2016]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

CARNEIRO, Thaline Teixeira Novaes; FREITAS, Katia Siqueira de; AMORIM, Antônio. Política de educação profissional de nível médio e a oferta do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano *Campus* Senhor do Bonfim – BA. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**, Salvador, n. 236, p. 125-149, jun. 2016. ISSN 2447-861X versão *on-line*.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **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. p. 151-204.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação Profissional e Tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **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. p. 63-82.

FEITOSA, Jair Freitas. **Aspirações dos alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Piauí Campus Floriano: levantamento e análise**. Orientador: Marcos Antônio Lorerei. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. As políticas para Ensino Médio no Brasil e seus paradoxos. *In*: FERREIRA, E. B.; SANTOS, W.; VENTORIM, S. (org.). **Escritas de formação docente**: experiências do programa de formação de professores e pedagogos do Ensino Médio (PNEM) no Espírito Santo. Curitiba: Appris, 2018. p. 35-46.

FERREIRA, Letícia Schneider. Ensino Médio Integrado: possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Revista do Lhiste**: Laboratório de Ensino de História e Educação, Porto Alegre, v. 2, n. 2, jan./jun. 2015. ISSN 2359-5973. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/55923/36831>. Acesso em: 28 dez. 2024.

FOLLARI, Roberto A. Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido. *In*: JANTSCH, A. Paulo; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 127-141.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problemas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, set. 2010. Dossiê especial: interdisciplinaridade. e-ISSN 1982-3010. ISSN 1518-6911. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 28 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **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. p. 125-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **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.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Julio Cezar. **O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano**: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para consolidação da formação humana integral. Orientadora: Lucia Helena Rincón. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: temas de cultura: ação católica: americanismo e fordismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

HEEREN, Marcelo Velloso. A formação docente continuada no Instituto Federal de São Paulo: especificidades do Ensino Médio Integrado. **Sinergia**, São Paulo, v. 20, n. 4, out./dez. 2019. ISSN 2177-451X. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/81>. Acesso em: 28 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Conheça o perfil dos professores brasileiros**. Brasília, DF: Inep: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 28 dez. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamaso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215. jul./dez. 2009. ISSN 1982-0259 versão *on-line*. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/BJKqDcDwLY5wg9fBmgNgDzj/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. “Tradução” da Escola Unitária de Gramsci pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 997-1017, out./dez. 2017. ISSN 1676-2592 versão *on-line*. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8649915. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>. Acesso em: 31 dez. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **Trabalho, produção da existência e do conhecimento: o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade**. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Cristiane das. Análise de necessidades no Ensino Médio Integrado em informática do Instituto Federal do Acre. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 395-410, out. 2018. ISSN 1413-0939. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v47i2.2036>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2036/1374>. Acesso em: 28 dez. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

OLIVEIRA, Lucas Nonato de. Investigação sobre fatores de sucesso e insucesso na disciplina de física no Ensino Médio técnico integrado na percepção de alunos e professores do Instituto Federal de Goiás *Campus Inhumas*. **Holos**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 5, p. 347-368, dez. 2013. ISSN 1518-1634. e-ISSN 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1377>.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, Tiago Fávero; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da Educação Profissional e Tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: FRIGOTTO, G. **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: Expressão Popular: LPP, 2023. p. 372-404.

PAULA, Tainá Maria Dias de Paula; CARDOSO, Yasmin Caroline Miani; COSTA, Talita Gomes da Costa; RESENDE, Eliane Cristina de. Análise sobre a presença das mulheres como docentes EBTTC em cursos da área de tecnologia e computação em instituições Federais do estado de Minas Gerais. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, Paraná, v. 14, n. 44, p. 337-354, jul./dez. 2021. ISSN 2674-5704. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/13582/8346>. Acesso em: 28 dez. 2024.

PIRES, Anselmo Paulo Pires; BAHIA, Maria Gisélle Marques; FERREIRA, Soraia Aparecida Belton; CAIRES, Vanessa Guerra Caires. Professores do ensino básico, técnico e tecnológico: perfil e atuação profissional. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 109-126, jan./jun. 2017. ISSN 2447-4223. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.145. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/145>. Acesso em: 28 dez. 2024.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretária de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-nsino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Espírito Santo, ano 1, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 12 de out. 2024.

SANTOS, T. B. dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v. 1, n. 2, p. 57-71, 2012.

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

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, José Moisés Nunes da. Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. especial, p. 139-151, 2016.

SILVA, Roselia Lobato; MATOS, Lúcia. A dança no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA): um estudo de caso. **PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, nov. 2018.

SILVA, Tatiana Oliveira Couto; SANTOS, Álisson de Almeida; CUNHA, Priscila Campos; MAGRONE, Eduardo. Reprovação escolar no Ensino Médio Integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) *Campus* Ivaiporã. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 42-61, 2016. e-ISSN 2237-9444. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31961>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SOARES, Jeferson Rosa; MONTEIRO, Denisson Neves; KITZMANN, Dione Iara Silveira. Conhecimento sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental dos Alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano – Campos Belos – GO. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, n. 2, p. 48-60, 2019. e-ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8877/5701>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2015. ISSN 1518-7012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-70122015116>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/QsKsQMrv5ynM5Xqtyj5BTLM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2024.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O PROJETO FORMATIVO DO CEFET-MG: PROCESSO HISTÓRICOS DE FRAGMENTAÇÃO-JUSTAPOSI- ÇÃO-INTEGRAÇÃO-DESESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Helena Mara Dias Pedro

Marcelo Lima

Introdução

Este trabalho percorreu a trajetória curricular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), indagando acerca das contradições (conquistas, desafios, ameaças, retrocessos) presentes nas reformas que, desde 1997, definem e redefinem o projeto de formação humana da instituição. Partimos da hipótese inicial de que os processos e as trajetórias das reformas educacionais estabelecem, de várias formas, um conjunto de contradições que ora se manifestam como conquistas e desafios, ora como avanços e retrocessos que se materializam nos tempos e conteúdos escolares que se desdobram de determinadas concepções formativas.

A pesquisa revelou que as configurações curriculares adquirem contornos advindos das reformas educacionais e seu respectivo momento histórico, caracterizando o que Lima (2016) e Kuenzer (1999) classificaram como modelos pedagógicos de educação profissional. Neste estudo foi possível perceber o caminho percorrido pela instituição e como suas especificidades se associam aos paradigmas da produção e da educação assim denominados e periodizados como taylorista-fordista (1942 a 1997), tecnológico-fragmentário (1997 a 2004), tecnológico-integrado (2004 a 2013) e tecnológico-fragmentário (2014 a 2023). Durante a vigência do modelo tecnológico-fragmentário, foram identificadas contradições que marcam as maiores inflexões no currículo. Por outro lado, a vigência do modelo tecnológico-integrado evidencia o fortalecimento da formação humana integral no Cefet-MG. No entanto, as alterações propostas pela Reforma do Ensino Médio (REM) revelam que a formação humana integral que baliza a educação profissional está sob ameaça, o que nos alerta para a possibilidade de um retrocesso, incidindo no modelo tecnológico-fragmentário.

O currículo é um espaço permeado por disputas institucionais, e as tensões em sua concepção explicam as mudanças nos modelos pedagógicos ao longo desse processo.

O discurso de flexibilidade, traduzido na atual Reforma do Ensino Médio, e seu esfacelamento de conteúdos reafirmam o modelo tecnológico-fragmentário, sem significar um mero retorno ao passado, porque agora ganha novos contornos ainda mais acentuados devido à complexidade do cenário atual de retrocesso.

Aqui buscamos compreender a concepção de educação profissional sem restringi-la ao aspecto reducionista de formação para o mercado de trabalho, mas evidenciando suas potencialidades como processo formativo mais amplo que tem como base a formação humana integral. Para tanto, consideramos que a educação possui uma relação intrínseca com o sentido ontológico do trabalho, categoria fundante do ser social. Assim, operamos com a construção ontológica dos elementos trabalho e educação, entendendo-os dialeticamente como relação e não apenas como partes que se somam. A compreensão aqui apresentada é a de refletir sobre o trabalho como um fundamento da educação, um princípio educativo, conforme apontado por Saviani (2007) e Frigotto (1984), compreendendo-o para muito além da garantia da sobrevivência material dos sujeitos, mas como um fenômeno social mais abrangente que constitui a formação de consciência dos sujeitos.

A fim de analisar o movimento do objeto de pesquisa, tomamos como contexto a crise estrutural e contemporânea do capital e seus rebatimentos na crise do Estado e dos direitos sociais. Tais discussões e análises se apresentam como ponto de partida para discutir e problematizar o objeto de pesquisa com a pretensão de transpor uma análise que leve em consideração os rebatimentos da forma em que a educação vem sendo tratada no âmbito mundial, combinando com a análise da realidade encontrada na educação profissional do Cefet-MG.

Na tentativa de explicitar algumas ações desenvolvidas no âmbito da educação profissional até o presente momento, nossa intenção foi a de reconstituir historicamente a educação básica profissional oferecida pela Rede Federal, apontando seus entraves e avanços. Perguntamos qual a função social da educação profissional ofertada pelo Cefet-MG no âmbito do Ensino Médio Integrado? Quais contradições envolvem esse tempo-espaco educativo? A formação humana pode se apresentar como potencialidade para a oferta do Ensino Profissional Integrado? Quais são as ameaças e os retrocessos ensejados e produzidos pelas reformas educacionais de caráter neoliberal? Como os debates acerca da função social e da identidade institucional das unidades escolares da Rede Federal de educação básica e profissional se posicionam frente à atual conjuntura? Quais são as suas implicações? Que sentidos eles assumem?

Essas dúvidas e outros questionamentos permeiam o processo de atuação profissional por compreender que a existência de forças que visam levar a formação profissional a assumir caráter mais tecnicista e pragmático, com a preocupação de formar o traba-

lhador para o mundo produtivo, seja uma prerrogativa que se sobreponha à necessidade de garantir uma formação crítica, humana e cidadã. Sabemos que, na atualidade, distintos projetos se apresentam em disputa da educação básica, especialmente da educação técnica e profissional no cenário nacional, e ainda que a educação profissional ofertada pela Rede Federal inspirada na formação humana integral tem se apresentado como opção a um projeto de educação fragmentária.

Acreditamos que discutir a educação na perspectiva da formação humana é, sem dúvida, uma questão complexa, porém necessária e sempre relevante ao longo do desenvolvimento histórico do país. Igualmente complexo e importante é retomar uma discussão sobre a dimensão que a educação profissional vem assumindo, principalmente em nossos dias, tendo em vista que vivenciamos um momento de grandes retrocessos em se tratando de acesso aos direitos sociais conquistados, o que acarreta inúmeros desdobramentos para o cotidiano dos diversos sujeitos, inclusive para os que transitam no campo da educação. O objetivo aqui proposto é pensar a Educação Profissional e Tecnológica a partir da superação do tecnicismo historicamente construído por implantações de políticas educacionais unilaterais, que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo, buscando, assim, garantir que a formação humana integral possa se constituir como fundamento de construção de processos educativos mais amplos, a partir do entendimento de que a formação do indivíduo tem uma função social estratégica na perspectiva de construção de sua hegemonia.

A questão central aqui é refletir a respeito da maneira como as contradições (conquistas, desafios, ameaças, retrocessos) presentes nas reformas desde 1997 definem e estruturam o projeto formativo Cefet-MG, com a compreensão de que os processos e as trajetórias das reformas educacionais estabelecem, de várias formas, um conjunto de contradições que ora se manifestam como conquistas e desafios, ora como avanços e retrocessos que se refletem na configuração curricular, com desdobramentos significativos na concepção e implementação da formação humana.

Afirmamos que as reformas da educação básica e profissional dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Temer no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) inserem-se no movimento de reconfiguração curricular regressiva que acentuam o esvaziamento da densidade e da integração dos conteúdos de ensino, corroendo as bases científicas e tecnológicas da formação humana. Por outro lado, a Rede Federal pública definida como *locus* de pesquisa, o Cefet-MG, resiste e limita o avanço da fragmentação do conhecimento inserido nos processos de ensino e aprendizagem da instituição educativa em tela.

Assim, emergem algumas questões iniciais de investigação: qual a contribuição da historiografia especializada sobre as contradições (conquistas, desafios, ameaças, retrocessos) colocadas à formação humana proposta pelos governos militares, especialmente no que se refere à Lei nº 5692/1971, e as realizadas pelos currículos integrados dos cursos de segundo grau profissionalizante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica? Quais são as contradições (conquistas, desafios, ameaças, retrocessos) assentadas na formação humana alvitada pelos governos Lula-Dilma (Decreto nº 5154/2004) e suas repercussões na trajetória do Curso Técnico Integrado em Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais *Campus* Belo Horizonte? Quais são as contradições (conquistas, desafios, ameaças, retrocessos) impostas à formação humana proposta pelos governos Temer e Bolsonaro (Lei nº 13415 /2017) e suas repercussões na trajetória do curso mencionado?

Dessas questões emerge o objetivo de analisar a oferta da educação profissional na Rede Federal e suas contradições (conquistas, desafios, ameaças, retrocessos) para a formação humana a partir da experiência do Curso Técnico Integrado em Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais *Campus* Belo Horizonte, condensada em sua trajetória desde sua implantação, especialmente no período de 1988 a 2023. A análise percorre, assim, as orientações curriculares progressistas e regressivas definidas pelas políticas de Ensino Médio e Profissional instituídas pelos governos FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, desde o Decreto Lei nº 2208/1997 à Lei Federal nº 13415/2017, abrangendo, ainda, medidas do governo Bolsonaro (Future-se, novos caminhos etc.).

Para realizarmos a pesquisa, foi necessária extensa coleta de dados empreendida por meio de análise documental, sistematização de dados quantitativos e análise dos conteúdos e discursos presentes nas leis, normas e projetos formativos. A opção teórico-metodológica que sustenta nossa pesquisa tem sua base no “método” materialista histórico-dialético por este buscar sua compreensão na essência dos fenômenos, suas relações e contradições, com o objetivo de compreender as propriedades essenciais do objeto ou fenômeno investigado para além da sua aparência imediata, arrancando-lhe sua lógica essencial de funcionamento e desenvolvimento. A compreensão da totalidade é um dos principais pilares do método marxista, partindo do pressuposto de que é fundamental conhecer a realidade em sua totalidade, não apenas seus galhos miúdos, mas toda a árvore. Estudos particulares, obviamente, podem ser feitos dentro desse método, mas o horizonte fundamental é saber relacioná-los com a totalidade. As relações e as conexões explicitadas no emaranhado particular e na totalidade devem estar esclarecidas para além da imediatez fenomênica.

O *locus* da pesquisa refere-se ao Cefet-MG, escolha esta que deriva da tradição e experiência na oferta da educação profissional na região, o que a caracteriza como a principal instituição de ensino tecnológico do estado de Minas Gerais. Para a definição do curso a ser pesquisado, foi utilizado como critério de inclusão a antiguidade, sendo este já identificado preliminarmente como sendo o curso integrado de Mecânica. Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, trata-se dos coordenadores e dos professores do referido curso em atuação no período definido.

O processo de coleta de dados foi realizado em duas etapas, sendo a primeira a pesquisa documental, pois esta se apresenta como ponto de partida para o conhecimento da realidade e de todo o processo histórico de formulação e implantação da política de educação profissional. Posteriormente, utilizando-se de fontes como os Projetos Pedagógicos de Desenvolvimento Institucional do Cefet-MG e Projetos Pedagógicos do curso pesquisado, bem como demais documentos que respaldam e normatizam a educação profissional técnica de nível médio integrada no Cefet-MG *Campus* sede, procurou-se identificar características locais. Para finalizar, foram desenvolvidas a análise e as discussões das entrevistas realizadas junto aos diversos sujeitos presentes na instituição (coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e egressos), buscando evidenciar as correlações de forças que se estabelecem no Cefet-MG no contexto atual de reforma curricular.

Amparados pelo método de investigação histórico-crítico, método necessário para a fundamentação e a construção dos argumentos a fim de desvelar a hipótese a ser relembrada: nossa tese aponta que os processos e as trajetórias das reformas educacionais se estabelecem como um conjunto de contradições, que ora se manifestam como conquistas e desafios, ora como avanços e retrocessos, trazendo modificações para a configuração curricular com relevantes desdobramentos na concepção e na operacionalização da educação que tem como base a formação humana.

Trabalhamos com a perspectiva teórica marxista que nos permite compreender o objeto em uma perspectiva de totalidade, bem como as contradições que o circunscrevem. Essa análise nos possibilita uma compreensão aprofundada da categoria trabalho como atividade ontológica e ontocriativa do homem, categoria central para análise da formação humana integral, bem como os processos que atravessam esse tipo de formação especializada. Nessa trajetória, foi possível identificar que a perspectiva teórico-crítica nos traz elementos importantes para o conhecimento do nosso objeto de pesquisa, circunscrevendo-o no bojo da conjuntura da sociedade capitalista caracterizada pelas desigualdades de classe que se manifestam em desigualdades educacionais. Assim, compreendemos o fenômeno das reformas circunscrito a essa perspectiva de totalidade e buscamos captar suas relações e contradições.

Avanços e retrocessos na configuração curricular

Para delinear o trajeto da história do Cefet-MG, tomamos como eixo estruturante o conceito de modelos pedagógicos. É possível acompanhar um movimento que corresponde ao que os pesquisadores Kuenzer (1999) e Teixeira (2018) definem com aspectos que denominam como modelos pedagógicos de profissionalização que norteiam o Ensino Profissional em determinados períodos.

Na percepção de Kuenzer (1999), os modelos pedagógicos se constituem, historicamente, a partir das mudanças que acontecem no mundo do trabalho e nas relações sociais, que possuem como base fundante os paradigmas de produção.

Para Teixeira (2018), a constituição de práticas reiteradas no espaço e no tempo se movem ao longo da história nos seus processos de introdução, consolidação e crise, articulando-se como parte movente e movida dialeticamente com os paradigmas de produção e os condicionamentos educacionais em curso no país. Em relação ao Ensino Profissional no Brasil, a autora acrescenta que há a sinalização de “três diferentes projetos de formação denominados monotécnico, multitécnico e politécnico” (Teixeira, 2018, p. 50), que representam os projetos de país em disputa desde o início do século XX.

Em sua análise sobre o período histórico brasileiro no qual se gesta e desenvolve a concepção de Ensino Profissional, Lima (2007) afirma que o desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a profissionalização é uma construção social que engendra e define os modelos pedagógicos historicamente praticados pelas instituições de ensino. No que diz respeito aos modelos pedagógicos e suas configurações formativas, ele os caracteriza como: Pedagogia da República Nascente (1909-1942); Pedagogia do Estado Estruturante (1942-1994); e Pedagogia do Estado Neoliberal (1994-2002). Cabe destacar que os respectivos modelos orientam a educação profissional em determinadas conjunturas históricas que, adensadas pelas fases específicas do desenvolvimento capitalista, direcionam aspectos pedagógicos que incidem na educação profissional.

Considerando os modelos pedagógicos, é necessário compreender que estes estão historicamente situados e pedagogicamente determinados. Também são sequenciados em cinco fases e quatro modelos: correccional-assistencialista (1909 a 1942), taylorista-fordista (1942 a 1997), tecnológico-fragmentário (1997 a 2004), tecnológico-integrado (2004 a 2013) e tecnológico-fragmentário (2014-2021), cujas características serão citadas brevemente adiante, conforme a compreensão de Lima (2016).

Nesses termos, Lima conclui que

a existência de tempos e modelos de formação que se vão tornando socialmente necessários para a formação profissional, cujos modelos pedagógicos resultam dos tipos de mediação exercidos pelas instâncias de poder na coesão do tecido social que se materializa na organização dos processos produtivos educativos (Lima, 2007, p. 4).

Para melhor apreensão das especificidades de cada modelo, bem como da forma que determinadas configurações curriculares assumem em um determinado tempo histórico da instituição pesquisada, iremos detalhar cada um desses modelos, bem como a forma que as configurações curriculares do Curso Técnico de Mecânica assumem nessa periodização.

Nosso objeto de pesquisa focaliza o caminho trilhado pelas organizações curriculares do Curso Técnico em Mecânica do Cefet-MG no período que vai desde a década de 1980 até a atualidade. Na sequência, apresentamos, por meio de um gráfico, a trajetória da organização curricular, delineando as flutuações da carga horária do Curso Técnico de Mecânica do Cefet-MG e trazendo elementos sobre a carga horária total do curso, além da carga horária das disciplinas relacionadas à educação geral e à carga horária da formação técnica ao longo dos anos.

Na análise dos dados fornecidos, é possível observar, ao longo do tempo, variações nas cargas horárias dos conteúdos do curso, com importantes mudanças na carga horária da educação geral, na carga horária da educação profissional e na carga horária total do Curso Técnico em Mecânica organizada por ano.

O curso é caracterizado pela formação de nível médio destinada a capacitar profissionais para atuar na área de mecânica industrial, tendo como objetivo principal preparar os estudantes para desenvolver, implementar e supervisionar projetos e processos mecânicos, além de promover a manutenção e o aprimoramento de sistemas industriais. Embora o curso possa ser oferecido em modalidade subsequente (para aqueles que já concluíram o Ensino Médio), optamos por pesquisar a modalidade integrada ao Ensino Médio (para estudantes que concluem as disciplinas de caráter técnico juntamente com as do ensino regular) por compreender que esta modalidade representa a oferta da formação integral. A escolha do curso em questão deriva da tradição e da experiência na oferta da educação profissional na região, o que caracteriza o Cefet-MG como a maior instituição de ensino que oferta Educação Tecnológica no estado de Minas Gerais.

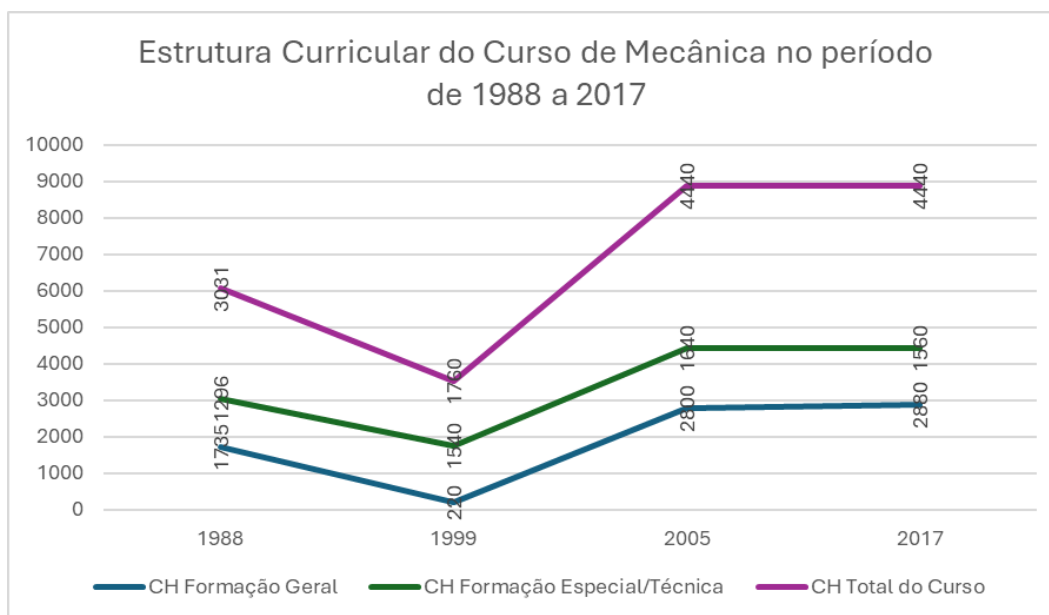
Em relação à sua especificidade, a Educação Profissional e Tecnológica é compreendida pela modalidade educacional que se diferencia da educação geral, pois, além da oferta da formação básica, visa à formação integral do aluno e tem como foco principal a preparação do estudante para o mundo do trabalho.

Em uma análise mais geral do curso em questão na transição dos processos de justaposição-fragmentação, identificamos a predominância do modelo correcional-assistencialista nas décadas seguintes a 1909. Posteriormente, ressaltamos a adoção do modelo taylorista-fordista entre 1942 e 1978, com sinais de antecipação do modelo tecnológico-fragmentário a partir de 1978, período em que a Escola Técnica Federal de Minas Gerais foi transformada em Cefet-MG. Mesmo antes do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), a instituição já orientava seus currículos para o modelo tecnológico-integrado, que se consolidou nacionalmente entre 2004 e 2017. Contudo, não é possível confirmar o retorno ao modelo tecnológico-fragmentário após 2017, pois a instituição tem resistido à implementação desse modelo, preservando sua identidade histórica e pedagógica.

Na análise dos currículos do período em que pesquisamos, identificamos que, no ano de 1988, a carga horária total do curso era de 3.031 horas, sendo 1.735 horas relativas à formação geral e 1.296 referentes à formação especial. O ano de 1999 apresenta uma grande inflexão curricular, quando a carga horária da formação geral é reduzida a 220 horas e a da formação técnica é ampliada para 1.900 horas, o que gera um total de 1.760 horas de curso.

O ano de 2005 apresenta aumento da carga horária da formação básica, com 2.800 horas. Nesse mesmo ano, também há o aumento da carga horária da formação técnica em 1.640 horas, perfazendo 4.440 horas totais de curso. O ano de 2017 apresenta um acréscimo na carga horária da educação básica em 2.880 horas e uma pequena redução da formação técnica em 1.560 horas, totalizando um valor de 4.400 horas de curso.

Gráfico 1 – Trajetória do Curso Técnico em Mecânica de 1988 a 2017



Fonte: Elaborados pelas autoras, a partir das Matrizes Curriculares disponíveis no Arquivo do Cefet-MG, 2024.

Neste estudo, consideramos a carga horária das disciplinas da formação geral e da formação técnica. O gráfico nos permite perceber mudanças que reposicionam o currículo ao longo dos anos, indicando que revisões curriculares ajustaram a estrutura do Curso Técnico em Mecânica e ora se posicionam em um modelo educacional, ora se redirecionam para outro.

O ano de 1999 se destaca em relação aos demais dados apresentados pois registra a maior inflexão curricular, com a carga horária de educação geral extremamente baixa (220 horas), em comparação aos demais anos, refletindo inclusive na carga horária total do curso. Ao investigarmos as razões que descortinam essa variação, compreendemos o movimento que historicamente marca a educação profissional por meio dos aspectos que balizam o modelo tecnológico-fragmentário. Ao acompanhar o movimento do currículo, identifica-se que, a partir do ano de 2005, a carga horária da educação básica ultrapassa a carga horária da formação profissional, indicando uma possível valorização da formação geral ocorrida a partir das políticas que visam materializar o Ensino Médio Integrado.

O gráfico revela a materialidade que a estrutura do curso adquire em conjunturas de implementação de diversas políticas educacionais que se posicionam em determinado modelo de educação profissional, que ora adquirem contornos mais enxutos na estrutura do curso, como é o caso do modelo tecnológico-fragmentário, ora se consolidam como formação integrada que articula o conhecimento científico, promovendo robusta formação geral associada à formação técnica, pelo que compreendemos que este movimento reflete aspectos do modelo tecnológico integrado. Esse movimento no currículo indica o fortalecimento da formação geral, fruto das conquistas em torno do Ensino Médio Integrado, as quais identificamos com as aproximações do modelo tecnológico integrado. As maiores variações estão relacionadas ao aumento dos conteúdos das disciplinas ligadas às ciências humanas e linguagens.

Problematizando quais seriam as contradições e as mediações presentes no processo histórico que informa como os currículos se aproximam e se distanciam de uma formação humana integral, constatamos que a pesquisa documental demonstrou que as configurações curriculares adquirem contornos sucedidos das reformas educacionais e seu respectivo momento histórico, constituindo o que chamamos de modelos pedagógicos de educação profissional. No período de vigência do modelo tecnológico-fragmentário (1997 a 2004), foi possível identificar as contradições que demarcam no currículo as maiores inflexões curriculares com perdas nas disciplinas de formação geral. Em contrapartida, o período de vigência do modelo tecnológico-integrado (2004 a 2013) apresenta as mediações que favorecem o fortalecimento da formação humana integral no Cefet-MG. No entanto, as mudanças propostas pela REM revelam novamente uma contradição, demonstrando que a formação humana integral que baliza a educação profissional está sob ameaça, o que nos alerta para um possível retorno ao modelo tecnológico-fragmentário (2014 a 2022).

Na análise das entrevistas, com vistas a localizar as lacunas que possivelmente ficaram ao realizar a pesquisa documental, tivemos como foco a forma que a resistência à reforma se manifesta no Cefet-MG, bem como as táticas constituídas para subverter o currículo fragmentário prescrito nas orientações da Reforma do novo Ensino Médio.

Concordamos com Ferretti e Silva (2017) que afirmam que a resistência à Reforma do Ensino Médio não é um fenômeno recente, iniciando-se em 2013 com o surgimento do Projeto de Lei nº 6.840. É possível inferir que, desde então, diversas ações têm sido realizadas, como palestras, participação em audiências públicas, apoio às ocupações escolares e produção de manifestos e textos críticos. A resistência à Reforma do Ensino Médio se apresenta como uma estratégia de caráter político, não apenas um movimento educacional, pois envolve questionamentos em torno da formação que atravessa a reforma e possui contornos que se alinham diretamente com perspectivas educacionais do capitalismo neoliberal.

Nesse sentido, torna-se necessária a busca por adesão de outros atores sociais envolvidos nesse processo, como professores, gestores e técnicos das escolas públicas estaduais e dos Institutos Federais, bem como os jovens e suas famílias. É essencial mobilizar toda a comunidade acadêmica para o debate, ampliando as forças de resistência para além do grupo já crítico à reforma. É nesse sentido que se buscou compreender os processos de resistência que vêm ocorrendo no âmbito da instituição onde realizamos a pesquisa.

As entrevistas indicam que, internamente, existe resistência por uma parte dos professores, nos possibilitando identificar que distintos projetos de educação disputam o cenário da educação profissional, o que revela a complexidade e as diferentes perspectivas envolvidas na implementação dos itinerários formativos e da Reforma do Ensino Médio. Também apontam as implicações da implementação da reforma a longo prazo, de maneira especial quanto ao aspecto ligado às possíveis dificuldades de futura inserção no Ensino Superior, o que, em nossa visão, exacerba a dualidade, marca histórica persistente na educação brasileira que naturaliza, acentua e amplia as desigualdades educacionais.

Algumas mudanças identificadas pelos entrevistados apresentam íntima relação com o processo de verticalização da instituição, algumas questões e desafios que podem surgir com essa abordagem. Embora a verticalização possa trazer benefícios para a integração e a oferta diversificada de cursos, também há preocupações e argumentos contrários a esse modelo. Algumas das críticas comuns percebem que a verticalização pode levar à diluição da identidade institucional, uma vez que cada nível de ensino pode ter características e necessidades diferentes, além de uma ênfase exacerbada nos cursos superiores, o que pode afetar a cultura acadêmica que se destaca pela oferta do Ensino Médio Integrado.

Constituindo-se como retrocessos e ameaçando conquistas de um currículo mais integrado, a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) materializam o processo de Reforma do Ensino Médio, processo este que se circunscreve no que chamamos de retorno ao modelo pedagógico tecnológico-fragmentário. Nesse mesmo sentido de retorno a contrarreformas já vivenciadas, ao avaliarmos o processo que circunscreve a atual Reforma do Ensino Médio, compreendemos que a contrarreforma do Ensino Médio resgata os aspectos relacionados à dualidade e à fragmentação formativa previamente vivenciados em reformas anteriores, como é o caso dos itinerários formativos, os quais resgatam o modelo anteriormente estabelecido na Reforma Capanema.

É notável o modo como as reformas educacionais interpõem modificações curriculares na instituição, destacando-se, principalmente, o processo de implementação do Decreto nº 2208/1997 (Brasil, 1997) e a inflexão curricular provocada por ele, com a arrefecimento quase por completo da formação geral, bem como a forma pela qual a instituição propõe um rearranjo para que algumas disciplinas da formação geral sejam ministradas, indicando que não existe a viabilidade de oferta da educação profissional sem a educação básica, elemento este comprovado por meio da matriz curricular do período que adiciona disciplinas de formação geral, mesmo que esta seja uma oferta mínima. Tal movimento se apresenta como um retrocesso e se posiciona dentro da concepção de modelo pedagógico tecnológico- fragmentário.

Ao acompanharmos o movimento histórico que esse processo de reconfiguração curricular estabelece no âmbito do Curso Técnico em Mecânica do Cefet-MG, são perceptíveis as orientações regressivas que os currículos assumem em determinado tempo histórico, especialmente quando sob governos cuja característica é a restrição do acesso à educação e cujas reformas educacionais acentuam o esvaziamento da densidade e da integração dos conteúdos de ensino, corroendo as bases científicas, tecnológicas e do trabalho como alicerce da formação humana.

Na realização da pesquisa documental, foi possível identificar que as configurações curriculares adquirem contornos advindos das reformas educacionais e de seu respectivo momento histórico, caracterizando o que Lima (2016) e Kuenzer (1999) chamam de modelos pedagógicos de educação profissional. É possível perceber que este processo é percorrido de maneira particular na Rede Federal, no Cefet-MG e no Curso Técnico em Mecânica. Esse desenvolvimento histórico aponta evidências da presença dos modelos correcional-assistencialista, taylorista-fordista, tecnológico-fragmentário e tecnológico-integrado. No entanto, para a instituição em tela, destacamos uma periodização específica dos arranjos e conteúdos curriculares a partir da documentação.

No Curso Técnico de Mecânica, identificamos a ocorrência do modelo correcional-assistencialista décadas posteriores a 1909, mas evidenciamos também o modelo taylorista-fordista (1942 a 1978), com uma antecipação do modelo tecnológico-fragmentário (a partir de 1978), quando a Escola Técnica Federal de Minas Gerais se transforma em Cefet-MG. Antes da promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), é perceptível que a instituição já orientava seus currículos em direção ao modelo tecnológico-integrado, que se estabelecia nacionalmente (2004 a 2017). Também não é possível confirmar o retorno do modelo tecnológico-fragmentário a partir de 2017, pois a instituição vem resistindo à implementação desse modelo que significa a desconstituição de sua identidade. Deve-se destacar ainda a revogação desse mesmo decreto pelo governo Lula, por meio da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual, juntamente com a expansão da Rede Federal e a prerrogativa de maior integração curricular, busca dar materialidade ao projeto de Ensino Médio Integrado em todo o território nacional, materializando o que chamamos de modelo pedagógico tecnológico-integrado.

Conclusão

Consideramos que o currículo desempenha um papel fundamental na determinação dos conteúdos a serem ensinados. Ele estabelece diferentes níveis e tipos de exigências para cada etapa educacional, o que resulta na organização do tempo escolar e contribui para o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua jornada educacional. Além disso, ao vincular conteúdos, níveis de ensino e faixas etárias dos alunos, o currículo também exerce o papel de regulador das experiências e aprendizagens dos indivíduos ao longo do processo escolar.

A partir dos dados apresentados pelos entrevistados, podemos perceber o movimento que o currículo perfaz em decorrência de distintos tempos históricos marcados por disputas, adquirindo contornos e inflexões que se materializam em matrizes curriculares ora progressistas, ora regressivas. As entrevistas apontam a correlação de forças presentes na instituição e evidenciam que o currículo é um território atravessado por disputas institucionais.

Ao recuperar algumas das mudanças curriculares, identificou-se que esta representa as formas precárias de articulação do Ensino Técnico com o Ensino Médio. Foi possível identificar a criação de formas estratégicas de subverter a inflexão curricular trazida pelo Decreto nº 2.208/1997. Assim, corrobora-se o entendimento do ocorrido no final dos anos 1990, quando o governo FHC estabeleceu, por meio do Decreto nº 2.208/1997, a separação entre o Ensino Médio e Técnico. Essa decisão levanta questões a respeito das consequências e dos impactos dessa medida na educação brasileira e nos

alerta que a atual reforma realiza movimento semelhante, pois recupera o formato de educação anteriormente priorizado e presente no decreto mencionado, que tem na concomitância o modelo de articulação entre formação geral e formação profissional.

Outro aspecto da análise das mudanças processadas no currículo é a necessidade de atender às demandas de ordem legal que, segundo nosso julgamento, são prerrogativas legais que orientam a oferta do Ensino Médio Integrado e buscam compreender as mudanças tecnológicas e do perfil do jovem estudante que busca esse tipo de formação. Contudo, não concordamos que este aspecto tenha sido incorporado para atender a uma mudança no perfil do estudante, haja vista que a necessidade é pautada pelo mercado de trabalho, ou até mesmo pelo mercado de formação.

É possível perceber que o próprio debate em torno da atual Reforma do Ensino Médio tem despertado na comunidade acadêmica a necessidade de discutir possíveis mudanças que, mesmo sem adesão direta à reforma, possam representar a adequação do curso às necessidades que se colocam no cenário atual, especialmente àquelas ligadas à Indústria 4.0.

Há alguns indicadores importantes a serem destacados, sendo o primeiro a mudança na legislação, especificamente aquela que se manifesta na separação entre o Ensino Médio e Técnico, instituída pelo Decreto nº 2.208/1997 no governo Fernando Henrique Cardoso, por apresentar uma mudança importante na estrutura do Ensino Profissional no Brasil. Embora os entrevistados destaquem que as mudanças nas matrizes curriculares não foram descritas como profundas, foram salientadas algumas diferenças entre o currículo atual e o currículo do passado. Algumas disciplinas podem ter o mesmo nome, ou nomes diferentes, refletindo possíveis ajustes e atualizações no conteúdo do ensino, o que pode indicar que a instituição criou formas de subverter o currículo prescrito. O forte avanço da tecnologia é apresentado como um dos possíveis fatores que podem ter influenciado as mudanças curriculares ao longo do tempo. O rápido desenvolvimento tecnológico pode indicar uma exigência da inclusão de novas disciplinas, ou atualizações curriculares de conteúdo, como forma de garantir a adaptação ao avanço da tecnologia e de preparação dos estudantes, para que, quando egressos, possam lidar com os desafios da atualidade.

A Reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), promoveu alterações bastante significativas na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se refere a essa importante etapa da Educação Básica. Organiza o currículo do Ensino Médio brasileiro de forma flexível, induz o estudante à escolha precoce por uma área do conhecimento e constrói seus contornos na discussão balizada pelas chamadas habilidades e competências, provocando, desde a sua promulgação, inúmeras preocupações daqueles que defendem o acesso à educação pública de qualidade como um direito. Interessa-nos,

aqui, conhecer a percepção desses diversos sujeitos inseridos na comunidade acadêmica do Cefet-MG acerca desse processo.

O trabalho de campo consistiu no aprofundamento da análise documental das matrizes curriculares e do Projeto Político-Pedagógico do curso, com vistas a compreender a trajetória do Curso de Mecânica ao longo do seu processo histórico, bem como a forma como este adquiriu novas configurações curriculares frente às reformas regressistas e progressistas pelas quais a formação profissional passou.

Na percepção de um dos entrevistados, a Reforma do Ensino Médio possui a característica de organizar as áreas do conhecimento por grandes áreas, indicando uma precarização dos conhecimentos científicos em sua totalidade. A avaliação crítica é de que essa forma de organizar as áreas do conhecimento é uma precarização do conhecimento, o que demonstra a existência de uma preocupação sobre a qualidade do ensino ofertado. Destarte, destaca-se uma abordagem centrada em competências e habilidades como elementos que apresentam a possibilidade de desaparecimento de componentes curriculares específicos no Ensino Médio. Também demonstra preocupação de que algumas disciplinas, aquelas ligadas às Ciências Humanas, possam ser prejudicadas nesse processo, afetando o caráter científico e tecnológico da escola. Estamos falando das habilidades profissionais requeridas centradas no “modelo de competências”, movimento que, em vários países, orientava a definição dos currículos da formação profissional em todos os níveis e estava atrelado à necessidade de adequação da formação escolar às necessidades dos processos de produção de mercadorias e serviços.

O principal destaque na fala de um dos entrevistados, a capacidade de prospectar sobre o processo de privação do acesso ao conhecimento científico aos estudantes oriundos da classe trabalhadora, indica elementos que retomam o processo de fragmentação presente em reformas anteriores. O discurso de flexibilidade, transposto aqui em fragmentação, muito se aproxima do período de prevalência do modelo tecnológico-fragmentário, que orientou a política de educação profissional no país. Não se trata apenas de um retorno ao passado, mas a compreensão de que agora possui contornos ainda mais acentuados devido ao atual cenário.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamento do § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

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, DF, n. 1., 17 fev. 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. A Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas consequências**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcelo. O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correcional assistencialista das escolas de aprendizes e artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do Cefet Espírito Santo. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, ES, n. 3, p. 5-12, 2007. (Edição especial em ensino profissionalizante).

LIMA, Marcelo. **Trabalho e Educação no Brasil**: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Gráfico: modelos formativos do Ensino Profissional (1909- 2022). In: LIMA, Marcelo. **Trabalho e Educação no Brasil**: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016.

PEDRO, Helena Mara Dias. As reformas educacionais e a formação humana na Rede Federal: avanços e retrocessos da integração curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais *Campus* Belo Horizonte (1997 a 2022). 2023. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2023.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TEIXEIRA, Zilka Sulamita. **A trajetória histórica dos modelos de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Espírito Santo (1952-2002)**. 2018. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: AVANÇOS E DESAFIOS À LUZ DO IDEB

Denilson Junio Marques Soares

Wagner dos Santos

Introdução

A qualidade da educação não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma dimensão essencial do direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 e por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Oferecer uma educação de qualidade significa mais do que assegurar acesso à escola: é proporcionar condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, conforme expresso na Carta Magna (Brasil, 1988). Assim, a qualidade educacional é parte indissociável da realização desse Direito, cabendo ao Estado garantir que todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, ofereçam oportunidades equitativas para o sucesso escolar.

Para dar concretude a esse Direito e monitorar a efetividade das políticas educacionais, diversos indicadores foram desenvolvidos, avaliando tanto a aprendizagem dos estudantes quanto as condições materiais e imateriais nas quais essa aprendizagem ocorre (Soares *et al.*, 2023). Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 reconheceu formalmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como o parâmetro oficial da qualidade educacional, atribuindo a esse indicador legitimidade política e estabelecendo estratégias para o cumprimento de suas metas ao longo do decênio (Brasil, 2014).

Contudo, os resultados do primeiro ciclo do Ideb revelaram um quadro preocupante, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Enquanto os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentavam avanços consistentes, o desempenho das escolas que atendem ao Ensino Médio permaneceu estagnado, evidenciando dificuldades tanto na aprendizagem quanto na permanência dos estudantes nessa etapa (Brasil, 2024a).

Cabe destacar que, em 2023, o Ensino Médio no Brasil registrou 7,7 milhões de matrículas, distribuídas em 29.754 escolas. A maior parte dos estudantes está concentrada na rede estadual, que atende 83,6% dos alunos, totalizando 6,4 milhões de matrículas. As escolas estaduais também concentram 95,9% das matrículas do ensino público. A rede

privada, por sua vez, atende 12,8% dos alunos, com cerca de 986,3 mil estudantes matriculados (Brasil, 2024b).

Embora a RFEPCT represente apenas 3,1% das matrículas no Ensino Médio, atendendo aproximadamente 236 mil alunos (Brasil, 2024b), suas instituições são amplamente reconhecidas por oferecer uma educação pública e gratuita de alta qualidade. Neste capítulo, realizaremos uma análise descritiva dos resultados da Rede Federal no Ideb, explorando tanto os avanços conquistados quanto os desafios enfrentados no cenário atual.

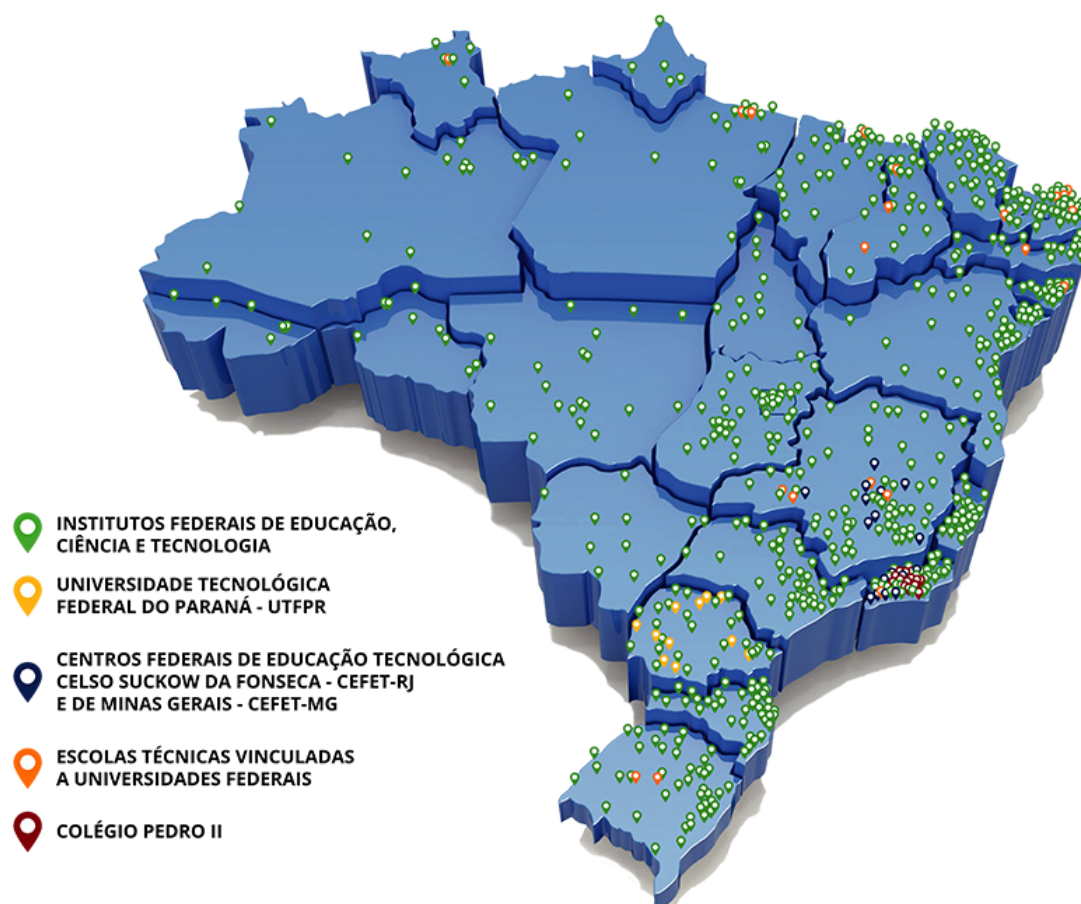
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é um modelo educacional público, gratuito e de excelência, que se destaca no cenário educacional brasileiro por suas características únicas. Sua história começa em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha instituiu as primeiras dezenove escolas de Ensino Profissional, com o objetivo de formar trabalhadores qualificados para atender às demandas do processo de industrialização emergente no país. Desde então, essas instituições têm se transformado para acompanhar as mudanças socioeconômicas e tecnológicas, consolidando-se como espaços de formação técnica, científica e cidadã (Arantes; Costa, 2020).

Um marco histórico importante foi a promulgação da Lei nº 11.892, em 2008, que formalizou a RFEPCT e criou os Institutos Federais, promovendo a expansão e interiorização da educação pública e de qualidade (Brasil, 2008). Hoje, a RFEPCT é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Essas instituições estão espalhadas por todo o território nacional, desempenhando um papel estratégico na democratização do acesso à educação e no desenvolvimento regional. A figura 1 apresenta a distribuição geográfica dessas instituições pelo Brasil.

Figura 1 – Distribuição geográfica das instituições que compõem a Rede Federal



Fonte: MEC, 2024.

Um diferencial significativo dos Institutos Federais e Cefets é a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI)¹, em que os estudantes cursam simultaneamente a educação básica e uma formação técnica, algo que não é comum em outras redes de ensino. Essa abordagem busca preparar os alunos tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, garantindo uma formação completa e alinhada com as demandas contemporâneas (Arantes; Costa, 2020).

Embora algumas instituições da RFEPCT, como o Colégio Pedro II e os colégios de aplicação vinculados às universidades federais, não ofereçam formação técnica integrada, elas se destacam pela excelência na educação básica e pelo foco na preparação dos estudantes para o ingresso no Ensino Superior. Isso revela a diversidade de propostas pedagógicas dentro da própria rede, que atende a diferentes demandas educacionais e sociais (Arantes *et al.*, 2023). Além do Ensino Médio e dos cursos técnicos, a RFEPCT oferece graduações, pós-graduações e cursos de educação de jovens e adultos (EJA), ampliando seu alcance e promovendo uma formação diversificada.

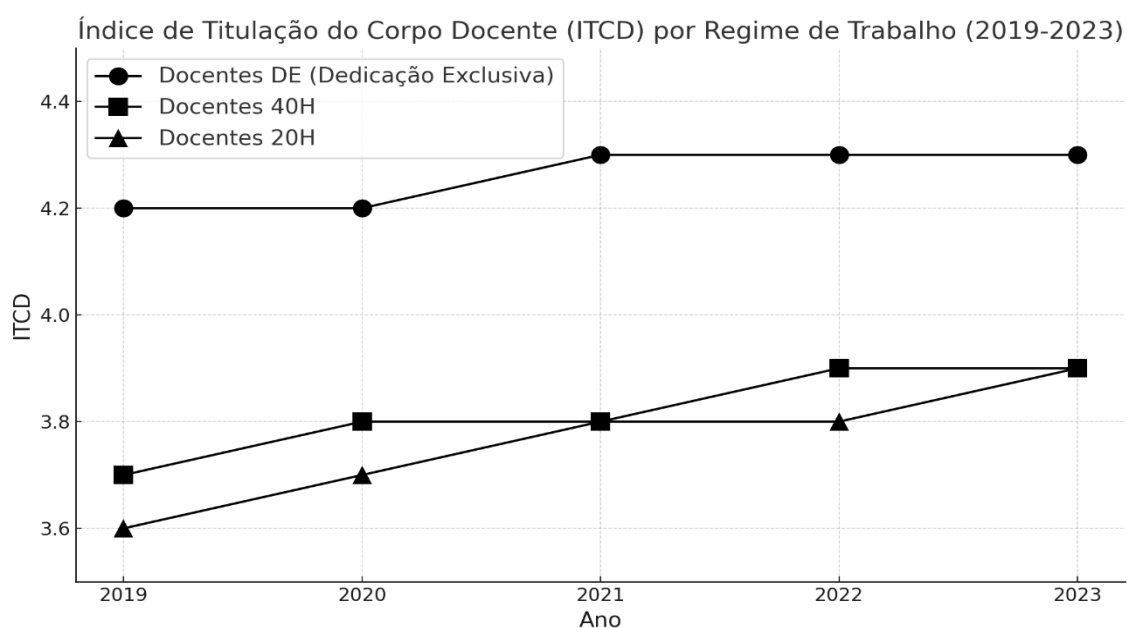
¹ O termo “Ensino Médio Integrado” refere-se à modalidade prevista no art. 36-B, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), na qual o Ensino Médio é ofertado de forma articulada a cursos técnicos, em um só projeto pedagógico.

A RFEPCT também se diferencia das demais redes de ensino pela autonomia pedagógica e administrativa. Suas instituições têm liberdade para desenvolver currículos e projetos pedagógicos de acordo com as necessidades locais e regionais, o que favorece a criação de cursos inovadores e parcerias estratégicas com empresas e setores produtivos. Essa articulação com arranjos produtivos locais permite que as instituições estejam em constante diálogo com o mercado e as demandas da sociedade, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para o fortalecimento da economia regional (Turmena; Azevedo, 2017).

Outro fator que destaca a RFEPCT é a qualidade de sua infraestrutura. Laboratórios modernos, bibliotecas bem equipadas e recursos tecnológicos avançados garantem que os estudantes tenham acesso a ambientes propícios para a aprendizagem prática e experimental.

O corpo docente também é ponto de destaque na Rede Federal, composto em sua maioria por professores com mestrado e/ou doutorado, o que fortalece a formação dos alunos e incentiva o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada e de extensão. A figura 2 apresenta a evolução do Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD) por regime de trabalho (dedicação exclusiva, quarenta horas e vinte horas) entre 2019 e 2023. O ITCD é um indicador que avalia a qualificação acadêmica dos professores em instituições de ensino, atribuindo pesos diferentes para cada nível de formação: graduação (peso 1), aperfeiçoamento (peso 2), especialização (peso 3), mestrado (peso 4) e doutorado (peso 5). Quanto maior o ITCD, maior a qualificação média do corpo docente.

Figura 2 – Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD) por Regime de Trabalho na RFEPCT (2017-2023)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2024.

Observa-se, na figura 2, que o ITCD apresentou uma ligeira tendência de crescimento ao longo dos anos para todos os regimes de trabalho analisados, refletindo avanços na titulação dos docentes. O índice foi consistentemente mais elevado para docentes em regime de dedicação exclusiva, atingindo 4,3 a partir de 2021 e mantendo-se nesse patamar até 2023. Já os docentes em regime de quarenta horas e vinte horas apresentaram incrementos mais graduais, alcançando 3,9 para ambos os regimes em 2023.

Ao longo de sua trajetória, a RFEPCT consolidou-se como uma alternativa educacional estratégica, caracterizada pela interiorização e pelo amplo acesso à educação em diversas regiões do Brasil. Suas instituições não se limitam à formação de cidadãos críticos e profissionais altamente qualificados; elas também desempenham um papel fundamental como polos de inovação, desenvolvimento social e fomento econômico.

Atendendo às demandas locais e nacionais, a RFEPCT contribui significativamente para a oferta de mão de obra qualificada e para o desenvolvimento de soluções tecnológicas voltadas às necessidades específicas de cada contexto. Sua missão transcende a educação técnica e profissional, englobando a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva por meio da formação integral dos estudantes, do fortalecimento do direito à educação de qualidade e da redução das desigualdades regionais (Cechin; Pilatti, 2023).

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um dos principais instrumentos de formulação e monitoramento das políticas educacionais brasileiras. Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), o Ideb é um indicador finalístico que sintetiza duas dimensões essenciais: o indicador de fluxo escolar, baseado nas taxas de aprovação dos estudantes em cada série, e o indicador de aprendizagem, obtido por meio das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática nas provas do Saeb. Matematicamente,

$$IDEB = A \times P$$

Em que:

- A é a média das proficiências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, medida pelo Saeb.
- P é a taxa de aprovação dos estudantes na etapa de ensino avaliada.

De modo geral, o Ideb mostra em que medida os estudantes estão aprendendo e progredindo regularmente de ano. Ele faz isso por meio de uma escala simples, que vai de 0 a 10. A multiplicação entre a taxa de aprovação (P) e a proficiência média (A) é essencial para incentivar o equilíbrio entre os dois indicadores. Isso significa que uma

escola precisa não apenas manter bons níveis de aprendizagem, mas também garantir que os alunos avancem nas séries adequadamente. Se uma escola apresentar altas taxas de reprovação ou abandono escolar, o resultado final no Ideb será prejudicado, mesmo que as notas nas provas do Saeb sejam altas. Da mesma forma, se a escola priorizar apenas a aprovação automática, mas apresentar baixas proficiências, o Ideb também será afetado (Soares, 2023; Soares; Soares; Santos, 2023b).

Para fins de ilustração, se uma escola hipotética obtiver uma média, no Saeb, de 6,5 em Língua Portuguesa e 5,2 em Matemática, sua nota de aprendizado será 5,85, que é a média desses dois valores. Se, nessa mesma escola, há 120 alunos matriculados, dos quais 96 deles forem aprovados, a taxa de aprovação será 0,8 ($96 \div 120$), o que significa que 80% dos estudantes progrediram para o ano seguinte. O Ideb dessa escola é obtido multiplicando-se a nota de aprendizado pela taxa de aprovação. Assim, com uma nota de aprendizado de 5,85 e uma taxa de aprovação de 0,8, o Ideb da escola será:

$$IDEB = 5,85 \times 0,8 = 4,68$$

O Ideb está estruturado em um sistema de metas progressivas, desenvolvido para orientar a melhoria contínua da educação básica no Brasil. Essas metas são estabelecidas para cada escola, rede de ensino e unidade federativa, abrangendo as etapas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

As metas do Ideb foram estabelecidas com prazos bem definidos e expectativas claras. A previsão era que, até 2021, os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançassem a nota 6,0 no indicador, considerando os alunos que ingressaram nessa etapa em 2017. A escolha desse prazo estava alinhada com a simbologia do bicentenário da Independência, celebrado em 2022, data em que seriam divulgados os resultados, reforçando o desejo de associar esse marco histórico ao avanço da educação no país. A meta para os anos finais do Ensino Fundamental era atingir a nota 5,5, enquanto, para o Ensino Médio, o objetivo era alcançar 5,2 até 2021 (Fernandes, 2007).

Para a definição dessa meta, foi assumida uma taxa ideal de aprovação de 96%, o que significa que apenas 4% dos estudantes poderiam ser retidos ou abandonar os estudos em cada ciclo escolar. Além disso, as metas de desempenho foram baseadas em uma comparação internacional, utilizando os resultados dos vinte países mais bem avaliados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aplicou-se a metodologia do Ideb aos dados desses países, realizando uma compatibilização das escalas do PISA (Programme for International Student Assessment) com a escala do Saeb utilizada no Brasil. Esse processo foi feito para aproximar a educação brasileira de padrões internacionais (Brasil, 2009).

Contudo, essa comparação tem limitações. Como destacam Soares e Xavier (2013), há diferenças significativas entre os currículos e sistemas educacionais dos países comparados. Essas divergências dificultam a equivalência plena dos resultados e impõem desafios à utilização do Ideb como espelho dos melhores sistemas internacionais.

Além das metas finais, foram desenvolvidas metas intermediárias bienais, projetadas para cada unidade educacional e rede de ensino. Essas metas são ajustadas de acordo com o desempenho anterior de cada escola ou rede, garantindo que o crescimento proposto seja alcançável e realista para cada contexto específico. As projeções são realizadas por meio de um modelo de regressão logística binária, que utiliza o tempo como variável preditora e o Ideb de cada escola, rede ou estado como variável resposta. Isso permite que as escolas e redes acompanhem seu progresso ao longo do tempo e façam os ajustes necessários para cumprir seus objetivos (Brasil, 2009).

A tabela 1 apresenta uma síntese dos resultados alcançados no âmbito nacional (R), comparados às metas intermediárias projetadas (M) e à diferença entre essas medidas (M - R).

Tabela 1 – Metas intermediárias e índice alcançado no Ideb em cada etapa da educação básica no âmbito nacional

		Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Ideb 2019	Ideb 2021
Ens. Fund. I	M	-	3.9*	4.2*	4.6*	4.9*	5.2*	5.5*	5.7*	6.0
	R	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	5.8
	M - R	-	0.3	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.2	-0.2
Ens. Fund. II	M	-	3.5*	3.7*	3.9*	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
	R	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	5.1
	M - R	-	0.3	0.3	0.2	-0.2	-0.2	-0.3	-0.3	-0.4
Ens. Médio	M	-	3.4*	3.5*	3.7*	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
	R	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	4.2
	M - R	-	0.1	0.1	0.0	-0.2	-0.6	-0.9	-0.8	-1.0

*A meta foi alcançada

Fonte: Adaptado de Brasil, 2024a.

Pode-se observar que, até 2019, houve o alcance das metas propostas em todas as edições do Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos anos finais do ciclo e do Ensino Médio, essas metas só foram atingidas até 2011. Contudo, enfatizamos que, nesse período, houve suavização das metas, indicando que essa prática não foi suficiente para auxiliar as unidades educacionais a enfrentar as dificuldades existentes no ajuste da nova proposta.

É inegável que o Ideb trouxe importantes contribuições para a sociedade, ao oferecer um panorama objetivo da qualidade educacional e orientar a gestão pública na formulação de políticas e na definição de metas de melhoria contínua. Com esse indicador, foi possível estabelecer parâmetros mensuráveis para a qualidade da educação no Brasil, consolidando metas para todas as etapas e modalidades de ensino e em todas as esferas administrativas.

Contudo, o Ideb tem sido alvo de críticas no campo educacional, especialmente no que se refere à sua métrica e seletividade (Soares; Xavier, 2013; Soares; Alves; Fonseca, 2021), à viabilidade das metas estabelecidas (Pontes; Soares, 2017; Soares; Soares; Santos, 2023a) e à confiabilidade de seus resultados (Melo, 2017; Pontes; Soares, 2017; Travitzki, 2020). Essas críticas destacam que, embora o Ideb tenha impulsionado avanços significativos, sua ênfase em exames padronizados e em um modelo único de avaliação pode não ser capaz de capturar toda a complexidade da educação brasileira e as diversidades contextuais presentes nas diferentes escolas e regiões do país. Assim, há uma preocupação crescente de que as nuances da qualidade educacional sejam perdidas em meio à padronização, comprometendo uma compreensão mais abrangente e sensível das realidades escolares.

Com o prazo final para o alcance das metas originalmente propostas pelo Ideb, novas discussões têm surgido sobre sua atualização. No âmbito do Inep, já estão em curso debates sobre o desenvolvimento de um novo indicador, mais abrangente e sensível às realidades educacionais, capaz de superar as limitações identificadas e oferecer uma visão mais integrada da qualidade do ensino no Brasil (Brasil, 2020).

O Ideb no Ensino Médio da Rede Federal

Em termos de desempenho, as escolas da Rede Federal frequentemente alcançam maiores médias nas avaliações que compõem o Ideb, o que lhes confere notável reconhecimento no cenário educacional brasileiro. Neste estudo, realizamos uma análise descritiva desses resultados, comparando-os com os desempenhos das demais redes públicas e privadas de Ensino Médio.

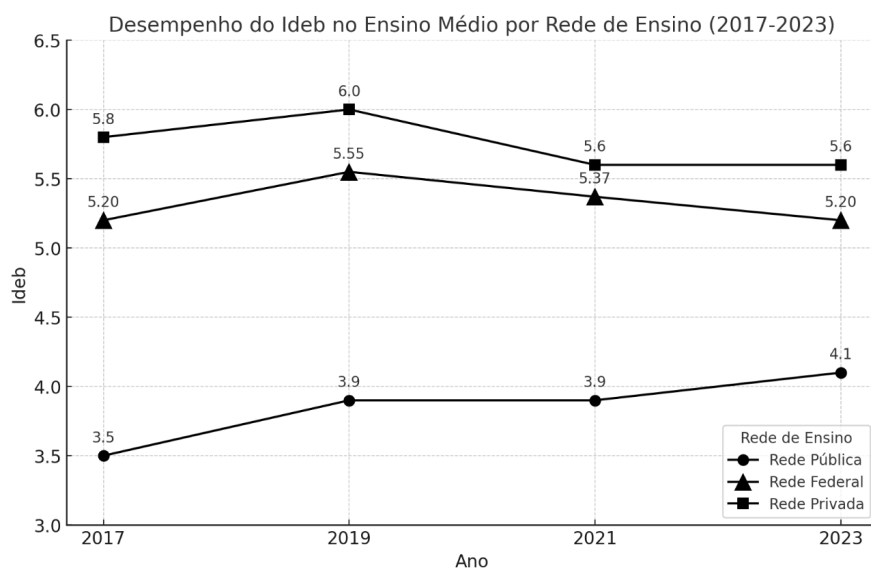
Utilizando os microdados disponibilizados pelo Inep, foram identificadas 554 escolas da Rede Federal, incluindo 501 Institutos Federais, 16 Cefets, 8 unidades do Colégio Pedro II e 29 escolas vinculadas a universidades federais. No entanto, um dos pontos críticos observados foi o elevado número de escolas que não tiveram o Ideb calculado. Em 2017, 423 escolas da Rede Federal ficaram sem resultado; em 2019, foram 409; esse número subiu para 523 em 2021 e ficou em 410 em 2023 (Brasil, 2024b; 2024a).

Especificamente para 2021, o impacto da pandemia de covid-19 foi um dos principais fatores que contribuíram para a diminuição da participação das escolas nas avaliações e para a regressão dos resultados em algumas edições. Durante a pandemia, muitas escolas enfrentaram dificuldades operacionais para garantir a realização das provas do Saeb, seja pela ausência de alunos ou pela falta de condições adequadas para a aplicação das avaliações. Além disso, fatores como a participação insuficiente dos estudantes (inferior a 80%) e o número reduzido de alunos matriculados na etapa avaliada contribuíram para a exclusão de várias escolas da Rede Federal nos cálculos do Ideb (Soares *et al.*, 2023).

Mesmo com essas dificuldades, entre as escolas da Rede Federal que participaram do Ideb, o desempenho foi consistente. As médias registradas foram 5,2 em 2017, 5,55 em 2019, 5,37 em 2021 e 5,2 em 2023. Esses resultados são significativos, uma vez que a meta nacional para o Ensino Médio era de 5,2, o que indica que as escolas da Rede Federal, em média, atingiram ou superaram essa meta em todas as edições, mesmo durante períodos de crise (Brasil, 2024a).

A figura 3 ilustra a evolução dos resultados do Ideb para o Ensino Médio, comparando os desempenhos da Rede Federal, da rede pública (estaduais e municipais) e da rede privada.

Figura 3 – Desempenho no Ideb no Ensino Médio por Rede de Ensino (2017-2023)



Fonte: Adaptado de Brasil, 2024a.

Um dos principais fatores que explicam o desempenho superior das escolas da Rede Federal em comparação com as demais escolas públicas é o modelo pedagógico integrado. No Ensino Médio Integrado (EMI), a formação geral é articulada com a educação técnica e tecnológica, possibilitando que os estudantes desenvolvam simultaneamente competências acadêmicas e profissionais. Essa abordagem promove um aprendizado

mais significativo, alinhado tanto às demandas sociais quanto às exigências do mercado de trabalho (Arantes *et al.*, 2023). Além disso, a alta qualificação do corpo docente é um diferencial determinante, uma vez que grande parte dos professores possui mestrado ou doutorado, assegurando um ensino de excelência e constantemente atualizado. A dedicação exclusiva dos docentes também favorece a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e um acompanhamento mais próximo e contínuo dos estudantes, potencializando seus resultados (Soares *et al.*, 2023).

Outro aspecto essencial é a infraestrutura diferenciada das instituições da Rede Federal, que contam com laboratórios modernos, bibliotecas equipadas e recursos tecnológicos avançados. Esses elementos facilitam a realização de atividades práticas e interdisciplinares, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, envolvente e conectado à realidade (Soares; Soares; Santos, 2020). No entanto, um desafio significativo é a limitação no número de vagas, já que a demanda por ingresso nessas instituições é crescente, mas a oferta de matrículas ainda é restrita. Além disso, apesar dos esforços para garantir a permanência, alguns estudantes enfrentam dificuldades em concluir os cursos, principalmente nas modalidades integradas, que exigem maior dedicação em função da carga horária extensa e da complexidade dos conteúdos.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a maioria das instituições da Rede Federal adota processos seletivos, como vestibulares ou provas de ingresso, para a seleção dos alunos, o que também pode explicar seu desempenho superior no Ensino Médio, refletido no Ideb. A seleção por meio de processos competitivos garante que as vagas sejam ocupadas por estudantes que, em geral, já apresentam um bom desempenho acadêmico prévio e um alto nível de preparação. Isso impacta diretamente os resultados obtidos, uma vez que o perfil dos ingressantes é mais alinhado às exigências das instituições (Martins; Costa, 2021).

Esse contexto diferencia as escolas da Rede Federal das demais escolas públicas, onde o acesso é universal e não há seleção acadêmica prévia. Como consequência, os Institutos Federais tendem a receber estudantes com maior potencial de rendimento e mais motivados, o que, aliado ao modelo pedagógico integrado e ao suporte institucional, contribui para a manutenção de altos padrões de desempenho. O ambiente escolar nas instituições da Rede Federal é mais competitivo e estimulante, incentivando tanto a permanência quanto a busca por excelência acadêmica.

Embora o processo seletivo possa favorecer uma formação de alta qualidade para os alunos que conseguem ingressar, ele também estabelece uma distinção importante em relação às demais escolas públicas, que atendem uma população estudantil mais diversa e com trajetórias de aprendizagem variadas. Assim, o critério seletivo da Rede Federal é

um fator relevante para entender a superioridade dos seus resultados no Ideb em comparação com outras redes públicas de ensino, refletindo as particularidades desse modelo de educação pública.

Desafios enfrentados pela Rede Federal

A Rede Federal enfrenta uma série de desafios que ameaçam a continuidade e a qualidade de suas atividades. Entre os principais obstáculos estão as restrições impostas pela política de austeridade fiscal, o sucateamento gradual das unidades, os cortes orçamentários recorrentes, a ausência de políticas efetivas de valorização, a recomposição do quadro de servidores e a qualificação desses profissionais e os impactos agravados pela pandemia de covid-19. A Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como Teto de Gastos, congelou o crescimento das despesas públicas por vinte anos, limitando os recursos para a educação e outros setores essenciais (Brasil, 2016).

Essa ação afetou diretamente o orçamento da Rede Federal, restringindo tanto a manutenção quanto a expansão de suas atividades. A falta de recursos impede a renovação de equipamentos, a modernização da infraestrutura e a contratação de pessoal, comprometendo o funcionamento pleno das unidades e colocando em risco a qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Nos últimos anos, muitas unidades reportaram dificuldades para arcar com despesas básicas, como energia elétrica, segurança patrimonial e insumos laboratoriais, agravando o processo de sucateamento (Lucca, 2024).

A expansão rápida da Rede Federal e sua interiorização também trouxeram novos desafios. A criação de *campi* em regiões mais afastadas, embora importante para democratizar o acesso à educação, gerou pressão sobre as gestões locais, que enfrentam dificuldades na contratação e fixação de professores e técnicos administrativos. Em algumas unidades, a infraestrutura permanece inadequada, com laboratórios e bibliotecas subutilizados por falta de equipamentos e recursos. Esse cenário é agravado pelos cortes em programas de assistência estudantil, fundamentais para garantir a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A ausência de apoio em áreas como alimentação, transporte e bolsas de estudo tem aumentado os índices de evasão, especialmente no Ensino Médio Integrado, onde a carga horária extensa exige dedicação integral dos estudantes (Effgen *et al.*, 2024).

Outro desafio importante é a sobrecarga dos servidores da rede. Embora o corpo docente da RFEPCT seja altamente qualificado, muitos professores e técnicos enfrentam acúmulo de funções devido à insuficiência de contratações. A falta de políticas contínuas de formação e valorização profissional afeta a motivação e a capacidade dos servidores de acompanhar as mudanças educacionais e adotar novas metodologias de ensino. Além

disso, a precarização das condições de trabalho desestimula novos talentos a ingressarem na rede, comprometendo sua renovação e sustentabilidade a longo prazo (Carmo, 2023).

A pandemia de covid-19 intensificou esses problemas, evidenciando desigualdades no acesso à educação e agravando a evasão escolar. Durante o ensino remoto, muitas instituições enfrentaram dificuldades para garantir a participação dos estudantes, especialmente nas regiões mais pobres, onde o acesso à *internet* e a dispositivos eletrônicos era limitado. O retorno às atividades presenciais trouxe novos desafios, com escolas lidando com a defasagem no aprendizado e a necessidade de reengajar os alunos (Castilho; Silva, 2020). Esse contexto também afetou o desempenho das instituições no Ideb, com muitas escolas da Rede Federal ficando fora das avaliações de 2021 e 2023 devido à falta de condições para aplicar as provas ou pela baixa participação dos estudantes.

A recente reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) trouxe mais um conjunto de exigências para a rede, exigindo a adaptação dos currículos aos novos itinerários formativos. Embora o modelo pedagógico da RFEPCT, baseado na integração entre Ensino Técnico e Médio, seja uma referência positiva, adaptar-se às novas diretrizes sem comprometer a identidade da rede é um processo desafiador. Além disso, a falta de continuidade nas políticas públicas e a desvalorização da educação como prioridade nacional têm gerado instabilidade e incerteza para as instituições. Mudanças frequentes nas diretrizes e cortes em programas de incentivo à pesquisa e extensão comprometem a capacidade da rede de desenvolver projetos inovadores e de inclusão social (Willima; Castro, 2023).

Superar esses desafios demanda uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo não apenas as gestões das unidades, mas também o governo e a sociedade. Parcerias institucionais, inovação tecnológica, eficiência na gestão dos recursos, valorização dos servidores e fortalecimento da assistência estudantil são elementos fundamentais para enfrentar os obstáculos. A mobilização política e social é igualmente essencial para garantir que a educação pública seja mantida como prioridade nas agendas governamentais e que a RFEPCT continue recebendo o apoio necessário para desenvolver seu papel estratégico no Brasil.

Conclusão

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) tem se consolidado como uma referência na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, desempenhando um papel essencial na formação de profissionais, no desenvolvimento social e econômico e na promoção da inclusão educacional. Ao longo deste capítulo, foram discutidos seus diferenciais e avanços, especialmente no desempenho do Ideb, que reflete o compromisso das unidades com a excelência na formação técnica e científica, mesmo em cenários desafiadores.

Os dados apresentados ao longo do capítulo revelam que a Rede Federal tem conseguido, em grande parte, manter seu desempenho e cumprir metas importantes, como as estabelecidas pelo Ideb. Contudo, as pressões econômicas e sociais exigem que as instituições da RFEPCT continuem se adaptando e inovando para não apenas manter, mas ampliar a qualidade de seus serviços. A combinação de ensino, pesquisa e extensão, somada à interiorização das unidades, faz da Rede Federal um modelo único e essencial para o desenvolvimento sustentável e inclusivo do Brasil.

Em um contexto de incertezas e desafios, é crucial reconhecer e fortalecer o papel da Rede Federal como um motor de transformação social e econômica. O sucesso da RFEPCT depende de políticas públicas comprometidas e de uma gestão integrada que envolva toda a comunidade acadêmica, garantindo que as unidades continuem a formar cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do futuro. Com uma trajetória marcada por excelência e compromisso social, a Rede Federal tem potencial para continuar contribuindo para o desenvolvimento do Brasil e para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Referências

ARANTES, Ana Kelly *et al.* As percepções de docentes sobre o Ensino Médio Integrado: projetos em disputa. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 197-213, abr. 2023. ISSN 2358-0194. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p197-213>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15316>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ARANTES, Ana Kelly; COSTA, Márcia Helena Batista Corrêa. Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da Rede Federal. **ForScience**, Minas Gerais, v. 7, n. 2, 3 jan. 2020. ISSN 2318-6356. DOI: <https://doi.org/10.29069/forscience.2019v7n2.e697>. Disponível em: <https://forscience.ifmg.edu.br/index.php/forscience/article/view/697>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

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**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**: metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília, DF: INEP: MEC, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

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 nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga dispositivos das leis nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, e nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 556, de 2 de outubro de 2020**. Institui o grupo de trabalho responsável por elaborar estudo técnico para subsidiar a atualização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília, DF: INEP: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/grupo-de-trabalho-fara-estudo-tecnico-sobre-o-novo-ideb>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do IDEB 2005-2023**. Brasília, DF: INEP: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: INEP: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>. Acesso em: 26 out. 2024.

CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do. **O processo de descaracterização do projeto educacional da Rede Federal de educação no contexto de ascensão ultraneoliberal: ameaças, retrocessos e resistências**. 2023. 287 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2922a3fd-8d8d-4fe3-9c44-a2313cd9236d>. Acesso em: 26 out. 2024.

CASTILHO, Mara Lucia; SILVA, Cláudio Nei Nascimento 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**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 18-34, 2020. e-ISSN 2674-5976. DOI: 10.36732/riep.v2i3.60. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41>. Acesso em: 26 out. 2024.

CECHIN, Marizete Righi; PILATTI, Luiz Alberto. Da formação de artífices à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Pro-posições**, Campinas, v. 34, p. e20210113, 2023. e-ISSN 1980-6248. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0113>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jLrxB8jbD3X7mjZVGrtxjcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

EFFGEN, Jacqueline Pilé *et al.* A Educação Profissional e Tecnológica e os desafios do Ensino Técnico Integrado ao Médio. **Facit Business and Technology Journal**, Tocantins, v. 1, n. 48, 2024. ISSN 2526-4281. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2708>. Acesso em: 26 out. 2024.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão). ISSN 1414-0640. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3850>. Acesso em: 26 out. 2024.

LUCCA, Bruno. Universidades federais preveem dificuldade para pagar contas e manter auxílio. **A Gazeta**, Espírito Santo, 24 ago. 2024. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/brasil/universidades-federais-preveem-dificuldade-para-pagar-contas-e-manter-auxilio-0824>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MARTINS, Alex Lara; COSTA, Alfredo. Formas de ingresso nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08516, 2021. ISSN 0103-6831. e-ISSN 1984-932X. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8516>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8516>. Acesso em: 26 out. 2024.

MELO, Wolney Candido de. **Erros de medida da Prova Brasil 2013 e sua influência no Ideb das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: um estudo sobre os 196 anos finais do Ensino Fundamental e seus desdobramentos para as políticas educacionais**. Orientador: Ocimar Munhoz Alavarse. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo. DOI: 10.11606/T.48.2017.tde-18102017-115121. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18102017-115121/publico/WOLNEY_CANDIDO_DE_MELO_rev.pdf<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8516>. Acesso em: 26 out. 2024.

PONTES, Luís A. F.; SOARES, Tufi Machado. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do Ideb nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Marília, v. 33, p. 1-21, 2017. e-ISSN 2236-5192. DOI: 10.1590/0102-4698153262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NhgwQJBVST4BvTnkLMg53jH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2024.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1-18, 2020. DOI: 10.5212/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15023.209209227242.0626

SOARES, Denilson Junio Marques. **Política de avaliação do Ensino Médio**: uma análise envoltória de dados (DEA) a partir do Ideb para a identificação de escolas referência no Espírito Santo. 2023. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2023. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_17513_Tese%20Oficial_DenilsonSoares.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

SOARES, Denilson Junio Marques *et al.* Relación entre la titulación del profesorado y la calidad de las instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica brasileña. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Concepción**, [s. l.], v. 22, n. 48, p. 207-221, abr. 2023. ISSN 0718-5162. DOI: 10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.012. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000100207&script=sci_abstract. Acesso em: 16 dez. 2024.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. e0233312, 2023a. e-ISSN 1809-4465. DOI: 10.1590/S0104-40362022003003312. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PjCsK4tm53TfqMtLqmYxXFM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SOARES, Denilson Junio Marques, SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Aproximações entre a No Child Left Behind e o Ideb/Brasil: Contribuições para um debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. e023005, 2023b. e-ISSN 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16848. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16848>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-21, 2021. ISSN 1980-5519. DOI: 10.20947/S0102-3098a0167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZR-M8LBTqQMhMDQNJDwjQZQ/abstract/?lang=pp>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. e-ISSN 1678-4626. DOI: 10.1590/S0101-73302013000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr-4qdx89rjrNXnydNcvcy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 500-520, 2020. e-ISSN 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362020002801770. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pQL73NQVkgPcWSxDtzFb5Tj/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul. 2017. ISSN 1518-3483. DOI: 10.7213/1981-416x.17.054.ds01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21938>. Acesso em: 16 dez. 2024.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves; CASTRO, Matheus Rufino. Uma análise das influências da contrarreforma do Ensino Médio na Rede Federal de Educação a partir do caso do IFF. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO SUDESTE, 3., 2023, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. São Paulo: SIMEPT, 2024. Disponível em: <http://simept.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/simept/article/view/102>. Acesso em: 26 out. 2024.

CONHECIMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ADOLESCÊNCIA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Carlos Eduardo de Souza

Sandra Soares Della Fonte

Introdução

Neste texto, temos como objetivo contribuir para uma leitura marxista dos temas “formação dos sujeitos e a produção estético-artística”, “adolescência” e “Ensino Médio Integrado” (EMI) no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ressalta-se que os temas não são analisados de modo isolados entre eles, mas sim como um todo estruturado. Em uma lógica de formação do capital humano ou da atual empregabilidade, o conhecimento estético-artístico se mostra “inútil”. Contrariamente a essa ideologia e seus efeitos mais nocivos à formação dos adolescentes, considerando, ainda, o EMI como “travessia” para uma formação omnilateral, defendemos que o conteúdo estético-artístico representa, no conjunto de outros conhecimentos tidos como “inúteis” (Filosofia, Educação Física, Sociologia), um foco de tensão que potencializa tal “travessia”. Para desenvolver essa argumentação, iniciamos explicitando o que entendemos por estética, termo tão caro à tradição filosófica e passível de diversas significações.

A natureza da objetivação estética e o lugar da arte

Estética é uma palavra polissêmica e, por essa razão, cabe-nos explicitar como a entendemos. Seu sentido etimológico vincula-se aos sentidos e à percepção. Contudo, no século XVIII, Baumgarten (1993) inscreveu a estética como um campo filosófico particular, mais precisamente como ciência das faculdades sensitivas humanas, tendo o belo como objeto primordial. Em sua acepção, o belo artístico representaria a perfeição do conhecimento sensível. Se, por um lado, Baumgarten respeitou a etimologia da palavra, por outro, ele ofereceu abertura para uma longa tradição que tem atrelado a estética ao campo artístico como filosofia da arte ou do belo.

Contudo, interessa-nos, em particular, considerar que

[...] a estética nomeia um modo próprio de o ser humano apropriar-se do mundo, de se relacionar com a realidade, tendo como base a percepção sensível. Dessa maneira, aponta para uma relação peculiar entre subje-

tividade e objetividade. Implica, assim, um movimento interativo entre uma realidade de caráter físico-sensível e o sujeito afetado por ela (Della Fonte, 2020).

Tomando a estética nesse sentido amplo, reconhecemos que

[...] o objeto estético humano constitui um universo amplo de produções, como artesanatos, artefatos técnicos e industriais, práticas corporais e obras de arte. Contudo, a Arte possui um lugar de destaque nesse conjunto, constituindo a manifestação mais complexa da cultura estética. Ela é uma realidade própria e autônoma, desvinculada de interesses utilitários imediatos que, como destacam tendências marxistas, efetiva sínteses dialéticas entre sujeito e objeto, todo e parte, singular e universal, identidade e não identidade [...] (Della Fonte, 2020).

Compreender essa indicação implica lembrar que é por meio do trabalho que o ser humano criou, cria e recria cotidianamente sua humanidade ao longo de centenas de milhares de anos e com isso se diferencia de todos os outros organismos vivos. Portanto, como fundamento ontológico da condição humana, o trabalho revelou como produto o próprio homem e está na base de toda a criação material e imaterial humana (cultural, simbólica, intelectual) acumulada ao longo da história. Logo, a estética é mais uma das objetivações humanas. Mas quais determinações históricas explicam a emergência dessa objetivação? Em seu livro *As ideias estéticas de Marx*, Adolfo Sánchez Vázquez nos ajuda nessa compreensão.

Segundo Vázquez (1978), a estética deve ser compreendida à luz do trabalho. A produção do patrimônio material e imaterial, ao longo dos tempos, condensa “forças essenciais humanas” (Vázquez, 1978, p. 66), portanto, tudo aquilo que o homem modifica na natureza passa ser “a objetividade de si mesmo” (Vázquez, 1978, p. 67).

Portanto, é no curso da produção dos meios para sua existência e satisfação que o ser humano foi, cada vez mais, se humanizando, administrando o seu tempo, adquirindo conhecimento e, assim, se distanciando das dificuldades que envolviam o atendimento das suas necessidades mais imediatas, por exemplo, se alimentar. Essas conquistas ajudaram a aumentar as possibilidades de uma existência mais livre, aberta e complexa, em cumprimento às múltiplas potencialidades humanas¹.

¹ Utilizamos o termo “possibilidades” por considerarmos que esse não é um dado invariável, irretocável. O desenvolvimento social humano não permite conclusões deterministas e/ou fatalistas. Cada sociedade tem suas formas de política, de intercâmbio e produção específicas. Contudo, no geral, é possível afirmar que o ser humano, ao longo de tantos anos de existência, gerou um controle parcial sobre a natureza, que lhe permitiu ampliar o leque de suas necessidades e objetivações. É o caso da emergência da estética, como veremos na sequência do texto.

O trabalho, portanto, não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideias ou sentimentos humanos num objeto material, concreto-sensível. Nesta capacidade do homem de materializar suas “forças essenciais”, de produzir objetos materiais que expressam sua essência, reside a possibilidade de criar objetos, como as obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada já nos objetos do trabalho (Vázquez, 1978, p. 69).

Contudo, as relações de produção do tipo mercantil capitalista, para ilustrar a situação de produção atual, ao transformarem os produtos e a força de trabalho em mercadorias, acabam por destruir ou diminuir seu potencial criativo, isto é, sua força criadora que serve tanto à produção dos bens materiais quanto à produção dos bens imateriais, culturais e simbólicos.

A produção da estética artística, como desdobramento do trabalho humano, pode ser tão prazerosa quanto a produção dos bens relacionados de forma mais direta com a sobrevivência. Desse modo, não existe uma relação de oposição do tipo: a arte é um ato da satisfação, do prazer, enquanto a produção de alimento, por exemplo, é um ato de sofrimento. O que determina essas subjetividades é o modo como ambas são produzidas e para quais finalidades. Não obstante, “a semelhança entre a arte e o trabalho [prático-utilitário], que tem suas raízes na comum natureza criadora de ambos, não deve nos levar a desfazer a linha divisória que os separa” (Vázquez, 1978, p. 70).

Sendo assim, Vázquez (1978) reconhece a existência de um certo conflito entre a produção mais utilitária e a artística. Mas, como se observa, defende que não há “anulação de uma em favor da outra, mais sim a um certo predomínio de sua função prático-utilitária sobre a função espiritual que revela a relação do objeto com a essência humana” (Vázquez, 1978, p. 70). Eis aí a linha divisória à qual Vázquez (1978) se refere.

Dessa compreensão decorre, portanto, que a arte como objetivação humana rompe com a imediatez prático-utilitária das coisas, ou seja, à produção artística interessa, antes de mais nada, satisfazer a necessidade do espírito, dos sentidos:

Se falamos de duas utilidades – uma prático-material e outra espiritual, que correspondem aos dois tipos de necessidades humanas, satisfeitas pelo trabalho – a primeira é a que domina em todas as formas que o trabalho humano adota historicamente, e que continuará dominando mesmo na sociedade comunista. A utilidade material do produto do trabalho aparece, portanto, como um limite para que o objeto seja plenamente útil no sentido espiritual antes assinalado; isto é, como meio de expressão, afirmação ou objetivação do homem. Mas o homem necessita, por sua vez, levar o processo de humanização da natureza,

da matéria, até suas últimas consequências. Por isso, deve assimilar a matéria sob uma forma que satisfaça plena e ilimitadamente sua necessidade espiritual de objetivação. Assim, pois, o limite prático-utilitário que o trabalho impõe deve ser superado, passando-se assim do útil ao estético, do trabalho à arte (Vázquez, 1978, p. 71).

Com isso, não se pode dizer que o estético não possa ser útil, nem que a arte não seja objeto do trabalho. O autor apenas reconhece que a arte, como objetivação humana, se torna realidade e se potencializa na medida em que o ser humano se afasta das dificuldades de suprir as suas necessidades mais prementes. Disso resulta que a arte incorpora e condensa séculos de experiência, assumindo grande e singular importância no processo de humanização. Demarca, assim, um estágio superior do desenvolvimento humano. Se o homem já se diferenciava em muito dos outros animais por, como exemplo, usar instrumentos de caça, mais ainda se diferenciou ao produzir objetos de satisfação do espírito.

Quando o homem talha figuras em pedra ou marfim, modela figuras em argila ou pinta animais selvagens nas paredes das cavernas, pode-se dizer que franqueou uma etapa em que o trabalho já havia preparado durante dezenas de milhares de anos. A arte nasce, nas fases aurignaciana e magdaleniana do paleolítico superior, a partir do trabalho, isto é, recolhendo os frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria para se elevar ao humano – mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística – ao novo nível (Vázquez, 1978, p. 73).

Portanto, a arte é um objeto do trabalho que revela um modo bastante peculiar de o humano se relacionar com a natureza. Não obstante, antes que o ser humano pudesse agregar “qualidade estética” ao processo de transformação da natureza, foram necessários milhares de anos de desenvolvimento da consciência humana.

O contínuo exercício de transformação da natureza, para o atendimento de determinadas demandas humanas, revelou ao próprio homem que a sua vida não necessariamente precisaria estar presa às suas necessidades mais imediatas. Nesse momento é que se tem um *start* para o desenvolvimento da arte, do espírito, do sensível, ou seja, o produto do trabalho como objeto de contemplação do próprio viver e sentir humano.

O aperfeiçoamento sucessivo da forma do objeto tinha de conduzir a uma bifurcação do interesse do homem pré-histórico pelo produto de seu trabalho: interesse por sua utilidade material, prática (pela maior ou menor capacidade do objeto para satisfazer uma necessidade humana determinada), e interesse por sua utilidade espiritual (como testemunho objetivo da capacidade criadora do homem ou realidade humana objetivada) (Vázquez, 1978, p. 75-76).

Portanto, o autor nos chama a atenção para a compreensão de que a condução da vida humana, mediada pelo trabalho, levou o homem a reconhecer uma distinção entre uma produção mais prático-utilitária – em acordo com as suas necessidades prementes – e uma produção em atendimento às necessidades do espírito, do sensível. Posto isso, afirma que, quando as necessidades do espírito predominam sobre as necessidades mais prático-utilitárias, o que se vê é um objeto do trabalho demasiadamente humano.

O produto adquire assim um valor que supera o meramente utilitário, e, na medida em que é contemplado apenas por este ângulo e se capta seu novo valor, suscita no homem o prazer que hoje chamamos de estético. O objeto é valorado, então, à margem de sua valoração consciente utilitária: isto é, *desinteressadamente*, se se leva em conta o interesse prático material, mas *interessadamente* enquanto o objeto interessa justamente porque o homem vê nele afirmada – imaterializada – sua potência criadora (Vázquez, 1978, p. 76).

Com efeito, o surgimento da arte está marcado nem tanto pelo desejo ou reconhecimento do homem ao valor estético. Ao plasmar artisticamente os seus anseios, o ser humano buscou, primeiramente, atender às suas atividades utilitárias. “O animal pintado não é tanto uma imagem como um duplo do animal real. Aquilo que se pode fazer ao primeiro – flechá-lo, feri-lo – transfere-se ao segundo: daí a utilidade, o poder da arte, como duplicação da realidade” (Vázquez, 1978, p. 80).

Assim, a arte contribuiu exponencialmente para o homem compreender sua capacidade criadora e, desse modo, avançar sobre a natureza. Dialeticamente: quando o ser humano cria a arte objetivando uma maior destreza “útil” e logra êxito, ao retornar a ela, ele se vê mais necessitado do belo e se percebe mais artista, ao constatar sua capacidade criativa mais aguçada. Portanto, o trabalho permitiu ao homem “[...] superar o marco estreitamente prático do objeto útil e fazer assim emergir, primeiro, o objeto útil belo e, mais tarde, o objeto fundamental e primariamente belo” (Vázquez, 1978, p. 82).

Em síntese, a objetivação estética surge da constante lida do homem na natureza. Ao transformá-la, transformou-se a si mesmo, modificou sua consciência e passou agregar intencionalmente valor estético em busca de satisfação e prazer sensível inicialmente guiado pelo belo. A estética, portanto, ilustra a complexidade da vida humana, o afloramento da sensibilidade, o desenvolvimento dos sentidos. Ao produzir arte como objetividade própria, o ser humano cria os estímulos para a mudança e o aprimoramento dos seus próprios sentidos. Nessa dinâmica entre objetividade e subjetividade, o belo se faz belo aos olhos, aos sentidos de quem se humanizou e criou as condições para que isso fosse possível.

Posto isso, para que os homens possam reagir/sentir/vivenciar de forma fecunda/robusta à variedade e à beleza das produções humanas no âmbito das objetivações artísticas, depende de condições, também objetivas, de apropriação desse tipo de conhecimento.

Em síntese, a reação à estética requer formação. O sujeito embrutecido, alienado, explorado, fragmentado pouco estabelece relação com o belo. A objetivação estética requer, sobretudo, um artista e um receptor, ambos ricos de sentidos, sensíveis às coisas que não lhes entregam, necessariamente, um bem material à medida da régua das necessidades imediatas, mas que se conectam com o espírito, ou seja, com o âmbito da produção simbólica sensível. Daí a importância da educação escolar e a presença do conhecimento estético-artístico na formação dos (novos) sujeitos.

Educação Profissional e educação estético-artística: do “inútil” ao útil

Iniciamos este tópico lembrando que a expressão “formação técnico-profissional” é uma terminologia utilizada, comumente, nos documentos oficiais e nas proposições e nos comentários dos que defendem uma proposta para a Educação Profissional na perspectiva útil-utilitarista em acordo com o mercado. Concordarmos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), quando afirmam que não se trata de uma simples variação semântica.

A Lei nº 5.692/1971, ao instituir a profissionalização compulsória no 2º grau, introduziu o termo “ensino profissionalizante”, tentando superar os aspectos negativos inspirados pelo termo “ensino profissional”, devido a sua destinação aos filhos dos trabalhadores. Os termos “formação profissional” ou “técnico-profissional” definiam a formação relacionada imediatamente com o mercado de trabalho, cujos conteúdos e propósitos, entretanto, foram objetos de disputa entre os trabalhadores organizados e a classe empresarial. O Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu, a partir de 1995, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) passando a utilizar a expressão “educação profissional”, que foi consolidada pela Lei nº 9.394/1996. Para além das variantes semânticas, importa saber em que nível o projeto de formação ou educação profissional brasileiro está comprometido com a realidade e as necessidades dos trabalhadores. Sob este princípio utilizaremos neste texto o termo educação profissional não por uma adequação à formalidade da lei, mas compreendendo que ele, atualmente, reúne a multiplicidade de processos formativos para o trabalho de forma problemática e contraditória (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2009).

Pelos mesmos motivos e argumentos dos autores, utilizaremos, em nossas análises, a terminologia “Educação Profissional”.

A Educação Profissional, como política educacional e modalidade de ensino, é alvo de intensas disputas guiadas por inúmeras forças de diferentes origens e localização social. Tais disputas, no âmbito do conservadorismo, como salienta Ramos (2016), comportam desde objetivos que visam ao enquadramento da Educação Profissional a políticas de assistencialismo social até a adequação dos trabalhadores às tecnologias de máquinas, podendo, ainda, servirem à contenção do acesso ao Ensino Superior, entre outros.

Contudo, essas são as formas mais aparentes dessas disputas. Por trás dessas políticas, localiza-se, de forma mais contundente, um interesse geral mais específico da classe dominante: a formação de mão de obra mantenedora da acumulação e reprodução de capitais. Já no campo progressista de inspiração marxista, ao qual nos filiamos, o trabalho é tomado como princípio educativo, uma vez que é por meio do trabalho que o homem se diferencia dos demais animais e produz historicamente sua humanidade (Marx, 1985). Tomar o trabalho como princípio educativo significa compreendê-lo muito além do emprego, da manutenção e reprodução de capital. O que se pretende, na verdade, é a formação ampliada do sujeito, a valorização dos sentidos e da existência humana de forma mais plena.

Nesse sentido, a presença dos conteúdos estéticos-artísticos na Educação Profissional torna-se basilar, exatamente, como nos informou Vázquez (1978), por estes estarem no alicerce do desenvolvimento mais complexo da consciência e dos saberes humanos, ou seja, serem fundamentais por sua importância na transformação do gênero humano, o que lhes dá, por si só, envergadura educacional.

Além disso, Thuillier (1994) argumenta que a arte foi uma grande inspiração para o desenvolvimento de outros conhecimentos. Segundo o autor, pode-se creditar, por exemplo, a noção moderna de espaço ao trabalho e à técnica dos artistas do século XV: “É claro que filósofos e homens de ciência participaram da elaboração desses conceitos fundamentais. Mas a tarefa já lhes fora enormemente facilitada pelos artistas” (Thuillier, 1994, p. 58).

Ao envolver e redimensionar os sentidos humanos, a objetivação estético-artística permite novos olhares, novas intuições, “nova maneira de olhar o mundo, de ‘sentir’ sua organização, de imaginar suas estruturas” (Thuillier, 1994, p. 61). Portanto, pode não interessar àqueles que desejam a conservação. Em outras palavras, pode não ser “útil” a determinados negócios, à consolidação das forças (re)produtivas de interesses específicos de acumulação de capital.

Portanto, a “inutilidade” do conhecimento estético-artístico visa atender a uma agenda conservadora de Educação Profissional. Em outros termos, em uma lógica de

formação do capital humano ou da atual empregabilidade, o conhecimento estético-artístico se mostra inútil.

Ordine (2016), tratando a educação de modo mais geral, argumenta que a escola sofre constantes ingerências por determinação do mercado: em nome do lucro, defende-se, a qualquer custo, uma prática escolar baseada em ideias utilitaristas, praticistas e produtivistas. Visa-se, assim, à formação de “mão de obra” especializada para o mercado de trabalho e o consumo. O autor argumenta, também, que o mercado, ao defender um modelo escolar utilitário ao lucro, acaba por atacar a cultura, menosprezando sua importância para a humanidade. Por seu turno, essa ofensiva contra a cultura contribui para um ataque generalizado à escola.

Ordine (2016), em uma concepção não utilitarista, entende como útil o conhecimento que contribui para o florescimento do espírito, para a organização de uma sociedade que vibra e se identifica com o belo. Em contraposição a isso, ou seja, dentro de uma visão utilitarista do útil, a estética artística enquanto conhecimento sensível é alvo de extrema desvalorização e ataques. Enfim, o útil-utilitarista é uma violência contra os conhecimentos sensíveis.

Tratando mais especificamente do contexto brasileiro, Botti (2020) levanta uma reflexão importante acerca do valor de certas coisas tidas como úteis na sociedade contemporânea:

Vivemos tempos estranhos. Talvez qualquer época pareça estranha, se vista de relance ou de muito perto, mas nossa época é estranha de uma forma peculiar: quanto mais o conhecimento se torna indispensável em todos os setores da vida, tanto mais a opinião pública se volta contra a mão que a alimenta. [...] ironicamente, usamos as maiores realizações de nosso intelecto para atacar o próprio intelecto e suas realizações (Salles Botti, 2020, p. 410).

Seguem suas conclusões:

Como reflexo disso, no Brasil e no mundo, populações e governantes se mostram ignorantes e até hostis em relação ao conhecimento (científico ou não). A tecnologia é útil e rentável, mas a filosofia e a ciência, além das artes, são vítimas dessa situação. [...] Não sei se alguém já pensou isso explicitamente, mas é uma crença tácita que subjaz à desvalorização da educação e da ciência e à defesa ferrenha da utilidade imediata, entendida em termos econômicos (Salles Botti, 2020, p. 412).

As afirmações de Salles Botti (2020) corroboram as de Moraes (2001) quando este afirma que estamos diante de um “recuo da teoria” e uma celebração de tendências prag-

máticas. Além disso, ressaltamos que a desvalorização do conhecimento estético-artístico atualmente também é acompanhada pela sua criminalização e perseguição no Brasil.

Posto isso, é preciso alcançar as determinações sociais da sociedade contemporânea que questionam, violentamente, o valor do conhecimento sensível.

Defendemos que essas determinações – fundadas na acumulação de capital por meio da exploração de classe – carregam, por contradição, os germes para sua superação, na medida em que evidenciam, por exemplo, a importância e a contribuição dos conhecimentos sensíveis para uma possível quebra da hegemonia de mercado. O conhecimento estético-artístico apresenta-se como elemento de grande tensão para a formação humana no âmbito da Educação Profissional, por esgarçar qualquer horizonte de utilidade imediata ou mercadológica. Nesse sentido, por contradição, o “inútil” se (re)afirma como útil.

Mais precisamente, em articulação com os demais saberes escolares – filosóficos e científicos –, na perspectiva do desenvolvimento do pensamento elaborado (Saviani, 2011; Martins, 2013), a educação estético-artística concentra potencial para uma formação humana pautada na busca do sujeito omnilateral, ou seja, do sujeito “total” (Marx, 2004), dotado da integridade humana e, portanto, mais pleno de suas faculdades físicas, sensoriais e cognitivas.

Educação estético-artística, PHC e EMI: do saber clássico à formação omnilateral

Afirmamos que a prática pedagógica e a compreensão do papel da escola na contemporaneidade precisam ser mediadas por uma teoria educacional crítica, capaz de superar as atuais abordagens hegemônicas no campo educacional. Para nós, essa teoria educacional está em franca construção no Brasil e atende pelo nome de “Pedagogia Histórico-Crítica” (PHC).

A PHC tem como grande expoente o educador Demerval Saviani. Segundo esse autor, suas inspirações para a formulação de uma nova teoria pedagógica surgem em uma conjuntura de necessária resistência à ditadura empresarial-militar e luta contra a reforma universitária, no início da década de 1960. Somam-se a isso as questões teóricas das disciplinas que ele cursava na época, como estudante de filosofia na PUC/SP, por exemplo, a disciplina “Teoria do Conhecimento”, ministrada pelo professor Michel Schooyans e que, entre outras coisas, refletiu sobre a definição de “homem cognoscente” (Saviani, 2019).

Saviani (2019) explica que seus estudos iniciais tentavam juntar a fenomenologia com a dialética, mas, com o tempo, chegou à conclusão de que a análise dialética dispen-

sava a fenomenológica. Também constatou que não havia nenhuma teoria da educação sistematizada a partir do materialismo histórico dialético, Marx, Engels e nenhum dos principais autores marxistas haviam, até então, se dedicado a essa tarefa.

Assim sendo, Saviani passou a estudar e conhecer as diversas contribuições críticas à educação, organizadas, por vezes, a partir das experiências pedagógicas pós-Revolução Russa e por diversos autores marxistas, tais como Manacorda, Dangeville, Pistrak, Makarenko, Snyders etc.

Contudo, chegou à conclusão de que não bastava aos educadores socialistas/marxistas citarem passagens de Karl Marx, para justificar uma determinada prática pedagógica. Para sistematizar uma teoria educacional crítica, era necessário um grande mergulho na tentativa de construir uma teoria pedagógica forjada nos preceitos ontológicos, metodológicos e epistemológicos da teoria marxiana.

O autor traça um paralelo com Vigotski para explicar sua conclusão. Segundo Saviani, esse autor, em sua obra *O significado histórico da crise da psicologia*, afirma que faltava à psicologia o seu *O Capital*. Para Saviani (2019), do mesmo modo, faltava à pedagogia o seu *O Capital*, capaz de dar forma e conteúdo a uma teoria educacional “verdadeiramente” crítica. Para tanto, era necessário construí-lo a partir de três momentos concomitantes: 1) apreensão do objeto de forma concreta; 2) reconhecimento das teorias hegemônicas que circundam esse objeto; 3) elaboração e sistematização da teoria crítica (Saviani, 2019).

Em relação ao primeiro momento, Saviani (2019) exemplifica-o por meio da forma com que Marx apreendeu seu objeto de estudo em sua obra *O Capital*. Para entender as leis que regem a economia capitalista, Marx empreende uma aguda reflexão filosófica em relação àquilo que compõe a ontologia humana: o trabalho².

Segundo Saviani (2019), para conhecer concretamente a educação, é isto que deve ser feito: desenvolver, no plano da consciência, aquilo que é essencial à estrutura da educação. Conhecer aquilo que está presente no seu interior há séculos; quando não o entendemos concretamente, contribuimos para as formas de educação “alienada” que se constituem hegemônicas nos mais diversos “sistemas” educacionais.

Em relação ao segundo momento, Saviani (2019) revela que ninguém adentra

2 Em diversos escritos e por diferentes formas de expor o tema, Marx explica por que o trabalho é categoria central para compreensão humana. Chama bastante atenção a beleza da metáfora criada na passagem a seguir para delimitar a distinção entre a ação animal e a humana: “Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. 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” (Marx, 1985, p. 149-150).

“inocentemente” um campo profissional, e que é comum pedagogos e demais professores oscilarem entre uma teoria e outra, configurando um certo “modismo pedagógico”. Para o autor, existe um leque de teorias educacionais hegemônicas que defendem o interesse dos dominantes. Portanto, o movimento dois envolve criticar essas teorias e elaborar uma nova a partir dos interesses dos dominados. O autor afirma, ainda, que é possível incorporar, por subordinação, elementos dessas teorias para compor a nova teoria crítica e que a escola é lugar do saber sistematizado, de alta qualidade, para a elevação da “classe em si” à condição de “classe para si”.

Como consequência do momento dois, Saviani (2008) tece duras críticas ao escolanovismo e ao construtivismo. Essas duas teorias, que ganharam força em meados do século XX, desenvolveram uma nova concepção de ensino que se contrapunha à educação tradicional e pretendiam realizar uma “revolução social” por meio da escola. Contudo, desarticulada da compreensão real dos efeitos e das leis de funcionamento do modo de produção capitalista, essa concepção se mostrou totalmente insuficiente para o que se pretendia.

A partir daí, as teorias crítico-reprodutivistas foram elaboradas com o intuito de explicar o fracasso da Escola Nova e do construtivismo. Afinal, segundo seus postulantes, a cultura e a educação situam-se no plano ideológico, portanto na superestrutura, não podendo, assim, alterar as bases estruturais da sociedade (Saviani, 2008). As teorias crítico-reprodutivistas tiveram um papel importante na crítica ao regime autoritário pós-1964 no Brasil, à pedagogia tecnicista e ao escolanovismo. Porém, apesar de fazer a crítica do existente e explicitar seus mecanismos, não apresentam propostas de intervenção prática. Ao afirmarem que as coisas “são assim” e não podem ser de outro modo, acabam por negar as contradições inerentes à educação e ao próprio movimento da história (Saviani, 2008).

Rompendo com o formalismo, a PHC defende a necessidade de se pensar formas de atuação pedagógicas capazes de valorizar a escola enquanto espaço contraditório e de grande importância para a formação dos trabalhadores, tendo o trabalho como princípio educativo. Essa opção não se trata de uma técnica didática, mas de um pressuposto ético-político para a formação humana omnilateral, conforme explica Frigotto (2009, p. 72):

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas.

O terceiro momento, segundo Saviani (2019), é o de sistematização e exposição da teoria. Em síntese, apesar de recente na história, a PHC tem se pautado por essas orientações propostas e iniciadas por Dermeval Saviani e, cada vez mais, incorpora várias teorias para refletir a problemática educacional. É o caso emblemático da Psicologia Histórico-Cultural (PHC*).

Em síntese, as proposições iniciais da PHC elaboradas por Demerval Saviani estão expostas em duas de suas obras consideradas clássicas na área da educação: *Escola e democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2008, 2011). Nelas o autor nos dá elementos para pensarmos a função social da escola e a sua contribuição para as transformações sociais.

Com efeito, ele explica que a instituição escolar deve ser dotada de uma especificidade que a capacite garantir e transmitir à sociedade, sobretudo aos trabalhadores e a seus filhos, os diversos conhecimentos mais desenvolvidos – científicos, filosóficos e artísticos – produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Tais conhecimentos, no contexto escolar, passam, necessariamente, por uma escolha pedagógica que, entre outras coisas, deve priorizar os conteúdos sistematizados e clássicos, buscando atender a objetivos previamente justificados e planejados no currículo escolar.

Para uma melhor compreensão do saber clássico como conteúdo privilegiado para a educação escolar, nos termos da defesa de Saviani (2008), é possível buscar inspirações em Calvino (1993). Esse autor estabelece algumas premissas e argumentos, dialeticamente conectados, que permitem reconhecer quando uma obra literária atinge a condição de clássico.

Em resumo, diz assim: um livro clássico nunca tem sua leitura, de fato, terminada. As releituras são sempre tão importantes quanto as que antecederam. Contudo, a compreensão madura de um clássico literário depende muito do momento da sua leitura. Um clássico fica mimetizado na memória e, vez ou outra, surge como interpretação dos fatos cotidianos, mesmo porque um clássico nunca termina ou revela tudo o que tem para dizer. Desse modo, a leitura de um clássico suscita outras leituras, tanto mais antigas quanto mais atuais. Um clássico literário torna o leitor mais crítico e, quando lido, se revela para além do que o leitor ouviu dizer sobre ele. O clássico rompe as expectativas. É um “talismã” de valor universal, ao mesmo tempo que permite e, de algum modo, evidencia o contraditório. É clássico aquele livro que estabelece relação com o todo. Por fim, é clássico o livro que sempre ronda, mesmo que o seu conteúdo já tenha sido, satisfatoriamente, comprovado como equivocado (Calvino, 1993).

Portanto, acreditamos que a leitura de Calvino (1993) nos oferece pistas de como enfrentarmos a polissemia do termo “clássico” e a dificuldade de se definir o que é, de fato, um conteúdo clássico para seu aprendizado na escola.

Ao se inspirarem nas reflexões de Calvino (voltadas para o campo artístico-literário), Marsiglia e Della Fonte (2016) corroboram a ideia de que é possível adaptá-las ao contexto escolar, fazendo alguns deslocamentos, como desalojar o clássico do campo estético e tratá-lo não apenas como clássico artístico, mas como critério geral para seleção de qualquer conteúdo de ensino. Ampliado para outros conhecimentos elaborados, o clássico aparece como expressão viva da tensão entre o viver cotidiano e a história da humanidade.

As autoras lembram ainda que, para Calvino, há um caráter do desinteresse na leitura de um clássico. Ora, isso pode gerar um paradoxo: “[...] a leitura do clássico não se guia por nenhuma finalidade, mas, no contexto escolar, essa ausência de finalidade é suspensa e o contato com o clássico é compulsório” (Marsiglia; Della Fonte, 2016, p. 24). A saída desse dilema é sugerida pelo próprio Calvino que considera que a liberdade da escolha se constrói a partir do contato obrigatório com os vários clássicos existentes. Desse modo, a escola não pode abdicar do caráter compulsório de leitura dos clássicos, pois isso é condição de liberdade para os leitores:

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 1993, p. 11).

Aqui se encontra a possibilidade de articular a dimensão de liberdade do conhecimento estético-artístico com a sua sistematização e compulsoriedade quando ele é transformado em saber escolar.

Na base dessa posição, encontra-se a compreensão de que o currículo escolar não se conforma a partir da pretensa ideia de neutralidade política ou teórica. Segundo Malan-chen (2014), à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo escolar deve organizar os conhecimentos e os conteúdos de modo a garantir criticamente o acesso dos educandos aos saberes elaborados historicamente pelo conjunto dos homens. Nesse sentido, a escola, com outras frentes de atuação política, deve visar, necessariamente, à superação da atual sociedade marcada pela exploração de uma classe sobre a outra.

Portanto, é partindo de um grande patrimônio científico, filosófico e artístico, e considerando, ainda, a necessidade da superação do modo de produção capitalista, como uma tarefa histórica dos trabalhadores, os quais dependem da escola para se humanizarem, que educadores e sociedade precisam tomar a ação de reconhecer aquilo que é indispensável à formação humana. Tudo isso respeitando um recorte de espaço, tempo e necessidades.

Defendemos, neste texto, a educação estético-artística na Educação Profissional não só pela importância clássica de inúmeras obras de artes apresentadas e acumuladas ao longo dos séculos, mas, fundamentalmente, porque o conhecimento sensível condensa inúmeras dimensões da vida humana, tende a tensionar e/ou esgarçar os limites de uma formação escolar unilateral – prático-utilitária – em contraposição à ideia de ser humano total (Marx, 2004).

Antes mesmo de Marx, Schiller delineou críticas ao ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho. Por mais que seus argumentos se façam dentro de uma nostalgia grega e contra os caminhos políticos da Revolução Francesa, Marx chegou a incorporar muitos deles (Della Fonte, 2020a). Schiller (2002) lamenta que, ao longo de parte da existência humana, os povos abandonaram a “natureza” por meio da “sofisticação”, sem antes conhecê-la pela razão. Para o autor, há um contraste entre a sociedade moderna e a sociedade grega. Os fragmentos refinados de nossa cultura, de nosso intelecto e de nossas ações contrastam com a totalidade do homem grego, uma vez que em tudo os gregos se apresentavam em sua totalidade – poética, amorosa, material, científica³.

Com suas organizações políticas e sua vida baseadas em negócios, a sociedade moderna degradou as relações humanas, tornou a vida grosseira e desarmonizou no homem a compreensão de sua própria natureza em relação ao todo. “A letra morta substitui o entendimento vivo, a memória bem treinada é guia mais seguro que gênio e sensibilidade” (Schiller, 2002, p. 37). É desse modo que a sociedade moderna aniquila e amplia a sua existência precária, sem sentido, abstrata, sem os nexos inerentes a uma existência repleta. Expressa-se, desse modo, uma decomposição moral, atitudinal e sentimental do homem. O autor afirma:

Sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação. Ora, o predomínio da faculdade analítica [fragmentada] rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia, assim como a esfera mais limitada de objetos diminui-lhe a riqueza. Por isso o pensador abstrato tem, frequentemente, o coração frio, pois desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma; o homem de negócios tem frequentemente um coração estreito, pois sua imaginação, enclausurada no círculo monótono de sua ocupação, é incapaz de elevar-se à compreensão de um tipo alheio de representação (Schiller, 2002, p. 39).

3 O texto do Schiller (2002), escrito ainda no século XVIII, poderia ser compreendido como infrutífero para uma comparação com a sociedade contemporânea, caso, e somente si, a atual sociedade não preservasse os fundamentos econômicos e políticos alcançados na modernidade. Em outras palavras, estamos afirmando que os traços de fragmentação da formação humana, já presentes na sociedade moderna do século XVIII, permanecem e se aprofundam na contemporaneidade, dados a intensificação da divisão social do trabalho, o desenvolvimento das tecnologias e o intercâmbio das forças produtivas.

Ao percorrer as principais obras de Karl Marx, Della Fonte (2020) afirma que seus escritos inspiram práticas pedagógicas críticas que podem articular a tensão e a complementariedade entre o sensível e o racional. É em decorrência disso que a formação humana que tem em seu horizonte o sujeito omnilateral torna-se uma necessidade dos educandos para o reestabelecimento do pleno, da união dos fios condutores que dão sentido e integridade à existência humana.

Segundo Della Fonte (2020), nas formulações marxianas iniciais sobre a formação omnilateral, há pontos de convergência de Marx com Schiller. Ambos advogam que a liberdade humana implica lutar contra o esfacelamento e a fragmentação humana no sentido de formar um ser humano inteiro, completo e pleno, nas palavras de Schiller, ou um humano total e omnilateral, como diz Marx.

A autora afirma que a concepção de formação omnilateral ganha densidade a partir do aprofundamento e do entendimento de Marx acerca das relações econômicas e sociais capitalistas. Em obras mais tardias, Marx esclarece que é no seio das relações de produção capitalista que se localizam os germes para a “omnilateralidade”, o “sujeito total” (Marx, 2004). Ao se apropriar das experiências e reflexões do movimento comunista da época, assim como da legislação fabril inglesa referente ao trabalho infantil e à necessidade de escolarização de crianças que trabalhavam nas fábricas, Marx entende que a articulação entre escola e trabalho proposta pela burguesia pode ser ponto de partida para uma formação mais ampla, uma “educação do futuro”, que articule educação intelectual, física e a tecnológica.

Ao atualizar o exercício de capturar as contradições sociais e localizar possíveis germes de mudança, Della Fonte (2018) entende que o Educação Profissional, na modalidade EMI, em especial o ofertado pelos Institutos Federais (IFs), tem sido lugar de disputa, de conflito, pois, dentro de muitos limites, tem-se colocado como um projeto de “travessia” para a defesa de uma nova formação humana. A nosso ver, a inutilidade dos conteúdos sensíveis pode carregar os germes para o necessário enfrentamento e aperfeiçoamento do EMI com vistas à formação omnilateral.

Mas, afinal, como compreender e conceituar a modalidade EMI? Para além da formação técnica integrada com a propedêutica, o EMI visa (re)estabelecer o entendimento e a compreensão real das objetivações humanas. Nesse sentido, é uma proposta que busca romper com o entendimento fragmentado do par dialético educação e trabalho – trabalho entendido como atividade que está na base da ontologia do ser social. Para tanto, tal modalidade, visa à formação omnilateral dos sujeitos, à indissociabilidade dos diversos saberes e ao conhecimento como resultado de múltiplas determinações históricas. Portanto, uma proposta que visa ao máximo à formação e compreensão total dos sujeitos sociais.

Em síntese, a educação estético-artística torna-se indispensável à formação humana. A arte, enquanto necessidade e produto decorrente da atividade vital humana, conforma-se em uma mediação fundamental para que os jovens do EMI se reconheçam individualmente e coletivamente; realcem e aprimorem seus sentidos humanos e, assim, reflitam a essência dos fenômenos que dão sentido histórico à sua existência.

[...] quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (Vigotski, 1998, p. 315).

Dito de outra forma e uma vez mais, as artes possuem características peculiares: resistem ao utilitarismo e/ou à praticidade; articulam-se e estruturam-se de forma sensível; aguçam os sentidos; e reconstroem o todo pelas partes. A presença de um conhecimento como tal na escola pode, portanto, potencializar ou tensionar a formação, no sentido de permitir aos jovens matriculados no EMI uma apropriação mais ampla da realidade.

A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem[,] com isso[,] deixar de continuar social (Vigotski, 1998, p. 315).

Com efeito, a formação humana que tem em seu horizonte o sujeito omnilateral possibilita ao educando se humanizar por meio dos conteúdos e perceber a realidade a partir de suas múltiplas dimensões; ajuda-o a perceber que, na condição de trabalhador, filho de trabalhador ou futuro trabalhador, sua atividade laborativa congrega esforço físico, conhecimentos, tecnologias, e que é ele pertencente, politicamente e economicamente, a uma dada classe social. São contribuições ímpares – não determinantes – às possibilidades de transformações sociais.

Além dessa formação política mais eloquente, do ponto de vista do pertencimento de classe, a formação humana que tem em seu horizonte o sujeito omnilateral visa ajudar a tecer os fios que dão aos sujeitos suas máximas potencialidades, o desenvolvimento intelectual e motor de forma desfragmentada, ou seja, integrada a todas as esferas da vida/trabalho individual e/ou coletiva, assim como as demais objetivações que conferem o gênero humano.

Educação estético-artística e a adolescência

Com base nos estudos de Leontiev, Martins (2013) admite três modos de ser do pensamento. O primeiro estaria relacionado ao pensamento “motor vivido”. Este tipo de pensamento encontra-se presente tanto no homem quanto em alguns outros animais e se caracteriza por ocorrer concomitantemente à ação. Uma segunda forma de operar o pensamento surge com o desenvolvimento da linguagem, contudo, encontra-se em subordinação ao primeiro. Já a terceira forma do pensamento diz respeito à capacidade de formar conceitos, categorizar e abstrair, ou seja, o pensamento propriamente dito.

Da necessidade de fomentar de modo sistematizado essa terceira forma do pensamento, a autora conclui a importância da escola na formação dos sujeitos enquanto espaço privilegiado para uma educação intencional. A partir disso, a Pedagogia Histórico-Crítica elenca os saberes, científicos, filosóficos e artísticos como sendo a base concreta do conhecimento amplo e da humanização dos sujeitos (Saviani, 2011; Martins, 2013).

Para cada etapa da escolarização, temos sujeitos distintos envolvidos além dos adultos que trabalham na escola. Nesse sentido, quando abordamos a Educação Profissional com foco no EMI, torna-se relevante considerar quem é o seu público-alvo: os adolescentes.

Ser adolescente significa estar localizado em uma fase do desenvolvimento individual e coletivo, na qual se inscreve, socialmente, economicamente e culturalmente, a noção de sujeito adolescente em um determinado tempo histórico. Portanto, é uma condição transitória que, ao mesmo tempo, carrega determinações comuns, como a ausência ou a presença de políticas públicas específicas em um determinado país, Estado ou município, mas também conjuga experiências no âmbito das subjetividades (Cassab, 2001).

Para efeito de nossos estudos, nos interessa compreender os determinantes mais amplos e gerais para a noção de adolescência na contemporaneidade, sobretudo a noção de “juventude” prescrita nos documentos, nas resoluções e nas leis que conformam a política educacional para a “formação técnico-profissional” com ênfase no EMI. As reformas e contrarreformas no Ensino Médio e no EMI interferem nessa noção de adolescência

prescrita, que tende a oscilar dentro das legislações e documentos. Sobretudo nas últimas décadas, o adolescente ora é compreendido como mera “mão de obra” para os negócios de mercado, ora como “cidadão”. Mas qual é a noção avançada de adolescência a que nos filiamos? A noção histórico-dialética!

Segundo Martins (2013), ao revelar a natureza social do psiquismo, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC*) tem ancorado, nas últimas décadas, diversas pesquisas na educação⁴ e tem se mostrado cada vez mais fecunda para o debate educacional:

Ancorados em preceitos marxistas é que Vigostki buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal. Identificou, pioneiramente, que as novas formas de funcionamento mental construídas pelos saltos qualitativos requeridos à *atividade consciente e intencional* se impõem como atributos fundantes da *psique* dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre a natureza. Dentre esses atributos se destacam as capacidades para torná-la *inteligível e objeto de suas ações*. A serviço dessas inteligibilidades colocam-se os atributos especificamente humanos e designados como comportamento complexos culturalmente formados – ou *funções psíquicas superiores* (Martins, 2013, p. 11).

Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, Anjos (2017) analisa o desenvolvimento da personalidade na adolescência e o papel da escola nesse processo. O autor indica que o mais importante é superar as visões idealistas e biologizantes, assim como as formas pedagógicas que preterem a sistematização dos conteúdos escolares. Nesse sentido, o autor defende a tese de que o papel da escola no desenvolvimento da personalidade – produto da atividade social – na adolescência é: “o trabalho educativo com os conhecimentos sistematizados e a relação entre o ser mais desenvolvido e o ser em desenvolvimento” (Anjos, 2017, p. 188). O autor explica que a adolescência representa uma fase na qual o sujeito adolescente pode saltar de uma consciência espontânea para uma autoconsciência.

Destarte, baseado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, o autor defende que os conteúdos clássicos (não cotidianos) são os mais propícios ao desenvolvimento das “funções psíquicas superiores” na adolescência e que o contato com tais conteúdos precisa ser guiado por quem mais os dominam: o professor (Anjos, 2017).

⁴ Apesar desse grande e crescente volume de publicações nas últimas décadas, Duarte (2011) chama a atenção para as leituras equivocadas de Vigotski que, inadvertida ou conscientemente, esvaziam os seus pressupostos filosóficos marxistas.

Com efeito, a adolescência é considerada uma fase privilegiada para a internalização dos conceitos e desenvolvimento das “funções psíquicas superiores” (Anjos; Duarte, 2018). A partir da internalização dos conceitos que se criam as condições mais propícias à imaginação e à criatividade, duas funções psíquicas bastante caras ao universo estético-artístico.

Portanto, a criação e a capacidade de imaginar objetivamente não se desenvolvem aleatoriamente ou espontaneamente; são, antes, fruto do desenvolvimento das funções psíquicas, ou seja, da apreensão das objetivações humanas.

A debilidade imaginativa da criança, que muitos tomam por “superioridade”, resulta, segundo o autor [Vigotski], do fato de a imaginação se antecipar ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos plenos, tomando para si o estabelecimento de conexões entre objetos, fatos e fenômenos que não se apoiam em relações objetivas entre os mesmos e a realidade. Trata-se, pois, de uma imaginação subjetiva, que desconhece o enfoque racional de seus conteúdos. A suposta superioridade da imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético [...] por tais razões, os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulado pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade (Martins, 2013, p. 239).

Pode-se admitir, portanto, que, uma vez respeitado e garantido o direito à educação e o acesso aos saberes mais elaborados, responsáveis em grande parte pelo desenvolvimento psíquico dos sujeitos nas fases que antecedem a adolescência, esta fase pode se conformar em momento privilegiado para a organização do pensamento por conceitos e elevar, sobremaneira, as possibilidades, por exemplo, de criação, imaginação e síntese, funcionalidades que expressam um grande salto no desenvolvimento cognitivo humano (Martins, 2013). Portanto, a imaginação e a criatividade na adolescência resultam e se ampliam quanto mais o sujeito se apropria dos conteúdos imaginados (Anjos; Duarte, 2018).

Daí que, novamente, afirmamos a importância de o adolescente se apropriar dos conhecimentos mais amplos, sensíveis e historicamente determinados. Quanto mais se tem essa garantia, mais se rompe com a lógica do dualismo educacional presente historicamente na educação brasileira.

Ainda segundo Anjos (2018), a adolescência, enquanto faixa de desenvolvimento, pode ter seu início marcado socialmente quando o sujeito é pressionado a se qualificar para adentrar o mundo do trabalho. Portanto, as fases que delimitam de forma mais geral a existência humana encontram-se, também, ancoradas diretamente nas condições de vida dos diferentes sujeitos sociais.

Assim, a noção de adolescência toma forma e conteúdo a partir das construções sociais de um determinado tempo histórico, mediada, inclusive, pelas determinações biológicas que demarcam, de algum modo, o desenvolvimento físico, motor e cognitivo dos sujeitos nessa fase da vida (Martins, 2013; Anjos, 2018).

Portanto, alcançar os aspectos objetivos e subjetivos da adolescência significa localizá-la em um determinado tempo histórico e alcançar as estruturas do desenvolvimento humano nessa fase da vida que se conformam a partir do par dialético natureza (biológico) e sociedade.

Destacamos, uma vez mais, que a educação estético-artística se torna conteúdo de grande importância para o adolescente tomar contato com o mundo, apreendendo, por meio das artes e das experiências sensíveis elaboradas, a complexidade de certos fenômenos sociais, assim como os diversos conceitos mais abstratos. Essas possibilidades são relevantes para o autoconhecimento e o autorreconhecimento como sujeito individual e coletivo na adolescência.

Essa proposta se torna mais necessária quando nos deparamos com as condições sociais do adolescente no Brasil e sua inserção no Ensino Médio. Diante desse cenário, defender a educação pública, laica, gratuita e de qualidade reafirma-se como uma ação importante e necessária – embora insuficiente – para a transformação dessa realidade social e da vida dos adolescentes brasileiros.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2017.

ANJOS, Ricardo Eleutério. Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescentes: apontamentos sobre o problema da forma do ensino. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. v. 1, p. 149-168.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 195-220.

BAUMGARTEN, Alexander G. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza.** Niterói: Intertexto, 2001.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. e-ISSN 2447-1801. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v8i1>.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx.** Curitiba: Appris, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Estética. In: ALBUQUERQUE, Gregório (org.). **Blog Educação Audiovisual**. [S. l.], 2022. Disponível em: https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/dicionario-da-educacao-audiovisual_14.html. Acesso em: 25 nov. 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In: UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany: UNIVOC, 2009. p. 1307-1319.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Suplemento. ISSN 1678-1007.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2016. ISSN 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.142>.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1985. VI.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, Maria Célia de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. ISSN 0871-9187.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução: Luiz Carlos Bombasaro. São Paulo: Zahar, 2016. 223 p. DOI: 10.5585/Dialogia.n26.7201

RAMOS, Marise Nogueira. Prefácio. In: CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. p. 7-19.

SALLES BOTTI, Ian. O quão útil é o conhecimento inútil? Considerações filosóficas e históricas sobre a importância social de atividades epistêmicas. **Pólemos: Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, Brasília, DF, v. 9, n. 18, p. 391-416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/pl.v9i18.29905>.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deveria conter. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 227-243.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Conhecimento estético-artístico no Ensino Médio Integrado da RFEPCT: tensão para a formação humana omnilateral**. 2023, 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2023.

THUILLIER, Pierre. **De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica**. Tradução: Maria Inês Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURSO TÉCNICO EM METALURGIA DO IFMG *CAMPUS* OURO PRETO

Julio Cesar de Souza

Marcelo Lima

Introdução

Neste capítulo, analisamos a trajetória histórica do ensino das Ciências Humanas no Curso Técnico em Metalurgia do IFMG *Campus* Ouro Preto, ressaltando suas implicações para a formação humana dos estudantes. A análise das matrizes curriculares revelou que o espaço dedicado às Ciências Humanas foi impactado com as reformas educacionais, de modo que o ensino das disciplinas desse campo, embora essencial, enfrentou restrições e intensas disputas por sua relevância formativa. A pesquisa evidenciou que as reformas educacionais, refletidas nos projetos políticos e alterações legais, moldaram continuamente a organização curricular da Rede Federal, especialmente nos Institutos Federais (IFs), alinhando-se a diferentes projetos educativos. Nesse contexto, o ensino de Ciências Humanas desempenha uma função social mediadora crucial para a formação integral dos estudantes, promovendo uma leitura crítica do mundo. Assim, reafirma-se que essas disciplinas devem integrar obrigatoriamente um currículo politécnico que contemple uma escola única para todas as classes sociais, orientada pela formação omnilateral.

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) foi instituído pela Lei nº 11.892, de 2008 (Brasil, 2008b), a partir da integração de três instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí (Cefet Bambuí), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (Cefet-OP) e a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (EAFSJE). Atualmente, o IFMG conta com dezoito unidades distribuídas nas cidades de Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Itabirito, Ipatinga, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além da Reitoria localizada em Belo Horizonte.

O *Campus* Ouro Preto é o mais antigo do IFMG, tendo iniciado suas atividades em 1944 como Escola Técnica de Ouro Preto (ETOP). O Curso Técnico em Metalurgia, pioneiro na instituição, tem extensa documentação que evidencia o impacto das mudanças nas legislações educacionais nos currículos escolares ao longo do tempo. Esses registros também destacam as alterações na posição ocupada pelas Ciências Humanas dentro do currículo desde a fundação do curso.

Para analisar as disciplinas de Ciências Humanas, adotamos como referência a definição presente na área das Ciências Humanas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) para o Ensino Médio, que abrange os componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia (Brasil, 2013, p. 13). Estes serão os componentes aos quais nos referiremos ao longo da pesquisa ao discutir a trajetória das Ciências Humanas no currículo.

Segundo Severino (1990, p. 21), as Ciências Humanas têm como objetivo investigar e explicar os múltiplos aspectos da fenomenalidade humana, de modo “a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens”.

Na operacionalização da pesquisa, optamos, metodologicamente, pelas investigações bibliográfica e documental, com o intuito de identificar pistas, indícios e sinais (Ginzburg, 2001, p. 21) sobre a história da instituição e do Curso Técnico em Metalurgia. Ao refletirmos sobre a trajetória das Ciências Humanas nesse curso, nosso objetivo foi investigar os documentos disponíveis que descrevem sua constituição, transformações e permanências no período de 1944 a 2021.

Fundamentação teórica

A concepção da escola como espaço essencial para a formação de pessoas críticas, criativas e, sobretudo, ativas em sua cidadania deriva do avanço da compreensão do que seria e deveria ser a função social da educação. Gramsci, por sua vez, refletiu profundamente sobre a função da escola e seu potencial transformador na vida dos indivíduos. Nas suas palavras:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a (escola) clássica destinava-se às classes dominantes e intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral, fundada sobre a tradição greco-romana (Gramsci, 1979, p. 118).

No que se refere à contribuição de Gramsci e Marx na crítica à sociedade capitalista e aos processos de reprodução social, à luz do pensamento educacional crítico, vislumbra-se uma educação que tem o trabalho como princípio educativo. A premissa defendida é que apenas a integração entre os aspectos da formação geral e da formação tecnicista será

capaz de fomentar as dimensões políticas do trabalho. Nesse sentido, Gramsci (1979, p. 119) argumenta que somente ao combinar esses dois elementos formativos seria possível criar oportunidades para que todos alcançassem a plena cidadania e autonomia, independentemente de sua profissão ou classe social (Souza, 2010, p. 20). Nesse sentido,

[...] a Escola Unitária foi um dos principais conceitos defendidos por Gramsci. Para ele, a escola que promoveria uma formação humana e geral seria a mesma que daria ao educando uma formação profissional, estreitando a relação entre trabalho e educação (Souza, 2010, p. 20).

De acordo com Ferretti (2009, p. 19), Marx e Gramsci enxergavam a escola como um instrumento político crucial, entendendo-a não como um espaço de reprodução do sistema, mas como uma das principais vias de resistência e luta pela emancipação humana. A escola não deve nem pode abrir mão de sua função essencial de proporcionar à sociedade a formação de intelectuais orgânicos e futuros dirigentes.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2001, p. 33).

Embora a educação e o ensino não sejam objetos centrais de investigação para Marx e Engels, é possível encontrar elementos que abordam essa temática em diversas partes de suas obras. Lombardi (2010, p. 12), ao estudar o assunto em sua tese de livre-docência, intitulada *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*, defendeu que “a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”. Ou seja, a educação pode ser entendida a partir da maneira como os indivíduos produzem sua vida material. Nesse sentido, as “relações de produção e as forças produtivas” (Lombardi, 2010, p. 12) permitem compreender a sociedade em determinado tempo e espaço. Portanto, para o marxismo, a educação é entendida

como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (Lombardi, 2010, p. 13).

No contexto do desenvolvimento da educação capitalista, a luta entre a burguesia e o proletariado foi observada na França revolucionária, com suas contradições sendo destacadas por Lombardi (2012). À medida que a luta de classes foi gerando maior mobi-

lização popular, foi possível observar avanços significativos na educação pública. Nesse cenário, com a ascensão da burguesia ao poder, a educação pública passou a cumprir o papel de escolarizar as classes sem condições econômicas para acessar a educação privada, seguindo a lógica liberal.

É relevante destacar a defesa da compreensão do trabalho como princípio educativo, que remete à ideia de uma educação omnilateral. Dessa forma, o trabalho possibilita o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos, contrapondo-se à concepção unilateral de educação promovida pela sociedade burguesa. Como afirma Lombardi (2012):

[...] essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (Lombardi, 2012, p. 362).

Nesse contexto, a formação integral do ser humano só seria possível quando o pensar e o agir estivessem unidos, de maneira a concretizar a conexão entre educação e produção material. A defesa que Marx fazia da combinação entre educação e trabalho tinha como premissa a ideia de que essa relação era fundamental, pois o ser humano se “faz homem”, ou melhor, “vai se humanizando” ao longo de sua vida, impactando suas dimensões social, psicológica, econômica e moral (Lombardi, 2010, p. 334).

Segundo Lombardi (2010, p. 13), Marx e Engels defendiam uma educação politécnica, a qual articulava teoria e prática e possibilitava, ao longo do processo de produção, a transmissão dos princípios gerais, dos conhecimentos científicos e das ferramentas necessárias para a transformação da sociedade capitalista. Para que isso se concretizasse, seria necessário promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos e expandir a produção social. Nesse sentido, a formação humana aprimora o processo produtivo, uma vez que, à medida que o trabalho gera novas demandas, ele também abre novas possibilidades. Assim, a educação surge como uma ferramenta de transformação tanto do ser humano quanto do processo de produção.

Para Marx (1996, p. 16), o trabalho é a primeira experiência educativa do ser humano, sendo o meio pelo qual os indivíduos constroem o mundo e a si mesmos. Nesse processo, há uma interação com a natureza e com a sociedade, e o resultado dialético desse intercâmbio é a educação. O trabalho distingue o homem dos outros animais, pois não só utiliza, mas também transforma a natureza, produz história e, coletivamente, afirma sua existência material. Assim, o trabalho gera cultura, crenças e valores.

Para Marx e Engels, a concepção de educação, especialmente no contexto dos filhos dos proletários, vai além da simples preparação para o trabalho manual, integrando também a formação intelectual e tecnológica. Para Gramsci, essa educação encontra seu espaço na Escola Única, e o trabalho, como princípio educativo, organiza o currículo. Portanto, o trabalho se configura tanto como método quanto como conteúdo de estudo, devendo ser aprofundado em suas dimensões técnica, científica e histórica.

O currículo do Ensino Profissional

O Ensino Profissional se constitui num campo específico da formação humana caracterizado por reproduzir, em pequena escala e com outros objetivos, os espaços da produção humana geralmente ligada a determinadas áreas ocupacionais. De início, o Ensino Profissional no Brasil se reduz quase que totalmente ao chamado ensino industrial. Em 1909, num viés correccional e assistencialista, teve início uma “rede” de escolas manuais-artesanais voltadas para crianças e adolescentes cujo conteúdo escolar era uma combinação do ensino primário com o ensino de “artes industriais”. Sua composição curricular prático-teórica de baixa densidade e sem pré-requisito, não ofereceu uma formação sequer industrial. Nos anos 1940, o presidente Getúlio Vargas, premido pela demanda de mão de obra tipicamente industrial e em sintonia com os setores industriais, cria o Senai e transforma as escolas de crianças e adolescentes em escolas técnicas para jovens e adultos, com o estabelecimento de uma formação de perfil ginasial-industrial evoluindo para um currículo do tipo colegial-técnico industrial. Nesse contexto, sendo o currículo elemento de disputa entre empresários, sindicatos dos trabalhadores, educadores, professores, alunos e políticos em geral, muitas foram as formulações que definiram ao longo do tempo a correlação teoria e prática, ensino técnico e ensino geral, estabelecendo perfis de entrada e de saída com desdobramentos da participação das ciências, das tecnologias e das atividades produtivas necessárias no local e no momento. Para elucidar esse processo, nos remetemos à trajetória escolar da escola técnica localizada na cidade de Ouro Preto, MG.

O currículo do Curso Técnico em Metalurgia (1945)

O setor da metalurgia e da mineração são precursores do Ensino Profissional no Brasil. Ainda antes da República, no auge da mineração e posteriormente, foi bastante necessário profissionais especializados na localização, extração e beneficiamento de metais e pedras preciosas, sobretudo na região das minas gerais. A metalurgia, por sua vez, opera com metais comuns, mas extremamente necessários para produção metálica e mecânica de bens duráveis e construção civil em geral. Com disponibilidade de matérias-primas dessa especificidade, não foi à toa que Minas Gerais e a região de Ouro Preto deram origem, ainda no governo Vargas, a uma escola profissional voltada para esse campo produtivo.

O primeiro desenho curricular do Curso Técnico em Metalurgia registrado na instituição data de 1944; entretanto, devido à qualidade do documento, optamos por utilizar o de 1945, que apresenta a mesma estrutura curricular. O Curso Técnico em Metalurgia foi inicialmente concebido para ter a duração de três anos, com um conjunto de disciplinas composto por Português, Inglês ou Francês, Matemática, Física, Química, Geografia Geral, Contabilidade Industrial, Tecnologia, Desenho Técnico, Mineralogia e Geologia, História Natural, Física Aplicada, Química Aplicada, Eletrotécnica Prática, Mecânica Prática e Geral, Resistência dos Materiais, História Universal, Higiene Industrial, Organização do Trabalho, Ensaaios em Laboratórios de Materiais, Noções de Metalografia, Siderurgia, Metalurgia Especializada, Operações Metalúrgicas e Prática Metalúrgica. O documento não faz uma distinção clara entre as disciplinas de formação geral e de formação técnica. Para analisar esses elementos curriculares, adotamos as classificações de cultura geral e cultura técnica, conforme estabelecido no artigo 24 da Lei nº 4.073/1942.

Art. 24. Os cursos industriais, os cursos de mestria e os cursos técnicos serão constituídos por duas ordens de disciplinas:

- a) disciplinas de cultura geral;
- b) disciplinas de cultura técnica (Brasil, 1942).

No documento analisado, não conseguimos identificar a carga horária das disciplinas, sendo possível apenas observar as notas atribuídas, a frequência escolar e as notas nos exames finais. No primeiro ano, as disciplinas de cultura geral são Português, Inglês ou Francês, Matemática, Física, Química e Geografia Geral. Já as de cultura técnica incluem Contabilidade Industrial, Tecnologia, Desenho Técnico, Mineralogia e Geologia. No segundo ano, as disciplinas de cultura geral são Português, Inglês ou Francês, História Natural, Geografia Geral e Matemática, enquanto as de cultura técnica incluem Contabilidade Industrial, Desenho Técnico, Física Aplicada, Química Aplicada, Eletrotécnica Prática, Mecânica Prática e Geral e Resistência dos Materiais. No terceiro ano, as disciplinas de cultura geral consistem em Português, Inglês ou Francês e História Universal. As de cultura técnica incluem Higiene Industrial, Organização do Trabalho, Desenho Técnico, Ensaaios em Laboratórios de Materiais, Noções de Metalografia, Siderurgia, Metalurgia Especializada, Operações Metalúrgicas e Prática Metalúrgica.

Embora não tenhamos obtido acesso à carga horária das disciplinas, é possível perceber que as disciplinas de cultura geral predominam no primeiro ano, mas vão perdendo espaço ao longo do curso, reduzindo-se significativamente no terceiro ano. Em contrapartida, as disciplinas de cultura técnica ganham espaço progressivamente, estando contida no terceiro ano a maior parte dessa formação.

Em relação às disciplinas de cultura geral, chamou nossa atenção o fato de que as disciplinas de Português e de Inglês ou Francês são as únicas presentes em todas as três séries. Além disso, a quase total ausência das Ciências Humanas é notável. História Universal só aparece no terceiro ano, enquanto Geografia Geral aparece apenas no primeiro e no segundo ano. Dessa forma, podemos inferir que, no início dessa trajetória, as Ciências Humanas não eram consideradas conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes. Vale lembrar que, nessa época, os docentes do curso eram os mesmos professores da Escola de Minas e Metalurgia, que valorizavam sobremaneira a cultura técnica.

O currículo desse período reflete uma justaposição de objetivos voltados para a reprodução da força de trabalho para o setor de mineração, alinhando-se às diretrizes do Decreto-Lei nº 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), que visava à formação de trabalhadores para suprir a crescente demanda industrial no Brasil.

O currículo em 1967

A seguir, iremos analisar o desenho curricular do Curso Técnico em Metalurgia da ETFOP de 1967. A escolha por examinar esse currículo se deve à disponibilidade das cargas horárias por disciplinas. No entanto, é importante destacar que, embora fosse possível verificar a carga horária total de cada disciplina no curso, ainda não era possível identificar a carga horária por série escolar.

O currículo do curso era composto pelas seguintes disciplinas, com suas respectivas cargas horárias: Português (270 horas), Inglês (240 horas), Matemática (390 horas), História (60 horas), Ciências Físicas e Biológicas (120 horas), Elementos de Economia e Noções de Contabilidade (90 horas), Educação Moral e Cívica (60 horas), Educação Física (60 horas), Química (210 horas), Desenho (480 horas), Mineralogia (120 horas), Física (120 horas), Geologia (120 horas), Resistência dos Materiais (90 horas), Mecânica Técnica (90 horas), Eletrotécnica (90 horas), Tecnologia Metalúrgica – Tratamento Mecânico dos Materiais (120 horas), Siderurgia – Metalurgia dos Não Ferrosos (120 horas) e Metalurgia Física – Conformação Mecânica (90 horas).

No primeiro ano, as disciplinas de formação geral incluíam Português, Inglês, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas. Na formação especial, estavam Química, Desenho e Mineralogia. No segundo ano, as disciplinas de formação geral eram Português, Inglês, Matemática e Elementos de Economia e Noções de Contabilidade. As disciplinas de formação especial eram Química, Desenho, Física e Geologia. Já no terceiro ano, as disciplinas de formação geral incluíam Português, Inglês, Matemática e Educação Moral e Cívica. A formação especial, por sua vez, era composta por Desenho, Resistência dos Materiais, Mecânica Técnica, Eletrotécnica, Tecnologia Metalúrgica – Tratamento

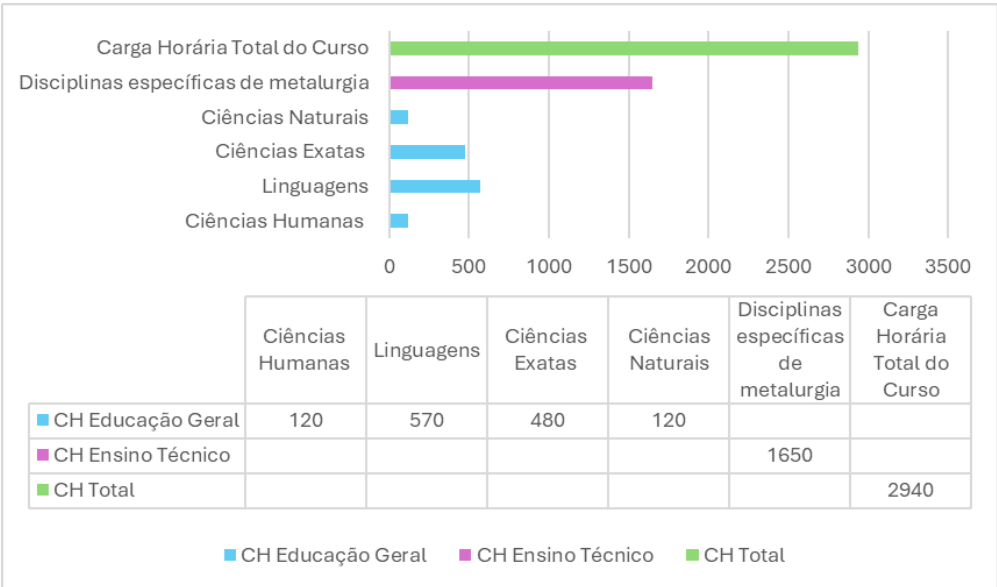
Mecânico dos Materiais, Siderurgia – Metalurgia dos Não Ferrosos e Metalurgia Física –
Conformação Mecânica.

Não foi possível identificar em que momento a disciplina de Educação Física foi oferecida, embora a carga horária de 60 horas para essa disciplina seja baixa. Além disso, notamos que as disciplinas de formação geral têm maior presença no primeiro ano em comparação com as de formação especial. Por outro lado, ao longo do curso, as disciplinas de formação especial aumentam sua carga horária e, no terceiro ano, representam a maior parte da formação dos alunos.

Observando as disciplinas de formação geral, percebemos que Português, Inglês e Matemática são as únicas que aparecem em todas as três séries. Além disso, a quase total ausência das disciplinas de Ciências Humanas chamou a atenção. História, por exemplo, aparece apenas no primeiro ano, com carga horária de 60 horas. A disciplina de Educação Moral e Cívica aparece no terceiro ano, o que nos remete ao contexto educacional da época, quando a ditadura civil-militar, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, tornou obrigatória a inclusão dessa disciplina. Com isso, podemos inferir que as Ciências Humanas, no Curso Técnico em Metalurgia, não eram vistas como componentes essenciais para a formação dos estudantes.

No gráfico 1, é possível observar a distribuição da carga horária das disciplinas do Curso Técnico em Metalurgia de 1967. Percebe-se que as disciplinas das Ciências Naturais apresentam uma carga horária reduzida na matriz curricular, sendo alocadas na formação especial. Esse fenômeno pode indicar um enfoque mais prático das disciplinas, com uma ênfase significativa nas atividades práticas.

Gráfico 1 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Metalurgia da ETFOP de 1967



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir Registros Escolares do IFMG *Campus* Ouro Preto, 2024.

Como já mencionado anteriormente, a carga horária reduzida das disciplinas de Ciências Humanas pode estar relacionada ao contexto de repressão vivido no país, especialmente com o Estado de Segurança Nacional e a implementação do Ato Institucional nº 5. É importante destacar que esse currículo foi elaborado durante a vigência da primeira LDB (Brasil, 1961), anterior ao Golpe Civil-Militar de 1964. A LDB de 1961 estabelecia que o Ensino Técnico de nível médio englobava cursos industriais, agrícolas e comerciais, organizados em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração mínima de três anos.

No que diz respeito ao ensino das Ciências Humanas na matriz curricular de 1967, a carga horária total é de 120 horas, representando 4,08% da carga horária total do curso e 9,30% da formação geral. Assim, o espaço dedicado ao ensino das Ciências Humanas é extremamente limitado, especialmente quando se considera um projeto educacional que visa à formação integral dos alunos.

O currículo em 1975

Dando continuidade à análise histórica das matrizes curriculares do Curso Técnico em Metalurgia da ETFOP, selecionamos o desenho curricular de 1975. O conjunto de disciplinas era composto por Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (270 horas), Inglês (180 horas), Geografia e História (90 horas), Organização Social e Política do Brasil (30 horas), Educação Moral e Cívica (60 horas), Matemática (300 horas), Física I (120 horas), Química I (90 horas), Ciências Biológicas (60 horas), Educação Física (270 horas), Ensino Religioso (30 horas), Educação Artística (30 horas), Programa de Saúde (30 horas), Física II (90 horas), Química II (120 horas), Estudos Regionais (30 horas), Mineralogia e Petrografia (60 horas), Desenho Técnico (240 horas), Organização do Trabalho (90 horas), Controle de Qualidade e Normas (90 horas), Instalações Industriais (90 horas), Máquinas e Aparelhos (150 horas), Beneficiamento (90 horas), Elementos de Metalurgia (90 horas), Siderurgia (90 horas), Metalurgia dos Não Ferrosos (60 horas), Metalurgia Física e Mecânica (90 horas) e Conformação Mecânica (120 horas).

No primeiro ano, as disciplinas de educação geral incluíam Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês, Geografia e História, Educação Moral e Cívica, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Educação Artística. Na formação especial, havia apenas a disciplina de Desenho Técnico. No segundo ano, as disciplinas de educação geral eram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês, Organização Social e Política do Brasil, Matemática e Programas de Saúde. Na formação especial, incluíam-se Física, Química, Desenho, Mineralogia e Petrografia, Desenho Técnico, Beneficiamento, Elementos de Metalurgia e Siderurgia. No terceiro ano, as disciplinas de educação geral

eram limitadas a Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Inglês. A formação especial, por sua vez, incluía Estudos Regionais, Desenho Técnico, Organização do Trabalho, Controle de Qualidade e Normas, Instalações Industriais, Máquinas e Aparelhos, Metalurgia dos Não Ferrosos, Metalurgia Física e Mecânica e Conformação Mecânica.

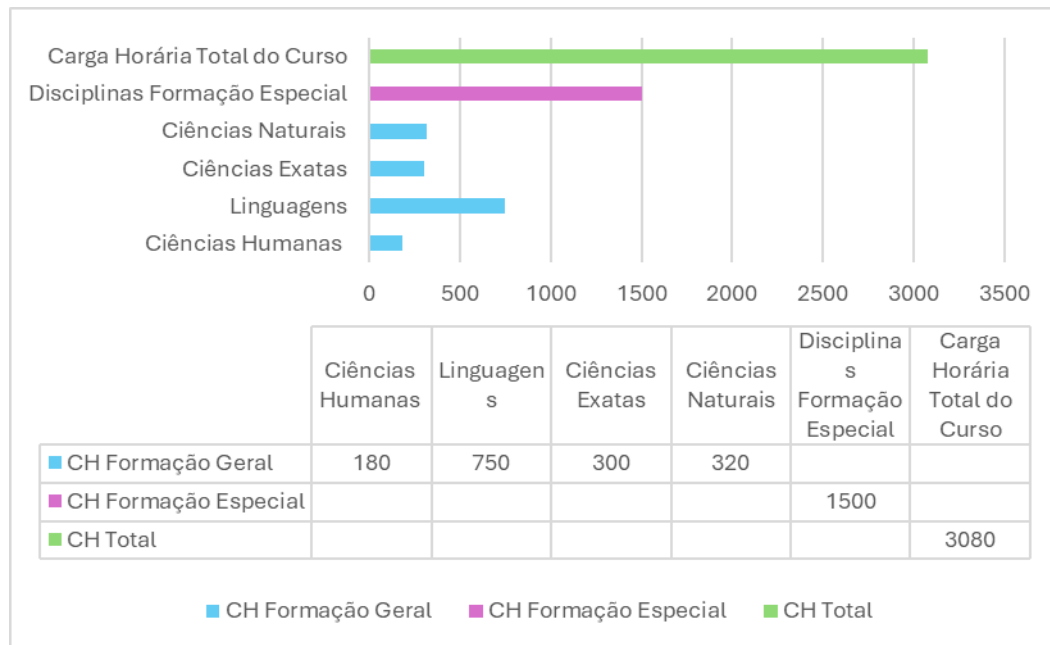
Não é possível identificar em que período foi ofertada a disciplina de Educação Física, mas observa-se um aumento considerável de sua carga horária, de 60 horas na matriz curricular de 1967 para 270 horas na de 1975. Também não se sabe em que período foi oferecida a disciplina de Ensino Religioso. Ao analisar a distribuição das disciplinas, nota-se que, no primeiro ano, as disciplinas de educação geral têm maior destaque em relação às de formação especial. No entanto, estas ganham mais espaço à medida que o curso avança, com o terceiro ano concentrando a maior parte da carga curricular. Outro ponto relevante é o aumento no número de disciplinas de educação geral. Comparando com a matriz de 1967, o número de disciplinas na área geral passou de 8 para 13.

Quanto às disciplinas de educação geral, destaca-se que Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Inglês são as únicas disciplinas presentes em todas as séries. Também é notável a quase ausência de Ciências Humanas, com História sendo ofertada junto a Geografia no primeiro ano, totalizando 90 horas. A disciplina de Educação Moral e Cívica, que aparece no primeiro ano, reflete o contexto histórico da época. Já a disciplina de Organização Social e Política do Brasil é oferecida no segundo ano.

Com isso, podemos inferir que as Ciências Humanas não eram consideradas fundamentais para a formação dos estudantes no Curso Técnico em Metalurgia. Essa situação reflete o contexto político e social vivido no Brasil, com o controle rigoroso sobre o que era ensinado nas escolas. O foco era evitar o desenvolvimento de um pensamento crítico, alinhando-se aos interesses das classes militares e políticas que predominavam na época.

Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo (Fonseca, 1993, p. 39).

Gráfico 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Metalurgia da ETFOP de 1975



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir Registros Escolares do IFMG *Campus* Ouro Preto, 2024.

No gráfico 2, é possível observar a distribuição da carga horária das disciplinas do Curso Técnico em Metalurgia de 1975. A carga horária das disciplinas de Ciências Naturais aparece em duas categorias: primeiro, como parte da educação geral e, em seguida, como componente da formação especial. Esse fenômeno sugere um caráter mais aplicado das disciplinas, com uma carga horária significativa voltada para atividades práticas. Na comparação com o gráfico da matriz curricular de 1967, nota-se um aumento das disciplinas de Linguagens, evidenciado pelo acréscimo expressivo da carga horária da disciplina de Educação Física.

Em relação à Lei nº 5.692/1971, que reformou a educação no Brasil, a obrigatoriedade escolar passou a ser de oito anos, unificando o antigo curso primário com o ginásial e estabelecendo o ensino de primeiro grau. A partir dessa lei, o ensino do segundo grau tornou-se obrigatório para a habilitação profissional até a década de 1980, quando essa obrigatoriedade foi revogada.

A Lei nº 5.692/1971 determinava que o currículo do Ensino Médio fosse dividido entre educação geral e formação especial. No primeiro grau, as séries iniciais eram compostas exclusivamente por educação geral, enquanto, nas séries finais, essa disciplina deveria ser predominante. Já no segundo grau, a ênfase deveria ser na formação especial. Dessa forma, podemos afirmar que o desenho curricular do Curso Técnico em Metalurgia da ETFOP, em 1975, estava alinhado com as diretrizes da legislação.

Ao se analisar o espaço destinado ao ensino das Ciências Humanas na matriz curricular de 1975, encontramos uma carga horária de 180 horas, o que corresponde a 5,84% da carga horária total do curso e 11,39% da formação geral. Assim, o espaço destinado ao ensino das Ciências Humanas é bastante reduzido para um projeto de formação humana que aspire à formação integral dos alunos.

O currículo em 2003

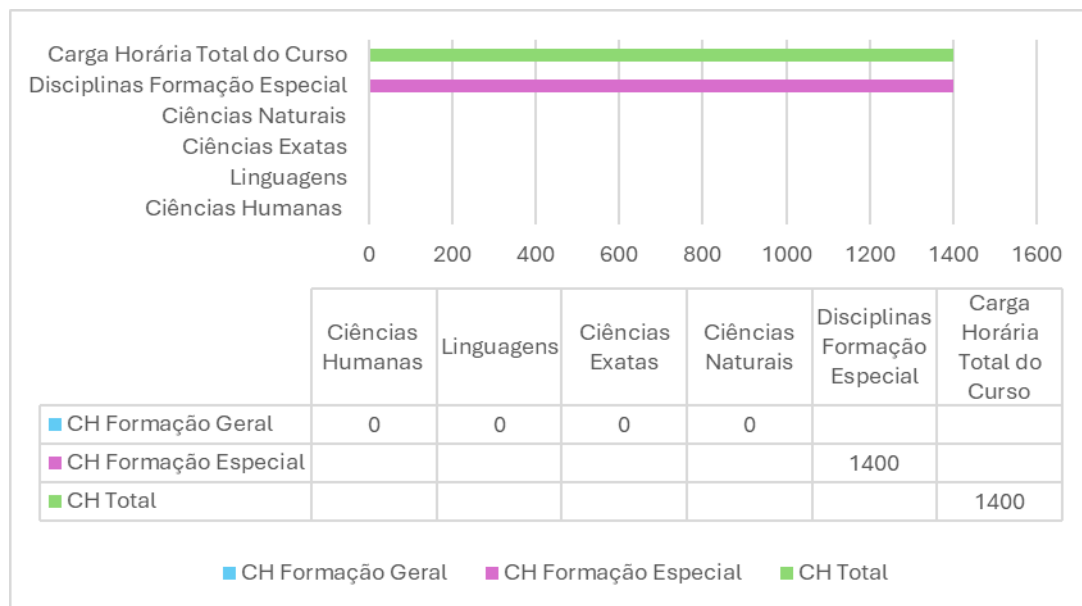
Dando continuidade à análise da matriz curricular do Curso Técnico em Metalurgia do Cefet-OP de 2003, destacamos a estrutura do Ensino Médio articulado com os cursos técnicos. A proposta de divisão entre as ofertas separadas e de articulação entre os currículos chama a atenção, especialmente pela inclusão, já em 2003, das áreas de conhecimento como Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Apesar da determinação legal que excluía a formação geral, o Cefet-OP manteve seu compromisso com a formação geral, oferecendo não apenas a formação técnica, mas também o Ensino Médio à comunidade.

Na matriz curricular do Curso Técnico em Metalurgia articulado com o Ensino Médio de 2003, o curso é organizado por módulos. O módulo I, intitulado “Fundamentação”, inclui as disciplinas de Metalurgia Geral (60 horas), Mineralogia (40 horas) e Eletrotécnica e Hidráulica (40 horas). O módulo II, “Metalurgia Extrativa”, abrange Metalurgia Física (60 horas), Desenho Técnico Metalúrgico (160 horas), Metrologia (40 horas), Eletrotécnica e Hidráulica (40 horas), Máquinas e Aparelhos Metalúrgicos (80 horas), Tratamento de Minérios (80 horas), Físico-Química Metalúrgica (60 horas), Metalurgia dos não Ferrosos (80 horas) e Estatística Aplicada à Metalurgia (40 horas). Já o módulo III, “Metalurgia da Transformação”, oferece Siderurgia (100 horas), Fundição (120 horas), Soldagem (80 horas), Tratamento dos Metais (160 horas), Ensaaios Mecânicos (40 horas), Ensaaios Físicos (40 horas) e Conformação Mecânica (80 horas).

Observa-se que a Educação Profissional predomina no currículo do Curso Técnico em Metalurgia, com um total de 1.400 horas, sem a distribuição separada de carga horária para os conteúdos de formação geral. No entanto, algumas disciplinas de formação geral (Ciências da Natureza) foram ofertadas de maneira aplicada, com foco na atuação profissional, por meio de atividades práticas.

Gráfico 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Metalurgia do Cefet-OP de 2003



Fonte: Registros Escolares do IFMG *Campus* Ouro Preto, 2024.

No gráfico 3, apresentamos a configuração gráfica da matriz curricular de 2003, que reflete o Modelo Pedagógico Tecnológico-Fragmentário. Nesse contexto, observamos que o Curso Técnico em Metalurgia articulado ao Ensino Médio mantém apenas a formação especial, refletindo as mudanças impostas pelo Decreto nº 2.208/1997, que proibiu a integração entre o ensino geral e o profissional. Essa separação evidencia a dualidade educacional, com a oferta de formação profissional isolada da formação geral, corroborando uma abordagem simplificada voltada para atender às pressões neoliberais, que priorizavam a formação de uma mão de obra barata.

A eliminação de uma formação para além do trabalho rompe com os ideais educacionais defendidos pelo pensamento marxista e gramsciano. Isso porque uma formação restrita à reprodução de práticas manuais conduz a uma visão unilateral e tecnicista do saber. Nesse sentido,

Essa dualidade na educação profissional e a dicotomia entre a formação para o mercado, oferecida à população de baixa renda, socialmente excluída, e a formação intelectual, para a elite dirigente, geram importantes consequências para a formação do trabalhador, acarretando um ensino que privilegia a formação técnica em detrimento da formação intelectual (Lima; Almeida, 2014, p. 78).

Esse modelo educacional rompe com a ideia de ampliar a compreensão do mundo e da sociedade pelos estudantes, ao mesmo tempo que compromete a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Em linha com essa crítica, Kuenzer (1997, p. 95) argumenta que a proposta de Reforma era

[...] tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do Taylorismo (Kuenzer, 1997, p. 95).

Ao se analisar o papel das Ciências Humanas na matriz curricular de 2003, observamos que a carga horária destinada a essas disciplinas foi de 0 hora, representando 0% da carga horária total do Curso Técnico em Metalurgia e 0% da formação geral, que sequer existia. Assim, o curso não oferecia espaço para o ensino das Ciências Humanas, refletindo a ausência de um projeto de formação humana voltado para a integralidade do sujeito.

No entanto, a possibilidade de articulação entre os componentes curriculares ainda sugeria elementos de resistência ao marco legal vigente. Dessa forma, a formação integral dos estudantes, embora articulada, ainda era viável, permitindo, mas não garantindo uma matriz politécnica e uma formação omnilateral, na perspectiva de uma Escola Unitária. As Ciências Humanas, embora ausentes, representavam um espaço de resistência e pensamento crítico, envolvendo a luta pelo acesso ao conhecimento e a resistência à lógica neoliberal que predominava no contexto educacional.

O currículo em 2004

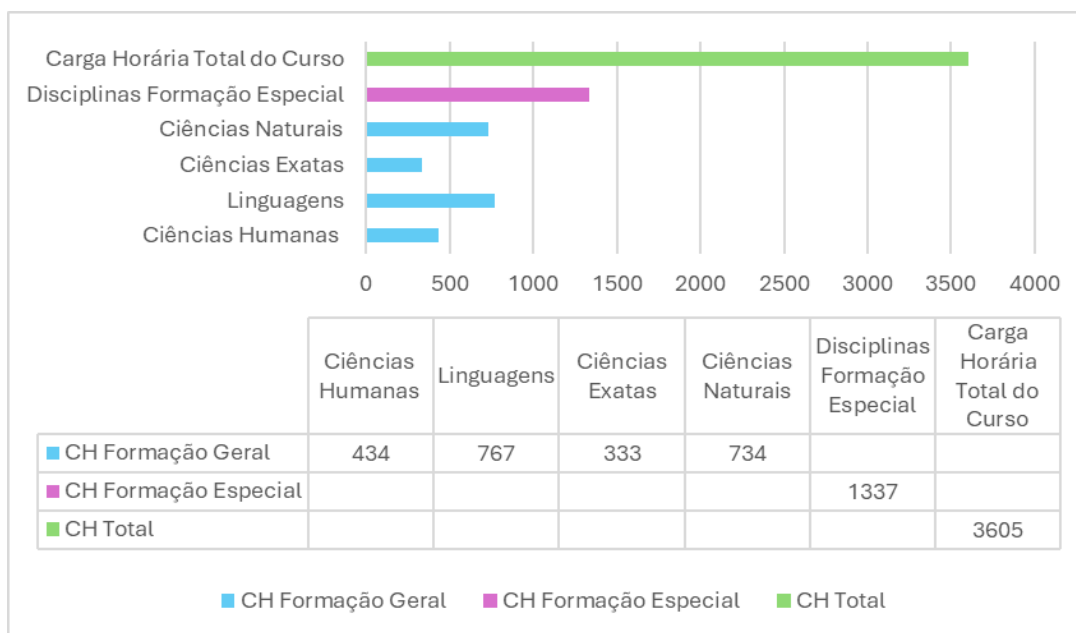
A matriz curricular do Curso Técnico em Metalurgia de 2004 apresenta mudanças significativas em relação ao desenho curricular anterior. O conjunto de disciplinas está organizado em áreas, sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que inclui Língua Portuguesa (300 horas), Educação Física (200 horas) e Artes (67 horas); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, composta por Biologia (167 horas), Matemática (333 horas), Física (300 horas) e Química (267 horas); Ciências Humanas e suas Tecnologias, abrangendo Geografia (167 horas), História (200 horas) e Sociologia/Filosofia (67 horas); parte diversificada com Inglês (200 horas), Desenho (67 horas) e Gestão do Trabalho (67 horas); e Formação Específica, com Metalurgia Geral (67 horas), Metalurgia Física (67 horas), Mineralogia (33 horas), Desenho Técnico Metalúrgico (67 horas), Metrologia (33 horas), Eletrotécnica Hidráulica (67 horas), Siderurgia (67 horas), Máquinas e Aparelhos Metalúrgicos (67 horas), Tratamento de Minérios (67 horas), Físico-química Metalúrgica (67 horas), Segurança e Meio Ambiente (67 horas), Metalurgia dos Não Ferrosos (67 horas), Soldagem (67 horas), Ensaaios Mecânicos (67 horas), Conformação (100 horas), Tratamento dos Metais (133 horas) e Estatística Aplicada à Metalurgia (100 horas).

No primeiro ano, as disciplinas de base nacional comum são Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Biologia, Matemática, Física, Química, Geografia, História e Inglês.

A formação específica, por sua vez, inclui apenas Desenho, Metalurgia Geral e Mineralogia. No segundo ano, as disciplinas de base nacional comum continuam as mesmas, enquanto as disciplinas de formação específica incluem Metalurgia Física, Desenho Técnico Metalúrgico, Eletrotécnica Hidráulica, Máquinas e Aparelhos Metalúrgicos, Tratamento de Minérios, Físico-química Metalúrgica, Segurança e Meio Ambiente, Metalurgia dos Não Ferrosos e Mineralogia. No terceiro ano, as disciplinas de base nacional comum incluem Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Física, Química, Sociologia/Filosofia, História e Inglês. Já a formação específica abrange Gestão do Trabalho, Siderurgia, Soldagem, Ensaaios Mecânicos, Conformação, Tratamento dos Metais e Estatística Aplicada à Metalurgia.

Destaca-se que, em relação às disciplinas de base nacional comum, a maioria delas está presente nas três séries. No que se refere às Ciências Humanas, somente História aparece em todas as séries, sendo que esta é a primeira matriz curricular em que Sociologia e Filosofia aparecem, embora juntas, ministradas por um único professor. Diante desse cenário, é possível inferir que as disciplinas de Ciências Humanas no Curso Técnico em Metalurgia eram, nesse currículo, relativamente valorizadas como conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes.

No gráfico 4, podemos observar a distribuição da carga horária das disciplinas do Curso Técnico em Metalurgia em 2004. Nota-se que houve aumento na carga horária das disciplinas de Ciências Humanas, refletindo o reconhecimento do papel fundamental delas na formação crítica dos estudantes, indo além da simples preparação para o trabalho e da formação cidadã. É importante destacar a introdução das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo, o que representa uma conquista significativa para os conhecimentos que incentivam o alunos a pensar, questionar e refletir a respeito do pensamento humano e dos saberes produzidos. Além disso, é possível perceber um crescimento na carga horária das disciplinas de formação geral, impactando positivamente no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, dentro de uma perspectiva de formação humana.

Gráfico 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Metalurgia do Cefet-OP de 2004


Fonte: Registros Escolares do IFMG *Campus* Ouro Preto.

A nova base legal se fundamenta na integração entre o trabalho manual e o intelectual, por meio da oferta educacional (integrada) que combina formação geral e profissional. A implementação do Decreto nº 5.154/2004 é visível no gráfico 4, com a introdução significativa de componentes curriculares que buscam promover a integração entre os diferentes saberes. Dessa forma, os ideais de uma Escola Unitária e politécnica ressurgem no debate, orientando a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos.

O Decreto nº 5.154/2004 promoveu a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, permitindo a oferta de cursos de forma integrada, concomitante e subsequente nas instituições. No entanto, é no modelo de oferta integrada que acreditamos ser possível um projeto de formação viável para os filhos dos trabalhadores, proporcionando uma educação crítica e integral.

O Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino –, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010, p. 44).

Em relação ao ensino das Ciências Humanas na matriz curricular de 2004, identificou-se uma carga horária de 434 horas, o que corresponde a 12,03% da carga horária total do Curso Técnico em Metalurgia e 19,13% da formação geral. Esse espaço destinado

às Ciências Humanas no curso parece alinhar-se mais a um projeto de formação humana, com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos estudantes.

O currículo em 2009

Por fim, selecionamos para análise a matriz curricular do Curso Técnico em Metalurgia do IFMG *Campus* Ouro Preto, em vigor desde 2009 até o presente momento. O currículo é composto pelas seguintes disciplinas: Artes (67 horas); Biologia (201 horas); Geografia (201 horas); História (201 horas); Sociologia/Filosofia (199 horas); Educação Física (201 horas); Física (300 horas); Inglês (201 horas); Matemática (367 horas); Língua Portuguesa (333 horas); Química (300 horas); Metalurgia Física (66,66 horas); Metalurgia Geral (33,33 horas); Mineralogia (33,34 horas); Eletrotécnica Aplicada à Metalurgia (33,33 horas); Hidráulica Aplicada à Metalurgia (33,33 horas); Metalurgia dos Não Ferrosos (66,66 horas); Gestão da Qualidade (133,32 horas); Desenho Técnico (66,66 horas); Fundição (99,99 horas); Tratamento dos Metais (66,66 horas); Metalografia (66,68 horas); Introdução à Ciência da Computação (33,34 horas); Tratamento de Minérios (66,66 horas); Físico-química Metalúrgica (33,33 horas); Conformação Mecânica (66,68 horas); Máquinas e Aparelhos Metalúrgicos (66,68 horas); Soldagem (66,68 horas); Siderurgia (100 horas); e Gestão do Trabalho na Metalurgia (100 horas).

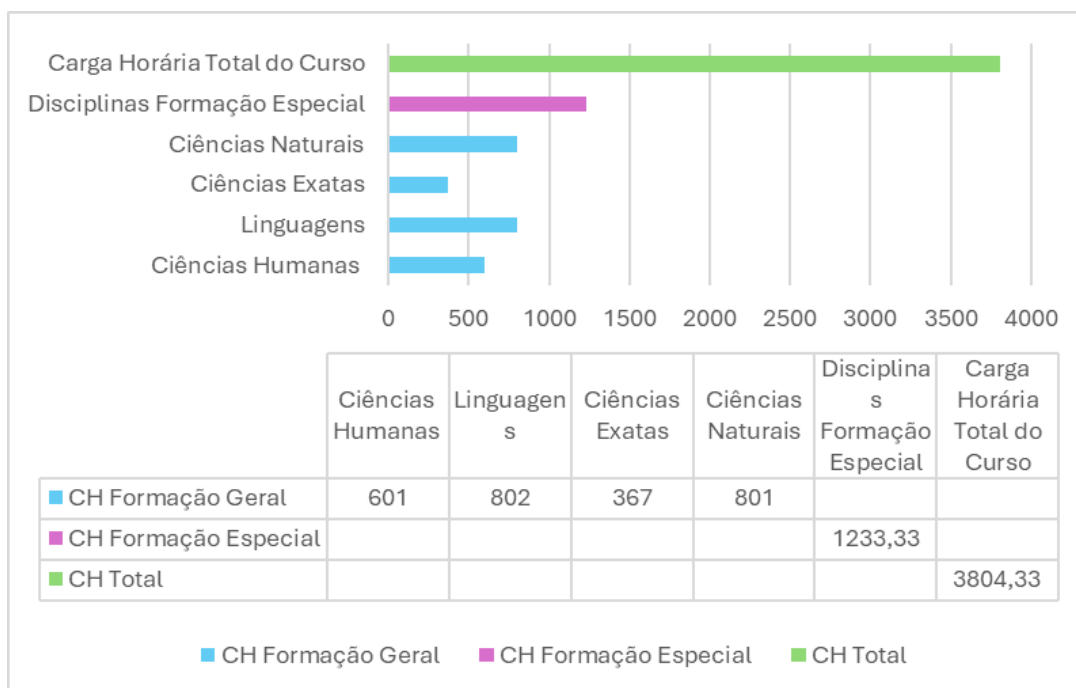
No primeiro ano, as disciplinas de educação geral incluem Artes, Biologia, Geografia, História, Sociologia/Filosofia, Educação Física, Física, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa e Química. A formação específica, nesse ano, é composta por Metalurgia Física, Metalurgia Geral e Mineralogia.

No segundo ano, as disciplinas de educação geral incluem Artes, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Física, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa e Química. Na formação específica, são oferecidas Eletrotécnica Aplicada à Metalurgia, Hidráulica Aplicada à Metalurgia, Metalurgia dos Não Ferrosos, Gestão da Qualidade, Desenho Técnico, Fundição, Tratamento dos Metais, Metalografia, Introdução à Ciência da Computação, Tratamento de Minérios, Metalurgia Física e Físico-Química Metalúrgica.

No terceiro ano, as disciplinas de educação geral são Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Física, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa e Química. A formação específica abrange Fundição, Metalografia, Conformação Mecânica, Máquinas e Aparelhos Metalúrgicos, Soldagem, Siderurgia e Gestão do Trabalho na Metalurgia.

Destaca-se que, nas disciplinas de formação geral, a maioria está presente em todas as três séries, com exceção de Artes. As disciplinas de Ciências Humanas estão presentes durante todo o curso, sendo essa a primeira matriz curricular que mantém as disciplinas desse campo em todas as séries. Filosofia e Sociologia, que estavam agrupadas no primeiro ano, passaram a ser ministradas separadamente a partir do segundo ano. Isso sugere que as Ciências Humanas passaram a ser vistas como componentes essenciais na formação dos estudantes, ocupando um espaço significativo dentro do projeto de formação humana.

Gráfico 5 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Metalurgia do IFMG Campus Ouro Preto de 2009



Fonte: Registros Escolares do IFMG Campus Ouro Preto.

No gráfico 5, a distribuição da carga horária das disciplinas do Curso Técnico em Metalurgia em 2009 revela um aumento na carga horária das Ciências Humanas, indicando um reconhecimento de seu papel como espaço de formação integral. Também se observa um crescimento nas disciplinas de formação geral, o que favorece o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Contudo, o aumento significativo no número de disciplinas cursadas aponta para uma fragmentação do conhecimento e uma sobrecarga de conteúdo. Esse fenômeno de grande quantidade de disciplinas e a consequente sobrecarga precisam ser discutidos nas políticas de integração curricular nas instituições educacionais brasileiras.

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu como prioridade a oferta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, representou um avanço significativo no papel do Estado na oferta de educação pública de qualidade (Lima, 2016).

Ciavatta (2010, p. 84) defende que, com essa formação integrada, “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 produtivos, seja nos processos educativos”. Dessa forma, a formação integrada visa superar a histórica divisão social e técnica do trabalho, oferecendo aos filhos dos trabalhadores uma educação que não apenas os capacite para a execução de tarefas, mas também lhes proporcione as habilidades para pensar, planejar e dirigir.

No que diz respeito à presença das Ciências Humanas na matriz curricular de 2009, a carga horária destinada às disciplinas desse campo foi de 601 horas, correspondendo a 15,79% do total da carga horária do Curso de Técnico em Metalurgia e a 23,37% da formação geral. Nesse contexto, podemos afirmar que o espaço destinado ao ensino das Ciências Humanas no curso é adequado para um projeto de formação humana, com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos estudantes.

A trajetória do ensino das Ciências Humanas

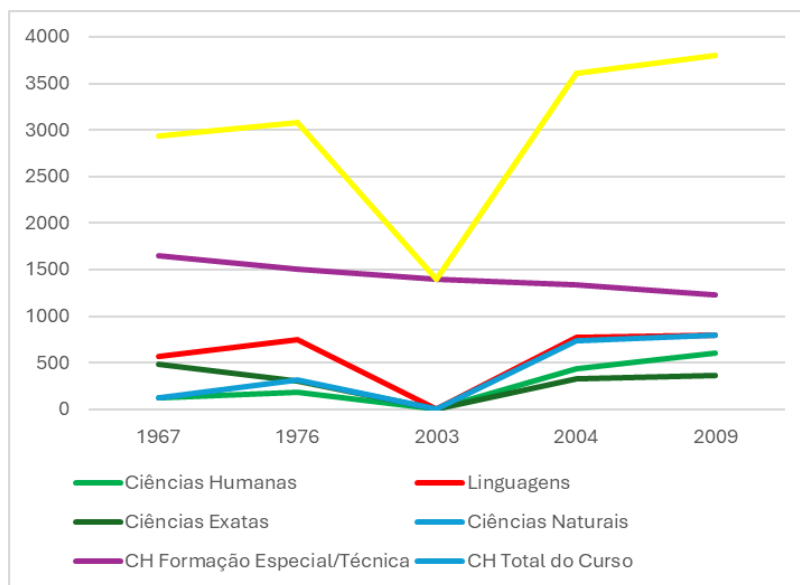
Nos tópicos anteriores, descrevemos e analisamos as seis matrizes curriculares do Curso Técnico em Metalurgia, selecionadas ao longo da trajetória histórica da instituição. A escolha dos desenhos curriculares teve como objetivo destacar as mudanças no espaço ocupado pelas disciplinas das Ciências Humanas. Ao mesmo tempo, buscamos identificar os marcos legais introduzidos pelas diversas legislações educacionais, além de ilustrar como os modelos pedagógicos da educação profissional influenciaram a oferta escolar na instituição.

No gráfico 6 e na tabela 1, é possível observar a evolução das cargas horárias do Curso Técnico em Metalurgia, distribuídas nas seguintes áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Linguagens, Ciências Naturais e Formação Técnica, além da carga horária total do curso. O gráfico 6 apresenta a distribuição da carga horária de cinco desenhos curriculares ao longo do tempo.

Tabela 1 – Cargas horárias dos currículos do Curso Técnico em Metalurgia

Ano	Ciências Humanas	Linguagens	Ciências Exatas	Ciências Naturais	CH Formação Especial/ Técnica	CH Total do Curso
1967	120	570	480	120	1650	2940
1976	180	750	300	320	1500	3080
2003	0	0	0	0	1400	1400
2004	434	767	333	734	1337	3605
2009	601	802	367	801	1233,33	3804,33

Fonte: Registros Escolares do IFMG *Campus* Ouro Preto, 2024.

Gráfico 6 – Análise das cargas horárias das matrizes curriculares do Curso Técnico em Metalurgia


Fonte: Registros Escolares do IFMG Campus Ouro Preto, 2024.

Em relação à trajetória das disciplinas de Ciências Humanas nos desenhos curriculares, notamos um aumento considerável na carga horária a elas atribuída. As disciplinas dessa área estiveram presentes desde o início do curso. Embora a carga horária tenha sido reduzida no início, especialmente em comparação com as outras áreas, os componentes curriculares de Ciências Humanas refletiram as transformações educacionais ocorridas no período analisado. Inicialmente, as disciplinas eram História e Geografia, passando por Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso, Organização Social e Política Brasileira até a integração de Filosofia e Sociologia. Em 1967, 120 horas eram destinadas às Ciências Humanas. Em 1976, esse número foi ampliado para 180 horas. Já em 2003, com a desintegração curricular, a carga horária foi esvaziada. Com a retomada da integração curricular em 2004, a carga horária foi aumentada para 434 horas, chegando a 601 horas em 2009.

Esse aumento das disciplinas de Ciências Humanas reflete o projeto de formação humana inserido no curso. Dentro dos marcos legais e modelos pedagógicos da Educação Profissional, as Ciências Humanas ocuparam um papel de resistência, sendo um espaço de embate e conscientização, visando a um ensino que ultrapassasse a formação unidimensional.

A matriz curricular de 2009 apresenta a maior carga horária destinada às Ciências Humanas, a qual persiste até os dias atuais. Acreditamos que esse aumento está relacionado à criação dos Institutos Federais e à sua filosofia institucional, que visa formar cidadãos críticos. A Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 5º, sublinha que os Institutos Federais têm como objetivo “constituir-se em centro de excelência no ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (Brasil, 2008b).

A criação dos Institutos Federais estabeleceu que 50% das vagas deveriam ser reservadas para a Educação Profissional técnica de nível médio. Também foi destacada a finalidade de promover a integração e verticalização entre a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação Superior, o que fortalece a oferta de uma educação plural e a valorização de diversos saberes.

Ademais, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tornou obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, com o intuito de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensamento crítico e reflexão sobre si mesmos e sobre a sociedade (Brasil, 2008a).

Por fim, ao analisarmos os desenhos curriculares do Curso Técnico em Metalurgia, observamos a evolução da carga horária das Ciências Humanas ao longo do tempo: em 1967, 120 horas, correspondendo a 4,08% da carga horária total do curso e 9,30% da formação geral; em 1975, 180 horas, representando 5,84% da carga horária total e 11,39% da formação geral; em 2003, 0 hora, correspondendo a 0% da carga horária do curso e 0% da formação geral; em 2004, 434 horas, o que representa 12,03% da carga horária total e 19,13% da formação geral; e em 2009, 601 horas, equivalendo a 15,79% da carga horária total e 23,37% da formação geral. Esses dados indicam que, à medida que o projeto de formação humana foi sendo ampliado, as Ciências Humanas ganharam um lugar de destaque nos currículos do curso, com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos estudantes. Essas alterações foram impulsionadas pelas reformas educacionais, que, em diferentes momentos, apresentaram avanços e retrocessos no projeto de formação humana que acreditamos.

Conclusão

Nosso objetivo foi identificar a trajetória das disciplinas das Ciências Humanas no Curso Técnico em Metalurgia do IFMG *Campus* Ouro Preto. No entanto, ao longo da análise, percebemos que as transformações impulsionadas pelo aparato legislativo marcaram os modelos pedagógicos da Educação Profissional. Dessa forma, conseguimos compreender como esses elementos influenciaram o papel das Ciências Humanas no curso. Optamos por utilizar representações gráficas para ilustrar as configurações curriculares e as disputas de poder dentro da instituição. Essas representações também nos permitiram observar como a trajetória das disciplinas de Ciências Humanas foi impactada pelas reformas educacionais, que, em diferentes momentos, representaram avanços e retrocessos, especialmente sob a lógica neoliberal que busca definir a formação dos trabalhadores e atender às demandas do mercado.

Ao analisar o lugar do ensino das Ciências Humanas, conseguimos identificar alguns marcos legais que influenciaram esse processo. Inicialmente, no Curso Técnico em Metalurgia, o ensino das Ciências Humanas foi tímido, alinhado ao modelo de ensino industrial da época. Nas décadas seguintes, acompanhando o contexto histórico e o desenvolvimento do país, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu um vínculo entre o Ensino Médio e o Técnico, com ênfase no tecnicismo do currículo. Nesse período, também surgiram contradições, pois, embora o ensino das Ciências Humanas existisse, ele resistia dentro de um contexto de limitações ideológicas, adequando-se aos próprios limites impostos pelo modelo educacional.

Já na década de 1990, com o Decreto nº 2.208/1997, as disciplinas de Ciências Humanas coexistiram com o retorno de matérias críticas, mas o retorno da dualidade educacional impossibilitou um projeto de formação humana. Durante esse período, o ensino das Ciências Humanas se manteve em uma articulação entre o Ensino Médio e o Curso Técnico, resistindo dentro das possibilidades limitadas de atuação. Nos anos 2000, com a ascensão do presidente Lula, houve uma nova abordagem para a formação humana, com a retomada da integração curricular, a partir do Decreto nº 5.154/2004. Esse movimento foi ampliado com a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, que resultou no aumento da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas no Curso Técnico em Metalurgia do IFMG *Campus* Ouro Preto.

O ensino das Ciências Humanas dentro do desenho curricular do Curso Técnico em Metalurgia foi limitado, sendo marcado por disputas pela sua relevância formativa e pelas justificativas apresentadas nas legislações de cada período. Afinal, acreditamos que o ensino das Ciências Humanas desempenha uma função social mediadora crucial para a formação integral dos alunos, proporcionando uma leitura crítica do mundo para os egressos do Curso Técnico em Metalurgia do IFMG *Campus* Ouro Preto. O ensino das Ciências Humanas é, portanto, uma parte essencial de um currículo politécnico, voltado para todas as classes sociais, com o objetivo de oferecer uma formação omnilateral.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 997, 9 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7769, 15 set. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

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. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 26 de set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 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: 26 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, retificado em 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-norma-pl.html>. Acesso em: 20 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 da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 26 set. 2018.

CIAVATTA, Maria. 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: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-106.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009. ISSN 1981-7746. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdcpjXjyfNyP/?lang=p>. Acesso em: 27 set. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.143-179.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 77-95, jan./abr. 1997. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000100007&script=sci_abstract. Acesso em: 25 out. 2019.

LIMA, Marcelo. **Trabalho e Educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação**. Curitiba, Paraná: CRV, 2016.

LIMA, Marcelo; ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino Médio Integrado: prescrições e realidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, ano 11, v. 19, n. 39, p. 76-85, jan./jun. 2014. ISSN 2317-742X. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10248>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10248/7034>. Acesso em: 24 dez. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livres-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 347-366, 2012. ISSN 1676-2584. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639914. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>. Acesso em: 24 dez. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1: Livro primeiro: O Processo de produção do Capital. t. 1: Prefácios e Capítulos I a XII.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990. ISSN 2176-6673. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i45.1764>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2085/1824>. Acesso em: 24 dez. 2024.

SOUZA, Francine Calegari de. **Educação Profissional**: História e ensino de História. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SOUZA, Júlio César. **O lugar do ensino das ciências humanas no curso técnico em metalurgia do IFMG Campus Ouro Preto (1944 A 2021)**. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PARTE II

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TRAVESSIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Cláudio Alves Pereira

Silvana Ventorim

Introdução

Este capítulo é parte da pesquisa de doutorado que buscou compreender os processos que constituem a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT). Apresenta-se como um estudo descritivo de abordagem qualitativa dos dados coletados junto a uma amostra de 1.048 professores da carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) lotados em todas as instituições sociais que compõem a RFEPCCT¹.

Na compreensão dos processos históricos que orientam o campo das políticas educacionais brasileiras, demarcamos a complexidade do contexto nacional, especialmente para a EPT na RFEPCCT. Embora reconheçamos os privilégios dados às classes políticas e econômicas aliadas ao regime ditatorial brasileiro (1964 a 1985), credenciamos a Constituição de 1988 como marco da democratização na história do país e da garantia dos direitos sociais ao povo brasileiro. Por ela, a educação é um direito de todos e um dever compartilhado pelo Estado e pela família, devendo ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Destacamos como pilar fundamental deste capítulo a educação como condição à formação para a cidadania e para o trabalho.

É preciso ressaltar a importância da formação dos professores que atuam e que atuarão na docência: não há como discutirmos um processo educativo que forme para a cidadania e para o trabalho sem planejarmos ações formativas *com* os professores e exercitadas nas *coletividades docentes*. Tendo a Rede como *locus* para essa política de formação docente, objetivamos apontar caminhos para a profissionalização da carreira EBTT e, nesse processo, as práticas pedagógicas de seus professores se constituirão em profissionalidade alicerçada no compromisso social de formação para a cidadania e para o trabalho.

¹ Dados coletados por meio de questionário eletrônico, com o registro de participação de 959 professores (91,51%) vinculados aos Institutos Federais; 35 professores (3,34%) lotados nos Cefets; 21 professores lotados (2,00%) no Colégio Pedro II; 21 professores (2,00%) lotados em Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e 12 professores da carreira EBTT (1,15%) vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Nesse sentido, para articular o debate entre o campo da EPT e o da formação docente na relação entre formação para a cidadania e para o trabalho, apontamos, para as reflexões sobre o contexto educativo, o diálogo com referenciais do campo da EPT e da formação de professores para a educação profissional com Machado (2008), Moura (2008, 2014) e Ramos (2021). Na esteira, vinculamos a discussão a Certeau (2014, 2017) para situar as análises sobre a formação docente a partir dos conceitos de contexto, estratégias e táticas, traduções e bricolagens, presentes no trabalho dos professores frente aos direcionamentos e às brechas das políticas educacionais.

Ajustando o foco para o campo das políticas públicas de formação de professores no Brasil, após o seu recente desmonte no período de 2016 a 2022 (interstício entre o golpe de 2016 que resultou no impedimento da presidenta eleita Dilma Roussef e o final do governo do presidente Bolsonaro), observam-se movimentos que apontam para processos de sua reestruturação. Contudo, apesar de estarmos em um governo federal com bandeira educacional mais progressista, as amarras políticas têm apontado para um intenso debate no campo político e revelado que a retomada de espaços democráticos de diálogo não se fará sem lutas. O campo ainda é minado e exige ações táticas. Este capítulo se insere como parte desse movimento de resistência e denúncia.

Pretende-se apresentar ao leitor a defesa de uma formação específica para o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, dado o momento histórico e as condições materiais para que essa formação se efetive, apresentaremos a formação continuada como travessia para a profissionalização da docência na EPT.

Formação para o exercício da cidadania e do trabalho

Ao tomarmos a RFEPCT como *locus* desta pesquisa, os conceitos de lugar e espaço trazidos por Certeau (2014, p. 114) mostram-se importantes. Pela Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008), o *lugar* da Rede encontra-se demarcado, estável. Contudo, há processos que a tornam um ambiente dinâmico (seus *campi*) e, portanto, um *espaço*, com “[...] vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável de tempo” (Certeau, 2014, p. 184). Assim, o conceito de espaço nos auxiliará nas análises do processo de formação docente, sendo este constituído por operações de sujeitos históricos, e a formação dos professores que atuam na RFEPCT será analisada como processo de busca por “um lugar praticado” (Certeau, 2014).

As recentes políticas educacionais deixam evidente o seu viés neoliberal, apropriando-se dos conceitos *cidadania* e *trabalho* e ressignificando-os. Como efeitos, observam-se perda de direitos trabalhistas, privatizações, proletarianização dos professores, esvaziamento do currículo escolar, ou seja, sinais de um modelo de educação alheia à integração e à justiça social. Em um sentido progressista, a *educação* está ligada à promoção da digni-

dade humana, individual e coletiva, por meio da mediação dos conhecimentos produzidos socialmente, para o exercício do bem comum. Nesse sentido, o direito à educação como base das políticas sociais, em destaque a EPT, pressupõe o acesso das juventudes a percursos formativos múltiplos e diversos, referências para a constituição de identidades cidadãs e para a emancipação social.

Para a categoria fundante *cidadania* utilizada neste estudo, tomamos como suporte o entendimento de Freire (1997, p. 79), para quem àquele que exerce a docência deve ser exigida uma disciplina política, indispensável à construção social da cidadania. Para o autor, “[...] a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política” (Freire, 1997, p. 79).

Para a categoria *trabalho* articulada neste capítulo, amparados em Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059), refutamos a lógica mercadológica de uma sociedade capitalista que, ao criar uma divisão social e técnica do trabalho, resulta em um sistema educacional classista que separa “[...] 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”.

Articulando-nos para superar essa lógica que tem resultado em prejuízo ao direito de ser sobretudo das juventudes oriundas da classe trabalhadora, “[...] romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente” (Moura, 2014, p. 14).

O *trabalho* como princípio educativo, portanto, exige uma docência que supere o sentido mercadológico que insiste em separar educação e trabalho, ensino regular e educação profissional. É preciso que o trabalho docente tome o trabalho como meio para o desvelamento da materialidade do mundo no qual os estudantes estão imersos e nele atuam, fugindo dos currículos prescritos que silenciam as relações existentes entre o trabalho e a educação e enaltecem o acúmulo pretendido ao trabalhador de maneira que ele se sinta responsável por garantir a sua empregabilidade no mercado de trabalho.

Com essas referências, assumimos o sentido de *trabalho* como uma ação humana, como um ato planejado por homens e mulheres com uma intencionalidade prática e cujos efeitos se refletem em suas realidades materiais. É do trabalho que deriva a cultura humana e, portanto, também a *educação*, sendo feita por homens e mulheres ao longo da história; é produção histórica, ato consciente de interferência no mundo motivado pelo objetivo de mudar a realidade desses homens e dessas mulheres (Ramos, 2021, p. 21).

Assumimos com Freire (1997, p. 35) o entendimento de que “[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. Assim, compreendemos a escola como um corpo vivo, ela é formada por pessoas vivas, com sonhos e desejos de humanização, em contraposição à ideia da escola como um espaço para o aprendizado de técnicas descontextualizadas, esvaziadas de sentido humano, cenário dos sonhos de quem pretende a preservação do *status quo* de uma sociedade desigual.

Defender a ampliação dos princípios da formação politécnica para os currículos de todos os cursos da RFEPCT requer discutir a formação continuada dos seus professores e, por conseguinte, a profissionalização da carreira EBTT. Isso será possível se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor da carreira EBTT contribuir para a superação de um modelo social no qual o saber tem sido, historicamente, um instrumento de dominação. Nesse sentido, a formação docente para a carreira EBTT é objeto de estudo a fim de ser compreendida como processo para a profissionalização dessa carreira e, por meio desse processo, a constituição de uma profissionalidade docente que contribua para a *formação para a cidadania e para o trabalho*. Assim, o ato de educar se torna ação política, um compromisso ético do professor com o processo de humanização dos estudantes (Freire, 2001, p. 13).

Pelos processos formativos mediados pela educação, a cidadania se constitui no reconhecimento do mundo e na possibilidade de apreendê-lo em suas mais variadas relações, refletir sobre ele para, uma vez humanizados, agirmos (Freire, 2021, p. 16). Continua o autor afirmando ser preciso tomar o presente como algo não dado e mutável, reconhecendo-o como histórico e, portanto, como resultado das ações humanas, por isso em permanente transformação dessa realidade na medida em que os homens agem e, consequentemente, se humanizam (ou se desumanizam).

Convocamos aqui a categoria *práxis* em Freire (2021, p. 16), entendida como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, para argumentarmos pela educação como exercício de objetivação da realidade, escrutínio das suas relações (sociais, econômicas, culturais etc.) e, nessa inserção crítica, ação. Conforme o autor, reconhecimento da realidade sem ação crítica não contribui para a transformação da realidade objetiva e, portanto, não é reconhecimento verdadeiro.

Assim, com a defesa de um processo educativo que se mostre capaz de formar para a cidadania e para o trabalho, tensionaremos o debate sobre a necessidade da proposição de políticas institucionais construídas na Rede que tomem a formação continuada como processo de profissionalização da carreira EBTT.

Formação continuada como travessia à profissionalização da carreira EBT

Por “profissionalização docente” entendem-se os processos de formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional dos professores. Para Shiroma e Evangelista (2010, p. 33), a profissionalização deve ser abordada como uma política de Estado materializada em medidas de “[...] formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério”.

Para a defesa de uma política de formação continuada com vistas à profissionalização da carreira EBT, tomamos como referência o conceito de *travessia* trabalhado por Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1071) a partir da obra de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos². Defendendo o modelo do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio como aquele que atualmente mais se aproxima do modelo de politécnica e de Escola Unitária, os autores apontam serem esses cursos o campo privilegiado para o germe de educação pública a ser difundido para a sociedade brasileira com vistas a torná-la socialmente justa.

Alinhados a eles, ampliamos esse entendimento, entendendo que a formação para a carreira EBT alicerçada nos princípios estruturantes da EPT trazidos pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) permeará as práticas pedagógicas desses profissionais em qualquer curso que atuem e, dessa forma, o seu trabalho se revestirá do compromisso humano com a superação das desigualdades sociais e do zelo profissional, o que permitirá a formação dos estudantes para serem cidadãos e para ingressarem no mercado de trabalho. Contudo, a travessia não deve ser compreendida como uma etapa da história, mas “como constituinte de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1072).

Temos uma herança histórica de uma “sociedade contraditória, fortemente marcada por uma cultura escravocrata” que, historicamente, se mostra dual, com uma educação pautada por viés “acadêmico/academicista, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, proporcionada às elites e aos seus filhos, e uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora” (Moura, 2008, p. 27). Por isso, não podemos aguardar um cenário ideal, quer vindo de políticas públicas do Executivo nacional, quer do completo

² FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

saneamento das dificuldades administrativas e pedagógicas que a Rede enfrenta, para, só depois, propormos saídas a esse modelo excludente. O cenário é de urgência e nos impõe “o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente” (Moura, 2008, p. 27).

O ato de educar do professor progressista encerra em si um compromisso ético-político, compromisso que exige vigilância e luta. “Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os, possamos ser por eles ouvidos também” (Freire, 1997, p. 62).

Uma política de formação docente para uma educação contra-hegemônica deve ser alicerçada no compromisso com a justiça social. Dessa maneira, ao professor da carreira EBTt devem ser ofertadas ações de formação democráticas em que todos possam contribuir com seus conhecimentos, construindo currículos em diálogo com as propostas de colegas, também com os estudantes e com a comunidade. Como educadores progressistas, Freire (2001, p. 23) incentiva-nos a trilhar o caminho das possibilidades que se apresentam, ainda que, em um primeiro momento, as possibilidades de ação se mostrem limitadas.

A formação do professor da carreira EBTt, tanto para aqueles que já ingressaram na carreira quanto para os futuros servidores docentes, deve ser um projeto de conscientização (Freire, 1983, p. 36). Assim, entendemos que essa formação se operará na coletividade, tomando o docente como ser concreto e atento às relações sociais que envolvem a sua profissão e o seu trabalho, sendo o seu fazer pedagógico tomado como objeto cognoscível, e os professores, como educandos-educadores, visto o necessário engajamento e troca de experiências entre estes.

Nóvoa (1992, p. 33) nos alerta sobre as disputas que envolvem a proposição de um projeto de formação docente, uma vez que “[...] toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções”. Assim, a formação docente e a própria profissão docente vão sendo organizadas a partir de projetos que ora valorizam as pessoas, ora imporão novos dispositivos de controle para o exercício da profissão.

Nessa mesma direção, Apple (2017, p. 262), afirma que as “escolas são *arenas de conflito* e os conflitos que elas geram e que encenam têm impactos duradouros em outras áreas da vida social e intelectual”, locais de luta “para e por pessoas oprimidas”. Seria ingênuo tomarmos a RFEPCT como espaço alheio às “divergências sobre políticas e práticas educacionais” que existem na sociedade, “sobre o que deveria contar como conhecimento importante e sobre quem deveria tomar essas decisões” (Apple, 2017, p. 111).

Assim, ao propormos uma política de formação docente que (re)construa os pilares para a profissionalização da carreira EBTT, reconhecemos as diferenças de posicionamentos político-ideológicos dos professores como inerentes a um processo que se proponha ser dialógico e democrático. Com isso, negamos o posicionamento sectário que cega e fecha portas ao diálogo.

Entendemos que esse processo de profissionalização da carreira EBTT forjado no diálogo entre os professores e organizado por meio de ações de formação continuada, em serviço, tem a possibilidade de alinhar o trabalho do professor a um fazer pedagógico comprometido com os princípios da EPT e a superação das desigualdades que afetam as comunidades atendidas pelo *campus*. Nesse sentido, o processo de decisão do que será mobilizado para a organização desse trabalho, articulando fatores de ordem pessoal, ética e profissional, materializará uma profissionalidade do professor da carreira EBTT alinhada ao compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho.

“A formação para o trabalho e para a cidadania no ensino básico já justifica a necessidade de preparação específica”, comentou um(a) participante da pesquisa lotado(a) no Instituto Federal do Alagoas (Ifal) sobre a insuficiência dos processos atuais de formação do professor da carreira EBTT. Notamos que muitos participantes limitam o compromisso docente com a organização de práticas pedagógicas que trabalhem para a formação integral do estudante ao espaço dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

No caso de curso técnico [EMI], eu vejo com muita importância a formação técnica do aluno, levando em consideração a formação do futuro profissional e ser humano vivendo em sociedade (Participante da Pesquisa, UTFPR, doutorado, com mais de dez anos de docência exclusivamente na carreira EBTT).

Especificamente nos IFs e nos cursos técnicos integrados, acredito que é imprescindível para os professores terem conhecimentos sobre a proposta de formação integral, que superem a dicotomia entre saber e fazer (Participante da Pesquisa, IFC, mestrado, com quinze anos de docência, sendo mais de dez deles na carreira EBTT).

Entendemos que essa visão limita a potencialidade da formação do professor da carreira EBTT fundada no compromisso ético-político voltado à formação para a cidadania e para o trabalho, uma vez que separa o trabalho docente por uma lógica pragmática, mercadológica e esvaziada dos seus princípios de contribuir para o processo de conscientização dos estudantes, sejam eles da educação básica ou superior.

O trabalho do professor da carreira EBTT envolve a superação de grandes desafios, visto que a sua prática pedagógica, se práxis for, opera para a superação da dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, zela pela formação técnica dos estudantes de modo que possam entrar no mundo do trabalho e, para além, os conduz à conscientização, criando bases para entenderem os modos pelos quais a sociedade se organiza e toma como possível a superação das suas desigualdades. O excerto a seguir contribui nessa direção:

O professor EBTT forma para um mercado de trabalho que é opressor. Assim, esse profissional deve orientar seus alunos [de] que a vivência no espaço-tempo empresarial não deve demovê-los de seus ideais de emancipação, entendendo com a “máquina” funciona e podendo questionar os valores que ora lhes são impostos. O professor EBTT deve promover o pensamento crítico de seu aluno, ao mesmo tempo que o prepara para vivenciar o “chão de fábrica” da forma como, de fato, é (Participante da Pesquisa, Ifes, doutorado, com mais de trinta anos de docência, sendo mais de vinte deles na Rede Federal).

Se o que buscamos é a superação das desigualdades sociais, e sabendo que muitos dos estudantes ingressam na RFEPCT após diferentes tipos de processos formativos, por que devemos reservar um processo de formação integral àqueles que se matriculam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, diferentemente, negar essa formação aos estudantes dos cursos FIC, técnicos concomitantes e subsequentes, graduação e pós-graduação? Entendemos que o trabalho do professor da carreira EBTT, atento ao papel social da sua prática, consciente dos limites e possibilidades desta, deve adequar a apresentação dos conteúdos e a linguagem direcionada aos estudantes de maneira que os signos utilizados sejam compreendidos por estes, em cada fase do seu processo de formação, mantido o compromisso com os princípios da EPT. Nesse sentido,

Sem contar com a preparação do docente EBTT, considerando apenas a experiência docente EBTT, posso verificar que existe a característica da aplicabilidade de conceitos técnicos em diversos formatos para atender a diferentes grupos de estudantes com características diversas. Quando tratamos da formação docente para a docência na EPT, podemos constatar a preocupação com a formação humana além da técnica. A possibilidade de atuação na pesquisa e na extensão, além do ensino, nos garante uma característica de poder atuar na sociedade de forma mais completa. Somos vistos (e me reconheço) como professores que não ensinam somente dentro de uma sala de aula (Participante da Pesquisa, Ifal, mestrado, com mais de dez anos de docência na carreira EBTT).

Entendemos que discutir os fundamentos de uma formação continuada para a profissionalização da carreira EBTT focada na (re)construção de uma profissionalidade docente compromissada com o diálogo social limitada ao espaço da docência nos cursos técnicos integrados é reduzir a potência desse processo de formação docente. Se alicerçada nos princípios da EPT, independentemente do curso em que se atue, essa formação fundamentará o trabalho do professor da carreira EBTT calcado no compromisso com o processo de conscientização dos estudantes, com a formação destes para a cidadania e para o trabalho.

As particularidades das instituições sociais públicas que compõem a RFEPCT produzem diferentes espaços em que os seus professores organizam o seu trabalho. Conforme uma das participantes, professora efetiva do IFPB, “as práticas produzem os sujeitos e os sujeitos produzem as práticas. Contextos diferentes constituem profissionais diferentes”. Dessa maneira, entendemos que cabe às equipes dessas instituições a organização do seu projeto de formação docente, estando cada um dos projetos referenciados em diretrizes comuns emanadas da política de formação continuada da RFEPCT.

Entendendo a Rede como diversa, reconhecemos as realidades específicas das instituições sociais públicas que a compõem e a diversidade de cotidianos de trabalho e das práticas docentes que nela se materializam. Diversidades sociais devem resultar em diversidade de objetivos para as práticas docentes. Diversidades na Rede, portanto, requerem uma organização que se mostre una e específica. Una, pois se norteará pelos mesmos princípios fundamentais da EPT presentes na Lei nº 11.892/2008. Específica, pois reconhecerá a necessidade de contextualizações sociais que resultarão em projetos de formação continuada diversos, constituídos a partir de signos linguísticos próprios de cada *campus*.

Na organização dessa formação continuada, os percursos formativos de cada professor são diversos e devem ser reconhecidos e valorizados, pois são frutos de um complexo sistema de somas de experiências formativas que não se resumem à sua formação inicial e continuada, tampouco estão limitados pela área em que ele atua (Moura, 2014, p. 54).

Espaços de diálogo e participação coletiva na profissionalização da carreira EBTT

A tomada de consciência, processo que exige “sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar”, não é produzida na individualidade, mas em meio aos demais, pois o processo de conscientização “não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais” (Freire, 1983, p. 53).

Ainda que formações individuais para a aquisição ou aperfeiçoamento técnico oferecidas fora do ambiente de trabalho do professor sejam bem-vindas, Nóvoa (1992, p. 27) aponta que elas reforçam a imagem de um saber produzido no exterior da profissão. Pelo contrário, afirma o autor, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Para Imbernón (2019, p. 63), as propostas de formação docente devem considerar a diversidade profissional dos docentes e dos territórios, contar com um planejamento que considere o porquê, o quê e o como, sempre que possível discutindo situações reais do trabalho dos professores, evitando os estereótipos e generalismos, buscando estratégias para associar a formação contínua ao desenvolvimento profissional e atentando-se para os permanentes processos de (re)planejamento e (re)avaliação da formação.

O trabalho em equipe proporciona aos professores uma perspectiva de maior segurança e ampliação do entendimento de trabalho conjunto, superando inseguranças sobre suas atuações no processo educativo, especialmente quando os resultados dos estudantes frustram suas expectativas (Beraza, 2019, p. 52).

A colegialidade docente potencializa os processos de constituição da profissionalidade dos professores, pois, sendo comuns a esse coletivo as referências organizacional e pedagógica, esse sentido de comunidade profissional reforça “uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por *comunidades de prática*, mas cuja melhor tradução é *comunidades de trabalho* ou *comunidades profissionais*” (Nóvoa, 2019, p. 205). Assim, essa corresponsabilidade molda e edifica a própria formação profissional dos professores.

Em diversos posicionamentos dos participantes da pesquisa, a importância do trabalho coletivo é trazida à tona ao se discutir a profissionalidade da carreira EBTT. A falta de espaços de diálogo entre os membros da equipe docente é apontada como um dificultador para o processo de formação para eles, conforme excertos a seguir.

É preciso que os professores se reúnam mais vezes para tratar de assuntos importantes. Também é preciso ter um calendário específico para aperfeiçoamento coletivo (Participante da Pesquisa, IFTM, especialização, mais de quinze anos na docência, sendo mais de cinco deles na carreira EBTT).

[Há] a necessidade de uma política de formação continuada, estruturada a partir da realidade de cada *campus*, que seja contínua, ajudando a refletir e questionar as nossas práticas, além de ser um momento cole-

tivo de estudo e colaboração (Participante da Pesquisa, IFPB, mestrado, mais de quinze anos na docência, sendo mais de dez deles na carreira EBTt).

Pela diversidade da RFEPCT, compreendemos que não devemos ter um plano de formação continuada padronizado para a carreira EBTt, sob o risco de vermos reduzidos os avanços na profissionalização da carreira. Reduzir ou excluir a participação das equipes pedagógicas e docentes significará a redução dos próprios efeitos positivos da formação docente e, por consequência, da materialização de um projeto emancipatório dos estudantes. Trabalhamos no sentido de aproveitar brechas que podem ser ocupadas pela RFEPCT, tida como exemplo na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, para apresentar a profissionalização da carreira EBTt como travessia possível para um modelo de formação de professores que tenha maior possibilidade de cumprir o que a Constituição (Brasil, 1988, art. 205) estabelece como objetivo para a educação nacional: formar para a cidadania e para o trabalho.

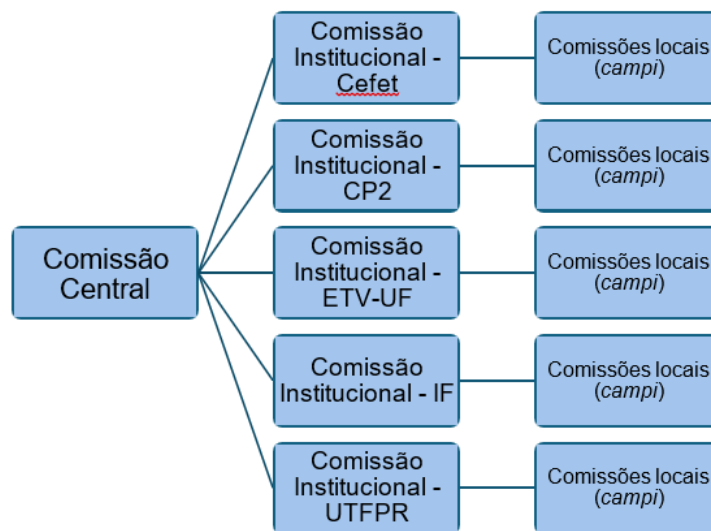
O processo de formação dos professores da carreira EBTt, tendo a RFEPCT como germe para uma educação emancipadora, tem o objetivo de levar estudantes e servidores ao desvelamento dos processos que organizam a sociedade, ou seja, um processo de conscientização no mundo. Conscientes do seu papel formador e partícipes de um projeto maior de conscientização coletiva, a apreensão da realidade objetiva do mundo lhes possibilitará uma consciência moral e, por consequência, permitirá a valorização das práticas sociais que reconhecem ou negam a vocação ontológica dos seres humanos (Freire, 2001, p. 24).

Assim, entendemos que uma política de formação docente emancipadora e com possibilidade de alcance de justiça social, dada a organização administração do sistema educacional brasileiro, deve ser organizada em três instâncias, todas permeadas pela participação coletiva e com responsabilidades específicas e complementares.

Uma comissão central formada por representantes da Sesu, da Setec, do Conif e das entidades representativas das categorias de trabalhadores da Rede Federal, com a função de propor a espinha dorsal da matriz curricular de cada um dos módulos da formação dos professores da carreira EBTt. Cinco comissões institucionais formadas por representantes dos professores e das equipes pedagógicas de cada uma das instituições da Rede (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR). A essas comissões caberia a inserção de especificidades sobre o trabalho docente de cada organização. Por fim, nos *campi*, todos os membros das equipes pedagógica e docente organizariam os tempos da formação coletiva, privilegiando o diálogo e a troca de experiências, um percurso de (re)afirmação da profissão docente como um exercício de contínuo estudo e reflexão (Nóvoa, 1992, p. 12).

Esquemáticamente, propomos que a organização da formação continuada com vistas à profissionalização da carreira EBTT siga a representação exposta pela figura 1. A proposta tem amparo na necessária relação comunicativa entre os sujeitos que participam do processo educativo (Freire, 1983, p. 16). Assim, ao propormos que, a partir de uma matriz comum de estudos organizada pela Comissão Central de Formação da Carreira EBTT, cada organização administrativa da Rede contribua com as suas macroespecificidades e, por fim, as comissões locais finalizem a proposta, tornando-a fruto daquela coletividade e, portanto, atenta às necessidades sociais das comunidades em que cada *campus* está inserido. Dessa forma, cada projeto terá os seus próprios signos linguísticos, condição para a potencialização dos diálogos entre os membros da equipe em formação.

Figura 1 – Comissões integrantes da política de formação docente continuada com vistas à profissionalização da carreira EBTT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

É muito importante que haja dinamicidade nos planejamentos de cada uma das comissões, zelando pela existência de espaços que permitam o exercício de processos dialógicos intra e intercomissões. Dessa forma, embora as versões finais dos projetos de formação continuada registrem as especificidades de cada *campus* (em respeito ao sentido social do *campus* na comunidade em que este está inserido), a vinculação orgânica a uma matriz estrutural única e a corresponsabilidade entre as instituições na construção de uma política de formação permanente para a RFEPCT permitirão o intercâmbio de ideias, horizontal e verticalmente, e a materialização de uma formação emancipadora em rede na Rede.

O movimento coordenado dessas três engrenagens produzirá o contínuo fluxo da formação dos atuais e futuros professores da carreira EBTT, movimento permanente que se constituirá na (re)construção da profissionalidade dessa carreira e da própria EPT. Para Imbernón (2019),

as ações de formação e desenvolvimento profissional trabalhadas por organizações e grupos sociais se apresentam mais potentes que aquelas propostas pelos Estados. Dessa maneira, ganhando força e visibilidade, o autor afirma que a história mostra que é possível “que esses movimentos criem um estado de opinião e permeiem o pensamento educacional e façam com que as políticas educacionais acabem introduzindo (ou engolfando) alguns de seus postulados” (Imbernón, 2019, p. 162)³.

Dessa maneira, o caminho dessa articulação entre os grupos deve oportunizar espaços para que os professores possam participar dos programas de formação com foco em suas carreiras, partindo dos saberes e das experiências docentes presentes nos contextos específicos escolares e vinculados a objetivos de transformação social, estratégia que lhes exige planejamento e ação (Imbernón, 2019, p. 119). Práxis, portanto (Freire, 1983, 2001, 2021). Assim, faz-se necessário que os participantes (educadores-educandos, nos remetendo novamente a Paulo Freire) se dispam dos seus especialismos e adotem práticas reflexivas, respeitando e aproveitando a diversidade dos participantes do processo de formação, pois “[...] a tarefa da formação não é formar um professor para transmitir conhecimento e estruturar uma cultura dominante, mas estabelecer reflexão e análise para transformar a escola e colocá-la a serviço da comunidade” (Imbernón, 2019, p. 161)⁴.

Apple (2017) contribui no mesmo sentido, apresentando os movimentos articulados de diferentes grupos sociais que, embora naturalmente não precisem estar unidos para existirem, ao compartilharem os mesmos objetivos e/ou pertencimentos, articulam um trabalho comum em projetos que ganham mais visibilidade, pois operam em maior número de frentes e, com isso, aumentam as possibilidades de ganhos sociais. A RFEPCT pode ser entendida como essa articulação entre diferentes instituições sociais públicas unidas por uma mesma política de formação humana com vistas à superação das desigualdades sociais, precisando, para isso, que elas trabalhem articuladamente.

As instituições sociais públicas que compõem a RFEPCT até agora desenvolvem seus projetos próprios de formação que entendem ser o melhor para os seus estudantes. Utilizando os termos de Apple (2017), pela independência e autonomia na proposição e estruturação dos seus processos internos, essas instituições da RFEPCT não estão, necessariamente, conectadas, pois essa conexão não é necessária para a existência de cada uma delas. Contudo, essa conexão é desejada, pois elas compartilham (ou deveriam compartilhar) de mesmos objetivos, sobretudo neste momento histórico em que a educação

3 No original: *Ello quiere decir que, es posible, como siempre ha pasado en educación cuando se van democratizando los procesos, que esos movimientos creen estado de opinión e impregnen el pensamiento educativo y provoquen que las políticas educativas acaben introduciendo (o fagocitando) algunos de sus postulados.*

4 No original: *La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad.*

pública sofre ataques diretos, especialmente quanto ao papel social do professor. Assim, a articulação entre essas instituições é um movimento para a defesa da sua existência e para o fortalecimento do processo de profissionalização da carreira EBT.T. Trabalhar em rede resulta em um compromisso mútuo, conforme excerto a seguir:

Se trabalhamos em Rede, qual seria o motivo de não estarmos em rede? Temos diversidade, mas somos tocados somente pelo colega de outra instituição, não desmerecendo seu trabalho, mas somente em pesquisas, que depois nem ficamos sabendo o seu resultado e nem sabemos a importância de nossa participação. Estar em rede seria sermos conectados, nos anseios, dúvidas, compartilhamentos de ideias e possibilidades, rompendo assim essa esfera da longinquidade e nos transformando em algo mais forte e com mais peso individual e coletivo, tanto no espaço interno, quanto no externo (Participante da Pesquisa, IFMT, mestrado, mais de 25 anos na docência, sendo mais de cinco deles na carreira EBT.T).

A reflexão proporcionada pela formação no coletivo docente, espaços para dinâmicas coletivas de autoformação possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos professores, instrumentalizando-os para agirem autonomamente. Nesses momentos de formação, os professores criam/moldam suas identidades pessoal e profissional, uma vez que esses momentos se configuram como “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Organizadas no coletivo de professores, as discussões a partir das experiências do grupo não se limitam à dimensão pedagógica e contribuem para a construção de um *logos* profissional. Nóvoa (1992, p. 25) considera importante a criação de “redes de (auto) formação participada”, espaços em que o professor constrói a sua identidade profissional e contribui para a construção da identidade da instituição perante a comunidade, onde “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a *sua* vida, o que no caso dos professores é também produzir a *sua* profissão” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Freire (1983, 1997) adverte as escolas para que oportunizem momentos em que o professor possa se afastar de sua prática docente para nela se ver, movimento em que o profissional passa a admirar o seu ofício, discutir sobre os seus trabalhos com os demais membros da equipe e, com isso, (re)conhecer o seu trabalho, ressignificar a sua prática docente. Assim, a formação permanente (aqui voltada para a formação para a carreira EBT.T) se constitui como possibilidade para uma aproximação epistemológica à fundamentação de uma EPT que trabalhe para a conscientização dos professores sobre a importância do seu ofício na formação dos estudantes para a cidadania e para o trabalho.

A emersão da realidade potencializa a capacidade de análise das práticas cotidianas que se revestem, muitas vezes, de um fazer socialmente mecânico. “Imersos na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la. *Tomando distância* dela, *emergiram* e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto” (Freire, 1997, p. 23).

A formação, nesse sentido, implica reflexão crítica sobre o trabalho docente, recomendando-se o exercício de “mergulhar na prática, para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá” (Freire, 1997, p. 74). Para que se constituam como um organismo, como seres com identidade comum, continua o autor, os professores devem partilhar contextos e experiências comuns, caso contrário “não lhes é possível saber com clareza o que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra quê, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber” (p. 75).

Na coletividade, “na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos ‘armamos’ para superar os equívocos cometidos e percebidos” (Freire, 1997, p. 75), exercício coletivo no qual a reflexão sobre a prática abre espaço para novas reflexões sobre outras práticas, além de apontar caminhos para as melhorias destas. Em suma, a reflexão por parte de professores e professoras sobre as suas práticas, exercício abstrato de pensar a respeito delas, se materializa em ação na prática pedagógica refletida e agora melhorada.

A diversidade de formações presentes no grupo de docentes deve ser levada em consideração. Conforme Contreras (2012), é preciso entender que, embora façam parte de uma mesma profissão, as *comunidades de discurso* não são entidades homogêneas. Embora sejam membros de um mesmo grupo de trabalho, “nem todos os membros têm o mesmo domínio, nem o mesmo reconhecimento em relação a esse conhecimento que compartilham, senão que no interior dessas comunidades há divisões, estratificações e hierarquias” (Contreras, 2012, p. 69).

Esse processo de formação docente continuada contribui tanto para o desenvolvimento profissional dos professores quanto para o próprio desenvolvimento organizacional das escolas. Estruturado em ações desenvolvidas no espaço da profissão docente, privilegia a reflexão partilhada entre os professores, oportunidade para compreenderem e melhorarem suas práticas cotidianas. Compreendida como um processo contínuo, a formação docente assume-se como processo de socialização e configuração profissional e rechaça o entendimento de superposições de técnicas e conhecimentos (Nóvoa, 1992, 2017, 2019).

Freire (1997, p. 76) defende que, para se evitar “[...] um negativo especialismo dos grupos de estudo enquanto contextos teóricos”, as formações devem oportunizar o diálogo em “[...] reuniões interdisciplinares periódicas juntando diferentes grupos para o debate de um mesmo tema, visto sob prismas diferentes, mas concernentes”. Daí que a proposta de formação para a carreira EBT'T se dê no coletivo, não sendo desejada a separação dos professores das áreas propedêuticas e técnicas em grupos diferenciados de diálogo, sob pena de esvaziarmos o processo de formação. Não estamos tratando da “formação do professor da área propedêutica” ou da “formação do professor da área técnica”, mas da formação do professor da carreira EBT'T (Freire 1997, p. 76).

Por essa razão, a proposta de formação continuada que objetive a profissionalização da carreira EBT'T não pode ser fruto do planejamento exclusivo de uma comissão central, visto que isso reduziria a capacidade formadora da ação, justamente porque “[...] o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socio-culturais” (Freire, 1983, p. 49).

Os ensinamentos de Freire (1983, 1997, 2001), Nóvoa (1992), Contreras (2012) e Moura (2014) nos permitem compreender que a profissionalidade docente é forjada na coletividade, na comunicação mediada por signos comuns, um processo dialógico e comunicacional que gera saberes próprios da docência exercitada pelo grupo. Em qualquer ação de formação, é preciso abrir espaço para a problematização dialógica. Não o fazendo, nos ensina Freire (1983), insistiremos em um “injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à ‘domesticação’ dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (Freire, 1983, p. 37).

Fundamentos da formação continuada para a profissionalização da carreira EBT'T

Enquanto o professor EBT'T não souber da história da EPT, dos motivos da EPT e das bases fundantes da EPT, nunca seremos de fato EPT (Participante da Pesquisa, IFMG, mestrado, mais de vinte anos na docência, sendo mais de dez deles na carreira EBT'T).

Defendendo a docência como profissão e reconhecendo os sinais da desprofissionalização/proletarização da profissão docente no Brasil, bem como o histórico tratamento do trabalho do professor da educação profissional como um espaço de “não docência”, apresentamos a formação continuada como travessia possível para a profissionalização da carreira EBT'T alicerçada nos princípios da EPT.

Com Nóvoa (1992, p. 16), defendemos que os professores devem ser protagonistas ativos em todas as fases de uma ação formativa, da concepção à sua avaliação. Apple (2017, p. 65) caminha no mesmo sentido ao advertir que “qualquer trabalho em educação que não seja baseado nessas realidades pode se tornar um ato de colonização”, entendimento que o autor atribui a Paulo Freire.

Embora o autor analisasse as políticas públicas educacionais que visavam à estruturação curricular na educação básica, nos alinhamos a ele ao entendermos que sua análise e conclusão se aplicam igualmente à proposta de uma política de formação docente, pois se a proposta assume vestes de colonizadora, “*o que realmente se deveria ensinar, o como ensinar e como isso* devia ser avaliado passam a ser vistos como formas de ‘poluição’; tediosas demais para serem trabalhadas. Isso pode degenerar em elitismo, mascarado como teoria radical” (Apple, 2017, p. 74). Por outro lado, continua o autor, uma proposta bem-sucedida será aquela que se mostre dialética e intimamente conectada às reivindicações dos movimentos e lutas reais das comunidades.

Moura (2014, p. 42) aponta que o maior desafio na proposta de formação docente é a disputa sobre a “concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade” que orientará a sua proposta curricular. Para a concretização de uma formação humana integral, continua o autor, o trabalho docente deve estar pautado na competência técnica e no compromisso ético traduzidos em práticas educativas que visem às transformações sociais, políticas e culturais fundamentais para se alcançar uma sociedade justa. Discutindo os eixos norteadores para a formação do professor que trabalha na EPT, Moura (2014, p. 42) credencia uma importância fundamental à formação didático-político-pedagógica. Segundo ele, um projeto de formação docente alicerçada em princípios democráticos (uma formação contra-hegemônica, portanto) deve propor a superação histórica de políticas públicas que negam à docência o seu estatuto de profissão.

A formação do professor da educação profissional deve “[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos [...] e de técnicas de gestão para os dirigentes” (Moura, 2014, p. 30). Ainda que essas dimensões do trabalho sejam importantes, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços da Rede devem se fundamentar no compromisso com a justiça social e, para isso, devem tomar como prioridade o ser humano em seu direito à formação omnilateral, conhecer o mundo e tomar consciência dele (Freire, 1983, p. 23).

Nóvoa (2017) entende que o trabalho do professor tem por base a relação entre aquilo que ele sabe e a sua consciência do papel formativo da sua prática pedagógica. Assim, o autor afirma que o trabalho do professor envolve a sua “capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional”; ser professor, assim, “não é apenas lidar com o conheci-

mento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (p. 1127), fazendo escolhas a partir do arcabouço de experiências e conhecimentos acumulados ao longo da sua trajetória, selecionando aqueles mais adequados às melhores práticas para as situações inesperadas do seu trabalho docente.

Nesse sentido, defendemos que o trabalho dos professores da carreira EBTt deve tomar a formação para a cidadania e para o trabalho como direitos inegociáveis. Contudo, para que o professor consiga se localizar nesse processo, consciente do seu papel social no processo educacional que desenvolve no *campus* e na comunidade, é preciso que ele se reconheça como pertencente à classe trabalhadora (Moura, 2014, p. 15). Sem essa identidade de classe, o professor pode ter dificuldades em identificar os papéis do trabalho e dos trabalhadores na história, as imposições do capital ao seu trabalho docente e as possibilidades de atuação contra-hegemônica.

Segundo Moura (2014, p. 33), “[...] essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral”. Embora essa consciência de pertencimento a uma classe social não tenha na escola o seu único espaço de construção, não podemos abdicar dela para trabalhar o processo de conscientização, de situar-se no mundo, de fazermos essa leitura do mundo (Freire, 2021, p. 43).

A formação escolar dos estudantes, ainda que considerada utópica em uma sociedade de classes cujas engrenagens produtivas têm como combustível as relações capitalistas, deve ser pautada em objetivos de emancipação intelectual com referência na educação humanista de formação do homem completo, sendo o trabalho uma das ocupações de homens e mulheres. Uma proposta de educação contra-hegemônica, portanto, exige maior esforço dos seus proponentes e executores, sendo um trabalho de “desocultação” (Freire, 2001, p. 43), um nado contra uma forte correnteza.

A formação para o trabalho, um dos objetivos da EPT, deve tomar o trabalho como vetor para a emancipação do homem, uma educação profissional emancipadora (Freire, 1997, 1983, 2001, 2021). Sendo a história o produto das ações dos homens que, desafiados pela natureza, a transformam com o seu trabalho (Freire, 1983), compreender o ser humano por essa perspectiva significa compreendê-lo como um ser “socialmente competente, um sujeito político, um cidadão” (Moura, 2008, p. 26). Dessa forma, defender uma educação pautada na formação para a cidadania e para o trabalho “é uma invenção, uma produção política”, nunca terminada, sempre alerta, e, para nós, educadores progressistas, ela “demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão” (Freire, 1997, p. 79).

Esse ato de educar interessado, ou seja, trabalho docente objetivando a construção de uma sociedade justa, alinha-se ao que Contreras (2012, p. 82) defende como princípio da profissionalidade docente, a qual deve aliar as qualidades do trabalho do professor às necessidades do trabalho educativo. “Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão” (Contreras, 2012, p. 82). Assim, defender uma formação continuada que objetive a profissionalização da carreira EBTT (que se agrega à construção de uma profissionalidade para o professor da carreira EBTT), tendo-a como uma política contra-hegemônica, requer também defendermos os princípios da EPT que constam na Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008).

Pelo necessário diálogo social no processo de profissionalização da carreira EBTT, sem o qual ele não se sustenta, defendemos que a organização da formação continuada deve ter formatação final no *campus* e na decisão da sua equipe. Conforme Imbernón (2019, p. 61), qualquer que seja o projeto educacional, este somente terá o apoio do professor se for capaz de identificar potenciais de melhorias para a formação dos estudantes, para o sistema de ensino em geral e para os seus processos de formação e desenvolvimento profissional.

Entendemos que os ensinamentos do autor coadunam com o nosso propósito de organizar uma política de formação continuada que objetiva a profissionalização da carreira EBTT fundada no diálogo com os coletivos, de maneira a demonstrar as possibilidades de o trabalho docente contribuir à formação para a cidadania e para o trabalho e, com isso, operar no sentido da superação das desigualdades presentes nas comunidades atendidas pelo *campus*.

Definitivamente, a educação que entendemos ser justa para os homens e as mulheres não se fundamenta nos propósitos das legislações educacionais aprovadas no período de 2016 a 2022, e, entendendo ser histórico esse processo, reconhecemos os limites da proposta que apresentamos. Contudo, movidos pelo compromisso de justiça social e conscientes da materialidade e historicidade das ações humanas, temos a certeza de que é possível construirmos, passo a passo, taticamente, uma sociedade com relações mais justas, sendo a educação pública um dos caminhos. Nesse avanço social, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, 2001, p. 47).

Daí deriva a nossa proposta de formação para a carreira EBTT que parte de uma matriz fundamental de formação para a RFEPCT (proposta democraticamente construída por uma Comissão Central) e tem nas comissões institucionais a instância para a customização da formação de acordo com as especificidades de cada organização que compõe a Rede (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR). No âmbito dos *campi*, o trabalho realizado

pelas comissões locais seria de refinamento final, igualmente de maneira participativa e democraticamente conduzida.

Pelos princípios da EPT fundamentados na Lei nº 11.892/2008, tomando como referenciais a formação integral dos estudantes e o diálogo social com as comunidades com vistas à superação das desigualdades sociais do país, a profissionalização da carreira EBTT contribui para uma profissionalidade do professor que atua na RFEPCT alicerçada no compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho, uma política contra-hegemônica.

Embora reconheçamos a potencialidade de uma licenciatura específica para a EPT na defesa dessa docência como profissão (Machado, 2008; Moura, 2008, 2014), entendemos que, pela atual organização do sistema educacional nacional, a formação continuada se apresenta como possibilidade para a profissionalização da carreira EBTT. Assim, em Frigotto (2016, p. 48), este citando Bertolt Brecht, entendemos que “na teoria temos que buscar fazer o caminho todo, na prática um passo de cada vez”.

Assim, tomamos a formação continuada em serviço oportunizada a todos os professores efetivos ou temporários já lotados na RFEPCT como espaço para a (re)construção da profissionalização dessa carreira, proposta que florescerá nos *campi* e que tem potencial, acreditamos, utopicamente, para alcançar outras instituições públicas que funcionam no entorno das unidades dos Cefets, do CP2, das ETV-UF, dos IFs e da UTFPR.

Trabalhando para a profissionalização da carreira EBTT, a formação continuada desenvolvida na RFEPCT se apresenta como defesa da profissão docente. Atenta às realidades sociais e escolares e às especificidades docentes próprias de cada organização que constitui a Rede, essa formação para a carreira EBTT fomenta “uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Ao defendermos a formação para a carreira EBTT fundamentada no compromisso ético-político com os princípios de significação e conscientização dos professores e estudantes, estamos alicerçando uma profissionalidade para a carreira EBTT calcada no compromisso com o desvelamento e a construção de possibilidades para a superação das desigualdades econômico-sociais das comunidades atendidas e, portanto, uma proposta de *travessia* para um novo modelo de formação para os professores da escola pública.

Por fim, trazemos Francisco C. Weffort, pois com ele concordamos: democracia e liberdade são possibilidades históricas que não se efetivam sem luta⁵. Também a profissionalização da carreira EBTT se apresenta para nós como possibilidade singular para defendermos uma política nacional, mais ampla, mas que não se efetivará sem mobilização, organização e lutas.

⁵ Prefácio da obra *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015).

A profissionalização, assim, busca a criação de um *logos* específico para a carreira EBTT, superando a *doxa* de conhecimentos ingênuos e acríticos das práticas desses professores que, ainda que nutridas de rigor científico, podem não reconhecer o necessário compromisso ético-político para a significação dos estudantes como seres humanos conscientes e ativos na sociedade (Freire, 1983).

Na criação desse *logos* para a carreira EBTT, o processo de formação docente continuada deve se afastar de ações de depósito ou transferência de conhecimentos de sujeitos que muito sabem ou que têm muito tempo na profissão para os professores que têm menor titulação ou menor tempo de lotação na Rede; em suma, não pode ser uma formação bancária (Freire, 1983, 2021). Daí a importância da organização dos projetos de formação continuada baseados em princípios comuns (da EPT) e embebidos das realidades concretas das comunidades das quais cada *campus* da Rede está inserido. A formação continuada, com esse propósito, é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados⁶.

Alinhando-nos a Freire (2001, p. 13) e adaptando o texto à nossa realidade, a RFEPCT somos nós e nós somos a Rede. “Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos”⁷.

Conclusão

Fica exposto a nosso entendimento de que uma política de formação continuada que contribua para a profissionalização da carreira EBTT deve, primeiramente, reconhecer a diversidade de cursos ofertados pela RFEPCT e valorizar as experiências e os processos formativos de seus professores. Assim, não se trata de uma proposta de formação que vise à “capacitação” para que o professor possa atuar em um determinado curso ou em uma etapa da escolarização dos jovens e adultos matriculados na Rede, mas uma formação que requeira a profissionalização por esta ser legitimada por um diálogo social, com o compromisso de formação para a cidadania e para o trabalho.

Apresentamos a RFEPCT como potência, como espaço de trabalho e formação para estudantes e servidores. Ao reconhecermos as dificuldades para a organização de

6 Intencionalmente adaptado do original: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46).

7 Intencionalmente adaptado do original: “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (Freire, 2001, p. 13).

uma licenciatura específica para a docência na educação profissional, operamos com a perspectiva da formação continuada como caminho possível para a profissionalização da carreira EBTT. Esse processo de busca de identidade profissional para o professor que atua na RFEPCT, no entanto, exige comprometimento social, sem o qual a defesa de uma profissão se tornará mera requisição de *status* privilegiado em meio às demais profissões.

Ao contrário, defendemos a construção de espaços formativos dialógicos que exercitem os princípios da EPT, e, na coletividade e na especificidade de cada *campus* da Rede, a profissionalização da carreira EBTT vai sendo constituída ao mesmo tempo que a profissionalidade do professor atuante na RFEPCT, profissionalidade embebida de significação e alicerçada no compromisso de práticas que formem os estudantes para a cidadania e para o trabalho.

Embora pareça utópico o nosso desejo de viver em um país formado por cidadãos e trabalhadores conscientes do seu papel no mundo, leitores atentos em espaços mais ou menos desiguais, não enxergamos outra escolha senão lutar por essa materialização. Justamente por entendermos que a história é o produto das nossas ações, a acomodação só interessa àqueles que desejam manter o *status quo* social. Aprendemos com Freire (2001, p. 47) a entender “a história como possibilidade” e, assim, temos consciência de que as reflexões deste estudo pouco contribuirão para a mudança que desejamos em nosso país, porque o mundo se molda pela práxis.

Referências

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lília Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. Novos desafios na formação de professores. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: IFSP, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

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**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 24). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/extensao-ou-comunicacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23). Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-do-grande-rio/estudos-culturais/freire-paulo-politica-e-educacao/16559792>. Acesso em: 3 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones Globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: IFSP, 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. ISSN 1983-0408. ISSN 2447-1801. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 23, 2008. ISSN 1983-0408. ISSN 2447-1801. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/326/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 dez. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições**

históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. ISSN 1809-449X. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/329>. Acesso em: 25 dez. 2024.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Paraná, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. ISSN 1984-0411. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PEREIRA, Cláudio Alves. **Formação continuada de professores como travessia para os processos de profissionalização da carreira EBT**. 2023. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Do “nó do 2º Grau” ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 306-319, 16 jun. 2021. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Oneida. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010.

REFLETINDO SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Fernanda Rodrigues Alves Costa

Geide Rosa Coelho

Introdução

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), representa um marco na história da educação profissional brasileira. Com sua estrutura pluricurricular e *multicampi*, os IFs oferecem uma variedade de cursos, que vão desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até a educação técnica de nível médio, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações. Esse modelo institucional tem como base a verticalização do ensino, promovendo a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com o objetivo de formar cidadãos críticos e preparados para o mundo do trabalho.

Dentro desse contexto, a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica envolve desafios específicos, pois deve considerar as diferentes necessidades de cada nível e modalidade de ensino, o diálogo com o mundo do trabalho, a prática pedagógica interdisciplinar, a contextualização do conhecimento, a interação com o território, as inovações tecnológicas e a compreensão do trabalho como um princípio educativo (Machado, 2011). Também é fundamental que a formação didático-pedagógica esteja alinhada às especificidades das áreas profissionais para que os professores possam atuar de maneira mediadora e problematizadora no ensino-aprendizagem.

Contudo, a formação docente não se resume apenas à aquisição de saberes técnicos e pedagógicos, estando relacionada à construção da identidade profissional do professor. Como argumenta Nóvoa (2022), a formação precisa envolver não apenas o conhecimento técnico, mas também a compreensão da cultura da profissão. Nesse caminho, o docente não apenas se apropria, mas também transforma essa cultura enquanto constrói sua identidade, no entrelaçando de suas experiências pessoais, formativas e profissionais, bem como nas interações com familiares, alunos, colegas de trabalho e pessoas de seu círculo social. No decorrer desse percurso, a formação não só contribui para o domínio de conteúdos e métodos, mas também para o desenvolvimento de uma visão crítica da educação, incentivando o professor a questionar e transformar sua prática. A identidade do professor é, nesse sentido, uma construção que se dá ao longo de sua vida, incorpo-

rando valores, saberes e práticas, e sendo influenciada pelas experiências vividas em diferentes momentos e contextos da carreira.

Na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no contexto dos Institutos Federais, a diversidade na formação inicial do corpo docente traz desafios adicionais ao processo de constituição identitária. Enquanto alguns docentes possuem formação específica no campo em que atuam, como Engenharia, Direito, Arquitetura, Contabilidade e Administração, outros são licenciados nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, o que gera uma grande diversidade nas abordagens pedagógicas. Essa variedade enriquece o ambiente educacional, mas também torna o processo de construção da identidade docente mais complexo e multifacetado.

Diante dessas considerações, este capítulo apresenta parte da pesquisa de doutorado de Costa (2023), que investigou o processo de constituição da identidade docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Betim. Focamos nos episódios das narrativas dos participantes que abordam as experiências de escolha do curso de graduação e de socialização durante a formação inicial, com o objetivo de refletir sobre os processos de construção da identidade docente, considerando não apenas as trajetórias de formação, mas também as influências externas, como o mundo do trabalho e as questões sociais que perpassam suas histórias. Assim, ao dar voz aos professores – licenciados e não licenciados – que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, este capítulo busca evidenciar as especificidades da docência nessa modalidade de ensino, enriquecendo a compreensão de como esses profissionais constroem suas identidades docentes e contribuem para o processo educativo nos Institutos Federais.

Percurso metodológico

A metodologia adotada seguiu os princípios da pesquisa narrativa (auto)biográfica, fundamentada nos trabalhos de Bolívar Botía (2002), Clandinin e Connelly (2015), Nóvoa (1992, 2013), entre outros. Essa abordagem entende as experiências humanas como histórias vividas e narradas, valorizando suas dimensões pessoais e humanas. Mais do que simples dados a serem coletados e analisados, as narrativas emergem como caminhos para compreender os sentidos e significados construídos pelos docentes ao longo de suas trajetórias.

Nessa perspectiva, as histórias compartilhadas pelos professores não são tratadas como dados objetivos, mas como narrativas vividas, que refletem as dimensões interacionais (pessoais e sociais), temporais (passado, presente e futuro) e situacionais (noção de lugar e contexto), conforme proposto por Clandinin e Connelly (2015). Assim, nesta

investigação, buscamos dar voz aos professores por meio de suas narrativas, explorando tanto as histórias que os constituem quanto aquelas que eles constroem no universo da Educação Profissional e Tecnológica.

O recorte deste estudo abrange treze professores, cujas narrativas foram selecionadas por abordarem aspectos significativos relacionados à escolha do curso de graduação, à socialização durante a formação inicial e à definição da docência como profissão. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram identificados por nomes fictícios, a fim de garantir a confidencialidade. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de registro 31924820.5.0000.5542.

O grupo de participantes é composto por oito homens e cinco mulheres, com idades que variam até trinta anos e experiência docente na EPT entre sete e quinze anos. A formação acadêmica dos participantes é diversificada, com destaque para a área de Engenharia, que inclui participantes das seguintes especialidades: Engenharia Agrícola, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica (com três professores), Engenharia de Controle e Automação. O grupo também inclui dois bacharéis, um em Química e outro em Letras. Além disso, há participantes com licenciaturas em Educação Física, Física, História, Letras e Matemática. Quanto à titulação, todas as mulheres possuem doutorado, enquanto entre os homens, quatro são doutores e os demais possuem mestrado. Todos os participantes realizaram pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase nas áreas relacionadas às suas formações iniciais.

Dentro desse contexto, é relevante destacar que, entre os oito professores desta pesquisa que não possuíam formação inicial para a docência, quatro realizaram uma segunda graduação em licenciatura e dois participaram de um programa de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, oferecido pelo próprio IFMG, o que lhes conferiu a equivalência ao título de licenciado. Dessa forma, apenas dois dos treze participantes ainda não possuem a condição de licenciados ou equivalente.

Para a produção de dados, oito participantes foram entrevistados individualmente (Francisco, Grey, Inês, Manoel, Márcia, Marcelo, Paulo, Renato), seguindo as orientações para entrevistas narrativas de Jovchelovitch e Bauer (2002), enquanto cinco (Eliane, Jorge, Marlene, Mariana, Michel) compartilharam suas histórias em uma roda de conversa (Moura; Lima, 2014). Essa abordagem foi escolhida em função do número de participantes e da disponibilidade deles para a produção das narrativas, bem como do cronograma da pesquisa. Os encontros ocorreram entre março e abril de 2021 e, devido à pandemia de covid-19, foram realizados remotamente, por meio da plataforma Google Meet, o que possibilitou a continuidade do processo de investigação apesar das limitações impostas pela pandemia.

As entrevistas individuais tiveram uma duração média de cinquenta minutos de gravação, seguidos de um diálogo não gravado que durou cerca de vinte minutos. Na roda de conversa, o tempo de gravação foi de pouco mais de duas horas e meia, seguida de aproximadamente trinta minutos de discussão após o encerramento da gravação. As histórias emergiram a partir de uma pergunta geradora de narrativa, inspirada em Jovchelovitch e Bauer (2002).

O material produzido foi integralmente transcrito com o auxílio da ferramenta de digitalização por voz disponível no editor de textos Google Workspace. Apesar do uso desse recurso, algumas entrevistas precisaram ser transcritas manualmente devido a dificuldades como trechos inaudíveis, ruídos, falhas de conexão com a internet e questões relacionadas à dicção e velocidade da fala. Após a transcrição literal, foram realizados ajustes na grafia, exclusão de repetições e marcas da oralidade, com base nas orientações de Duarte (2004), para tornar a leitura mais fluida. A verificação foi feita a partir da audição das gravações e da conferência do texto transcrito. O material (auto)biográfico produzido foi, então, compartilhado com os participantes para validação.

A interpretação das narrativas seguiu as quatro direções propostas por Clandinin e Connelly (2015): introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Nesse processo, buscamos compreender intenções e significados subjacentes às histórias contadas pelos participantes, considerando tanto a “relação entre o individual e o social” quanto as influências do “lugar” onde essas histórias ocorreram. Além disso, adotamos uma reflexão sobre a temporalidade das narrativas, levando em conta o passado, o presente e as possíveis projeções de futuro, de modo a compreender as trajetórias dos docentes não apenas em seu contexto atual, mas também nas dimensões de sua formação e desenvolvimento profissional.

Ainda sob a ótica da teoria narrativa defendida por Clandinin e Connelly (2015), compreendemos a revisão teórica como “uma conversa entre a teoria e a vida, ou, ao menos, entre a teoria e as histórias de vida presentes na pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 75). Assim, o referencial teórico não é um elemento isolado, mas se apresenta de forma integrada às narrativas dos participantes, enriquecendo e sendo enriquecido pelas histórias compartilhadas nesta investigação.

Histórias de professores do IFMG *Campus* Betim

Os professores participantes da pesquisa narraram suas trajetórias a partir de diferentes pontos de partida, mas em grande medida, suas histórias convergem na retomada de memórias familiares e escolares. Essas lembranças emergem como elementos fundamentais na construção de suas identidades, revelando um elo entre as experiências de socialização na infância e juventude e as orientações pessoais e profissionais que configuram suas trajetórias como docentes.

A exemplo da professora Mariana, que inicia sua narrativa ao retomar memórias de infância, vemos como o contexto familiar e o meio social influenciam não apenas o desejo de ingressar na carreira docente, mas também as expectativas e os desafios associados à profissão. Para Mariana, a relação com sua mãe, também professora, revela tanto o apreço pela docência quanto às dificuldades inerentes à prática profissional. Sua narrativa reflete um processo de resignificação, em que o desejo de ensinar, embora inicialmente reprimido, se torna uma inclinação enraizada em suas vivências familiares e aspirações pessoais.

A narrativa de Jorge aborda a experiência de alguém que cresceu em um ambiente familiar profundamente ligado à educação, com pais, tios, padrinhos e até sua esposa atuando na área. Sua mãe era professora de Educação Infantil e seu pai, após uma carreira como técnico, tornou-se professor de Matemática. No entanto, apesar de estar cercado por essas referências, Jorge afirma que nunca se sentiu atraído pela carreira docente. Ele relembra com orgulho o momento em que foi aprovado no vestibular para o curso de Engenharia, uma conquista que foi muito celebrada por sua família e amigos. Naquele momento, a carreira acadêmica não fazia parte de seus planos. Essa dissonância entre as referências familiares, fortemente voltadas para a educação, e suas próprias escolhas profissionais reflete o processo de construção da identidade docente, que envolve uma constante negociação entre influências externas, valores pessoais e as circunstâncias da vida.

Inês, por sua vez, iniciou sua trajetória com a intenção de seguir o jornalismo, tendo a licenciatura em Letras como uma segunda opção. Após ser aprovada e escolher cursar Letras, ela contou com o apoio da família, embora seu pai demonstrasse apreensão em relação à carga de trabalho da profissão, influenciado pela experiência de sua tia, uma professora dedicada que, mesmo durante reuniões familiares, permanecia envolvida em suas atividades profissionais. No entanto, essa tia se tornou uma inspiração significativa para Inês, motivando-a a seguir a carreira docente. Após seis meses no curso, ela reafirmou sua decisão de se tornar professora, encontrando na docência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica um propósito profissional mais alinhado com suas aspirações.

Essas histórias nos permitem compreender como os modelos familiares e as dinâmicas sociais influenciam tanto as escolhas de carreira quanto a formação da identidade docente. As narrativas compartilhadas por Mariana, Jorge e Inês evidenciam como as lições de dedicação e resiliência dentro do núcleo familiar podem atuar, simultaneamente, como fontes de inspiração e de reflexão crítica sobre os desafios da profissão docente. A carga de trabalho excessiva, os baixos salários e as condições precárias, especialmente nas redes públicas municipais e estaduais, surgem como desafios constantes em suas histórias. Contudo, muitos participantes conseguem resignificar essas dificuldades ao encontrarem na Educação Profissional e Tecnológica um ambiente mais alinhado com suas expecta-

tivas, oferecendo melhores perspectivas para a carreira docente. Dessa forma, as narrativas não apenas destacam as dificuldades da profissão, mas também revelam o processo contínuo de construção de significado e identidade ao longo da trajetória profissional.

Nas narrativas, o período escolar também desempenha um papel significativo na preferência pela graduação em licenciatura. As experiências vividas como estudante destacam a importância dos vínculos afetivos, das relações positivas com colegas e do exemplo dos professores, os quais, muitas vezes, se tornam modelos de interação e inspiração. No caso de Renato, a convivência com seus professores e a reciprocidade afetiva estabelecida no ambiente escolar o levaram a vislumbrar a docência como uma possibilidade de vida, algo que não estava presente nas referências profissionais de sua família. Crescendo no interior de Minas Gerais, Renato compartilha que, em sua família, a escolha profissional não era algo valorizado ou discutido, sendo o trabalho visto apenas como uma necessidade para a sobrevivência. Foi na escola, por meio da afetividade e do respeito por seus professores, que ele começou a considerar a carreira docente como uma opção real, influenciando sua decisão de mudar de cidade para continuar os estudos e buscar a educação superior.

Arroyo (2000) reforça essa perspectiva, sugerindo que indivíduos oriundos de setores populares frequentemente veem a docência como uma saída viável, uma alternativa que se torna alcançável, ao contrário de carreiras que exigiriam um capital cultural ou econômico diferente. Essa visão é corroborada nas narrativas dos professores participantes, em que a escola é descrita como um espaço não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de socialização e construção de pertencimento. Assim, a docência é muitas vezes vista como uma continuidade das relações e dos valores aprendidos no ambiente escolar.

Ainda refletindo sobre como as experiências ao longo da vida escolar influenciam o modo de ser/tornar-se docente, a história de Grey evidencia o papel marcante que alguns professores tiveram em sua trajetória. Ele recorda com carinho e admiração uma professora de língua portuguesa que, apesar de ser rigorosa com as normas, sempre atuava de maneira afetuosa e compreensiva. Ao falar sobre sua professora de matemática, Grey, sorrindo, reflete sobre como ela não apenas era exigente, mas também incentivava uma compreensão profunda dos conceitos. Ele conta que, para ela, não bastava apenas a resolução correta, queria que os alunos entendessem o “porquê” de cada processo. Ele afirma que esse enfoque o influenciou diretamente, servindo de base para seu próprio exercício como docente, no qual busca promover a compreensão e a reflexão crítica entre seus alunos.

Ao longo de sua narrativa, Grey também rememora com carinho os professores de sua formação técnica e universitária, ressaltando que, além do domínio do conteúdo que ensinavam, demonstravam profundo comprometimento com a qualidade do trabalho.

Essas experiências, segundo Grey, guiaram suas escolhas e seu modo de atuação em sala de aula. Quando decide deixar o trabalho no campo da Engenharia Agrícola para seguir a carreira docente, Grey também retorna à faculdade e cursa a licenciatura em Matemática, ampliando seu campo de conhecimento e consolidando ainda mais seu compromisso com a educação. Sua narrativa evidencia o processo contínuo e dinâmico de construção da identidade docente, no qual os valores e práticas internalizados ao longo de sua trajetória escolar são reelaborados e incorporados à sua prática profissional. Essa dinâmica reflete os três “As” da identidade docente apontados por Nóvoa (2013): adesão, ação e autoconsciência. Grey não apenas assimila as práticas e os valores dos professores que admira, mas também os transforma em elementos constitutivos de sua própria identidade e prática profissional.

Ao contrário de outros participantes, que tiveram experiências positivas na escola, Jorge compartilha uma trajetória em que a experiência escolar não foi um fator de atração para a carreira docente. Para ele, o ambiente escolar, especialmente no curso técnico e na graduação em Engenharia, foi marcado pela ausência de uma metodologia envolvente e instigante, o que o levou a se desinteressar pelas aulas e pela vida acadêmica. Durante esse período, Jorge conta que se viu muito mais atraído pelo trabalho e pelos projetos desenvolvidos durante o estágio em uma empresa de automação industrial do que pelas aulas que frequentava, as quais, segundo ele, careciam de estímulo à reflexão e à participação ativa dos alunos. Ele narra que, após a conclusão do curso, seguiu trabalhando no campo da Engenharia, mas à medida que as atividades se tornaram repetitivas, decidiu retomar os estudos, fazendo matérias isoladas no mestrado. Esse processo culminou em sua aprovação no programa, marcando uma mudança significativa em sua trajetória profissional. Jorge trocou o salário de engenheiro por uma bolsa de pesquisa e, ao concluir o mestrado, percebeu que se sentia realizado no meio acadêmico. Sua história mostra como as experiências formativas e profissionais podem se entrelaçar muitas vezes, levando à mudança de perspectiva e à transformação de uma trajetória inicialmente distante do ensino em uma escolha profissional.

Das histórias de Grey e Jorge emergem diferentes dimensões do processo de constituição identitária. Enquanto Grey recorda professores que marcaram sua trajetória com rigor e afeto, Jorge expressa um descontentamento inicial com a educação formal, atribuindo sua resistência à falta de envolvimento dos docentes em criar um ambiente estimulante. Contudo, a reflexão de Jorge ao revisitar suas experiências indica que o seu desinteresse não era pela docência em si, mas pela forma como alguns professores se relacionavam com os alunos. Essas reflexões sugerem que as experiências durante a formação inicial desempenham um papel importante na configuração da identidade docente, influenciando a forma como os futuros professores percebem sua profissão e vão se tornando docentes.

Um episódio da narrativa compartilhada por Michel enriquece essa discussão e contribui para a compreensão de como os participantes atribuem significado à profissão e ao papel do professor, mesmo antes da formação para a docência. Ao refletir sobre sua trajetória, Michel recorda que, durante o Ensino Médio, teve aulas com um professor de Física que impactou profundamente sua vida e despertou seu interesse pelo magistério. Segundo Michel, esse professor possuía uma formação inicial em Engenharia e trabalhava em uma mineradora, o que lhe garantia uma vida confortável. No entanto, ele decidiu abandonar a carreira na metalurgia para se dedicar ao ensino.

Michel relatou que a felicidade e o sentido de realização que o professor demonstrava em sala de aula influenciaram seu desejo inicial de tentar a licenciatura em Física no vestibular. No entanto, atendendo à orientação de seu pai, Michel se inscreveu no curso de Engenharia Mecânica. Após concluir a graduação, iniciou sua carreira na indústria automotiva. Porém, assim como seu professor, depois de algum tempo conciliando o trabalho na indústria com a docência, Michel decidiu prestar concurso para a Rede Federal e se dedicar exclusivamente à carreira de professor. Mais uma vez, podemos observar como as experiências escolares e as relações estabelecidas durante esse período influenciam a construção da identidade docente.

A escolha de Michel pela Engenharia, em vez da licenciatura em Física, como inicialmente desejava, remete à história de Francisco, que, embora já demonstrasse interesse pela docência antes da graduação, optou pela Engenharia em busca de melhores condições de trabalho, valorização e reconhecimento social. Essa decisão reflete uma realidade compartilhada por outros participantes, cujos primeiros passos em suas trajetórias também apontaram para a engenharia, contrariando o desejo inicial de seguir a carreira docente. Esse fenômeno tornou-se um ponto instigante na pesquisa, pois as histórias dos participantes que afirmaram interesse pela profissão docente desde antes da graduação frequentemente estavam imersas em episódios de resistência por parte de familiares e amigos em relação a essa escolha profissional.

Esse contexto está relacionado ao panorama educacional brasileiro, no qual conquistar um diploma universitário é visto como a realização de um sonho e uma oportunidade para alcançar a mobilidade social e o sucesso profissional. A formação superior é amplamente promovida como caminho para uma vida melhor e um futuro promissor. Nesse sentido, Baudelot (2016, p. 24) observa que “estudar não é mais um fim em si mesmo, mas um meio de assegurar promoção ou salvação”, enquanto Manfredi (2002, p. 31) destaca que, no imaginário popular, “os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e profissões mais requisitadas”. Assim, a busca pela educação superior está intrinsecamente ligada à expectativa de mudança de realidade social e aos ganhos econômicos que ela pode proporcionar, tanto aos indivíduos quanto às suas famílias.

Entretanto, no caso das licenciaturas, essa valorização da educação superior não ocorre da mesma forma. A resistência das famílias à escolha da carreira docente reflete, em grande parte, a desvalorização da profissão, que, como aponta Oliveira (2004), está relacionada à precarização das condições de trabalho e à baixa remuneração enfrentadas pelos professores ao longo do tempo. Além disso, como destacam Gatti e Barreto (2009), as licenciaturas no modelo universitário brasileiro historicamente foram vistas com menor prestígio em relação a outras áreas de formação superior, o que contribui para a percepção de que a docência não é uma opção tão atraente quanto outras profissões. Nesse cenário, é compreensível que muitos familiares resistam à escolha da docência como carreira, apesar da formação universitária ser amplamente desejada. No entanto, das narrativas dos participantes emerge que, apesar de a docência não ter sido a primeira escolha profissional, isso não determinou a forma como eles se relacionaram com a profissão, desafiando as expectativas iniciais e estabelecendo um vínculo significativo com o ensino.

De maneira similar, outros participantes compartilham que a escolha pela docência não foi uma decisão óbvia nem a primeira opção desejada. Manoel e Márcia narram que suas trajetórias rumo à profissão docente foram mais acidentais do que planejadas. Manoel iniciou sua carreira na área mecânica, começando com o curso de fresador mecânico, passando pela graduação em engenharia e acumulando uma vasta experiência na indústria. Foi somente após uma crise no mercado de trabalho que ele teve a oportunidade de ingressar no Senai como instrutor, algo que nunca havia planejado. Da mesma forma, Márcia afirmou: “A escolha pela história já não foi uma escolha fácil, assim tranquila para mim, não foi uma opção de vida.” Essas histórias de escolhas não intencionais e de circunstâncias externas influenciando as trajetórias profissionais refletem uma realidade apontada na pesquisa de Lustosa e Aliança (2017), que veem a docência como uma alternativa imposta por condições objetivas, não necessariamente um desejo genuíno. Tais narrativas, compartilhadas ao longo da pesquisa, evidenciam como, muitas vezes, a entrada na carreira docente ocorre mais por fatores contextuais e oportunidades de trabalho do que por um projeto previamente definido.

A história de Eliane destaca como as condições sociais e econômicas influenciam as trajetórias de vida dos participantes. Em sua narrativa, o interesse pela carreira docente não surge como uma opção de vida, mas como uma alternativa profissional, uma espécie de “seguro-desemprego” diante da dificuldade de atuar em sua área de formação, como aponta Gatti (2010, p. 1361). Durante a graduação em Matemática, Eliane não via a docência como objetivo profissional, mas após deixar seu emprego na indústria de cimento e precisar se recolocar no mercado, aceitou uma oportunidade de lecionar.

Sua decisão, assim como a de outros participantes, reflete a busca por estabilidade em um contexto econômico e social desafiador. De sua narrativa emerge também

um sentimento contraditório que marcou sua escolha pela docência: embora estivesse cursando a licenciatura, ela afirma que não tinha a pretensão de ser professora. Dessa forma, sua escolha, motivada por uma necessidade prática e imediata, evidencia como as circunstâncias externas influenciam a trajetória profissional dos participantes, muitas vezes distantes das intenções iniciais.

Outro elemento presente nas histórias de alguns participantes, especialmente os licenciados, foi a necessidade de trabalhar durante a graduação, seja para garantir seu próprio sustento, seja para ajudar na renda familiar. Essa realidade levou muitos a optarem pelos cursos de licenciatura, frequentemente escolhidos por serem oferecidos no período noturno. A experiência de ser aluno-trabalhador atravessa diversas narrativas, com relatos sobre as dificuldades em conciliar a rotina de estudos e estágios, os desafios com o transporte público à noite, as poucas horas de sono e a importância das bolsas de iniciação científica, as quais, além de incentivarem a cultura investigativa, garantiram a permanência na universidade.

Esse contexto pode ser compreendido à luz das reflexões de Arroyo (2000), que destaca a influência das condições de vida nas escolhas feitas ao longo das trajetórias. As histórias de vida dos participantes revelam como suas realidades concretas e materiais, com suas especificidades, influenciaram suas decisões, principalmente em relação à escolha pela docência. O fator de classe social não só determinou a opção pela licenciatura ou pelo curso noturno, mas também influenciou o momento de entrada na universidade. Alguns ingressaram logo após a conclusão do Ensino Médio, enquanto outros só o fizeram depois de algum tempo no mercado de trabalho, quando conseguiram alcançar uma certa estabilidade. Esse último grupo, em sua maioria, tinha mais de 50 anos quando a pesquisa foi realizada.

Compreendemos, ainda, que nas histórias de alguns professores, principalmente daqueles cuja formação inicial foi no campo da Engenharia, a aproximação à docência se deu como uma forma de complementar a renda. Esses profissionais, conciliando uma atividade principal durante o dia, frequentemente em setores industriais, com o trabalho em faculdades ou escolas profissionalizantes no período noturno, mostraram como a docência, inicialmente vista como uma alternativa ou um complemento, acabou se consolidando como uma carreira. Esse movimento de transição para o ensino, muitas vezes, foi impulsionado por circunstâncias e influências externas, como podemos observar na narrativa de Marcelo. Ele compartilhou uma experiência em que a interação com seu irmão desempenhou um papel fundamental em sua trajetória profissional. Como ele descreve: “Eu estava no mestrado, o meu irmão fazia engenharia de telecomunicações [...] ele sabia que lá precisavam de professor. Então ele pediu para eu mandar o meu currículo [...]”.

Embora tenha sido inicialmente a relação com o irmão que o levou a considerar a oportunidade, Marcelo afirma que a chance de lecionar em sua área de formação se encaixou de maneira natural em sua trajetória profissional. Ele destaca que, apesar de não ter experiência prévia nem formação específica para a docência, isso não foi um obstáculo, e ele assumiu a turma com facilidade. Essa história mostra como, frequentemente, a entrada na docência ocorre de forma espontânea e pragmática, impulsionada tanto por necessidades financeiras quanto por influências pessoais, como as relações com familiares e amigos. Essas narrativas revelam como, em muitos casos, a profissão docente é vista como uma oportunidade que surge, com poucas intenções iniciais, mas que acabam transformando a trajetória profissional e a identidade dos docentes. Assim, a desvalorização da profissão docente emerge como um tema recorrente nas narrativas dos participantes, refletindo um padrão comum de escolha da carreira como uma resposta às condições objetivas de vida, em vez de uma decisão planejada.

A história de Marlene trata de outra dimensão dessa desvalorização social, evidenciando como sua escolha pela profissão docente foi influenciada por estigmas sociais e expectativas familiares. Embora tenha sido inspirada por professores ao longo de sua formação, Marlene enfrentou grande resistência quando decidiu cursar Educação Física. Sua família a pressionou a escolher um curso considerado mais “respeitado” e “prestigiado”, refletindo a ideia de que a docência, especialmente em áreas como a Educação Física, era uma escolha inferior. Isso a levou a adiar sua decisão, chegando a tentar o vestibular para Matemática antes de finalmente seguir seu desejo e conquistar uma vaga no curso almejado. Esse episódio que compõe a narrativa de Marlene destaca como as normas sociais e os preconceitos em torno da docência influenciam a percepção de valor que é atribuída à profissão, gerando inseguranças que afetam a constituição da identidade docente desde os primeiros momentos da trajetória profissional.

A experiência como monitor ou a facilidade em explicar a matéria aos colegas também emergem, em muitas histórias, como práticas que antecedem a escolha formal pela docência. Essas narrativas revelam um início de engajamento no ensino que, embora motivado por demandas de seus pares ou o recebimento de uma bolsa, possibilitou a introdução à cultura da profissão. Francisco, por exemplo, relembra os momentos de estudo com os amigos no qual desempenhava o papel de “monitor extraoficial”, criando um ambiente colaborativo que promovia a convivência e a troca de saberes. Essa prática pode ser vista como uma etapa inicial da construção de uma identidade docente, evidenciando a importância de espaços informais de aprendizado na formação docente. De forma similar, Renato compartilha sua experiência como substituto de um professor do seu cursinho antes de ingressar na graduação. Mesmo sem ter iniciado oficialmente sua formação acadêmica, ele foi desafiado a assumir essa função e, ao se deparar com a necessidade de explicar conteúdos para os colegas, começou a perceber sua habilidade de ensinar.

Em algumas narrativas, como a de Paulo, a experiência de ensinar, mesmo que de forma não oficial, surge como um ponto de virada importante. Embora inicialmente não se visse como professor, ele relata que, ao longo de sua trajetória, começou a perceber sua habilidade em explicar conceitos aos colegas, o que despertou uma reflexão sobre a possibilidade de seguir a carreira docente. Esse reconhecimento, em muitos casos, vem acompanhado de uma sensação de pertencimento a um espaço de aprendizagem e marca uma dimensão significativa da identidade docente dos participantes.

Essas experiências apontam para um modelo educativo centrado no ensino diretivo, em que o professor é visto como a figura detentora e transmissora do conhecimento. Em muitas histórias, a ideia do professor como “autoridade” no saber é reforçada. Contudo, à medida que suas trajetórias avançam, as narrativas dos participantes mostram que eles começam a ressignificar essa abordagem, buscando maior proximidade com os alunos, adotando métodos mais colaborativos e desenvolvendo projetos integrados, como o BikeCel mencionado por Francisco, no qual os docentes das áreas de Biologia e Automação Industrial trabalharam em conjunto. Essa transformação ganha destaque especialmente nos Institutos Federais, onde os professores encontram oportunidades para desenvolver pesquisas e projetos de extensão, ampliando suas perspectivas pedagógicas e promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e contextualizada.

As histórias compartilhadas revelam que ser/tornar-se professor é um processo complexo e contínuo, que vai se desenvolvendo de formas diferentes de acordo com o momento de vida de cada um, suas interações pessoais e sociais, e os ambientes em que estão inseridos. As narrativas trazem à tona que o momento de escolha da graduação – para a maioria dos participantes em cursos de Engenharia – foi repleto de expectativas, dilemas e aspirações profissionais. Esse momento, carregado de significado, reflete o entrelaçamento de desejos pessoais e influências sociais, configurando o primeiro esboço de suas carreiras. Nesse sentido, as narrativas não só revelaram os contextos vividos pelos participantes, mas também as reflexões e desafios que acompanham suas trajetórias e contribuem para a constituição de suas identidades docentes. Esse processo, como destaca Nóvoa (2013), não é algo fixo ou acabado, mas um fenômeno dinâmico que reflete a relação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, sendo impossível dissociar a pessoa do professor.

Assim, a identidade docente vai se constituindo a partir da combinação de diversos fatores, como afetos, valores, experiências na infância e adolescência, modelos profissionais presentes no ambiente de cada um, relações com os professores, formação inicial e expectativas de melhores condições de trabalho e ascensão social proporcionadas pela carreira acadêmica na Rede Federal. Esses elementos formam a base de um processo identitário que, ao longo do tempo, é moldado tanto pelas aspirações pessoais quanto pelas normas sociais, influenciando a maneira como o professor se percebe e se posiciona em relação à sua profissão.

Conclusão

A pesquisa reafirma que a identidade docente é um processo dinâmico, pessoal e em constante transformação, sendo influenciado por contextos específicos e vivências únicas de cada professor. Das narrativas dos participantes, emerge que ser professor, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, vai além de uma função técnica. A docência é compreendida como um percurso de escolhas e experiências que se integram à prática educativa e contribuem tanto para a formação do professor quanto para a sua identidade profissional. Nesse processo, as experiências pessoais, formativas e profissionais se entrelaçam, influenciando a atuação docente de diferentes maneiras, seja para o enriquecimento da prática, seja para os desafios na construção dessa identidade.

Para muitos participantes, a escolha pela docência não foi uma decisão planejada, mas uma resposta a circunstâncias e desafios vividos ao longo de suas trajetórias. Narrativas como as de Eliane, Francisco, Manoel e Michel, que migraram do trabalho na indústria para o magistério, demonstram como fatores econômicos, a busca por estabilidade e as experiências escolares foram determinantes para essa mudança de direção. Além disso, vários professores narram que iniciaram a carreira docente sem uma formação acadêmica específica para a área, o que questiona a ideia de que a docência seja uma vocação predeterminada. Em vez disso, a escolha pela profissão docente foi impulsionada por circunstâncias e experiências próprias de cada trajetória.

As histórias também destacam a importância das vivências no período escolar como um componente significativo na formação da identidade docente. Para professores como Grey e Renato, a escola básica foi o espaço onde começaram a refletir sobre a profissão, seja pela interação com professores que se tornaram modelos de atuação, seja pelas experiências afetivas que marcaram suas trajetórias. As relações de afeto, a admiração pelos professores e a valorização da educação se revelam como fatores decisivos para que, em momentos de crise ou dúvida, a carreira docente fosse vista como uma opção viável. Esse fenômeno corrobora a ideia de que a docência, para muitos, é uma continuidade dos valores e relações vivenciadas na escola, reforçando o papel do ambiente escolar como uma dimensão importante para a integração à cultura profissional e para a formação da identidade docente.

Outro aspecto relevante abordado nas narrativas dos professores foi a percepção das diferenças entre o trabalho docente nas escolas públicas municipais e estaduais e nas instituições da Rede Federal. A valorização profissional, o prestígio social, a estabilidade e as boas condições de trabalho, como salários competitivos, plano de carreira, infraestrutura adequada, autonomia e a possibilidade de desenvolver pesquisas, são fatores determinantes na escolha pela docência na EPT. Esses elementos não apenas favorecem

o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, mas também contribuem para a reconfiguração da cultura docente e da identidade profissional, refletindo o desejo dos educadores de serem reconhecidos e valorizados em sua prática.

A escolha pela docência também foi relacionada a características pessoais, como curiosidade, desejo de aprender, bom desempenho escolar, habilidade de comunicação e prazer em ajudar os outros. Além disso, a presença de professores na família e a experiência como monitor foram elementos que influenciaram a construção da imagem da docência. Essa imagem associou a profissão a valores como comprometimento, comunicação clara, afetividade e domínio do conteúdo. Dessa forma, a visão da profissão se amplia, destacando sua dimensão humana e relacional, além dos aspectos técnicos.

Por fim, as histórias compartilhadas ao longo da pesquisa mostram que, embora cada narrativa seja única, todas carregam uma dimensão coletiva. As memórias dos participantes, permeadas por contextos históricos, sociais e econômicos, fornecem elementos significativos para compreender os processos de escolha profissional e a construção da identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica. Essas histórias destacam a complexidade da vida dos professores e as contradições inerentes às suas trajetórias, evidenciando as múltiplas dimensões envolvidas no processo de se tornar professor nesse contexto específico.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUDELLOT, Christian. As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 15-38, 2016. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643807>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Espanha, v. 4, n. 1, 2002. ISSN 1607-4041. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Lei 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**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 maio 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: Edufu, 2015.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves. **O processo de constituição da identidade profissional de docentes da Educação Profissional e Tecnológica**: narrativas de professores e professoras do IFMG Campus Betim. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. ISSN 0104-4060. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2024.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de jan. 2020.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LUSTOSA, Wigna Eriony Aparecida de Moraes; ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. A identidade do professor licenciado no Ensino Médio Integrado: entre a paixão e o acaso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 12, p. 179-199, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5867>. Acesso em: 2 set. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 5 jun. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e2701292022. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. ISSN 1678-4626 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 fev. 2021.

A PRESENÇA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Bárbara Ferreira Matias Bianch

Valdete Côco

Introdução

Este texto advém de uma pesquisa de doutorado (Bianch, 2023) e objetiva problematizar a presença das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). No doutorado, voltamos o nosso olhar à formação para a Educação Infantil, portanto, para a Licenciatura em Pedagogia. Esta pesquisa é fruto de diálogos e pesquisas do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Universidade Federal do Espírito Santo), em que acompanhamos o campo de produções a respeito da formação de professores para a Educação Infantil numa teia dialógica, estudando o campo científico e com ele contribuindo.

A partir de uma pesquisa qualitativa, com pressupostos teóricos-metodológicos bakhtinianos (Bakhtin, 1997), estudamos a formação inicial de professores para a Educação Infantil no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com atenção à produção do campo (Lima; Silva, 2014; Brandt, 2018; Côco; Bianch, 2020) e às políticas circundantes (Brasil, 2006, 2008, 2012, 2015, 2024). No doutorado, identificamos e pesquisamos 27 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia nos IFs, a respeito da formação inicial de professores para a docência em Educação Infantil, por meio de documentos como os Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs), os currículos *lattes* dos docentes (Bianch; Côco; Alves, 2022) e questionários enviados aos docentes, o que nos mobilizou a prosseguir no acompanhamento dos cursos de Pedagogia nesse contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para os propósitos deste artigo, nos debruçamos especificamente sobre as enunciações docentes a respeito da presença do curso de Pedagogia nesse contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação à história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), destacamos sua ampliação com a criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), o que consistiu em um processo de interiorização e expansão do Ensino Médio técnico integrado, bem como da oferta de licenciaturas e de cursos de pós-graduação, pelo país. Essa legislação foi relevante para orientar a abertura de novos *campi* e por sistematizar os objetivos principais da instituição. Ao longo das etapas de expansão da RFEPCT,

destacamos que, em 2019, havia 38 reitorias *multicampi* nos IFs; recentemente, a partir de 2024, um documento oficial anunciou o planejamento de abertura de mais 100 novos *campi* pelo país (Brasil, 2024, p. 24), processo este que já está em andamento.

Cabe registrar que as escolas federais técnicas iniciaram sua história no Brasil em 1909 (Brasil, 1909), com a Lei de Criação das Escolas Técnicas Federais, de Nilo Peçanha. Daquele período para o atual, a transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trouxe novidades significativas para a educação brasileira e também, de maneira especial, para as licenciaturas. Assim, a partir da lei de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), a formação de professores logra um espaço específico entre os objetivos principais institucionais, anteriormente não observado pelas legislações que regiam as escolas técnicas federais. A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) orienta que no mínimo 50% das vagas ofertadas deverão ser dedicadas à formação técnica, em nível médio, prioritariamente na forma integrada; e também no mínimo 20% das suas vagas serão dedicadas aos cursos de licenciatura ou formação de professores, sobretudo nas áreas de Matemática e Ciências. Assim, de maneira singular, as licenciaturas conquistaram um espaço na Educação Profissional e Tecnológica que marcou historicamente a educação brasileira.

Cabe destacar, nesse contexto, que a Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012 (Brasil, 2012), equiparou o Colégio Pedro II no que concerne à estrutura organizacional, cargos, funções, gestão, entre outros aspectos aos Institutos Federais. Nessa legislação, afirma-se: “Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e *multicampi*, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de *licenciaturas*” (Brasil, 2012, grifo nosso).

Assim, pesquisando em novembro de 2024, identificamos dois cursos de Licenciatura em Física e um de Licenciatura em Matemática no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio de Janeiro (Cefet-RJ); no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), um curso de Letras. As datas de início desses cursos de licenciatura são posteriores a 2008. No Colégio Pedro II, são oferecidas as seguintes licenciaturas: Ciências Sociais, Geografia, Filosofia e História, cursos recentes, com reconhecimento oficial pelo MEC datado de 2018. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por sua vez, identificamos oito cursos, sendo eles: Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Informática, Letras-Inglês, Letras-Português, Letras-Português/Inglês, Matemática e Química. No caso dessa instituição, não conseguimos identificar a data de início da oferta dos cursos. Ainda que em nenhuma dessas instituições tenhamos identificado a oferta da Licenciatura em Pedagogia, destacamos o atendimento às áreas prioritárias estabelecidas em lei, que são Ciências e Matemática (Brasil, 2008).

De todo modo, numa perspectiva bakhtiniana, faz-se necessária atenção ao contexto, nosso foco neste artigo é a formação de professores, o que, especialmente no contexto de discussão da Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), tem estado em constante debate no meio acadêmico (Anfope, 2024), mas também no foco das políticas públicas. Destacamos, nesse contexto, a mudança ocorrida em 2024 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que decidiu avaliar as licenciaturas anualmente (Inep, 2024); além disso, esse edital instituiu, de maneira inédita, a avaliação prática, além da tradicional avaliação teórica. Em relação à avaliação prática, nele consta: “[...] o Inep aferirá, com objetivo diagnóstico, as competências práticas dos estudantes, a partir de uma avaliação aplicada durante a realização dos estágios supervisionados obrigatórios realizados em escolas de Educação Básica” (Inep, 2024, p. 24).

Além das mudanças implementadas no Enade, o Edital nº 10/2024 lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu mudanças no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (CAPES, 2024). Este novo edital, segundo a página oficial, prevê mais de 80 mil bolsas pelo país, sendo 10.008 previstas para Subprojeto de Alfabetização e outras 5.016 para Subprojetos que tematizam a Equidade. No Sudeste, são 16.584 bolsas para estudantes em formação, além dos supervisores das escolas públicas da educação básica e coordenadores de área, que são os docentes das universidades. Esses dados ampliam significativamente o programa e indicam um espaço *sui generis* para as licenciaturas no panorama nacional. Trata-se de um ganho em termos históricos e políticos para a formação de professores, já que há o incentivo para a permanência. Também destacamos a atenção prioritária à alfabetização, especialmente devido aos números alarmantes durante e após o covid-19 que demonstraram ser necessária atenção a essa faixa etária e aos docentes que atuam nesse nível de ensino, justamente o foco de atuação dos pedagogos, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda nesse contexto, destacamos a criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que, por ser uma prioridade do governo, assegura a atenção ao período de alfabetização (Brasil, 2023), indicando foco fundamental na atuação dos docentes licenciados em Pedagogia.

Com isso, sintetizamos a contextualização desta pesquisa, aquecida de muitos debates. Na atenção a essa conjuntura, após esta introdução, o texto segue com os caminhos metodológicos realizados. Em um terceiro momento, analisamos as enunciações docentes sobre o espaço político e acadêmico e sobre a formação proporcionada nos cursos presenciais de Pedagogia dos Institutos Federais.

Caminhos metodológicos

A pesquisa focaliza a presença dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos IFs com bases epistemológicas em Bakhtin (1997, p. 403), que compreende as relações especialmente a partir da linguagem. Para Bakhtin, as ciências humanas apresentam diferenças em comparação com as ciências exatas, sobretudo na concepção de sujeito. Assim, nas ciências humanas, o conhecimento é sempre dialógico, pois o sujeito não é mudo, “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa” (Bakhtin, 1997, p. 403).

Assim, na compreensão de pesquisa que não “emudeça” os sujeitos e que dialoga com os docentes, compreendemos os instrumentos de produção de dados (documentos dos cursos e o questionário *on-line*), de forma que não se objetifiquem os participantes da pesquisa, mas que se dê uma compreensão de sujeitos que se expressam e são acolhidos, ativos na construção do conhecimento¹. Para isso, dialogamos com o conceito de “memória de futuro” de Bakhtin (1997, p. 403), para quem, as memórias do passado são as histórias compartilhadas, as experiências vividas, os discursos e os enunciados que constituem uma comunidade linguística. Já a memória de futuro se constitui como uma projeção sem relação temporal embutida; ela se baseia na ideia de que o sujeito é inconcluso, está em constante movimento, com a vida acontecendo. Na manifestação verbal do sujeito, há uma projeção para tentar se perpetuar. Dessa forma, a memória relaciona-se ao passado, embora ao mesmo tempo esteja projetada no futuro, na utopia, na identidade não concretizada (Gege, 2010, p. 72-73).

A partir dessa concepção, abordamos a presença dos cursos de Pedagogia como fluida, em movimento, como cursos projetados especialmente por pessoas que se engajam na construção de coletividades. Assim, o futuro não é continuidade (da mesma vida) do presente, não é a sua perpetuação, mas concebe as inscrições singulares dos engajamentos, compondo os projetos coletivos de ação. Nesse entendimento, refletimos acerca da ação dos docentes que, em suas trajetórias singulares, vinculadas a projetos coletivos, apostaram em um curso inesperado, na germinação. Dessa forma, sujeitos se reuniram em prol de consolidar uma formação que, a princípio, destoa da finalidade profissional técnica e tecnológica institucional dos IFs.

Em Bakhtin, a problemática da alteridade é também um tema relevante, já que “não se restringe ao movimento de um eu que se orienta para o outro, mas concebe o outro como condição necessária para a constituição do eu” (Freitas *et al.*, 2015, p. 52). A própria concepção da linguagem passa pela materialidade das relações sociais, ou seja, a constituição identitária é, sobretudo, uma relação de alteridade. Segundo Bakhtin (1997,

¹ Todos os nomes usados para os participantes da pesquisa são fictícios.

p. 412), o limite da exatidão nas ciências naturais é a identidade ($a = a$). Nas ciências humanas, a exatidão consiste em superar a alteridade do que é alheio sem o transformar em algo que é pessoal. Lidar com o outro, com o estranhamento que o outro causa é essencial nas pesquisas em ciências humanas e, em particular, nesta pesquisa. Na ótica desse autor, a alteridade se manifesta no momento que tomo consciência de mim mesmo e de outro modo, que é *sine qua non* para a constituição identitária, para a configuração do meu eu. Essa é também a oportunidade de notar o outro no lugar da palavra que ele ocupa, retomando a dialogicidade das relações (Gege, 2010, p. 10).

Marília Amorim (2004) desenvolve a reflexão, à luz de conceitos bakhtinianos, para elucidar a questão da identidade e da alteridade na pesquisa em ciências humanas. Em seu ensaio, a relação com “o outro” é o ponto-chave e o desenvolvimento desse tema perpassa pelo entendimento dos níveis de alteridade. Inicia a discussão sobre alteridade do mais grotesco ao estranho reconhecido, um estranho que não seja a aversão completa do conhecido. Amorim (2004) afirma que não existe trabalho de campo cujo propósito não seja o encontro com o outro, com um interlocutor. Nas palavras da autora:

Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda. Pode-se, ao contrário, tentar dar conta dessa presença outra, desse estranho encontrado ou desencontrado na pesquisa. [...] Não existe monologismo absoluto, nem dialogismo absoluto. Portanto, o dialogismo em nosso trabalho é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita (Amorim, 2004, p. 16).

Pensar no outro e no espaço e contexto do sujeito na pesquisa (neste caso, os professores) e nas expectativas em torno dele é algo que emerge da proposta de Bakhtin para explicar identidade e alteridade. O interlocutor, a quem dirigimos a palavra, e o contexto em que se dirige a palavra são definidores do processo dialógico. A concepção do autor é de que não é possível um monologismo, tampouco um dialogismo pleno. Essa preocupação inaugura uma noção teórico-epistemológica com ressonâncias metodológicas, pois fecundam um tipo diferente de pesquisa. O sujeito e o foco de estudos da produção acadêmica são abordados de forma a buscar um olhar para o outro, almejando o encontro, o diálogo, ainda que isso signifique encontro com contra palavras. Assim, o sujeito, para Bakhtin e o Círculo, “precisa da sociedade para existir e a constitui em suas relações com outros sujeitos” (Freitas *et al.*, 2015, p. 52).

Dessa forma, o sujeito para Bakhtin e seu Círculo é pensado, como diz Sobral (2009), em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: ele precisa da sociedade para existir e a constitui em suas relações com outros sujeitos (Freitas *et al.*, 2015, p. 52).

A partir dessas concepções basilares para a pesquisa, identificamos 27 cursos presenciais nos IFs (figura 1), à época do levantamento dos dados iniciais da pesquisa (2020-2021) e prosseguimos com essa amostra nos propósitos deste trabalho, ainda que esse número tenha aumentado em 2024. A seguir são apresentados os *campi* que ofertam vagas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos IFs que participaram da pesquisa.

Figura 1 – Cursos de Pedagogia nos Institutos Federais identificados e que participaram da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ademais, expomos a organização da produção de dados que consistiu, de forma resumida, nas seguintes etapas:

1. Levantamento de dados dos cursos de pedagogia nos IFs;
2. Levantamento das produções do campo acerca da temática;
3. Identificação dos docentes dos cursos a partir dos dados dos PPCs e dos currículos *lattes*;
4. Envio dos questionários aos docentes e coordenadores identificados;
5. Análise dos dados produzidos.

A organização dos caminhos metodológicos nos possibilitou acessar as enunciações docentes de maneira responsável (Bakhtin, 2010) já que trilhamos o processo da submissão ao CEP (Coordenação de Ética em Pesquisa) de cada reitoria. Também por meio da organização, do registro constante e da conferência dos dados em mais de uma fonte, foi possível garantir a fidedignidade aos dados levantados. Além disso, acessar as enunciações possibilitou compor um universo de interpretações e sentidos produzidos pelos docentes dos cursos, o que resultou em material fecundo de problematizações. No próximo tópico, abordaremos as enunciações docentes sobre a presença do curso nos IFs.

O que os docentes enunciam?

O formulário que enviamos aos docentes continha algumas questões de múltipla escolha, outras com espaço para escrita. Para os propósitos da produção deste capítulo, selecionamos as enunciações que expressavam as análises dos docentes acerca dos cursos de Pedagogia nos IFs. Obtivemos a participação de 52 docentes em um universo de 532 docentes registrados nos PPCs dos 27 cursos identificados pelo país.

Inicialmente, os docentes explicitaram se observavam parcerias ou iniciativas entre os cursos de Pedagogia (por meio de disciplinas, projetos etc.) com as áreas técnicas e tecnológicas. Das respostas, destacamos que a minoria (7,5%) afirmou observar muitas iniciativas e projetos. Em seguida a esse grupo, temos aqueles participantes que afirmaram não saber analisar, com 15,1%. Outro grupo (26,4%) afirmou não observar nenhuma iniciativa. Um grupo maior afirmou observar algumas iniciativas e projetos, representando 24,5%, e outro, poucas, representando 26,4%; a soma desses dois grupos totaliza 50,9% dos docentes. Dessa forma, ainda que a questão tenha tido gradação nas opções lançadas, o grupo que afirma que não observa nenhuma parceria ou iniciativa (26,4%) é consideravelmente menor do que o grupo que afirma ter poucas, algumas ou muitas iniciativas, totalizando 58,4% dos docentes participantes da pesquisa. Além da resposta de múltipla escolha, alguns docentes abordaram o espaço político do curso no *campus* na

última questão, que era de temática livre. Assim, reunimos as enunciações que evocaram as questões a seguir, indicando a presença dos cursos de Pedagogia que fomentam e/ou participam de diálogos com as áreas técnicas.

Como no *campus* em que trabalho há cursos técnicos subsequentes em secretaria escolar e desenvolvimento de sistemas educacionais, percebo um diálogo intenso entre o curso superior e as áreas técnicas (Renan).

Nosso curso oferece uma formação ampla ao fazer uso de variadas áreas do conhecimento (outras licenciaturas, informática etc.); o olhar volta-se à Educação Infantil. As perspectivas pedagógicas abordadas nas aulas possibilitam ao futuro pedagogo lançar mão de propostas consagradas e ir além, ao vislumbrar perspectivas pedagógicas outras com um viés intercultural e decolonial (Carmelita).

Para Renan, a presença por meio do diálogo se efetiva especialmente devido à proximidade de conhecimento com os cursos técnicos dos *campi* a que se refere. Carmelita, nessa enunciação, atesta a relação do curso com as áreas técnicas como possibilidade de focar a Educação Infantil (EI), em meio à formação ampla. Nessa perspectiva, o diálogo com diversas áreas do conhecimento (com exemplo de uma área técnica) é compreendido como possibilidade de se efetivar o foco na EI. Embora pareça contraditório, a palavra “uso” parece indicar que as diversas áreas do conhecimento instrumentalizam, de alguma forma, o que se efetiva na EI. Para avançar nessas questões, retomamos Bakhtin quando afirma:

Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno – em toda parte, vivo aí os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros (Bakhtin, 1997, p. 135).

Buscando desenvolver uma analogia com esse conceito de alteridade e da relação com o outro, nesta pesquisa, observamos que a constituição dos cursos de formação de Pedagogia se deu em contextos dissonantes e com embates, mas sobretudo na vivência com outros, com atenção para os processos interativos entre sujeitos, na vinculação entre os diferentes cursos presentes na instituição, notadamente das áreas técnicas, tecnológicas e, então, também de formação de professores.

Prosseguindo, a questão seguinte indagava como os docentes analisavam o espaço político e acadêmico conquistado pelo curso em relação à visibilidade deste, a possibilidade de conquistas e as negociações com a diretoria geral e a reitoria etc. Trata-se de uma questão de múltipla escolha em que os docentes, em uma escala de um a cinco, poderiam optar pelo item que mais correspondia à sua análise, sendo o número um “muito insuficiente” e cinco “excelente”. Entre os participantes, apenas dois docentes formadores assinalaram “muito insuficiente”, outros quatro (7,5%) escolheram “insuficiente” e quinze (28,3%) assinalaram ser “suficiente”. A maioria dos docentes formadores (vinte e três) optou por “bom”, representando 43,4%. Além desses, outros nove participantes afirmaram ser “excelente” o espaço político e acadêmico do curso em que atuam.

Na sequência, em questão de tema livre sobre o curso, alguns docentes retomaram a discussão sobre o espaço político e acadêmico do curso nas seguintes enunciações que passaremos a analisar. Inácio e Roberta atestam a relevância do curso no município em que atuam, mas também sua contribuição para a região Nordeste.

O curso de Pedagogia em geral representa um espaço de formação interessante para regional na qual está situado. Sendo o único de todo o estado [nome do estado preservado] passa a guardar uma importância acerca das reflexões sobre a formação docente dos licenciandos, bem como acerca da atuação docente dos próprios professores do IF* em suas diversas áreas. Contudo, os embates e lutas permanecem em meio a falta de visibilidade e desconfiança sobre a presença dessa licenciatura no contexto do IF*, visto que a predominância da racionalidade técnica de gestores dos mais diversos níveis, não entendem a existência de cursos de licenciaturas em áreas próximas as ciências humanas (Letras, Teatro, Pedagogia, Música etc.). A formação docente de pedagogos na região dos sertões de Canindé permitirá uma visibilidade e representatividade de diferentes segmentos sociais presentes no território no qual o curso está inserido. Temos escolas do campo e escolas indígenas, assim como a rede regular de EI na sede do município, portanto as discussões sobre a EI transitarão pela diversidade em questão. A educação no campo foi destaque inovador durante a visita de reconhecimento do MEC para o curso esse mês. Dentre os vários aspectos avaliados, obtivemos a nota cinco (Inácio).

Inácio afirma a posição estratégica regionalmente, mas isso se faz no contexto de “embates e lutas em meio à falta de visibilidade e desconfiança sobre a presença dessa licenciatura no contexto do IF*”. Em consonância com o que foi dito por Inácio, a enunciação a seguir de Roberta afirma que o CLPe é a única oferta presencial desse curso de toda a região Nordeste. De modo semelhante, destaca que observa que as licenciaturas ficam “muitas vezes em segunda categoria” e que foram cinco anos de embates para conseguirem aprovar a proposta do curso.

Os Institutos Federais, de modo geral, vivem uma crise identitária dado o seu caráter *sui generis* que, infelizmente, na maioria das vezes, é traduzido como uma instituição que não consegue “um fio condutor” simétrico. Como resultado, muitas vezes, é posto como vitrine institucional o Ensino Médio técnico integrado e, por outras vezes, o caráter tecnológico, ficando em segunda categoria as licenciaturas. Especificamente sobre a Pedagogia, até o último levantamento que fizemos, no Norte/Nordeste, nós, IF [nome do Instituto preservado], éramos a única oferta presencial da Rede. Penso que a ausência da oferta diz muito sobre seu lugar nessa instituição. Ainda sobre nossa experiência, foram inúmeros embates ao longo de cinco anos até que conseguíssemos a aprovação (Roberta).

Francisly também enuncia o lugar periférico da licenciatura nos IFs e a busca dos docentes por construir uma identidade para o curso. Para além dos desafios, a avaliação do MEC foi analisada como fortalecedora. Também destacamos a oportunidade de reflexão por meio do trabalho desenvolvido:

Nosso *campus* está localizado numa região com muitos desafios no estado de [nome do estado preservado], considerando o alto índice de desigualdade social e econômica. Para além desse aspecto, a licenciatura em Pedagogia nos Institutos Federais também ocupa um lugar periférico. É um curso com especificidades, o que implica desafios na sua organização e na construção de uma identidade. Mesmo com tudo isso, nosso curso passou pelo processo de reconhecimento em 2022 e a nota desse processo de avaliação foi cinco. Saímos fortalecidas (os), mas sabemos que existem muitos outros desafios pela frente. No tocante à EI, seguimos cientes das fragilidades institucionais, mas temos feito um esforço grande para construir uma identidade para esse campo no curso. Preencher o instrumento ajudou também no processo de reflexão sobre o tema. Da mesma maneira, agradeço a oportunidade de escuta e aguardarei ansiosamente os resultados deste importante estudo (Francisly).

Jandira destaca que “ainda faltam parcerias, recursos e professores com formação específica”:

Como estamos situados num *campus* periférico, o objetivo da gestão é que nosso curso seja voltado para a educação popular, mas entendo que nos faltam parcerias, recursos e inclusive professores com formação específica para realizar este intuito ainda (Jandira).

Prosseguindo, Francesca e Átila destacam a visibilidade do curso na comunidade regional:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do [cidade preservada] tem uma boa aceitação na comunidade regional (Francesca).

O curso é bem-visto na instituição e é um dos cursos mais antigos com décadas de funcionamento (Átila).

Carlos, por sua vez, afirma que a formação teórica e a prática são consistentes, mas observa uma desvalorização do curso no *campus* e na reitoria de sua rede, pois “a instituição volta-se mais à formação tecnológica”.

O currículo do curso traz uma formação teórica e prática consistente, que pode ser aferida pelo sucesso de egresso no mundo do trabalho e acadêmico. Contudo, observamos a desvalorização do curso no *campus* e no IF [nome do Instituto preservado] como um todo, uma vez que a instituição se volta mais à formação tecnológica (Carlos).

Dois professores anunciaram a seguir o diferencial dos cursos em que atuam. Bianca afirma: “creio que estamos fazendo o nosso melhor”, uma vez que o curso foi bem avaliado pelo MEC, tendo obtido nota máxima. Em seguida, Ângelo descreve o incentivo à pesquisa acadêmica como um importante foco no curso em que atua, sendo o único que oferta mestrado *stricto sensu* na área nos IFs.

Nosso curso foi recentemente avaliado com a nota cinco no MEC, ficamos muito felizes, é claro, nos empenhamos muito para isso e creio que estamos fazendo o nosso melhor para formar boas pedagogas e bons pedagogos para atuarem nas escolas e outros espaços (Bianca).

O curso de Pedagogia do IF [nome do Instituto preservado] diferencia-se de outras propostas porque produz a formação de professores em Pedagogia de uma forma que possibilita os estudantes a produzir conhecimento em toda a experiência de formação inicial. Os professores orientam as práticas pedagógicas por meio de metodologias e estratégias que levam os estudantes à produção de conhecimento. A grande parte dos professores são doutores em educação. Além disso, o curso oferece um componente curricular que transversaliza o curso, chamado Pesquisa e Processos Educativos (PPE). Esse componente permite ao estudante produzir pesquisa desde o início do curso. Vários Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) foram produzidos sobre a EI, foco do curso.

Os estudantes também têm experiência em Programas de Formação de Professores como o PIBID e Residência Pedagógica (RP). Também o IF* fomenta a formação de professores por meio do Programa Institucional de Formação de Professores do IF [nome do Instituto preservado], com duas linhas de atuação (iniciação à docência e estágio). Os estudantes recebem bolsa remunerada para atuação nesses programas.

Outra coisa importante a ser mencionada aqui é que o IF* é o único IF que oferta um Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE-IF*) no Brasil. Os professores do PPGE-IF* também atuam no curso de Pedagogia, possibilitando uma verticalização da educação no *campus*. É um grande diferencial para os estudantes a experiência de realizar pesquisa desde o início da formação inicial. Vários egressos já são mestres. Outros já estão no doutorado (Ângelo).

Em síntese, as enunciações expressam a complexidade de cursos reconhecidos regionalmente por sua contribuição à formação teórica e à prática consistente, mas que ainda carecem de maior visibilidade institucional e espaço político na RFEPCT. Muitas enunciações abordam a coexistência desses diferentes espaços conquistados e/ou atribuídos aos cursos. A princípio, parecem antagônicas essas concepções a respeito dos cursos, mas, retomando uma perspectiva bakhtiniana, percebemos uma polifonia, representativa de “uma multiplicidade de vozes” (Bakhtin, 2013, p. 4). Para Bakhtin (2013), multiplicidade de sujeitos pensantes nos exercícios de suas falas.

Prosseguindo com as discussões em torno das enunciações, convidamos os(as) participantes a acrescentarem informações sobre a temática da pesquisa (sobre o CLPe ou a EI no curso etc.). Diante do convite, diversas enunciações analisaram o próprio CLPe, tendo sido organizadas novamente por temáticas mais recorrentes.

O primeiro grupo de enunciações assunta as condições de trabalho dos professores. Maria Sueli versa em sua enunciação sobre o contexto do curso em que atua, dizendo de sua popularidade e, ao mesmo tempo, do envolvimento dos docentes com as questões locais, ao denunciar quadros funcionais diversos na EI, com políticas locais de contratação que precarizam o trabalho docente e desvalorizam a formação inicial. O engajamento dos docentes formadores revela uma aproximação com a realidade escolar:

Curso superior mais procurado no *campus* onde atuo, localizado em um estado onde vem ocorrendo uma série de retrocessos em relação à contratação de profissionais para atuação nas creches (zero a três anos). Tem-se defendido por aqui de que não há necessidade da contratação de professor/a para atuar com bebês e crianças bem pequenas, defendendo-se a contratação de cuidadores; de educadores sociais; entre outros

nomes que têm aparecido. Este direcionamento impacta diretamente o curso de Pedagogia, pois formamos professores/as para a EI, inclusive circulou entre os professores do curso uma moção de protesto e repúdio de outra instituição de Ensino Superior da região (Maria Sueli).

Enquanto Maria Sueli versou sobre questões relacionadas à contratação de professoras de EI, a enunciação de Penélope voltou-se para a luta “por melhores condições de trabalho”. Também reafirma a qualidade do curso frente a intensos desafios, como o número reduzido de docentes, e discorre sobre os possíveis motivos para o pouco tempo disponível dos alunos aos estudos.

Parabéns pela pesquisa! Muito importante compreendermos o contexto da Pedagogia nos Institutos. Aqui no IF* estamos lutando por melhores condições de trabalho, desde quando abrimos o curso, em 2019. Ano passado, passamos por avaliação do MEC e tiramos nota cinco, no entanto, tivemos baixa avaliação nos quesitos que demandam mais profissionais, principalmente orientação de estágio e de TCC. O perfil do curso foi traçado de acordo com o nosso perfil de formação. Somos três pedagogas que se interessam por temas diferentes. Eu gosto muito da Filosofia, Sociologia e temas ligados às diferenças; a segunda professora é mais focada nas metodologias, nas didáticas e alfabetização [*sic*], e a terceira nas políticas públicas, psicologia e teorias pedagógicas. Na medida do possível, conseguimos ofertar projetos de extensão, como o Pibid, Residência Pedagógica e Alfabetização de Adultos, o que promove uma visibilidade do curso no município de seis mil habitantes. Mesmo inseridos em uma cidade bem pequena, fazemos questão de abordar temas como gênero, diversidade sexual e racismo, por exemplo, por meio de disciplinas e eventos. Nossos(as) estudantes são trabalhadores(as) que possuem pouco tempo para o estudo e ingressam no Ensino Superior com muitas fragilidades relacionadas à formação anterior. É um constante desafio fisgá-los, no sentido de mostrar como refletir sobre a educação pode ser muito interessante (Penélope).

Em um segundo grupo, reunimos as enunciações que reconhecem a proatividade docente, o seu papel no interior da realidade local acadêmica, na busca de propostas de atividades e projetos: “Fazemos o que máximo que podemos para propor uma formação teórico-prática de qualidade e que propicie reflexão sobre o exercício da docência” (Maria Tereza). Ainda no sentido da atuação docente, a enunciação a seguir evoca o esforço para superar os desafios da formação: “Temos tentado trabalhar de forma a aproximar os acadêmicos da realidade educacional do município” (Bruna Letícia).

Maria Lúcia advoga que os estágios se constituem como um lugar especial para que se promova aproximação entre pesquisa e prática. Também afirma conhecer grupos de pesquisa que atuam diretamente com esta temática.

O curso de Pedagogia do IF* é focado na docência e na gestão em escolas de EI ou de Ensino Fundamental que incluam turma nessa etapa de escolarização. Em geral, os estudantes realizam estágios na área (não remunerados) e trazem os exemplos de sua prática para as aulas, quando discutimos e trazemos referenciais para reflexão sobre as vivências. Não atuo diretamente, mas há grupos de pesquisa no *campus* trabalhando com a temática da EI e infâncias, o que enriquece a formação dos estudantes (Maria Lúcia).

Maria Tereza, na enunciação a seguir, apresenta uma crítica contundente aos cursos de Pedagogia, principalmente aqueles que são a distância. Afirma que, no curso em que ela atua, o corpo docente faz o máximo para “propor uma formação teórico-prática de qualidade e que propicie reflexão sobre o exercício da docência”. Ela acrescenta ainda que no contexto identifica necessidade de mais professoras Pedagogas, assim como já vimos em outras enunciações:

No geral penso que boa parte dos cursos de pedagogia não oferecem formação sólida, apenas aplicação de atividade, elaboração de jogos e pouca ou nenhuma discussão teórico-prática, principalmente nos cursos a distância. No curso em que atuo, fazemos o máximo que podemos para propor uma formação teórico-prática de qualidade e que propicie reflexão sobre o exercício da docência. Contudo, somos apenas três pedagogas atuante no curso, a maior parte das disciplinas fica a nosso cargo, contamos com colegas de outras áreas que ministram específicas de sua formação (Metodologias, Fundamentos de Matemática, Geografia, História... e assim por diante), isto é um limitador em termos de desenvolvimento de ações mais amplas e de aprofundamentos” (Maria Tereza).

No terceiro grupo de enunciações, o tema foi o esforço para melhorar os conhecimentos relacionados aos conteúdos disciplinares da docência. As três enunciações a seguir delimitam o papel e a responsabilidade dos próprios professores de disciplinas específicas. Então, pelas enunciações, fica explícito que a relação com o curso se dá via colaboração. Assim, esses docentes parecem não se sentir à vontade para analisar o curso, sua identidade profissional, sua formação para o exercício profissional, visto que não são pedagogos.

Por atuar em apenas uma disciplina específica no curso, não tenho muito a pontuar. Contudo, na disciplina que envolve a Matemática, busco trabalhar os documentos oficiais da EI e alguns outros textos, mostrando a importância e também a possibilidade de se trabalhar a linguagem matemática desde os bebês (Cátia).

O curso de Pedagogia do IF*, na penúltima alteração do PPC, acrescentou uma disciplina de Matemática, com o objetivo de melhorar o conhecimento mais aprofundado dos conceitos matemáticos pelos alunos, pois os mesmos [sic] trabalham esses conceitos com os alunos do Fundamental I (anos iniciais). A maioria dos alunos dessas áreas não gostam da disciplina de Matemática, mas necessitam desses conhecimentos para realizar um bom trabalho nas escolas (Milene).

Vou me ater ao trabalho que desenvolvo. Na disciplina Língua Portuguesa, além dos conhecimentos necessários ao bom domínio do idioma, procuro explorar aspectos mais diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem da língua, e também articular com a disciplina de Metodologia. Além disso, também procuro auxiliar os estudantes em sua apropriação de práticas letradas acadêmicas do campo da educação (focalizando a EI). Considero que se trata de algo bem positivo para o curso de modo geral (Arlindo).

Cátia afirma: “Por atuar em apenas uma disciplina específica, não tenho muito a pontuar”. Milene apresenta na enunciação uma preocupação focalizada no aprofundamento de conceitos matemáticos pelos alunos. Arlindo, da mesma maneira que Cátia, já expõe no início: “Vou me ater ao trabalho que desenvolvo”. Assim, esses docentes colocam, de maneira explícita, um limite na sua contribuição ao curso, por mais que se envolvam, se dediquem, o foco desses docentes é sempre a disciplina, é uma atenção especializada. Assim, enunciar uma perspectiva disciplinar parece impactar positivamente, de maneira especializada, ações sobre determinada área de estudos. No entanto, os docentes de áreas diferentes da Pedagogia não analisaram a formação inicial dos pedagogos considerando sua complexidade.

Os relatos dos docentes pedagogos afirmam “somos poucos”, “precisamos de mais professores especialistas” (Maria Tereza, Penélope, Jandira, Charlie, Francisly e Juscilene), porque atuam com várias disciplinas de áreas diversas. Isso exprime desejos, anseios para o curso e para a identidade profissional dos docentes. Desejo de se tornarem especialistas, para que os cursos tenham ações mais disciplinares que se assemelhem às das universidades, que reverberem em mais ações de pesquisa, por exemplo. Portanto, esse modelo da presença de poucos docentes pedagogos nos cursos diverge dos modelos de formação

inicial preconizados, muitas vezes baseando-se na formação proposta pelas universidades públicas. Ao mesmo tempo, pelas enunciações, o número reduzido de docentes não impacta o engajamento dos docentes com os cursos, pois o que acessamos foram enunciações comprometidas, que incorporaram uma visão ampliada e política sobre os cursos. Pessoas que vibraram com a avaliação do MEC e se comprometeram a fazer o melhor, a se dedicar ao máximo. A seguir, Walker enuncia que o curso possui “disciplinas muito interessantes”, tendo sido “pensado para se formar um professor de alto nível”.

Percebo que aqui em [cidade com o nome preservado] e região, há uma tendência por parte dos discentes em associar o curso de Pedagogia ao trabalho com crianças pequenas, especialmente entre alunos do primeiro ano. No entanto, nosso curso foca a docência em geral (EI, séries iniciais, antigo magistério e graduação), bem como na docência e gestão dos espaços não escolares. Nosso curso possui uma grade com disciplinas muito interessantes. O curso como um todo foi pensado para formar um pedagogo de alto nível. No entanto, sofremos bastante com o fato de estarmos em uma região turística. Isto leva os alunos a evadirem, principalmente durante a temporada. Além disso, há uma cultura muito conservadora aqui na região, que faz com que muitos alunos não consigam visualizar alternativas de trabalho para além dos hotéis, restaurantes e a própria prefeitura, isto é, o mercado de trabalho para o pedagogo aqui no município é relativamente restrito (Walker).

Walker preocupa-se com o mercado de trabalho e as questões locais de intensa demanda de mão de obra ligada ao turismo. Relata que muitos desistem e evadem do curso, porque não conseguem visualizar alternativas de trabalho além da área turística.

Um quarto grupo de enunciações indica o caráter generalista do curso. Para Valéria, esse caráter está relacionado à demanda local e regional: “Nosso currículo e formação no curso de Pedagogia tem um caráter generalista, especialmente voltado para a formação na docência da EI e anos iniciais, por ser essa a demanda local e regional”. Danúbia aponta ser este o problema central na formação inicial: “O caráter generalista me incomoda”. Para ela, cada pedagogo deveria escolher uma área de atuação na sua trajetória:

A pedagogia possibilita muitas áreas de atuação. E a formação generalista me incomoda. Cada pedagogo terá uma área, uma faixa etária, um nível da educação que vai dedicar a sua prática, seus estudos e suas pesquisas. Gostaria que a Pedagogia oferecesse, no trajeto da formação, essa escolha sobre o que o profissional em formação quer se especializar. Isso evitaria também equívocos, insatisfações e traumas nos profissionais e nas crianças, nos jovens e adultos. Dar aula para o EJA exige uma especialização diferente de quem vai atuar no Ensino Fundamental.

Nem todo ou toda pedagoga tem perfil para trabalhar na EI. Nem todo e toda pedagoga tem perfil e vontade de ser alfabetizador, mas, ainda assim, esse profissional “alfabetiza”. E segue esse lamentável raciocínio e realidade (Danúbia).

As últimas enunciações elencadas encaminham novos desafios para a formação inicial, indicam necessidades de adequação, numa perspectiva de vislumbre futuro, expectativas de diversas ordens. Marta relata preocupação com as crianças e com as novas tecnologias. Indica, inclusive, a ausência de debates a respeito dessa questão, ou seja, pensar nos desafios da infância de hoje.

Acredito que a Pedagogia precisará encarar um grande desafio adiante com a mudança no padrão das crianças e das escolas com as novas tecnologias e o desafio das telas. Percebo um silêncio a esse respeito na academia, mas, na prática, os professores estão lidando com problemas reais causados pelo prejuízo da exposição precoce às telas nas crianças pequenas. Acho que incluir essa discussão se faz urgente e necessária (Marta).

Ainda em um sentido de projeção, Renato e Larissa advogam por um maior contato com a realidade escolar no curso:

Creio que seja necessário a implementação de um trabalho formativo para os futuros professores, com a possibilidade de maior contato com a realidade escolar e o acesso às reflexões e ferramentas de mudanças desta realidade, principalmente com a implementação de bolsas docências, para que o graduando consiga focar na sua formação plena (Renato).

Considero que seria mais interessante se tivéssemos mais oportunidade de desenvolver aulas práticas e laboratórios com crianças que estejam vivenciando a EI (Larissa).

Marcos e Breno indicam que os cursos estão em fase de mudanças, com novas experiências, e a necessidade de abarcar a formação docente em EI: “O currículo em fase de mudança deveria abarcar conhecimentos que promovessem a formação docente em EI” (Marcos). “Por ser um curso recente muita coisa ainda está em fase de experiência e mudanças” (Breno).

Assim, registramos um conjunto ampliado de questões que emergem com o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia nos IFs, compondo uma dialogia complexa que reúne questões internas ao curso, interações no âmbito institucional e com a comunidade e atenção ao papel da formação de professores entrelaçada à função da educação na vida social.

Nesse quadro, destacamos que a presença da EI nos cursos de Pedagogia é atestado de diversas formas. A EI, que se constitui como um campo em fortalecimento, tem sido um lugar especial, fecundo para refletir acerca de que profissional se pretende formar a partir dos planos e das práticas dos formadores de professores da infância. A EI possui a demanda de se abordarem as crianças no seu direito ao desenvolvimento integral. Nos muitos desafios da formação inicial, tema tão caro a nós, encaminhamos essas reflexões, demarcando a presença ativa desse debate no contexto social, integrando a institucionalidade dos IFs. Nesse pertencimento, cabe destacar também uma mobilização dos cursos, compondo tensionamentos e iniciativas de ação, de modo a integrar a dialogia sobre a formação inicial também no compromisso com o direito à educação das crianças pequenas.

Conclusão

Neste capítulo, propomos abordar a presença dos cursos de Pedagogia nos IFs, dialogando com as enunciações dos docentes sobre o espaço político e acadêmico, bem como sobre a formação oferecida nesse curso. Para isso, dedicamo-nos ao estudo do conceito de “memória de futuro”, que nos permite compreender as relações em desenvolvimento, com atenção ao contexto e na vinculação com a vida social. Por meio das enunciações, observamos a problematização das iniciativas, fazendo interagir conquistas, avanços, desafios e novas possibilidades de ação, situadas em reivindicações de investimentos na formação de professores.

A partir das enunciações dos docentes, interagimos com afirmações que questionam a baixa visibilidade institucional dos cursos de Pedagogia, registram o engajamento nessa iniciativa e comemoram o reconhecimento por parte da comunidade e de órgãos oficiais, como o Ministério da Educação. Numa conjuntura de ações governamentais de incidências nas licenciaturas, tais como a reformulação do Enade, a ampliação do Pibid e o estabelecimento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), o debate sobre a formação permanece aquecido, as enunciações docentes foram movidas num quadro da presença do curso de Pedagogia no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, nos IFs.

Na atenção aos desejos expressos de perpetuar o curso, notadamente, com conquistas de melhores condições, esperamos que este capítulo contribua para nutrir a teia dialógica voltada à discussão a respeito da formação inicial, em especial, no curso de Pedagogia, particularmente, na sua vinculação com a Educação Infantil.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, abr. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BIANCH, Bárbara Ferreira Matias; CÔCO, Valdete; ALVES, Kallyne Kafuri. Cursos de formação inicial em Pedagogia nos Institutos Federais. **Revista Educação & Formação**, [s. l.], v. 7, p. e8209, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8209>. Acesso em: 12 set. 2025.

BIANCH, Bárbara Ferreira Matias. **Formação inicial para Educação Infantil nos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais**. 2023. 196 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino Profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 1909.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

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: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015 Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2017. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 5 jul. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense**: uma análise acerca do curso de Pedagogia. 2018. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CÔCO, Valdete. Formação Inicial e docência na EI. **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 95-112, 2018.

CÔCO, Valdete; BIANCH, Bárbara Ferreira Matias. Docência para Educação Infantil na Pedagogia: mapeamento de produções. **Filosofia e Educação**, [s. l.], v. 12, p. 819, 2020.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida F. de Oliveira. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na EI. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 272-289, 2017.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na EI: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 28, n. 1, p. 417-435, 2019.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Formação inicial para a docência na EI: indicadores da produção acadêmica. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 69-84, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1166-1195, 2017.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FAVERINI, Dinorá Baldo de; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e Políticas Públicas (PPP)**, Brasília, n. 50, p. 125-147, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção *et al.* O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 50-55, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100050&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 95-124.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEge-UFSCar). **Palavras e Contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Edital nº 124, de 20 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 3, ed. 139, Brasília, DF, 22 jul. 2024.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, Fernanda B. Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta. A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos. **Holos**, Mossoró, ano 30, v. 2, p. 1-12, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narrativas de professoras**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MATIAS, Bárbara Ferreira; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. O trabalho como professora de EI: narrativa de professoras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 340-358, 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ENGENHEIRO E EDUCAÇÃO CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

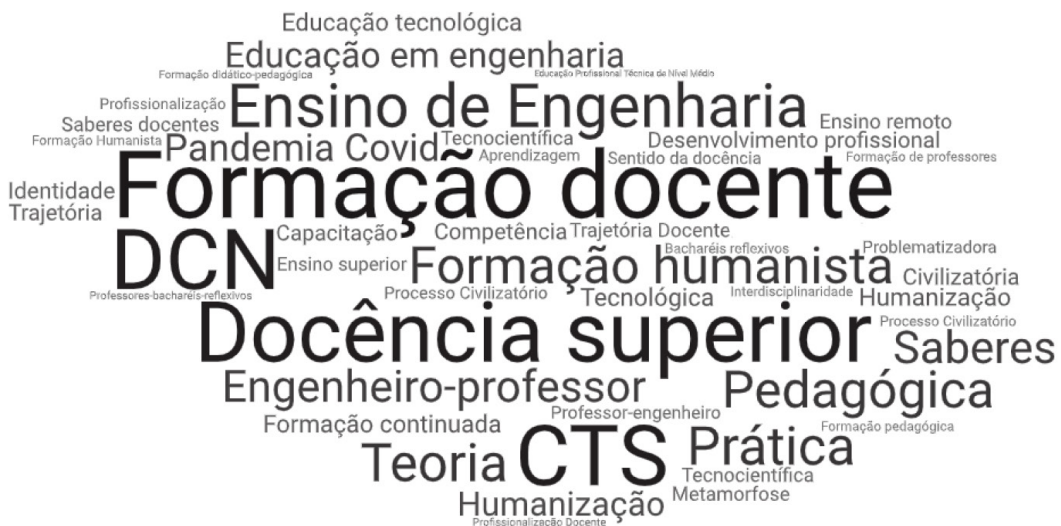
Ricardo de Lima Silva

Geide Rosa Coelho

Introdução

Este texto nasceu de reflexões sobre a educação em Engenharia e o papel do professor engenheiro, com o objetivo de buscar novas formas de atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Consideramos os desafios atuais da educação e da sociedade e abordamos questões importantes sobre ciência e tecnologia no contexto social. Nesse cenário, destaca-se a importância de formar cidadãos críticos e reflexivos para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo, como apontado por Bazzo (2016) e Silva e Coelho (2021). Para a discussão, realizamos uma revisão sistemática de publicações relacionadas ao tema, o que nos ajudou a selecionar e analisar produções científicas sobre a formação de professores engenheiros. O objetivo foi investigar os desafios profissionais, considerando as bases históricas e as diretrizes profissionais que orientam a formação desse tipo de educador. Os resultados da pesquisa trouxeram um conjunto de trabalhos que ampliou a compreensão sobre a formação do professor engenheiro, respeitando o recorte teórico e temporal definido no estudo. Na figura 1, apresentamos a nuvem de palavras-chaves obtidas por meio dos resumos dos trabalhos selecionados na revisão sistemática.

Figura 1 – Nuvem de palavras-chaves obtidas por meio dos resumos dos trabalhos selecionados na revisão



Fonte: Silva, 2023.

Por meio da nuvem de palavras, podemos verificar a relevância de temas em publicações sobre formação de professores engenheiros, com destaque para os tópicos “formação docente”, “DCNs” (Diretrizes Curriculares Nacionais), “CTS” (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e “docência superior”. Esses temas sugerem uma transição de uma abordagem tecnocrática para uma visão mais integrada e consciente sobre a formação e o ensino em Engenharia, que, historicamente, têm ignorado aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e ambientais (Silva, 2023).

O destaque para o termo CTS aponta para uma abordagem mais ampla, considerando as relações entre ciência e tecnologia e promovendo profissionais críticos e comprometidos com a justiça social. A revisão sistemática resultou em dois eixos principais: “Formação do professor engenheiro” e “Educação CTS”. Entre os desafios identificados, estão a alta evasão dos alunos e os atrasos na conclusão dos cursos, problemas que refletem dificuldades históricas e novas demandas apontadas pelas diretrizes curriculares de 2019 (Brasil, 2019a).

As práticas pedagógicas no ensino de Engenharia foram criticadas por falta de inovação no planejamento didático. Alguns estudos apontam a necessidade de maior desenvolvimento pedagógico e humanístico, com enfoque em interdisciplinaridade, ensino crítico e emancipatório, e a integração de questões sociais e culturais nesse contexto educacional (Bazzo, 2016).

De acordo com Nóvoa (2017), a formação de professores exige mudanças profundas, não apenas na criação de novos modelos educacionais, mas também no resgate de dimensões negligenciadas, como as relações entre vida pessoal, profissional e ação pública. No contexto do professor engenheiro, é essencial uma formação contínua, tanto em sala de aula quanto fora dela, com a criação de espaços que favoreçam o aprendizado colaborativo e a reflexão crítica.

A democratização da formação docente e a criação de espaços permanentes para o desenvolvimento profissional podem incentivar a troca de experiências e a valorização do conhecimento construído na prática. Isso também ajuda a enfrentar dicotomias, como a separação entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar (Nóvoa, 2022).

A formação deve ser humanizada, promovendo o engajamento por meio de debates sobre os processos civilizatórios e a integração de ciência e tecnologia em diferentes contextos sociais. A participação ativa dos professores no projeto pedagógico do curso também é fundamental para alinhar a formação com as demandas atuais e futuras no mundo do trabalho (Nóvoa, 2009; Bazzo, 2014; Brasil, 2019a; Conselho Nacional de Educação, 2021a).

Esse movimento formativo, focado na prática e na colaboração, tem o potencial de transformar paradigmas tradicionais da educação em Engenharia, promovendo uma visão mais crítica, reflexiva e comprometida com o bem-estar social e o desenvolvimento sustentável.

Formação continuada, profissionalidade e desenvolvimento profissional do professor engenheiro

A pesquisa evidenciou a importância de uma formação crítica, reflexiva e coletiva para os professores engenheiros, considerando a complexidade da profissão e a necessidade de um desenvolvimento contínuo e contextualizado. A formação docente, neste caso, não se limita a cursos de aperfeiçoamento pontuais, mas envolve um processo contínuo de reflexão e aprendizado ao longo da carreira profissional, tendo em vista a multiplicidade de desafios e a constante evolução no campo da Engenharia.

A pesquisa também revela que a formação do professor engenheiro deve abranger as várias dimensões, incluindo a democratização da formação, a valorização da diversidade e a partilha de experiências entre os profissionais. A formação crítica e reflexiva emerge como uma chave para superar a acomodação dos professores diante de metodologias e práticas pedagógicas já estabelecidas, incentivando a construção de conhecimentos docentes por meio da colaboração entre colegas. A importância do desenvolvimento profissional contínuo é evidenciada, principalmente pela constatação de que muitos professores engenheiros, que não tiveram acesso a formação pedagógica adequada, precisam de mais espaços e oportunidades para o aprimoramento da docência, como cursos de pós-graduação e outros programas de capacitação.

A necessidade de espaços de discussão e de participação ativa entre os professores, especialmente os iniciantes, também é um ponto destacado. Esses espaços devem promover o engajamento e a troca de experiências, proporcionando um ambiente favorável à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, de modo que a profissionalidade docente se construa não de maneira individual, mas coletivamente.

Além disso, a pesquisa aponta que a identificação do professor engenheiro com a profissão docente é fundamental para que ele se aproprie dos processos de mudança e transformação no campo da educação em Engenharia. A constituição de uma identidade profissional robusta, com base na reflexão, no diálogo e na colaboração, pode contribuir para a evolução das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação em Engenharia no Brasil.

A questão da desprofissionalização, com a precarização das condições de trabalho e a burocratização do ensino, também é levantada, sendo necessário que se reverta esse cenário para garantir uma formação docente mais qualificada e comprometida com a transformação social. Para isso, a formação docente deve ser centrada não apenas no conteúdo técnico, mas também na construção de uma visão crítica e comprometida com os desafios sociais, culturais e econômicos da atualidade.

Assim, o desenvolvimento da profissão docente dos engenheiros exige uma abordagem holística, que contemple a formação continuada, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a criação de espaços colaborativos de formação. Essas práticas resultarão na melhoria da qualidade do ensino e também na construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva, essencial para os desafios que se apresentam no campo da educação em Engenharia.

Imposições e dificuldades à formação de professores no contexto da EPT

O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil enfrenta desafios significativos, particularmente devido à precariedade histórica da legislação relacionada à categoria. Assim como ocorre em outras áreas da educação, a trajetória dos docentes da EPT tem sido marcada por processos de intensificação, burocratização e controle do trabalho pedagógico (Nóvoa, 2017). Nesse contexto, é fundamental refletir sobre as políticas públicas e diretrizes curriculares voltadas para a formação desses professores, muitas das quais são frequentemente elaboradas e aprovadas sem o devido diálogo com as comunidades escolares e com pesquisadores da educação em Engenharia, especialmente no contexto da EPT.

Neste tópico, destacamos as principais resoluções que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), pois elas estão diretamente relacionadas à legislação que rege os docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) atuantes na EPT. Esses profissionais atuam no Ensino Médio profissionalizante, no Ensino Superior e em cursos de pós-graduação, de forma verticalizada, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nos Colégios Técnicos, entre outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Segundo Souza e Rodrigues (2017), ao longo da história, a formação docente na EPT não foi organizada de maneira sistemática. Desde o Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909) até a Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) –, não havia uma referência clara sobre a formação para os docentes da EPT. O marco legal que estabeleceu a formação

superior como requisito para a docência na EPT foi a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que reconheceu saberes profissionais para a certificação profissional (Tozzeto; Domingues, 2020; Conselho Nacional de Educação, 2012). Neste texto, optamos por usar o termo “conhecimentos profissionais docentes” em vez de “saberes profissionais”, pois consideramos que ele abrange as dimensões conceitual, prática, experiencial e política (Nóvoa, 2009).

Essa resolução orientou professores bacharéis a realizarem uma pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico ou a obterem a certificação por meio da experiência docente, com um prazo final para cumprimento até 2020. De acordo com o artigo 40 da resolução, a formação inicial para a docência na EPT deveria ocorrer por meio de cursos de graduação e programas de licenciatura, além da possibilidade de reconhecimento total ou parcial dos saberes de docentes com mais de dez anos de experiência (Conselho Nacional de Educação, 2012).

A Rede Nacional de Certificação Profissional (Certific), instituída pela Portaria Interministerial nº 05/2014 (Brasil, 2014a), visava à certificação de competências profissionais para fins de continuidade dos estudos e à certificação da experiência docente. No entanto, em um levantamento realizado no âmbito do IFMG, verificou-se que, até o final de 2020, nenhuma instituição havia implementado o processo de certificação de experiência docente previsto pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Esse processo de certificação, assim como outras iniciativas de formação continuada para professores não licenciados, acabou não sendo acessível, inclusive aos profissionais do IFMG (Oliveira; Silva, 2018).

Atualmente, a Rede Certific está sendo substituída pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências (Re-Saber), que está em processo de implementação (Brasil, 2021; Ministério da Educação, 2023). Alguns professores, na tentativa de atender às exigências da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, buscaram cursar pós-graduações, de maneira independente ou por meio de ofertas institucionais, para complementar sua formação pedagógica até o prazo estabelecido.

Dois anos após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014b; Conselho Nacional de Educação, 2018), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçou a exigência de que a formação docente para a EPT fosse realizada por meio de cursos de complementação e certificação pedagógica para professores com experiência. Porém, a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) – criou complicações ao permitir que professores fossem habilitados por meio do “notório saber”, o que diminui a exigência de formação específica na EPT. Esse quadro reflete a pressão por soluções rápidas para moldar profissionais às exigências do mercado, sem uma base sólida de formação pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Conselho Nacional de Educação, 2019) e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), também incluiu os professores da EPTNM, na qual se enquadram os profissionais do IFMG. Essa resolução abordou três dimensões essenciais: i) conhecimento profissional; ii) prática profissional; e iii) engajamento profissional. No entanto, a BNC-Formação tem sido alvo de críticas devido à sua visão economicista sobre a formação docente, que prioriza a eficiência, a produtividade e a competitividade em detrimento da complexidade da docência (Silva, 2019, p. 133).

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Conselho Nacional de Educação, 2021a) trouxe novas Diretrizes Curriculares para a EPT, reiterando que a formação inicial para a docência na EPT deve ocorrer em cursos de graduação, programas de licenciatura ou pós-graduação pedagógica, mas com um foco ainda maior na certificação das competências profissionais. No entanto, a implementação dessa certificação continua ausente em muitas instituições, e a resolução abriu a possibilidade de um processo de certificação com menor tempo de experiência.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1/2022 (Conselho Nacional de Educação, 2022a), alterada pela Resolução CNE/CP nº 3/2022 (Conselho Nacional de Educação, 2022c), estabeleceu novas diretrizes para a formação de professores da EPTNM, permitindo que graduados não licenciados que cursaram pós-graduação específica pudessem obter o diploma de licenciatura em docência na EPT. Essa resolução também reconhece a importância da formação em serviço e da experiência profissional. Entretanto, a implementação plena dessa formação ainda enfrenta dificuldades.

Outro ato administrativo que marca a precarização do trabalho na EPT é a Portaria nº 983/2020 (Brasil, 2020), que estabelece diretrizes para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da RFEPCT. Foi necessária a mobilização de uma grande greve no corrente ano de 2024 para que fosse estabelecido um grupo de trabalho com a participação dos sindicatos representativos para revisar esse documento que regulamenta as atividades docentes e estabelece o sistema de ponto eletrônico no âmbito da EPT.

Dessa forma, a legislação relacionada à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores da EPT tem sido marcada por incoerências e pela ausência de políticas públicas consistentes. O processo de formação docente tem ocorrido de forma pontual e muitas vezes inadequada, refletindo a falta de um projeto mais amplo e inclusivo que valorize a complexidade da docência e as condições de trabalho do professor. Como defendem Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a formação de professores no Brasil tem se orientado por um conjunto de competências superficiais, alinhadas a uma lógica homogeneizante e focada

nos resultados, sem considerar as realidades diversificadas dos professores e as instituições de ensino e sem promover o desenvolvimento profissional adequado.

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Engenharia

As mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Engenharia (DCNs) foram homologadas em 2019 (Brasil, 2019a; Conselho Nacional de Educação, 2021b). A elaboração do documento final contou com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), da Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE) e da Confederação Nacional da Indústria (CNI). No capítulo V, intitulado “Corpo Docente”, o artigo 14 das DCNs orienta que o corpo docente dos cursos de graduação em Engenharia deve estar alinhado com o projeto pedagógico do curso, respeitando a legislação vigente. Nesse contexto, é destacado que o curso de graduação em Engenharia deve manter um programa permanente de formação e desenvolvimento para seu corpo docente, visando à valorização da atividade docente, maior envolvimento dos professores e aprimoramento da proposta formativa. Isso deve incluir o domínio conceitual e pedagógico, com a implementação de estratégias de ensino ativas e práticas interdisciplinares, de modo que os docentes assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências esperadas nos egressos (Brasil, 2019a; Conselho Nacional de Educação, 2021b).

O capítulo V também estabelece, no § 2º, que as instituições devem definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no curso. No entanto, Imbernón (2006) alerta para a necessidade de cautela ao analisar as tentativas de implementação de técnicas e ideologias gerenciais, como mérito, bônus e incentivos, além de modelos institucionais aparentemente democráticos, os quais, na prática, resultam em uma formação padronizada.

É fundamental que as diretrizes sejam avaliadas de forma crítica, com atenção especial às ações de formação docente, já que muitas vezes apresentam tendências de uma reforma educacional orientada pelos princípios de mercado e discursos que descaracterizam a profissão docente (Brasil, 2019a; Nóvoa, 2017; Silva; Fernandes, 2019). Autores destacam a apropriação questionável de conceitos como pedagogia, didática, competências, e a integração de disciplinas em temáticas e problemas. O documento enfatiza as competências a serem desenvolvidas pelos alunos por meio de processos de ensino ativo, mas trata a formação dos professores de maneira superficial.

Fica evidente que o foco das diretrizes está na definição do perfil e das competências esperadas dos egressos e também na estrutura curricular mínima para os cursos de Engenharia, enquanto as necessidades de formação do corpo docente são negligenciadas.

ciadas. Nesse sentido, Costa, Coelho e Silva (2020) apontam que, apesar das orientações das DCNs, as políticas e diretrizes nacionais para a formação de professores no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são frágeis, tanto em relação à formação inicial quanto à formação continuada, que deveriam ser componentes essenciais para o desenvolvimento profissional do professor engenheiro. Em resumo, a concepção subjacente ao documento é de natureza tecnicista, com grande foco no controle e pouca atenção com o desenvolvimento profissional do professor.

Formação docente no contexto do IFMG e a busca por novas perspectivas

A formação docente no contexto do IFMG está prevista na política de desenvolvimento institucional (PDI), a qual inclui o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento, que tem como objetivo o aperfeiçoamento contínuo dos servidores por meio de investimentos em capacitação interna e externa, para participação em eventos, cursos e programas interinstitucionais (Instituto Federal de Minas Gerais, 2019, Costa; Coelho, 2020). Entre as estratégias estruturantes propostas no documento, em seu capítulo IX (“Organização e Gestão de Pessoas”), destacam-se a implementação da gestão por competências voltada para a política de capacitação dos servidores e a elaboração do Plano Anual de Capacitação do IFMG. Entre as políticas propostas para o tópico “5.4.2.8 – Formação Docente”, sobressaem-se o investimento na qualificação pedagógica dos docentes e a oferta cursos com ênfase na formação pedagógica destes (Instituto Federal de Minas Gerais, 2019).

Entre as importantes ações de formação continuada, foram constituídos programas como os Doutorados Interinstitucionais (Dinter), os Mestrados Interinstitucionais (Minter) e o Programa de Pós-Graduação em Docência disponibilizado no *Campus* IFMG Arcos, o qual ofereceu alternativa para atendimento às orientações da resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Conselho Nacional de Educação, 2012). No âmbito dessas ações, este texto foi viabilizado no âmbito de um programa Dinter, firmado entre o IFMG e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Por meio do programa, foram formados quinze novos doutores em Educação para o IFMG no ano de 2023.

Nesse contexto, também foi instituído o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), o qual atende ao Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas), que prevê a publicação de editais anuais que visam atender os servidores do *campus*, apesar de contar com recursos limitados (Brasil, 2019b). No âmbito do IFMG, para além das ações e programas de formação, verifica-se a necessidade de ampliação das ações que atendam a um maior número de docentes e servidores, articulando conhecimentos científicos, sociais, tecnológicos e do trabalho, em uma dimensão coletiva e institucional (Costa; Coelho; Silva, 2020).

Assim, há que se multiplicar recursos e espaços para o desenvolvimento profissional, promovendo a reflexão sobre a própria profissão (Nóvoa, 2004). Desse modo, será possível desqualificar crenças em um dom inato para a docência e na predisposição acadêmica por meio de um programa adequado de formação continuada. Seguindo essa linha de raciocínio, Bazzo (2014) propõe um conjunto de outras ações e reflexões que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Engenharia, motivando a maior parcela possível de docentes a refletir sobre a nova postura docente exigida e a pertinência dela diante dos desafios atuais postos aos profissionais da Engenharia.

Entre as ações propostas, podemos projetar direcionamentos para uma nova postura educacional marcada pela reflexividade acerca da educação em Engenharia, a qual pode ser desenvolvida por meio de propostas que considerem a diversidade entre os profissionais, demonstrando contemplar as realidades observadas no contexto da EPT. Contudo, a construção de estratégias para incentivar o desenvolvimento profissional dos professores de Engenharia consiste em uma tarefa complexa, que envolve abertura de espaços para discussões e reflexões que culminem em programas consistentes, em uma perspectiva de formação dentro da profissão. Nesse sentido, Souza (2017) recomenda que a formação docente na Engenharia não aconteça apenas por meio de experiências cotidianas, interesses individuais, erros e acertos, e sim consista em um programa que favoreça o desenvolvimento profissional sustentável.

Para viabilizar espaços de discussões e reflexões coletivas e colegiadas sobre o trabalho docente nas escolas de Engenharia, Bazzo (2014) indica estratégias alinhadas aos pressupostos da Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), proporcionando uma visão interdisciplinar, holística e participativa, em consonância com os problemas contextualizados para a nossa realidade.

Entre as estratégias recomendadas, destacam-se o estímulo à profissionalidade docente por meio das dimensões de coletividade, colegialidade, reflexividade, criticidade e autonomia. Desse modo, ao assumirem coletivamente seu próprio desenvolvimento profissional, os professores tornam-se produtores de políticas educativas (Nóvoa, 1992). Corroborando e destacando a importância da colegialidade, Nóvoa (2004) alerta que é inútil os professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que só têm solução num plano coletivo, o que não significa impor colaboração à força.

Pensando em estratégias para a formação docente, Nóvoa (2003) recomenda cautela quanto aos discursos de moda que têm impacto limitado na vida dos professores, reforçando a importância de promovermos a organização de espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha. Nesse sentido, a ideia de colegialidade deve ser inscrita no centro da definição identitária da profissão docente, valorizando uma formação em serviço, centrada na própria escola de Engenharia e no seu projeto educativo (Nóvoa, 2003).

As discussões sobre o desenvolvimento profissional do professor engenheiro não se encontram na ruptura radical epistemológica, mas têm relação com momentos de atuação no trabalho, que se constituem formadores. Assim, de acordo com Nóvoa (2019), faz-se necessária nova concepção da formação de professores, que deve privilegiar um tempo entre dois – entre a formação inicial e o exercício da profissão –, o que se define como indução profissional. No caso da docência em Engenharia, ainda há um longo percurso para que esses tempos sejam estabelecidos e efetivados.

Nesse sentido, é fundamental construir alternativas que nos permitam romper dicotomias e binarismos, tornam-se necessárias a coordenação interna e a articulação externa da instituição com as redes escolares, assim como a valorização dos conhecimentos dos professores (Nóvoa, 2019). Só assim será possível estabelecer uma formação profissional colaborativa e coletiva por meio do estabelecimento das comunidades profissionais docentes.

Para Nóvoa (2022), existem muitos discursos que desmotivam práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas, referindo-se às dificuldades infundáveis e à necessidade constante de novas e melhores teorias e de novos modelos externos. De acordo com o autor, esses modelos correspondem ao mercado de cursos e eventos, nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal sobre o cérebro e a aprendizagem, por meio de novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento (Nóvoa, 2022). Trata-se de um ciclo vicioso que desvaloriza a formação continuada, ao condicionar os profissionais a práticas rotineiras e medíocres, sem acesso a novas ideias, métodos e culturas. Por isso, torna-se fundamental discutirmos criticamente a efetividade das ações de formação, buscando suporte teórico adequado para estabelecermos novos percursos para o desenvolvimento profissional em benefício dos professores engenheiros e da escola de Engenharia.

A educação CTS e a educação em Engenharia

Os desafios enfrentados pela educação em Engenharia nos convidam à reflexão sobre aspectos e dimensões do desenvolvimento profissional dos professores engenheiros, com foco na humanização da prática docente. A articulação para essa formação mais humanista é enriquecida por atividades orientadas pela educação CTS, a qual oferece uma abordagem crítica e interdisciplinar da ciência e da tecnologia, considerando suas implicações sociais e ambientais (Gaffuri; Bazzo; Civiero, 2021; Civiero; Bazzo, 2022).

O movimento CTS ganhou força no final dos anos 1970, desafiando visões tecnocráticas e promovendo um olhar mais democrático e contextualizado sobre a ciência e a tecnologia (Aikenhead, 2003). A educação CTS, conforme Palácios *et al.* (2005), constitui um

campo crítico e interdisciplinar que analisa as dimensões sociais da ciência e da tecnologia, tanto no que diz respeito aos seus antecedentes quanto às suas consequências. Historicamente, a educação em Engenharia esteve fortemente vinculada a uma perspectiva positivista, com um entendimento de neutralidade da ciência e da tecnologia (Bazzo, 2014).

Nesse sentido, para aproximações à educação CTS, se torna fundamental estabelecer uma compreensão mais ampla sobre a concepção de ciência, que não deve ser restrita à ideia do “método científico”. Ressalta-se a importância de aprofundar os estudos relacionados às concepções de uma ciência impregnada de valores e intencionalidades, de uma tecnologia capaz de moldar o comportamento humano e de uma sociedade que precisa se envolver ativamente nos debates sobre ciência, tecnologia e suas interconexões. Torna-se importante investigar as concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade no ideário dos professores de Engenharia, assim como investigado por Silva, Carvalho e Souza (2022).

Na perspectiva do Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), destaca-se a relação de dependência entre os países menos desenvolvidos e os industrializados, ressaltando-se a necessidade de desenvolvimento científico e tecnológico para a realidade local. Esse movimento busca valorizar o conhecimento produzido regionalmente e promove a educação emancipadora, inspirada nos princípios de participação social defendidos por Paulo Freire (Centa; Muenchen, 2016). Nesse contexto, Paulo Freire afirma que a educação deve estimular a transição de uma cultura de silêncio para uma cultura de participação, em que educadores e educandos são sujeitos históricos capazes de contribuir para a transformação social (Freire, 1987, 1996). Em consonância com esses pressupostos, a educação CTS enfatiza a participação social como elemento essencial. Contudo, é importante enfatizar que a participação não é inata e deve ser estimulada e desenvolvida por meio de práticas educativas que incentivem o engajamento e a colaboração (Bordenave, 1994; Strieder, 2012). A partir dessa abordagem, é possível reorganizar o ensino de Engenharia em torno de questões tecnológicas e sociais contextualizadas, promovendo discussões acerca das limitações e potencialidades da tecnologia e a inclusão da sociedade nas decisões relacionadas a problemas tecnológicos (Santos, 2012).

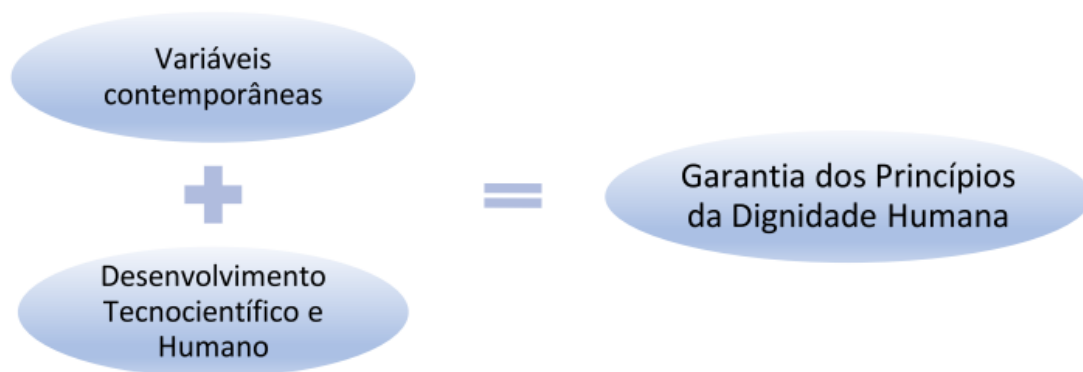
Auler e Delizoicov (2001) apresentam uma transposição da visão tradicional da Engenharia, marcada pela neutralidade científica e pelo determinismo tecnológico, para uma abordagem ampliada. Esta última incorpora uma crítica ao modelo econômico vigente e busca desenvolver intervenções educativas alinhadas às realidades sociais, ampliando a perspectiva humanística na formação dos engenheiros (Santos; Mortimer, 2002; Aikenhead, 2003; Bazzo, 2014).

Aravena-Reyes (2014) destaca que, tradicionalmente, a Engenharia aborda problemas limitados às ciências naturais, mas defende um deslocamento para uma abor-

dagem que considere questões culturais e existenciais. Diante dessa constatação, Bazzo (2016) complementa que a educação em Engenharia não pode se sustentar apenas em tecnologias descontextualizadas que, muitas vezes, servem de forma ingênua aos interesses de grupos dominantes. O autor propõe uma “equação civilizatória” que denuncia as crises contemporâneas, reforçando a necessidade de princípios de dignidade humana e equidade social para enfrentar os desafios globais e evitar um processo civilizatório destrutivo (Civiero; Bazzo, 2022), conforme apresentado na figura 2.

Portanto, repensar a educação em Engenharia à luz da educação CTS significa promover uma formação que combine as dimensões de criticidade, interdisciplinaridade e humanização, rompendo com paradigmas tradicionais e tecnocráticos e valorizando a participação social e a reflexão coletiva.

Figura 2 – Equação civilizatória



Fonte: Civiero e Bazzo, 2022, p. 111.

De acordo com os autores, a educação tecnocientífica deve ser fundamentada em discussões profundas e conscientes sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, considerando as variáveis contemporâneas da equação civilizatória. Bazzo (2016) destaca que, ao buscar o equilíbrio dessa equação, é crucial debater as questões políticas e dominantes dentro das escolas de Engenharia, colocando a educação como uma grande possibilidade de reversão em um ponto de inflexão civilizatória. Para tanto, é necessário revisar, desmontar e, em alguns casos, reconstruir a equação de forma a sustentar uma educação crítica, contextualizada e reflexiva.

A compreensão coletiva dos modelos e esquemas do processo civilizatório idealizados por meio da educação CTS pode oferecer o suporte necessário para a conscientização dos professores de Engenharia. A proposta é adotar uma perspectiva mais crítica e humanizadora, incentivando uma nova visão educacional que favoreça a participação social. Essa perspectiva pode abrir caminho para reverter o cenário atual, proporcionando aos docentes as condições necessárias para engajamento coletivo e a criação de

espaços para debates e compartilhamento de experiências. Nesse sentido, Silva, Coelho e Verticchio (2022) desenvolveram um debate simulado de tema controverso na sala de Engenharia, o que envolveu a instalação de uma empresa mineradora e seus impactos socioambientais.

Esse envolvimento dos professores pode fomentar ações colegiadas e a criação de redes internas e externas na escola de Engenharia, o que potencializa a formação docente. A educação CTS, nesse contexto, pode promover um trabalho coletivo, interdisciplinar, reflexivo e contextualizado, melhorando as atitudes dos docentes em relação ao ensino e contribuindo para a construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva. Dessa forma, a educação CTS se alinha ao desenvolvimento profissional docente, trabalhando os elementos de profissionalidade que são essenciais para a formação dos professores (Roldão, 2005; Nóvoa, 2022).

A metáfora da equação civilizatória, proposta por Bazzo (2016), pode se constituir uma ferramenta importante para problematizar novas e antigas variáveis, aproximando questões sociais do ensino de Engenharia. A valorização dos princípios de equidade, segundo Bazzo, proporciona reflexões que buscam maximizar a dignidade humana, especialmente diante do atual processo civilizatório, que se mostra equivocado muitas vezes. Nesse sentido, a educação CTS pode contribuir para a criação de um ambiente colaborativo e participativo, no qual as discussões críticas sobre o desenvolvimento tecnológico, científico e humanizado são fomentadas, promovendo uma formação mais engajada e responsável.

Considerando as diversas metodologias e ferramentas com eficácia limitada que têm sido propostas no âmbito da educação em Engenharia, a pesquisa conclui que a educação CTS, considerando que oferece pressupostos consistentes para uma epistemologia renovada (Bazzo; Pereira, 2019), consolidando-se como lente teórica que orienta processos reflexivos sobre políticas, currículos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a educação CTS pode ser correlacionada a uma perspectiva de humanização na formação, favorecendo uma visão crítica e humanizadora (Veiga; Silva, 2020; Civiero; Bazzo, 2022). No entanto, é necessário realizar discussões contextualizadas que promovam a conscientização contínua sobre temas sociotécnicos, além de desconstruir concepções equivocadas acerca de interdisciplinaridade, entre outros pressupostos na educação em Engenharia.

A educação CTS pode, assim, se constituir em um eixo estruturador para práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Sua solidez no campo educacional depende da criação de ações de formação coletivas e democráticas que garantam o acesso dos professores da categoria EPT às discussões. A pesquisa também enfatizou a importância da criação e da ampliação de espaços de formação, considerando a formação

pedagógica como elemento central no desenvolvimento do professor engenheiro. Esse profissional deve ser incentivado a compartilhar experiências com colegas de diferentes etapas da carreira, em um contexto de colegialidade (Roldão, 2017; Nóvoa, 2022). Esses espaços devem permitir a construção contínua de conhecimentos docentes, com foco na reflexividade e na pesquisa sobre a prática de ensino em Engenharia.

Ao abordar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, ficou evidente a necessidade de análises críticas das Diretrizes Nacionais da Educação em Engenharia (DCNs), considerando os debates e os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Apesar dos grandes desafios, a pesquisa aponta para a possibilidade e a necessidade de deslocamentos mais significativos para a formação docente a médio e longo prazo. Os pontos de convergência entre os eixos “Formação do professor engenheiro” e “Educação CTS” estão em uma formação marcada pela reflexividade, distanciando-se da reprodução acrítica de conteúdos mecanicistas. Outro ponto de convergência é a necessidade de uma maior participação nas questões educativas e sociais (Nóvoa, 2022; Civiero; Bazzo, 2022).

Conclusão

A pesquisa possibilitou a investigação de pressupostos e diretrizes essenciais para a formação do professor engenheiro, destacando a necessidade de uma abordagem mais crítica, interdisciplinar, socializada, humanizada e reflexiva na educação em Engenharia. Essa abordagem deve valorizar aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Além disso, a pesquisa evidenciou a necessidade de democratizar e ampliar as políticas voltadas para a formação continuada do professor engenheiro, focando a valorização do conhecimento profissional docente e a partilha de experiências. A partir dessas dimensões, os eixos de análise estabelecidos foram “Formação do professor engenheiro” e “Educação CTS”.

Foi verificado que a legislação relacionada à formação desses profissionais está desarticulada, o que dificulta a conscientização e o desenvolvimento profissional dos professores engenheiros. Portanto, ficou claro que as melhorias nas condições profissionais da categoria EPT podem ser promovidas por meio da criação de espaços para pesquisa e formação. Nesse sentido, também se faz necessário reverter esse cenário atual das leis e portarias que intensificam a burocratização e o controle do trabalho docente (Nóvoa, 2017; Brasil, 2020). Além disso, a pesquisa apontou a necessidade de ampliação das ações institucionais de formação, uma vez que muitas já se mostram bem-sucedidas, apesar de não se mostrarem articuladas.

Nesse contexto, os pressupostos da educação CTS foram fundamentais para as reflexões sobre questões curriculares e políticas pedagógicas, funcionando como um agente externo intencional que atravessou todo o processo. A pesquisa também ressaltou a importância dos debates sobre a diversidade dentro da categoria EPT, especialmente entre professores engenheiros e professores licenciados, considerando a diversidade geográfica e cultural das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), que se encontram espalhadas e em expansão por todo o Brasil. Isso evidencia a necessidade de discussões descentralizadas que favoreçam a conscientização dos profissionais em diferentes áreas de formação, faixas etárias e experiências, de forma inclusiva e democrática.

Considerando as diversas metodologias e ferramentas com eficácia limitada que têm sido propostas no âmbito da educação em Engenharia, a pesquisa conclui que a educação CTS, ao oferecer pressupostos consistentes para uma epistemologia renovada (Bazzo; Pereira, 2019), consolida-se como lente teórica que orienta processos reflexivos sobre políticas, currículos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a educação CTS pode ser correlacionada a uma perspectiva de humanização na formação, favorecendo uma visão crítica e humanizadora (Veiga; Silva, 2020; Civiero; Bazzo, 2022). No entanto, é necessário realizar discussões contextualizadas que promovam a conscientização contínua sobre temas sociotécnicos, além de desconstruir concepções equivocadas acerca de interdisciplinaridade, entre outros pressupostos na educação em Engenharia.

A educação CTS pode, assim, se constituir em um eixo estruturador para práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Sua solidez no campo educacional depende da criação de ações de formação coletivas e democráticas que garantam o acesso dos professores da categoria EPT às discussões. A pesquisa também enfatizou a importância da criação e ampliação de espaços de formação, considerando a formação pedagógica como elemento central no desenvolvimento do professor engenheiro. Esse profissional deve ser incentivado a compartilhar experiências com colegas de diferentes etapas da carreira, em um contexto de colegialidade (Roldão, 2017; Nóvoa, 2022). Esses espaços devem permitir a construção contínua de conhecimentos docentes, com foco na reflexividade e na pesquisa sobre a prática de ensino em Engenharia.

Ao abordar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, ficou evidente a necessidade de análises críticas das Diretrizes Nacionais da Educação em Engenharia (DCNs), considerando os debates e os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Apesar dos grandes desafios, a pesquisa aponta para a possibilidade e a necessidade de deslocamentos mais significativos para a formação docente a médio e longo prazo. Os pontos de convergência entre os eixos “Formação do professor engenheiro” e “Educação CTS” estão em uma formação marcada pela reflexividade, distanciando-se da reprodução acrítica de conteúdos mecanicistas. Outro ponto de convergência é a neces-

sidade de maior participação nas questões educativas e sociais (Nóvoa, 2022; Civiero; Bazzo, 2022).

A pesquisa proporcionou uma compreensão mais profunda sobre a formação do professor engenheiro e a educação CTS, refletindo acerca do papel desse profissional em um contexto latino-americano, especialmente no Brasil. Considera a reconstrução das escolas e a readequação das ações de formação como parte de um esforço para restabelecer a motivação dos professores. Também destaca a necessidade de investigações contínuas sobre a formação docente contextualizada e menos burocratizada, diante dos desafios da EPT. Aponta como essenciais as atualizações constantes sobre questões civilizatórias que devem orientar ações de formação, incorporando os pressupostos da educação CTS para a compreensão e o enfrentamento dos riscos globais, sejam eles perenes ou emergentes.

Em relação ao futuro, a pesquisa sugere que devemos almejar uma aproximação gradual à educação CTS, com foco na humanização da prática profissional, por meio da maior participação e do aprofundamento das questões civilizatórias. Como enfatiza o professor Walter Antônio Bazzo, é urgente compreendermos os limiares do ponto de ruptura civilizatória em curso, a fim de assegurarmos a dignidade humana por meio da educação, especialmente em um cenário de crescente degradação das classes sociais menos favorecidas (Bazzo, 2016). Nesse sentido, a ampliação das discussões e das ações institucionais favorecerá a maior humanização da prática entre os professores engenheiros, promovendo maior conscientização coletiva sobre as responsabilidades em relação aos grandes desafios em escala global que se apresentam e se agravam no cenário mundial. Entre os desafios, destacam-se as crescentes crises climáticas e a escalada ameaçadora dos persistentes e crescentes conflitos bélicos. Almeja-se que as ações de formação contribuam para a conscientização em favor do restabelecimento da dignidade humana, especialmente por meio da diminuição das desigualdades sociais.

Referências

AIKENHEAD, Glen S. STS education: a rose by any other name. *In*: CROSS, Roger (ed.). **A vision for science education**: responding to the work of Peter J. Fensham. Londres: Routledge Press, 2003. p. 59-75.

ARAVENA-REYES, José Antonio. A problematização como invenção: fundamentos para a educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, 2014. ISSN 2236-0158.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 105-115, 2001. ISSN 1983-2117. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172001030203>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/XvnmrWLgLa4qN9SzHjNq7Db/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da Educação Tecnológica**. 5. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. 296 p.

BAZZO, Walter Antonio. Ponto de ruptura civilizatória: a pertinência de uma educação desobediente. **Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad**, Buenos Aires, v. 11, n. 33, p. 73-91, 2016. ISSN 1668-0030. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92447592005.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BAZZO, Walter Antônio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. Rompendo paradigmas na educação em Engenharia. **Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad**, Buenos Aires, v. 14, n. 41, p. 169-183, 2019. ISSN 1668-0030. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/924/92460273010>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 82 p.

BORDIN, Leandro; BAZZO, Walter Antonio. Sobre as muitas variáveis e incógnitas que se articulam em torno da complexa e não linear relação entre engenharia e vida. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 13, n. 28, p. 224-239, 2017. ISSN 1984-3226.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino Profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da União]**: seção 1, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, p. 697526, set. 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: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. 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 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede Certific. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 82, 2 maio 2014a. ISSN 1677-7042. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&-data=02/05/2014>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 fevereiro de 2017. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera as Leis nºs 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, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 43, 26 abr. 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolu%C3%87%C3%83o-n%C2%BA-2-de-24-de-abril-de-2019-85344528>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.991, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 58, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 14, 21 jan. 2021. ISSN 1677-7042. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/PORTARIAN24DE19DEJANEIRODE2021Competncias-ProfissionaisResaber.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

CENTA, Fernanda Gall; MUENCHEN, Cristiane. O despertar para uma cultura de participação no trabalho com um tema gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 263-291, 2016.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; BAZZO, Walter Antonio. Equação civilizatória: gênese e estrutura. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 28, n. 2, p. 97-114, 2022. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10382>. Acesso em: 7 mar. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&i-d=17417&Itemid=866. Acesso em: 12 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 12 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 2/2019 de 20 de dezembro de 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=135951-rcp002-19>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPTNM-Formação). Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1, de 26 de março de 2021**. Altera o Art. 9º, § 1º da Resolução CNE/CES 2/2019 e o Art. 6º, § 1º da Resolução CNE/CES 2/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-175301-rces001-21&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 maio 2022a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-6-de-maio-de-2022-398954703>. Acesso em: 12 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de 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 (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 ago. 2022b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022. Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 nov. 2022c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=242351-rcp003-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2024.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; COELHO, Geide Rosa; SILVA, Ricardo de Lima. A política para formação continuada do professor da educação profissional: o contexto do IFMG. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 8., 2020, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: SITRE, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAFFURI, Stefane Layana; BAZZO, Walter Antonio; CIVIERO Paula Andrea Grawieski. As articulações entre as atividades do curso e o papel do professor que ensina matemática nos cursos de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 49., 2021, evento *on-line*. **Anais [...]**. Brasília, DF: CONBEGE, 2021. Disponível em: http://www.abenge.org.br/sis_artigos.php. Acesso em: 10 nov. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 26, de 26 de agosto de 2019. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, referente ao período de 2019 a 2023. Belo Horizonte: IFMG, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi27022020.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/resaber>. Acesso em: 12 maio 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Repositório da Universidade de Lisboa**, Lisboa, p. 13-33, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23846>.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR, 2., 2004, [Salvador]. [Conferência]. [Salvador]: Colégio Marista, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <https://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

NÓVOA, António. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Perspectivas em Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-27, 2017. ISSN 2595-2889.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. ISSN 1645-1384.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC: IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-no-voa-livro-emversao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

OLIVEIRA, Jamille de Amorim; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 34, n. 3, p. 348-366, 2018. ISSN 1807-1600. DOI: 10.15628. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998>. Acesso em: 10 maio 2024.

PALÁCIOS, Eduardo Marino García *et al.* (ed.). Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). **Organización de Estados Iberoamericanos – OEI**, 2005.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, p. e356, p 1-39, 2021. e-ISSN 1984-2686. ISSN 1806-5104. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 10 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 12, n. 13, 2005. ISSN 2236-0441. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 10 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017. ISSN 2318-0870.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012. ISSN 2317-5125.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2002. ISSN 1983-2117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/QtH9Srxp-ZwXMwbpfpp5jqRL/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. ISSN 2238-4391. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 11 maio 2024.

SILVA, Ricardo de Lima. **Formação compartilhada do(a) professor(a) engenheiro(a) e Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto do Instituto Federal de Minas Gerais**. Orientador: Geide Rosa Coelho. 2023. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-de-pessoal-discente?id=672618>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Ricardo de lima; CARVALHO, Lilian Amaral de; SOUZA, Rogério Eustáquio de. Concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade no ideário de um grupo de professores EBTT. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 11, n. 3, 2022. ISSN 2317-0956. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42211>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, Ricardo de Lima; COELHO, Geide Rosa, VERTICCHIO, Norimar de Melo. Mediação pedagógica de professores de engenharia em uma aula envolvendo a instalação de uma empresa mineradora por meio da aplicação de tema controverso. **Vivências**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 36, p. 163-185, 2022. ISSN 1809-1636. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/703>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, Ricardo de Lima; COELHO, Geide Rosa. Prática docente e formação do professor engenheiro. In: COSTA, A. G. C. **Educação em Engenharia: panorama, DCNs, EaD, extensão, evasão e práticas pedagógicas**. João Pessoa: Editora IFPB, 2021. 469 p. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/420>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Sidney Reinaldo; FERNANDES, Rodrigo Rafael. Formação profissional e CTS: uma abordagem dos Institutos Federais. **Revista Internacional de Educação Superior**, Brasília, DF, v. 5, p. 1-21, 2019. ISSN 0034-7183. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653374>. Acesso em: 10 maio 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, p. 62-76, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Wss4H6dKWX-DKJnsFmCbGNNh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 29 abr. 2024.

STRIEDER, Roseline Beatriz. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/pt-br.php>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TOZZETO, Susana, DOMINGUES, Thaiane de Gois. A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 20, n. 65, p. 580-607, 2020.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS BRASILEIRAS E CAPIXABAS

Rosalva Maria Martins dos Santos

Reginaldo Célio Sobrinho

Introdução

Na dinâmica escolar, as políticas públicas que regulamentam o ensino são consideradas ferramentas potentes, especialmente aquelas direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando implementadas, essas leis podem garantir a inclusão e a permanência desse público na escola, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. No que se refere aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), trata-se de indivíduos que demonstram potencial elevado em uma ou mais das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, apresentam grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas nas áreas de seu interesse. Os estudantes com AH/SD, foco deste estudo, são público-alvo da Educação Especial e, assim como os demais grupos, necessitam de políticas públicas que garantam a efetiva inclusão deles no Ensino Básico.

Em relação aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, entende-se que a implementação das leis contribui para a melhoria das relações de interdependência estabelecidas entre os próprios estudantes que vivenciam essa condição, entre estes e os demais colegas, bem como entre eles e os professores que atuam tanto na sala de aula quanto no Atendimento Educacional Especializado.

As leis são consideradas instrumentos poderosos, pois auxiliam no fortalecimento das relações de interdependência construídas na sociedade. Este texto busca, por meio de uma revisão de literatura, analisar como se deu a política de inclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas brasileiras e capixabas¹. O capítulo tem como objetivo analisar as políticas públicas capixabas voltadas aos estudantes

¹ O estado do Espírito Santo foi o local escolhido para a efetivação da pesquisa empírica. A escolha desse local ocorreu por meio do Doutorado Interinstitucional (Dinter), parceria firmada entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

geralmente identificados com altas habilidades ou superdotação, matriculados nas escolas estaduais de Ensino Básico do estado do Espírito Santo.

A análise será estruturada em três tópicos principais. No primeiro, é traçado um percurso que evidencia as principais leis, decretos e portarias implementadas no Brasil e no estado do Espírito Santo. Enfatiza-se, com maior detalhamento, a implementação das políticas públicas voltadas ao atendimento dos estudantes com AH/SD, destacando os aspectos relacionados à (in)clusão desse público nas escolas brasileiras e capixabas. No segundo, são sistematizados dados referentes às conjunturas da (in)clusão dos estudantes com AH/SD, considerando as mudanças realizadas a partir da década de 1990. Por fim, no terceiro, analisam-se os possíveis fatores que interferiram na (in)clusão desses estudantes nas escolas públicas brasileiras e capixabas, com foco nas condições atuais vivenciadas por esse público na dinâmica escolar.

A motivação para explorar mais a fundo as situações envolvendo estudantes com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) surgiu da confluência de várias razões. Vincula-se inicialmente à experiência profissional, atuando junto a adolescentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Também se articula aos trabalhos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnee)², do qual participamos desde 2011. Entre os atendidos pelo núcleo que integram o público da Educação Especial estão os estudantes com altas habilidades ou superdotação, cuja demanda tem se tornado cada vez mais significativa.

Em virtude desse fato e da formação específica na área, minha atuação profissional se alargou, envolvendo estudantes com altas habilidades ou superdotação nos *campi* do IFMG e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Diante da possibilidade de realizar doutorado em educação, fortaleceu-se a necessidade de expandir os conhecimentos sobre o tema. Assim, realizamos uma investigação sobre as vivências dos/as estudantes na condição de altas habilidades ou superdotação na dinâmica escolar e na dinâmica familiar mediante os constructos eliasianos e freudianos. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes na condição de altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas públicas de ensino comum na região metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo, suas famílias e seus/as professores/as atuantes na sala de aula de ensino comum e na sala de recursos multifuncionais (Santos, 2023).

A tese desenvolvida nos permitiu considerar a questão dos jovens que apresentam AH/SD em um contexto mais amplo, para além dos Institutos Federais de Educação,

² Núcleo de assessoramento que articula as ações de inclusão, acessibilidade e o Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criado por portaria instituída em cada *campus*.

Ciência e Tecnologia, incluindo as políticas públicas que abordam diferentes realidades. Tratou-se, portanto, de reconhecê-los como sujeitos de direito.

Primeiros movimentos para a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas brasileiras

A Educação Inclusiva no Brasil é respaldada por legislação que promove a equidade entre os estudantes e assegura o ensino como um direito fundamental. Contudo, historicamente, esse cenário era diferente. Durante muito tempo, não existiam no Brasil leis que tratassem dos direitos educacionais e garantissem o acesso às pessoas que necessitavam de atendimento educacional especial. Por muitos anos, esse público foi negligenciado e ignorado pelas autoridades governamentais. No que se refere aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, público foco deste estudo, a iniciativa de incluí-los por meio de ações governamentais teve início na década de 1920.

Conforme salientado por Delou (2001, 2007), as primeiras validações de testes de inteligência americanos ocorreram na cidade de Recife/PE, em 1924, e no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro, cuja capital, à época, era Niterói. Contudo, no Brasil, o primeiro registro de atendimento às pessoas superdotadas ocorreu em 1929, quando, durante a reforma do ensino primário, profissional e normal no estado do Rio de Janeiro, Leoni Kaseff, assistente técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e catedrático do Liceu Nilo Peçanha, utilizou a terminologia “super-normais” no texto legislativo, referindo-se aos estudantes que estavam “acima da média” populacional em habilidades gerais ou específicas. Apesar disso, sem aprovação em nível federal, essa ação não se tornou uma política pública para a educação desses estudantes (Delou, 2001, 2007).

Paralelamente a esse acontecimento, ainda em 1929, chega ao Brasil a psicóloga e educadora russa Helena Wladimirna Antipoff. Ela foi convidada, à época, pelo governo do estado de Minas Gerais, e se fixou em Belo Horizonte para integrar a recém-fundada Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, criada no governo de Antônio Carlos em Minas Gerais, no período de 1926 a 1930, com Francisco Campos à frente da Secretaria de Negócios do Interior, à qual se vinculava a educação (Guenther, 2000). Utilizando uma abordagem inovadora em Educação Especial, a educadora, que já atuava na educação da criança com deficiência em seu país, encabeçou os trabalhos com esse público no Brasil. A partir dessa época, essa área passou a obter suporte das autoridades governamentais brasileiras (Delou, 2019).

Com o objetivo de auxiliar alunos com deficiências, em 1932, Antipoff criou a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte (Delou, 2007). Já em 1945, ela organizou, nas instalações da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, sessões para alunos com

altas habilidades ou superdotação, nas quais foram realizadas atividades e estudos sobre literatura, teatro e música (Novaes, 1979).

Algum tempo depois, em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seus artigos 88 e 89, ao abordar a Educação Especial, menciona o termo “excepcionais”. O artigo 88 afirmou que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961).

Essa expressão foi usada pela psicóloga Helena Antipoff para descrever estudantes que se encontravam acima ou abaixo em relação à média de seu grupo, apresentando peculiaridades mentais, físicas ou sociais que demandavam um tratamento educacional específico (Delou, 2019). Já no artigo 89, a lei buscou orientar a forma de tratamento dada à educação dos excepcionais, quando executada pela iniciativa privada: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá, dos poderes públicos, tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961).

O termo excepcional, de acordo com Delou (2007), refere-se às pessoas que se encontram em situações consideradas fora do comum no contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, a preocupação com o tratamento dado aos excepcionais torna-se uma questão central na educação. Por outro lado, o termo “tratamento especial” tem sido associado principalmente à área da saúde, o que gera certa estranheza quando aplicado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Essa associação ocorre porque a expressão possui um significado bastante específico no âmbito educacional, como destaca Pérez (2018).

Até 1967, ainda não haviam sido implantados no Brasil programas de políticas públicas que contemplassem os estudantes com AH/SD. No período entre 1960 e 1970, ocorreu uma grande expansão nos atendimentos aos estudantes com deficiência. A partir de então, as instituições especializadas brasileiras começaram a integrar as políticas públicas de Educação Especial. Delou (2019) salienta que, até aquele momento, todas as campanhas executadas nas escolas públicas eram direcionadas para os estudantes que apresentavam deficiências. São elas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Condição corroborada por Guenther (2021), a pesquisadora observou que Antipoff iniciou seus estudos em relação aos indivíduos mais talentosos, devido a uma dívida que ela sentiu por ter dedicado muito tempo à pesquisa sobre deficiências. A autora

destaca que, ao perceber que ainda não havia atendido às necessidades das crianças mais habilidosas, “Dona Helena” passou a concentrar seus estudos em benefício das crianças com ‘potencial superior’” (Guenther, 2021, p. 15).

Sob a gestão do governo militar, no ano de 1967, o Ministério da Educação e Cultura, liderado pela psicóloga Helena Antipoff, estabeleceu uma comissão, por meio de portaria, para definir diretrizes de identificação e suporte aos superdotados (Delou, 2019). Até então, as ações da Educação Especial no Brasil estavam concentradas em poucas instituições públicas e muitas entidades privadas com enfoque assistencialista, voltadas para o atendimento de estudantes com deficiências sensoriais, mentais ou físicas, visando, principalmente, ao tratamento, à reabilitação e à correção de comportamentos inadequados (Delou, 2007). “Neste trabalho os superdotados não estavam incluídos. *Eles não tinham nada a ser curado*” (Delou, 2007, p. 28, grifo nosso).

Em agosto de 1971, um pequeno avanço foi dado na política de envolvimento desses estudantes: foi aprovada a Lei nº 5.692/1971, cujo artigo 9º incluía, pela primeira vez, o atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação. “Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e *os superdotados deverão receber tratamento especial*, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, grifo nosso).

Todavia, na perspectiva de Delou (2019), mesmo com a implementação dessas leis, não ocorreram mudanças consideráveis em relação aos atendimentos prestados aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, posto que “[...] toda a prioridade foi dada apenas aos alunos com deficiências” (Delou, 2019).

Inclusão escolar dos estudantes com altas habilidades ou superdotação

Foi somente em junho de 1994 que começaram a surgir pequenas mudanças no que tange à inclusão escolar dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Nesse período, o Banco Mundial organizou um evento na cidade de Salamanca, na Espanha, para atender a uma demanda dos países devedores do Fundo Monetário Internacional (FMI), que tentavam implementar a Educação para Todos, mas sem sucesso (Delou, 2019). Esses países assinaram um acordo internacional conhecido como “Declaração de Salamanca e Plano de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”. A partir desse acordo, o Brasil alcançou consenso para incluir explicitamente os alunos superdotados como parte do público-alvo a ser atendido em suas necessidades educacionais (Delou, 2019).

Com o novo acordo, a pressão pela criação de nova legislação educacional aumentou. Em decorrência disso, o governo federal aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, criada para garantir o direito de toda a população ao acesso à educação gratuita e de qualidade. No Capítulo V, artigo 58, essa lei se refere à Educação Especial, definida como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para todos os educandos que apresentam necessidades especiais. Tendo em vista o cumprimento desses direitos, a supracitada lei determinou que todos os entes federados (União, estados e municípios) participassem ativamente da educação pública. Também instituiu a inclusão dos estudantes com AH/SD, reconhecendo suas necessidades educacionais especiais e sua inserção no mercado de trabalho.

IV– Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, *bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora* (Brasil, 1996, p. 22, grifo nosso).

Ademais, “[...] são identificados currículos, abordagens, métodos, materiais didáticos e requisitos especiais para atender às necessidades desses alunos” (Brasil, 1996, p. 22). Em seu artigo 59, a lei garante que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996, p. 22). Ao pensar a educação da rede regular de ensino, voltada também para os estudantes público-alvo da Educação Especial, a política educacional apresentou-se mais inclusiva. Assegurou melhorias nos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às necessidades do referido público. Além disso, a lei avaliou outras variáveis, como a possibilidade de acelerar os cursos escolares e concluir a formação acadêmica em um período menor, professores com formação em Educação Especial e a capacidade de trabalhar com alunos com habilidades artísticas, intelectuais e psicomotoras.

Por conseguinte, a partir da LDB de 1996, começaram a vigorar várias outras leis, decretos, resoluções e planos desenvolvidos com o objetivo de atender a todos os cidadãos e cidadãs dentro da dinâmica educacional. Dentre essas normatizações, destacam-se:

- As Leis nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foram instituídas com o intuito de estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE). Essas leis apresentam diretrizes e objetivos que são atualizados a cada dez anos, com o propósito de alcançar metas específicas. Têm como finalidade principal articular de maneira colaborativa o sistema educacional do país e

definir diretrizes, metas, objetivos e estratégias para garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação em todos os níveis e modalidades, por meio da cooperação entre os poderes públicos (Brasil, 2001a).

- A Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, trouxe orientações para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis da educação básica. Contudo, a responsabilidade pela aceleração dos estudos dos estudantes com altas habilidades/superdotação recaiu sobre os governos estaduais e municipais (Brasil, 2001b).
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE PEI – 2008) foi criada para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).
- A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabeleceu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. De acordo com essa resolução, os sistemas de ensino têm a obrigação de inscrever estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em turmas regulares do ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais, centros de Atendimento Educacional Especializado ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).
- O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, tratou da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado e de outras questões relevantes. Ele determinou que a União ofereceria assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino público. Uma mudança notável foi a substituição da barra (/) pelos termos “ou” em “altas habilidades” e “superdotação”, o que, segundo Pérez (2021), gerou mais incertezas e incompreensões, especialmente entre aqueles menos familiarizados com os conceitos (Brasil, 2011).
- A Lei nº 12.796/2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu os princípios fundamentais da educação nacional referentes à formação de profissionais da educação. No que se refere à Educação Especial, o artigo 60 da lei enfatiza que o poder público deverá priorizar a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação dentro da rede pública regular (Brasil, 2013).
- A Lei nº 13.234/2015 incluiu o inciso IV-A no artigo 9º, com o objetivo de estabelecer diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. O artigo 59-A reforça a criação de um cadastro nacional para monitorar e promover políticas públicas para esses estudantes. Contudo, até o momento, os critérios para implementação do regulamento não foram definidos (Brasil, 2015).

- A Lei nº 13.632/2018 alterou o § 3º do artigo 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dando especial atenção à educação de jovens e adultos e à Educação Especial, com previsão de início na Educação Infantil e continuidade ao longo da vida (Brasil, 2018).
- Lei nº 14.191/2021 modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para implementar a educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues, salas de aula bilíngues ou centros de educação bilíngue. O público-alvo inclui surdos, surdocegos, pessoas com deficiência auditiva sinalizantes e surdos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2021).

Acredita-se que a elaboração desses documentos oficiais tenha contribuído para melhorar o processo de oferta de Educação Especial a crianças e jovens. Não obstante, cabe ressaltar que, em 30 de setembro de 2020, um dos principais desafios da educação no Brasil foi abordado na Lei nº 10.502 (Brasil, 2020), que institui a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Conforme apontado por Rosa e Lima (2022),

[...] a proposta de mudança da política não promove a inclusão, já que a aposta na roupagem da “flexibilização” da obrigatoriedade da matrícula acaba por afastar o desenho da política da perspectiva da inclusão escolar, uma vez que incentiva seu atendimento em espaços exclusivos. Ademais, tanto a exclusividade da estratégia de avaliação da aprendizagem quanto o apagamento de profissionais da educação com ênfase nos atendimentos complementares comprometem a continuidade da perspectiva inclusiva na política de Educação Especial (Rosa; Lima, 2022, p. 15).

Ao mencionar a probabilidade do retorno das escolas ou classes especiais como forma de amparar, acolher e atender o público-alvo da Educação Especial, caso fosse executado, muito provavelmente viveríamos uma situação extremamente retrógrada no que diz respeito às políticas públicas educacionais, considerando que um dos avanços conquistados por meio dessas políticas, como a PNEE-2008, foi exatamente a inclusão de todos os estudantes nas salas de aula de Ensino Básico.

Ao perceber que as propostas de mudanças mencionadas no decreto configuravam uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), em 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal suspendeu o decreto. Além de considerado inconstitucional, este também contrariava a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, em 30 de março de 2007, ocasião em que o Brasil assumiu o compromisso de proteger e garantir o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos das pessoas com deficiência por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009.

De acordo com Pérez (2021), a proposta de estabelecer uma “Nova Política Nacional de Educação Especial” é considerada um retrocesso descabido e preocupante. Isso porque, para muitas entidades da sociedade civil, a política anterior incentivava a terceirização da Educação Especial, o retorno às classes e escolas especiais e a interferência excessiva da área da saúde na educação, violando os princípios de inclusão reconhecidos globalmente (Pérez, 2021, p. 194).

É inegável que o Brasil tem avançado no que diz respeito à inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Pérez (2021) destaca que, em 2002, profissionais e pais de diversas regiões do país, juntamente com representantes de antigas filiais da Associação Brasileira para Superdotados, uniram esforços em encontros realizados em Vitória/ES e Lavras/MG, culminando na fundação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD, 2003), em 29 de março de 2003, em Brasília/DF.

O artigo 1º do Estatuto Social pontua que o ConBraSD é uma sociedade civil sem fins lucrativos e com duração indeterminada. O conselho foi idealizado em 15 de novembro de 2002, em Lavras/MG, e oficialmente fundado em 29 de março de 2003, em Brasília/DF. Seu objetivo é unir e representar, em nível nacional e internacional, indivíduos e entidades dos níveis federal, estadual, municipal e distrital, associados que atuam ou têm interesse em ensino, pesquisa e assistência na área de altas habilidades ou superdotação (ConBraSD, 2003).

Trata-se de uma organização não governamental composta por indivíduos e empresas de todo o Brasil e interessada em defender os direitos das pessoas com altas habilidades ou superdotação. Com sede em Brasília/DF, o grupo permanece ativo e engajado na luta pela inclusão desse público, contribuindo para a compreensão e o apoio na área de AH/SD, em níveis nacional e global. Realiza conferências nacionais a cada dois anos e internacionais a cada quatro anos.

Outra ação bastante significativa no tocante à inclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação ocorreu no ano de 2005. Sob a intervenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com subsídios do Banco Mundial, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (Pérez, 2021). A finalidade era criar espaços voltados ao atendimento específico a esses estudantes, objetivando a identificação e a estimulação de seu potencial criativo, além de oferecer orientação às famílias e garantir formação continuada para os professores.

Não há como negar que a implementação dessa iniciativa trouxe melhorias significativas para os alunos superdotados. Contudo, como a responsabilidade pelo programa

foi repassada aos estados, cabia a eles designar pessoal, oferecer formação contínua aos professores e atender tanto aos alunos quanto às suas famílias. Infelizmente, essa estratégia não se sustentou. Com o tempo, devido à falta de acompanhamento, apoio e supervisão, os estados começaram a abandonar o programa, resultando na diminuição das atividades desses centros (Delou, 2019; Pérez, 2021). Os recursos destinados ao FNDE foram redirecionados a outras áreas, deixando os estudantes superdotados em segundo plano, conforme apontam estudos acadêmicos (Cruz, 2014; Delou, 2019; Pérez, 2021).

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) tenha sido lançada pelo MEC em 2008 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação para todos os alunos, para os estudantes com AH/SD, essa política revelou-se como “[...] uma expressão pobre do que pode ser oferecido em termos de política pública” (Delou, 2019). Assim, a inclusão desses alunos nas escolas continua sendo deficiente e aquém do esperado.

Percebemos, por meio desta explanação, que a implantação das leis educacionais ora se apresenta como um dispositivo potente para promover a inclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, ora falha nesse propósito, deixando esse público à margem. Essa percepção é ratificada por estudos realizados por diferentes pesquisadores do tema. Na concepção de Faveri e Heinzle (2019), no contexto educacional, observa-se que as políticas, em sua maioria, são pouco divulgadas, conhecidas e compreendidas, evidenciando a falta de atenção a esse grupo, que ainda enfrenta preconceitos e rejeição no ambiente escolar.

Por sua vez, Pérez e Freitas (2011, p. 111) observam que, no que se refere ao estudante na condição de AH/SD, há “[...] desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento”. Do ponto de vista dessas autoras, talvez mais estigmatizados do que os estudantes com deficiência, os estudantes na condição de AH/SD não conseguem escapar de sua invisibilidade regular, o que também se reflete nos censos escolares. Estes, por não receberem informações adequadas das escolas, apresentam um número irrisório de matrículas; além disso, há disposições legais que, embora por vezes deliberadas, o fazem de forma superficial, sem medidas concretas. Essa negligência também é perceptível em programas de Educação Especial ou Educação Inclusiva, que frequentemente ignoram essa população (Pérez; Freitas 2011; Pérez 2021).

Na perspectiva das pesquisadoras Nakano, Batagin e Fusaro (2023, p. 92), “[...] no Brasil, a Educação Especial ainda se caracteriza como uma modalidade voltada a parte do público-alvo, especialmente aqueles que apresentam deficiências e transtornos, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado”. Adicionalmente, Nakano (2019, p. 31) percebe que, “[...] em razão da ênfase dada à deficiência,

quando se aborda a Educação Especial, assume-se o risco de os profissionais não saberem atender um aluno com AH/S [*sic*] por desconhecimento teórico e prático”.

Na concepção das autoras Rangni e Costa (2011, p. 479), “a área de altas habilidades/superdotação é pouco considerada nos serviços oferecidos pela Educação Especial e Inclusiva, supondo-se que essa confusão instalada possa contribuir para a exclusão desses alunos”. Lamentavelmente, essa é a realidade vivenciada por muitos estudantes que se encontram na condição de altas habilidades ou superdotação.

Seja pela não inclusão ou pela exclusão, concordamos com Pérez (2021), que evidencia sua percepção sobre as políticas públicas educacionais brasileiras. A autora enfatiza:

Na verdade, o que se constata na grande maioria dos documentos relacionados à Educação Especial ao longo da história da educação do nosso país é que, se eliminássemos a substituição do termo “deficiência” por “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” gerada para simular a “inclusão” dos estudantes com AH/SD e deixássemos apenas “deficiência”, as leis, decretos e normas educacionais permaneceriam inalterados. Infelizmente, a associação da “Educação Especial” ao atendimento devido apenas aos estudantes com deficiência – comum na sociedade, nos meios de imprensa, nas formações docentes, entre os profissionais da saúde e os educadores assim como nas publicações acadêmicas da área – continua preservando o grande manto de invisibilidade que vulnerabiliza ainda mais as pessoas com AH/SD (Pérez, 2021, p. 195).

Embora o Brasil se destaque, entre os países da América Latina, como precursor no que diz respeito a textos e normas educacionais (Pérez, 2021), ainda há muito a ser feito para que ocorra uma inclusão legítima dos estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, acreditamos que a proposta de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras será verdadeiramente “inclusiva” quando os estudantes com AH/SD receberem a mesma atenção dedicada às pessoas com deficiência. Por outro lado, acreditamos que mudanças são possíveis, considerando que as leis são processos contínuos e passíveis de alterações.

No próximo tópico, apresentamos um breve percurso que destaca as principais leis implementadas por meio de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial, com foco específico naqueles que possuem altas habilidades ou superdotação no estado do Espírito Santo.

Políticas públicas educacionais inclusivas nas escolas públicas capixabas

O Espírito Santo está localizado na região Sudeste do Brasil. Possui área geográfica marcada por extenso e belo litoral, banhado ao leste pelo Oceano Atlântico com exuberantes praias e rodeado por serras e montanhas que cortam o seu interior. No processo de colonização do Brasil, esse estado foi um dos primeiros locais ocupados pelos portugueses. Possui uma identidade cultural bastante peculiar, formada por indígenas, negros, portugueses, italianos, alemães, pomeranos, austríacos, espanhóis, holandeses, suíços, poloneses, libaneses, entre outros. As características culturais desses povos ainda continuam marcantes no estado.

O estado possui forte base primária apoiada no extrativismo. Na agricultura, destacam-se os cultivos de cana-de-açúcar, laranja e café. Na pecuária, o principal destaque é a criação de aves. O extrativismo é o principal ramo econômico do estado, em razão da exploração de mármore, granito, areia, petróleo e gás natural. Já no setor secundário, destacam-se as indústrias siderúrgicas, metalúrgicas, alimentícias e de celulose. Por sua vez, o setor terciário é marcado pelas atividades de comércio e logística, assim como pelo turismo, muito desenvolvidas no litoral capixaba.

Além do Oceano Atlântico, faz divisa com a Bahia ao norte, com Minas Gerais ao oeste e noroeste e com o estado do Rio de Janeiro ao sul. Sua área de unidade territorial é de 46.074,448 km². Possui 78 municípios e tem como capital a cidade de Vitória. A cidade com maior população e extensão é o município da Serra, que faz parte da Grande Vitória. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Espírito Santo é o menos populoso da região Sudeste do Brasil, com uma população estimada em 3.833.712 habitantes em 2022. Está organizado administrativamente em 6 regiões: Sul, Serrana, Norte, Noroeste, Nordeste e Grande Vitória.

O Estado iniciou o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial na década de 1950:

De acordo com os documentos que integram o acervo da Subgerência de Educação Especial, o atendimento na área da Educação Especial teve seu início em 1957, com a criação da classe especial para atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva. Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet (Espírito Santo, 2011, p. 8).

Todavia, até aquele momento, as políticas públicas educacionais capixabas estavam voltadas apenas às pessoas com deficiências. A implementação das políticas que contem-

plam a inclusão das pessoas na condição de altas habilidades/superdotação iniciou-se nas escolas do estado em 26 de julho de 1991, momento em que foi promulgada a Lei Estadual nº 4.554, que trata especificamente do “[...] estudante talentoso ou superdotado do tipo intelectual, acadêmico, criativo, social, psicomotor, de talento especial para artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas [...]” (Espírito Santo, 1991, p. 6). Antes da promulgação dessa lei, no ano de 1988, uma equipe de profissionais da Secretaria Estadual de Educação (Sedu-ES) e outras pessoas interessadas em questões da inteligência, talento e superdotação, sentindo necessidade de conhecer mais acerca do assunto altas habilidades/superdotação, iniciaram estudos para aprofundamento das questões relacionadas ao tema (Silva, 2003 *apud* Cruz, 2014). A partir desse estudo, foi criado o Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), com o objetivo de:

Proporcionar ao aluno com altas habilidades/superdotação condições necessárias ao desenvolvimento de suas habilidades, levando em consideração as características socioeconômicas e o contexto sociocultural da sociedade em que vive, favorecendo sua autorrealização, aumentando a possibilidade de se tornar fator de desenvolvimento e dinamização da sociedade de modo geral e plena satisfação de modo específico (Espírito Santo, 1991, p. 4).

Visando a um atendimento mais pormenorizado aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, durante o período de 1991 a 1994, foram realizadas, no estado, várias atividades preparatórias para definir como seriam feitos os encaminhamentos desse público para o PAAT. A fim de preparar os professores e a equipe técnica das escolas, para que tivessem condições de observar e indicar os estudantes com indícios de altas habilidades para serem atendidos no PAAT, durante esse período, foram executados trabalhos de sensibilização, seminários, palestras, oficinas em grupos (Cruz, 2014).

Contudo, o atendimento a esse público somente se consolidou no estado em 27 de junho de 1995, momento em que o PAAT foi instalado e inaugurado em uma escola estadual na cidade de Serra. Posteriormente, os estudantes que apresentavam indícios de altas habilidades/superdotação foram encaminhados para atendimento no local. Objetivando atender mais estudantes, no ano seguinte, em 1996, o PAAT foi transferido para outro estabelecimento de ensino da rede estadual capixaba, na capital Vitória. A nova sede passou a funcionar por meio de sala de recursos multifuncionais, de modo a proporcionar o enriquecimento das habilidades desse público específico.

Em 1997, com vistas a ampliar as discussões sobre o cumprimento da legislação vigente e a formação dos professores de todo o estado, criou-se um grupo composto por instituições governamentais e não governamentais. Participaram desse grupo represen-

tantes de várias instituições capixabas: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Superintendências Estaduais de Educação do Espírito Santo, Secretarias Municipais de Educação do Estado do Espírito Santo, instituições privadas e filantrópicas que atendem pessoas público-alvo da Educação Especial (Espírito Santo, 2011). Esse movimento teve como desdobramento a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, cujos propósitos visam contribuir para a produção, a divulgação, os debates de conhecimentos e as ações sobre políticas e práticas que possam favorecer direito à educação do público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva mais inclusiva, com foco em acesso, sustentabilidade e aprendizado. O fórum caracteriza-se pela pluralidade e diversidade, tem caráter não confessional, não governamental e apartidário. Propõe-se facilitar a articulação descentralizada e em rede de instituições educacionais, entidades governamentais, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil envolvidos em ações concretas para consolidar a educação inclusiva no estado do Espírito Santo. Atualmente, o Fórum está com sua secretaria e coordenação na sala dois do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (NEESP/CE/Ufes)³.

Em 2006, como aconteceu em outros estados brasileiros, foi criado no estado do Espírito Santo o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em parceria com o MEC/SEESP (Espírito Santo, 2011). Como o atendimento a esse público no estado já acontecia por meio do PAAT, este passou a ser gerido pelo NAAH/S-ES, conforme Portaria nº 050-R, de 2 de maio de 2007. Trata-se de uma iniciativa da Secretaria da Educação (Sedu), que teve sede na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, em Vitória. Na época, o núcleo atendia estudantes da rede estadual e municipal que apresentavam altas habilidades/superdotação. Por ter se envolvido, historicamente, com a causa da inclusão dos estudantes na condição de AH/SD, por um período, “[...] o estado do Espírito Santo passou a ser o responsável direto pela gestão do NAAH/S, fato que aconteceu nos anos de 2005 e 2006, o núcleo foi subordinado ao MEC/SEESP em parceria com a UNESCO” (Cruz, 2014, p. 60). Contudo, conforme referenciamos acerca dos desfechos dos NAAH/S em outros estados, no Espírito Santo, não foi diferente, no ano de 2021 o programa foi extinto no estado. A justificativa do governo foi a necessidade de reformar a escola onde o núcleo funcionava. A escola foi demolida, porém o núcleo não foi transferido para outro local, sendo extinto. Em 17 de junho de 2021, por meio da Portaria nº 148-R, o governo estadual criou o Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIE), mas sem evidenciar uma proposta clara de atendimento aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

³ Portal Ufes disponível em: <https://forumpermanenteefes.ufes.br/>.

Pelo percurso que realizamos acerca das leis educacionais inclusivas estaduais capixabas, podemos observar “[...] que as informações acerca das políticas implementadas nas redes de ensino, no ES, articulam-se às diretrizes nacionais” (Almeida; Melo; França, 2019, p. 7). No que se refere às diretrizes nacionais, podemos observar que “[...] tanto a continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na Educação Especial brasileira” (Baptista, 2019, p. 3).

Considerando que o ser humano não é um indivíduo isolado e independente dentro de uma sociedade e, em contrapartida, a sociedade humana não se organiza a partir de si mesma, “[...] toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros” (Elias, 1994, p. 67). Nos moldes eliasianos, não devemos pensar a sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade, pois ambos estão conectados e são interdependentes. Embora cada indivíduo possua sua particularidade, ao conviverem, os seres humanos se organizam e se constituem figurações que lhes são próprias.

Por meio da sublimação das pulsões, novos desejos de aprendizagens vão sendo despertados nas crianças e nos adolescentes, cujo processo ocorre à proporção que o conhecimento adquirido se vai expandindo e as habilidades vão sendo potencializadas. As crianças e os adolescentes frequentemente apresentam desejos de aprender. Nesse sentido, as relações de interdependência que se vão estabelecendo com o outro e as figurações construídas com pais, professores e colegas contribuem para o desenvolvimento do sujeito. No entanto, se as crianças e os adolescentes não encontrarem espaço para desenvolver as habilidades e investir suas pulsões, o aprendizado poderá permanecer latente ou mesmo ser direcionado para outros caminhos que não satisfaçam aos preceitos da sociedade.

A esse respeito podemos dizer que, embora a proposta das políticas públicas educacionais seja de inclusão de todos os estudantes e, especialmente, daqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, uma vez que são criadas leis especificamente para esse público, ainda percebemos diferenças significativas quanto ao suporte dado aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação em relação àqueles que apresentam deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Para estes, por exemplo, existe o Benefício de Prestação Continuada (BPC), direcionado para quem se encontra na condição de baixa renda. Para aqueles, dependendo da localidade em que moram, nem mesmo são direcionados recursos financeiros de custeio da passagem do transporte público para que possam frequentar o Atendimento Educacional Especializado. Essa é uma circunstância que tem levado muitos estudantes a desistirem e/ou evadirem dos projetos que já haviam iniciado. Todavia, em outros momentos, mesmo desejando permanecer, eles precisam sair dos projetos e entrar para o mercado de trabalho a fim de ajudar na renda familiar.

No processo de doutoramento, mais precisamente, em nossa pesquisa de campo⁴, identificamos estudantes que precisaram sair dos projetos dos quais estavam participando para ingressar no mercado de trabalho e ajudar a família a prover as necessidades básicas. Percebemos essa situação na conversa que estabelecemos com Angélica⁵, mãe do estudante Amaranto, em momento no qual ela verbalizou livremente a respeito de um episódio que aconteceu com seu filho, cuja situação a deixou bastante triste e chateada.

Tomada pela emoção/comoção, Angélica nos falou sobre a tristeza que estava sentindo de não poder ver mais o filho tocar seu instrumento, pois sempre que possível, ela assistia às apresentações da banda da qual ele era integrante. O filho participava de projetos com uma professora especialista e uma das atividades que executava era tocar na banda de música da escola. Fazia apresentações na cidade de Vitória e também em outros estados. Ela nos falou orgulhosa da ida dele à cidade de São Paulo e das vivências que lhe eram motivo de muitas alegrias. Essa situação, segundo ela, a deixava bastante feliz e satisfeita, visto que percebia a evolução dele.

Entretanto, quando o filho saiu da banda, ela ficou triste e aborrecida, porque não queria que ele deixasse de participar. Nesse momento, percebemos que essa situação ainda não havia sido mencionada na dinâmica familiar, em razão da fisionomia de estranheza manifestada pelo estudante no momento, ao presenciar a fala da mãe. Posteriormente à declaração de Angélica, Amaranto comentou que estava surpreso em relação aos sentimentos externados por sua mãe. Naquele momento, foi nítido o semblante entristecido e nostálgico apresentado por ele. O estudante precisou sair do projeto para participar do Programa Jovem Aprendiz⁶.

Não vamos entrar no mérito desse programa, porém, de nosso ponto de vista, sair do projeto em que estava lhe sendo oportunizado desenvolver as habilidades para entrar no mercado de trabalho é uma condição que traz prejuízos à vida acadêmica dos estudantes. Dos cinco estudantes com quem conversamos na pesquisa de campo, dois deles precisaram sair do projeto de que participavam para entrar no mercado de trabalho, visto que a renda familiar não era suficiente para suprir as necessidades básicas.

4 Aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de Aprovação nº 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo.

5 Para preservar o sigilo da identidade, todos os nomes usados nesse texto são fictícios.

6 Trata-se de uma iniciativa do governo federal promulgada por meio da Lei nº 10.097/2000 e ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, criada para auxiliar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, possibilitando a primeira experiência trabalhista. Visa a estimular empresas e órgãos públicos a contratarem jovens de 14 a 24 anos que estejam matriculados em escolas, bem como pessoas com necessidades especiais, sem limite de idade.

Presenciamos situação semelhante no curso de extensão⁷ que ministramos, no qual alguns professores nos relataram recorrentes saídas dos estudantes dos projetos ou casos em que seguiram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), porque precisavam trabalhar durante o dia a fim de ajudar na renda familiar. Machado (2021), em sua pesquisa de mestrado intitulada *Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com altas habilidades ou superdotação*⁸, também observou situação similar ao entrevistar a professora Clara, que lhe relatou o motivo pelo qual alguns estudantes desistem de participar dos projetos. No entendimento da professora, “[...] eles acabam se dispersando ou se desligando por conseguirem outras coisas, tipo trabalho, estágio ou por falta mesmo de passagem [...]” (Machado, 2021, p. 86).

Por outro lado, observamos que, no estado do Espírito Santo, a Ufes *Campus* Goiabeiras tem se apresentado como uma grande parceira na inclusão dos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Com o propósito de contribuir para a estimulação e expansão das habilidades desses estudantes, a universidade abriu o Núcleo de Ciências a fim de que eles participem dos projetos. Nesse espaço, eles têm a oportunidade de atuarem em projetos de extensão voltados para a área de Robótica Educacional e Artes. De certa forma, esses projetos têm contribuído para alavancar e estimular o potencial desses estudantes. Nas conversas que estabelecemos com eles, na nossa pesquisa de campo, alguns nos relataram acerca dos projetos que vêm desenvolvendo nesses espaços. Isso nos leva a inferirmos que essa universidade tem colaborado de maneira significativa com a implementação das políticas públicas direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente para aqueles que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação.

Em nossa sociedade, a escola cumpre a importante função de reunir sujeitos/pessoas e nutrir conexões as mais variadas, sempre carregadas de tensões, desafios e muitas aprendizagens. A escola “[...] foi historicamente inventada como um instrumento determinado para a transmissão de conhecimento de uma geração a outra”, visa possibilitar ao “[...] ser humano ingressar no mundo simbólico específico de uma figuração” (Nunes, 2016, p. 532). Entendemos que a dinâmica escolar possibilita aos indivíduos construir relações que estão continuamente em processos de adaptações e mudanças, as quais vão sendo geradas e nutridas nas redes de afetos, nas relações de interdependências que são constituídas com os outros.

7 O curso de extensão “Educação Especial: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum” foi coordenado pelo professor doutor e orientador Reginaldo Célio Sobrinho e teve como colaboradores os doutorandos em Educação Alexandre Bazilatto e Rosalva Maria Martins dos Santos e a estudante de graduação em Pedagogia, na época, Juliana Figueiredo Arreal Bernini.

8 Este trabalho faz parte do desdobramento da pesquisa mais ampla à qual também vinculamos nosso estudo.

Em outros termos, o indivíduo não ingressa na sociedade vindo de fora, ele existe no nível mais fundamental, sendo, portanto, afetado pela rede social que se constitui na relação com os outros, e cada relação terá a estrutura própria da sociedade em que vive (Elias, 1994). A criança nasce em um mundo que já existia antes dela e, assim, precisará aprender com os outros, pelas relações pessoais estabelecidas em que estarão sempre em jogo as emoções, o intelecto, condições que estão entrelaçadas *com o e/ou pelo* desejo de aprendizagem (Elias, 2009). A marca individual que o indivíduo adquire ao longo da sua formação vai se constituindo mediante a história das suas relações, e toda a rede humana em que ele cresce, vive e se desenvolve vai contribuir para essa marca (Elias, 1994).

Entendemos que o homem não é um ser individual, uma vez que está sempre formando figurações de dependência com os outros, figurações constante processo de mudanças. Com isso, reiteramos que a condição de altas habilidades/superdotação constitui-se em um processo de permanente transformação. Não existe um perfil pronto e preestabelecido, desde sempre. Elias (1994), no livro *A sociedade dos indivíduos*, faz o seguinte comentário:

Até onde se pode subir ou descer essa escada depende não apenas do talento, da estrutura da personalidade ou da inteligência das pessoas individualmente consideradas, mas do estado de desenvolvimento e da situação global da sociedade a que elas pertencem. Estes fornecem o contexto, com seus limites e possibilidades, enquanto os homens tiram proveito das possibilidades ou as deixam inaproveitadas (Elias, 1994, p. 89, grifo nosso).

Essa condição permite-nos fazer uma analogia com o campo das altas habilidades/superdotação: a sociedade a que o indivíduo pertence, as figurações que ele constitui, as relações/conexões com suas imagens, seus progenitores/cuidadores, professores, tudo influencia sua condição de “indivíduo” e, conseqüentemente, sua história de vida, além de refletir diretamente nas demandas de desejos de saber e de aprendizagem, bem como no investimento libidinal e sublimação das pulsões. Essas demandas, que não são inatas e naturais, serão desenvolvidas por meio das relações e vivências que vão se constituindo com os outros.

No próximo tópico, trazemos dois fatores que, do nosso ponto de vista, serviram para impactar diretamente a *inclusão* dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas tanto brasileiras quanto capixabas.

Fatores que interferiram na inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas

Segundo esclarece Pérez (2021), infelizmente, tanto a integração quanto a inclusão eram direcionadas exclusivamente para indivíduos com deficiência. Apesar disso, tanto os beneficiários de um modelo quanto os do outro são e continuam a ser pessoas com deficiência e pessoas com AH/SD, que, combinadas, compõem o conjunto de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), os quais precisam de Atendimento Educacional Especializado de forma igualitária.

Contudo, na nossa concepção, alguns elementos acabaram enfraquecendo a implementação das normas estabelecidas pelas políticas públicas do Brasil voltadas para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Dois fatores se destacam: o primeiro ocorreu em 1929, quando Leoni Kaseff usou o termo “supernormais” no texto legislativo para se referir aos alunos que estavam acima da média da população em habilidades gerais ou específicas. A utilização desse termo criou uma barreira que contribuiu para a exclusão velada desses alunos, já que o prefixo “super” transmite a ideia de superioridade, de dominação. Isso pode ser percebido no dicionário Aurélio *on-line*: “Prefixo que indica algo acima ou em excesso; que ocupa uma posição superior; que demonstra excelência, superioridade: super-humano”.

O uso do prefixo “super” no ponto de vista de Guenther (2006) é descabido e inadequado, pois acaba gerando combinações estranhas, o que demonstra confusão na tradução. A autora considera que a utilização desse prefixo se deve ao uso do termo inglês *giftedness*, cujo significado em português remete ao termo “dotação”, e, sem uma visão do significado do termo, traduziram-no para “superdotados”. É um termo pejorativo que carrega certo peso, serve para rotular e estigmatizar os alunos que demonstram dotação e talento na dinâmica escolar (Guenther, 2000).

Ao receber esse rótulo, a pessoa pode se encontrar em uma posição que muitas vezes não consegue “atender” às expectativas dos outros, o que pode lhe trazer frustração e decepção. Em geral, quando se diz a alguém que ele/ela é superdotado/a, pode-se acreditar que o assunto está resolvido, feito e, muito mais, que é uma condição geneticamente determinada. São várias as circunstâncias em que o indivíduo pode receber rótulos criados pelas pessoas ao seu redor, nas mais diferentes figurações, o que pode trazer consequências catastróficas para a vida do sujeito. Quando uma pessoa superdotada é percebida como acima da média, podem surgir mitos de perfeição, entre outros, segundo os quais ela deve atender às expectativas dos demais (Espanhol, 2022).

O segundo fator que contribui para a exclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação aconteceu quando, em 1961, na promulgação da Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi utilizada, nos artigos 88 e 89, a palavra “excepcional” para definir duas tipologias bem distintas: pessoas acima ou abaixo da norma de seu grupo (Excepcional, 2008). Essa indistinção provoca confusão e contribui para enfatizar ainda mais a exclusão daqueles que estavam acima da norma de seus pares (Delou, 2019). No dicionário *on-line* Aurélio, a dúvida que o uso do termo pode provocar é bem visível. Quando procuramos nele o significado do termo “excepcional”, surge o seguinte: “O que é diferente; que não parece igual; não é comum, simples; incomum: talento extraordinário”. “Em um nível superior; melhor que outros; brilhante: inteligência extraordinária”. “Que não se encontra dentro dos padrões ou limites considerados normais”. “Que precisa de auxílio especializado; cujo quociente de inteligência (Q.I.), está abaixo da média ou tem deficiência mental”.

Comumente, acredita-se que aqueles que estão aquém da média possuem maior probabilidade de receber suporte e atenção. Esse também parece ser o entendimento daqueles que formulam as leis, normas e decretos relacionados às políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil, visto que é evidente o foco dado a indivíduos “excepcionais” que estão abaixo da média em comparação com seus colegas (Delou, 2007, 2019; Pérez, 2021).

Diante da exposição acima acerca das principais políticas públicas de Educação Especial, inicialmente no Brasil e sequencialmente no estado do Espírito Santo, inferimos que tais situações aqui referenciadas são resultantes de conflitos, acordos e associações entre as forças políticas de diferentes grupos sociais no estado e no país de maneira geral. Revelam-se, portanto, diferenças e ambiguidades, em razão de se dar suporte técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos que atuam na Educação Especial e, paralelamente, se garantir a inclusão de estudantes de escolas especiais no ensino regular (Almeida; Melo; França, 2019).

Conclusão

Por meio da pesquisa aqui descrita, observamos que a implementação de leis educacionais pode ser interpretada como ferramenta poderosa para promover a inclusão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. No entanto, em certos casos, como vimos neste capítulo, isso não ocorre, levando esse grupo a ser marginalizado.

O objetivo deste estudo foi destacar os detalhes sutis que, de forma velada, contribuíram para manter os estudantes de AH/SD invisíveis e sem o devido suporte no sistema educacional brasileiro. Sob essa ótica, a escola deve ser encarada pelos alunos como um ambiente acolhedor e inclusivo, e não um espaço de exclusão. Vale ressaltar que, quando

o estudante é acometido pela exclusão, o prejuízo à autoestima tende a ser devastador, e, sem perspectivas, muitos acabam abandonando os estudos. Como resultado, experimentam danos irreparáveis nas relações sociais, no trabalho e no âmbito interpessoal.

Dessa forma, consideramos que as informações aqui elencadas podem contribuir no intuito de dar mais proeminência aos estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades ou superdotação, visto que, além de termos buscado esclarecer pontos considerados obscuros na implementação das leis, procuramos levar conhecimentos aos profissionais que trabalham na área da educação, principalmente àqueles que trabalham diretamente com esse público.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Mari-leide Gonçalves. Repercussão da política nacional de Educação Especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217129, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217129>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública: Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423> Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 fev. 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2005]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em: 5 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/L14191.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

CONBRASD. **Conselho Brasileiro para Superdotação Estatuto Social**. Brasília, DF: ConBraSD, 29 de março de 2003. Disponível em: <https://conbrasd.org/>. Acesso em: 23 de jun. 2018.

CRUZ, Carly. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** Orientador: Sônia Lopes Victor. 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2014.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados:** um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2001.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília, DF: MEC: SEESP, 2007. v. 1. p. 25-39. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/altashab2.txt. Acesso em: 19 nov. 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil.** Rio de Janeiro: ConBrasD, 2019. Disponível em: <https://conbrasd.org/info.php>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (Obra original publicada em 1987).

ELIAS, Norbert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. *In*: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. **O controle das emoções.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 19-46.

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos. Propostas de atividades em grupo para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogo e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 23-36, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10430/6919>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Diretrizes da Educação Especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo:** Educação Especial: inclusão e respeito a diferença. 2. ed. Vitória, ES: SEDU, 2011. (Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 974-S, publicada no *Diário Oficial* do dia 2 de julho de 2008). Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20nn%20ES%20%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 4.544, de 23 de junho de 1991. Dispõe sobre atendimento à superdotado. **Diário Oficial do Estado**, Vitória, ES, 26 jul. 1991. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI45441991.html?identificador=39003400350039003A004C00> Vitória. Acesso em: 16 dez. 2024.

EXCEPCIONAL. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2008. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/ Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 32, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39198>. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolvendo capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha; RANGNI, Rosemeire de Araújo; PEREIRA, Josilene Domingues Santos; KOGA, Fabiana Oliveira. Entrevista: Zenita Cunha Guenther: filosofia, psicologia e experiências na educação de dotados e talentosos no Brasil. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Sudoeste, Bahia, n. 26, p. 14-25, 2021. ISSN 2359-246X. DOI: 10.22481/aprender.i26.10045. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10045>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MACHADO, Roberto Carlos. **Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com altas habilidades ou superdotação**. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018

NAKANO, Tatiana de Cássia. Diretrizes curriculares em psicologia: análise da formação para atuação na Educação Especial. **Examen**, Brasília, DF, v. 3, n. 3, jan./jun. 2019.

NAKANO, Tatiana de Cassia; BATAGIN, Laís Rovina; FUSARO, Luana Hilary. Pesquisas sobre o professor na temática das altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 91-106, jan./jun. 2023. e-ISSN 2764-6440. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p91-106. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13707>. Acesso em: 18 dez. 2024.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NUNES, Isabel Matos. Sociologia figuracional e a pesquisa em Educação Especial: possíveis contribuições. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos, 16., 2016, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: Ufes, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão Freitas. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. ISSN 1984-0411 versão *on-line*. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFwx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissão na prática. In: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 307-332.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Sudoeste, Bahia, n. 26, p. 176-197, 2021. ISSN 2359-246X. DOI: 10.22481/aprender. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RANGNI, Rosemeire Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. ISSN 1984-686X. DOI: 10.5902/1984686X3056. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de Educação Especial. **Rev. Bras. Educ.**, Porto Alegre, v. 27, e270026, 2022. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZyqDPJVDMM5Tk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS, Rosalva Maria Martins dos. **Estudantes na condição de altas habilidades/superdotação: tecendo compreensões e (seus) sentidos**. 2023, 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, Espírito Santo, 2023.

SOBRE OS AUTORES

Ana Kelly Arantes

Graduada em Serviço Social pela PUC Minas, mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Assistente Social do IFMG *Campus* Formiga.

E-mail: ana.arantes@ifmg.edu.br.

Bárbara Ferreira Matias Bianch

Licenciada em Pedagogia (Universidade Federal de Viçosa), mestra em Educação (UFV) e doutora em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes). Professora EBTTC do curso de Pedagogia do IFMG *Campus* Ouro Branco.

E-mail: barbara.matias@ifmg.edu.br.

Cláudio Alves Pereira

Licenciado em Física (UNIG), mestre em Educação (UFLA, 2016) e doutor em Educação (Ufes). Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG *Campus* Arcos.

E-mail: claudioapessoal@gmail.com.

Denilson Junio Marques Soares

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestre em Estatística Aplicada e Biometria e doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor EBTTC no Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Ouro Preto.

E-mail: denilson.marques@ifmg.edu.br.

Fernanda Rodrigues Alves Costa

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra Profissional em Matemática pela Universidade Federal de São João del Rei e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim e docente na área de Matemática na Prefeitura Municipal de Contagem.

E-mail: fernanda.rodrigues@ifmg.edu.br.

Geide Rosa Coelho

Graduado em Física Licenciatura pela UFMG, mestre em Educação pela UFMG e doutor em Educação pela UFMG. Professor da área de ensino de Física no Centro de Educação em Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Física (PPGEnFis) da Ufes.

E-mail: geidecoelho@gmail.com.

Helena Mara Dias Pedro

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Assistente Social do Instituto Federal de Minas Gerais – Reitoria.

E-mail: helenad.dias@ifmg.edu.br.

Julio Cesar de Souza

Licenciado em História e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube), mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pedagogo no Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Ipatinga.

E-mail: julio.souza@ifmg.edu.br.

Marcelo Lima

Graduado em Pedagogia (Ufes), mestre em educação (Ufes) e pós-doutor e doutor em Educação (UFF). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

E-mail: marcelo.lima@ufes.br.

Reginaldo Célio Sobrinho

Graduado em Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Ufes), mestre em Educação (Ufes) e doutor em Educação (Ufes). Professor Associado do Departamento de Educação, Política e Sociedade e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes).

E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com.

Ricardo de Lima Silva

Graduado em Desenho Industrial pela UEMG, mestre em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental pelo IFMG e doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor EBTT no IFMG *Campus* Betim.

E-mail: ricardo.lima@ifmg.edu.br.

Rosalva Maria Martins dos Santos

Licenciada em Psicologia pelo Unicentro Newton Paiva, mestra em Psicologia pela PUC Minas e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Psicóloga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Betim.

E-mail: rosalva_santos@yahoo.com.br.

Sandra Soares Della Fonte

Graduada em Filosofia e em Educação Física pela Ufes, mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e doutora em Filosofia (UFMG) e em Educação pela (UFSC). É professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (Ifes *Campus* Vitória) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes).

E-mail: sdellafonte@gmail.com.

Silvana Ventrórim

Graduada em Educação Física (Ufes), mestra em Educação (Ufes) e doutora em Educação (UFMG). Professora Titular do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (Ufes).

E-mail: silventorim@hotmail.com.

Valdete Côco

Graduada em Pedagogia (Ufes), mestra em Educação e Licenciatura Plena em Pedagogia (Ufes) e doutora em Educação (UFF). Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (Ufes).

E-mail: valdetecoco@hotmail.com.

Wagner dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes e Professor Visitante do Posgrado en Educación – Mención en Curriculum y Evaluación (MECE) da Universidad de Santiago de Chile (USACH).

E-mail: wagner.santos@ufes.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência: 11, 77, 93, 94, 95, 96, 162.

Adolfo Sánchez Vázquez: 78.

Altas habilidades: 13, 14, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237.

Aprendizagem: 30, 45, 59, 62, 63, 64, 68, 151, 162, 181, 187, 197, 198, 213, 220, 230, 234.

Arte: 26, 28, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 92, 96, 98.

Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE): 195.

C

Carreira EBT: 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150.

Clandinin e Connelly: 152, 154.

Confederação Nacional da Indústria (CNI): 195.

Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA): 195.

Conselho Nacional de Educação: 121, 185, 186, 190, 193, 194, 195, 196, 206, 211.

Currículo: 10, 150, 186, 209.

D

Diretrizes Nacionais da Educação em Engenharia (DCNs): 202, 203.

Docência: 09, 12, 101, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 146, 148, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 167, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 209.

Docentes: 10, 12, 13, 15, 16, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 63, 68, 71, 105, 127, 132, 135, 136, 137, 139, 141, 146, 149, 152, 154, 157, 161, 162, 165, 167, 169, 170, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 223.

E

Educação: 09, 10, 11, 13, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 168, 169, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 233, 234, 235, 236, 240.

Educação CTS: 13, 190, 202, 203, 209.

Educação Profissional: 12, 13, 16, 17, 22, 23, 25, 37, 40, 45, 46, 49, 59, 60, 70, 72, 73, 75, 77, 82, 83, 85, 90, 91, 93, 97, 98, 110, 114, 116, 118, 119, 122, 123, 127, 128, 138, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 163, 164, 165, 167, 168, 184, 185, 189, 192, 196, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 214.

Educação Profissional e Tecnológica (EPT): 12, 13, 45, 127, 128, 189, 192, 196.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM): 192.

Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT): 24, 192.

Ensino Médio Integrado (EMI): 10, 11, 17, 22, 61, 67.

Estudantes: 12, 13, 14, 17, 26, 28, 30, 49, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 99, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 169, 177, 178, 179, 180, 181, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236.

F

Formação continuada: 12, 127, 131, 150, 191.

Formação docente: 12, 17, 28, 38, 39, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 147, 149, 151, 161, 175, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 210.

Formação omnilateral: 11, 12, 77, 85, 91, 99, 112, 120, 143.

Fragmentação: 11, 43, 45, 50, 53, 56, 90, 91, 116.

I

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 11, 59, 63, 73.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): 09, 15, 99.

Integração: 11, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 40, 43, 45, 52, 53, 54, 57, 70, 99, 100, 111, 114, 116, 118, 119, 120, 128, 151, 163, 190, 195, 218, 231.

Interdisciplinaridade: 10, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 190, 200, 201, 203.

L

Leis: 36, 37.

Licenciatura: 13, 146, 148, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 168, 175, 176, 183, 185, 186, 193, 194.

M

Marx: 21, 35, 39, 78, 83, 85, 86, 90, 91, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 122, 123.

N

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): 234.

P

Participação: 13, 52, 67, 70, 71, 103, 127, 135, 137, 140, 157, 173, 190, 191, 194, 196, 199, 200, 202, 204, 205, 206.

Paulo Freire: 139, 143, 146, 199.

Pedagogia: 13, 39, 48, 58, 85, 88, 89, 93, 94, 96, 98, 149, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 208, 229, 239, 240, 241.

Pedagogia Histórico-Crítica: 39, 85, 88, 89, 93, 94, 96, 98.

Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS): 199.

Pesquisa narrativa: 152.

Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP): 196.

Políticas públicas educacionais: 13, 17, 34, 143, 213, 220, 223, 224, 227, 232.

Práxis: 12, 24, 25, 97, 130, 134, 148.

Profissionalidade: 127, 130, 133, 135, 136, 138, 142, 145, 146, 148, 191, 197, 201.

Projeto pedagógico do curso: 190, 195.

R

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 12, 16, 23, 37, 59, 60, 70, 72, 73, 75, 77, 127, 138, 148, 164, 167, 185, 192, 203, 206, 214.

Rede Nacional de Certificação Profissional (Certific): 193.

S

Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências (Re-Saber): 193.

Superdotação: 13, 14, 17, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237.

T

Talento: 225, 230, 231, 232, 236.

Trabalho: 10, 12, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 39, 43, 44, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 68, 70, 72, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 111, 113, 114, 117, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 186, 188, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 206, 210, 217, 218, 227, 228, 229, 233, 235, 236.

O livro reúne dez capítulos escritos pelos alunos do Dinter em Educação fruto da parceria entre IFMG e Ufes, todos em coautoria com seus respectivos orientadores. Derivados das teses dos estudantes, os textos trazem problematizações acerca dos processos educacionais ofertados pela Rede Federal, em especial pelo IFMG. Dividido em duas partes, a primeira, que abrange os capítulos de I a V, trata do Ensino Médio Integrado na Rede Federal, com questões de pesquisa variadas dentro desse modelo educacional; a segunda, que vai do capítulo VI ao X, centra-se em discutir as práticas docentes, a licenciatura e as políticas inclusivas na educação.