

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ENTRELAÇAMENTOS DE IDEIAS ENTRE A
FORMAÇÃO E A PRÁXIS EDUCATIVA NA EPT



Natal Lânia Roque Fernandes (Org.)
Nilson Vieira Pinto
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Antônia de Abreu Sousa

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**ENTRELAÇAMENTOS DE IDEIAS ENTRE A
FORMAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA NA EPT**

Organizadores

Natal Lânia Roque Fernandes
Nilson Vieira Pinto
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Antônia de Abreu Sousa

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**ENTRELAÇAMENTOS DE IDEIAS ENTRE A
FORMAÇÃO E A PRÁXIS EDUCATIVA NA EPT**



Rio de Janeiro
Janeiro de 2026



Os AUTORES responsabilizam-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo desta OBRA, bem como isentam a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente de violação de direitos autorais ou direitos de imagem contidos na OBRA, que declaram sob as penas da Lei ser de sua única e exclusiva autoria.

**Educação profissional e tecnológica
Entrelaçamentos de ideias entre a formação e a prática
educativa na EPT**

Copyright © 2026, Natal Lânia Roque Fernandes:
Organizadora
Todos os direitos são reservados no Brasil

Rua Dom Gerardo, 64 – Loja E – Praça Mauá
Centro – Rio de Janeiro – 20090-030
Tel. 21 2236-0844 • contato@podeditora.com.br
www.podeditora.com.br

Layout de Capa: Marcos Alberto de Oliveira Vieira

Revisão: Pod Editora

Diagramação: PoD Editora

Impressão e acabamento: PoD Editor

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação, etc. – nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização dos autores.

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

E26

Educação profissional e tecnológica : entrelaçamentos de ideias entre a formação e a prática educativa na EPT / organização Natal Lânia Roque Fernandes ... [et. al]. - 1. ed. - Rio de Janeiro : PoD, 2026.
300 p. ; 21 cm.

clui bibliografia e índice
BN 978-65-5947-445-5

Ensino profissional - Brasil. 2. Ensino técnico - Brasil. 3. Formação profissional
I. Professores - Formação - Brasil. I. Fernandes, Natal Lânia Roque.

26-103039.0

CDD: 373.2460981
CDU: 377(81)



Sumário

Apresentação	7
--------------------	---

Capítulo 1 Formação de Professores da Educação Profissional – Caminhos em Busca da Licenciatura	15
---	----

Natal Lânia Roque Fernandes

Capítulo 2 Formação Colaborativa como Prática de Autonomia Docente na EPT	47
---	----

Sônia Pedroni e Natal Lânia Roque Fernandes

Capítulo 3 Formação de Professores para a Educação Profissional – Relato Crítico-Textual de uma Experiência no ProfEPT sob a Luz da Dialogicidade	73
---	----

Francisco Ernande Arcanjo Silva e Nilson Vieira Pinto

Capítulo 4 Currículo Integrado como Caminho para a Formação Integrada de Sujeitos Aprendizes	89
--	----

Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier e Natal Lânia Roque Fernandes

Capítulo 5 Educação Profissional e Interdisciplinaridade – Pesquisas Produzidas no ProfEPT, <i>Campus</i> Fortaleza	113
---	-----

Rejane Aguiar Alcantara Neves e Natal Lânia Roque Fernandes

Capítulo 6 Práxis Pedagógica na Construção de um Espetáculo Artístico – Relação Possível Entre o Mundo do Trabalho e a Educação no Sentido da Emancipação Humana.....	139
---	-----

José Glauber Nocrato Costa e Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Capítulo 7 Pedagogia da Animação na Educação Profissional e Tecnológica – Práticas Educativas em Florescência.....	161
--	-----

Aline do Monte Spinosa, Aliny Alves Mota de Sousa e Nilson Vieira Pinto

Capítulo 8 Educação Profissional e a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Perspectivas de um Modelo Contra Hegemônico.....	177
---	-----

Janayna de Sousa Maciel Moraes e Antônia de Abreu Sousa

Capítulo 9 Entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional e Tecnológica – um Estudo de caso em uma Escola Municipal de Fortaleza (CE)	197
---	-----

Rosa Domiciano Dias Vasconcelos e Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira

Capítulo 10 Ensino de Inglês Técnico em Escolas Profissionalizantes – Desafios e Possibilidades	219
---	-----

Milton Bitu Pinheiro e Nilson Vieira Pinto

Capítulo 11 Projeto Professor Diretor de Turma e Saúde Mental dos Escolares – Desafios e Caminhos para a Atuação dos Docentes	231
---	-----

Lívia Maria do Rego Pinheiro e Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira

Capítulo 12 Prática Restaurativa dos Círculos de Construção de Paz na Educação Profissional	253
---	-----

Flávio Pimentel Cavalcante e Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira

Capítulo 13 Formação Técnico-Profissional da Polícia Militar no Ceará – Desafios para a Formação Policial no Século XXI	269
---	-----

Alano de Moraes Correia e Natal Lânia Roque Fernandes

Apresentação

A expansão da Educação Profissional Tecnológica – EPT, no início do século XXI, provocada tanto pela Lei n. 11.741 de julho de 2008¹, que dentre outras providências integrou a EPT aos diferentes níveis e modalidade de educação, quanto pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFs, estabelecida pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, proporcionou o entrelaçamento de questões que tradicionalmente são específicas da modalidade com as questões referentes as outras modalidade e níveis de ensino.

Como consequência, para além de tratar de temas sobre técnica e tecnologia, a EPT está entrelaçada com temas diversos exigindo novas abordagens, tanto epistemológicas quanto práticas. Mediante a expansão e as consequentes demandas, os estudos e pesquisas sobre a EPT têm ocupado os espaços acadêmicos para analisar, compreender, propor e experimentar o campo de estudo desta modalidade de ensino com as demais questões características do campo da educação.

Na atualidade, observa-se nos estudos sobre EPT a diversidade de temas relacionados a questões que abrangem fundamentos teóricos e práticos sobre formação de professores, estudos curriculares, práxis pedagógicas, experiências

¹ A Lei n. 11.741 de julho de 2008 alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394 de dezembro de 1996.

formativas, questões de gênero, raça, inclusão e tantos outros presentes em diferentes espaços que envolvem a formação profissional, seja na educação básica ou no ensino superior.

Dentre os temas, a formação dos professores tem sido questão recorrente na história da educação profissional, desde seu primórdio, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909 e, por consequência, a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, até os dias atuais. Há mais de um século, esta história se caracteriza por “avanços e retrocessos”, conforme pontuam Peterossi (1997) e Machado (2008). No entanto, nos dias atuais, em razão das discussões a favor de cursos de licenciaturas, da elaboração de políticas específicas para EPT, de críticas sobre algumas políticas instituídas e, tantas outros fatores, observa-se progressos no atendimento a algumas demandas por formação dos professores, no que se refere a existência de cursos de licenciaturas e de pós-graduação para atender a necessidade de construção de conhecimentos necessários à docência para esta categoria de professores.

Nesta história, destaca-se o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, que oferta, desde 2017, curso de Mestrado Profissional para professores e demais profissionais da Rede Federal de Educação Tecnológica, em todo o país. O curso tem se consolidado como um espaço de pesquisa, contribuindo para que os profissionais de EPT desenvolvam, de forma teórico-prática, reflexões, estudos e produtos educacionais com diferentes temáticas e em diversos ambientes de ensino.

É a partir do PROFEPT que se origina o presente livro com a pretensão de apresentar alguns estudos realizados no

mestrado, por professores(as) e orientandos(as), com objetivo de contribuir com o debate na área da Educação Profissional, em construção permanente. O livro é composto por 13 artigos que convertidos em capítulos, discorrem sobre diferentes temáticas e, em conjunto representam parte da realidade do campo de estudo da Educação Profissional.

No primeiro capítulo intitulado “Formação de Professores da Educação Profissional – Caminhos em busca da Licenciatura”, a autora Natal Lânia Roque Fernandes, tomando como referências parte do marco legal que regula e orienta a formação do(a) professor(a) da EPT, como também estudiosos que pesquisam a história e defendem a formação docente específica para professores(as) da modalidade de ensino, discute parte do percurso que constituem a história da formação de professores da EPT.

No segundo capítulo, de título “Formação colaborativa como prática de autonomia docente na EPT”, Sônia Pedroni e Natal Lânia R. Fernandes discutem sobre a formação de professores e destacam os desafios históricos e contemporâneos da formação de professores da EPT. Com base nos estudos de Contreras (2012), as autoras refletem sobre como a formação colaborativa pode ser o vetor para a construção da autonomia docente e sobre a relevância dos grupos colaborativos como estratégia formativa.

O terceiro capítulo, intitulado “Formação de Professores para a Educação Profissional – Relato Crítico-Textual de uma Experiência no PROFEPT sob a Luz da Dialogicidade”, de Francisco Ernande Arcanjo Silva e Nilson Vieira Pinto, apresenta um relato de experiência oriundo da disciplina Formação de Professores para a Educação Profissional,

vinculada ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Ceará (IFCE). O texto compartilha reflexões emergentes desse processo formativo, com o propósito de ampliar as intencionalidades pedagógicas voltadas à construção de um ensino dialógico na Educação Profissional e Tecnológica.

O quarto capítulo, de autoria de Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier e Natal Lânia R. Fernandes, intitulado: Currículo integrado como caminho para a formação integrada de sujeitos aprendizes, discorre sobre o papel do currículo na organização do processo educativo e ressaltando a concepção crítica de currículo integrado para a formação de sujeitos educando da EPT. As autoras discutem sobre a importância de integração entre os conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos na educação profissional, bem como, com base no conceito de formação integrada, ressalva a necessidade de incorporar práticas educativas integradas na EPT que proporcionem a formação crítica, reflexiva e emancipadora dos estudantes.

No quinto capítulo, nomeado de “Educação Profissional e Interdisciplinaridade: as pesquisas produzidas no PROFEPT, Campus Fortaleza”, as autoras Rejane Aguiar, e Natal Lânia R. Fernandes, com objetivo de compreender em que contexto a interdisciplinaridade na EPT tem se constituído objeto de estudo e como tem sido concebida, analisam pesquisas realizadas no Mestrado PROFEPT e refletem sobre os sentidos e usos da interdisciplinaridade na educação profissional como proposta para a formação integral, especialmente no ensino Médio Integrado.

No sexto capítulo, temos um texto que tece sobre a construção cooperativa de um espetáculo artístico como

práxis pedagógica, verificando a relação possível entre o mundo do trabalho e a formação omnilateral, de José Glauber Nocrato Costa e Patrícia Ribeiro Feitosa Lima. Este escrito intitulado “A Práxis Pedagógica na Construção de um Espetáculo Artístico: a relação possível entre o Mundo do Trabalho e a educação no sentido da emancipação humana” está em desenvolvimento e propõe relacionar a prática pedagógica em Artes e o trabalho, especialmente, o Trabalho como princípio educativo. Mediados pelo educador, os estudantes integram-se num processo criativo e complexo e experimentam diversos aspectos do trabalho enquanto realizam um projeto poético. Para este fim, recorreu-se principalmente aos pensadores Boal (1991), Marx (1983), Lukács (2013), Manacorda (2007), Saviani (1985) e Freire (1987).

O sétimo capítulo intitulado “Pedagogia da Animação na Educação Profissional e Tecnológica – Práticas Educativas em Florescência”, de autoria de Aline do Monte Spinosa, Aliny Alves Mota de Sousa e Nilson Vieira Pinto, amplia o olhar sobre as práticas educativas de animação, fundamentando-se na perspectiva teórico-metodológica de Nelson Carvalho Marcellino.

O oitavo capítulo, “Educação Profissional e a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Perspectivas de um Modelo Contra Hegemônico”, de Janayna de Sousa Maciel Moraes e Antônia de Abreu Sousa, analisa a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste-CE, como exemplo de resistência pedagógica, a partir da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária (ACS), inspirada no movimento Programa de Educação em Células Cooperativas (Prece) e na pedagogia freiriana, em contraposição ao

modelo de gestão empresarial (Tese) adotado pela rede estadual. A experiência evidencia as contradições entre políticas educacionais de viés mercadológico e práticas transformadoras, contra hegemônicas.

No nono capítulo, “Entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional e Tecnológica – um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza (CE)”, as autoras Rosa Domiciano Dias Vasconcelos e Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira analisam o processo de transição dos alunos do 9º ano para o Ensino Médio integrado do IFCE. A pesquisa evidencia o desconhecimento dos estudantes sobre a Educação Profissional e a importância de ações de orientação, como rodas de conversa e visitas institucionais.

No capítulo de número dez, intitulado “Ensino de Inglês Técnico em Escolas Profissionalizantes – Desafios e Possibilidades”, os autores Milton Bitu Pinheiro; Nilson Vieira Pinto contextualiza as relações conceituais e metodológicas do ensino de inglês técnico na Educação Profissional e Tecnológica, discutindo os desafios enfrentados na prática docente e refletindo sobre as ações e demandas necessárias para superá-los.

O capítulo onze, “Uma análise da relação entre o Projeto Professor Diretor de Turma e a saúde mental dos escolares: desafios e caminhos para a atuação dos docentes, de Livia Maria do Rego Pinheiro e Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira, analisa o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no Ceará, destacando sua contribuição para o acompanhamento socioemocional e a promoção da saúde mental dos estudantes. As autoras evidenciam que o PPDT fortalece os vínculos entre escola e aluno, reduz a evasão e humaniza as práticas pedagógicas. Também discutem os desafios e a

importância da formação docente para lidar com questões emocionais no ambiente escolar.

No penúltimo capítulo, “Prática Restaurativa dos Círculos de Construção de Paz na Educação Profissional”, Flávio Pimentel Cavalcante e Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira analisam a aplicação da Justiça Restaurativa (JR) e dos Círculos de Construção de Paz como estratégias de prevenção da violência e promoção de uma Cultura de Paz no ensino médio integrado.

Por fim, no último capítulo, Formação técnico-profissional da polícia militar no Ceará: os desafios para a formação policial no século XXI, Alano de Moraes Correia e Natal Lânia Roque Fernandes abordam sobre a formação profissional da polícia militar cearense. Com base nos conceitos de formação cidadã e *ethos* policial, bem como nas mudanças efetuadas nos cursos de formação da polícia militar, analisam a matriz curricular dos referidos cursos com o objetivo de identificar as alterações realizadas em atendimento as demandas ocorridas na sociedade contemporânea.

É nosso desejo que a leitura dos textos aqui publicados possa gerar novas questões e estimular pesquisas capazes de contribuir não apenas com o debate dos diversos temas presentes no livro, como também gerar novas práticas de ensino na Educação Profissional e tecnológica.

Os(as) Organizadores(as)

Formação de Professores da Educação Profissional – Caminhos em Busca da Licenciatura

Natal Lânia Roque Fernandes¹

1.1 Introdução

A história da formação de professores da Educação Profissional (EPT) revela que, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, gêneses dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a função dos/as docentes é ensinar um ofício do mundo do trabalho, cuja especificidade ancora-se na relação trabalho, educação e tecnologias.

Em relação ao preparo para o exercício da docência, sabe-se que os/as primeiros/as professores/as que trabalhavam nas Escolas de Aprendizes e Artífices eram professores/as normalistas ou recrutados/as diretamente das fábricas e oficinas (Peterossi, 1994). No decorrer do tempo, com a ampliação e o fortalecimento da EPT, os/as professores/as, que atuam na modalidade, são profissionais formados/as em cursos de engenharias, ou das áreas científica e tecnológica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Fortaleza.

Embora, como resultado das discussões por demanda de política para formação docente específica, exista um corpo de professores(as) com formação pedagógica e especializações na área, observa-se que a maioria não possui formação específica para a docência.

Tal realidade demanda a continuidade dos debates sobre a formação inicial e continuada para o(a) professor(a), visto que a formação docente específica para essa categoria de professor é relevante para o fortalecimento da profissionalização, “tanto no sentido de assegurar a identidade enquanto grupo socioprofissional, com conhecimentos e ética definidos, quanto para despertar um processo identitário biográfico de ser professor” (Fernandes, 2012, p.73).

Com base na problemática apresentada, neste artigo, o objetivo é discutir a história da formação de professores(as) para a Educação Profissional Tecnológica (EPT), no intuito de revisitar os caminhos em busca de formação em licenciatura/formação pedagógica. Trata-se de um estudo bibliográfico, em que se adota, como referências, parte do marco legal que regula e orienta a formação do(a) professor(a) da EPT, como também estudiosos que defendem a formação docente específica para professores(as) da modalidade de ensino. Dentre outros: Machado (2008a; 2008b); Peterossi (1994); Kuenzer (2024); Ramos (2024). Sabe-se que, historicamente, os debates e embates, assim como as políticas pensadas e executadas, e que representam o campo, são amplas, diversas e inacabadas. Portanto, torna-se impossível, em poucas páginas, contemplar todo o arcabouço construído no caminho.

Considerando-se que a história da formação de professores da EPT tem mais de um século, o texto foi organizado

em dois momentos: no primeiro, com base nos acontecimentos do século XX, pontua-se as primeiras leis que definem a formação de professores(as) da EPT, caracterizadas por vieses tecnicistas. No segundo momento, debruça-se nos eventos legais e nas discussões realizadas no início século XXI, quando as discussões em defesa de uma licenciatura foram ampliadas e novas mudanças no ensino técnico foram efetivadas, até os dias atuais.

1.2 Formação de Professores (as) da Educação Profissional: Um Percurso Iniciado no Século XX

A preocupação com a formação de professores(as) para a EP, no Brasil, inicia-se no contexto da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, no momento em que se pontuou a necessidade de professores(as) formados(as) para ensinar naquelas escolas. Peterossi (1994) assinala que as escolas contavam com dois tipos de professores(as): os(as) normalistas e os(as) professores(as) recrutados(as) diretamente das fábricas e oficinas. A autora acrescenta que “a falta de base teórica, de conhecimentos técnicos e formação pedagógica, em conjunto com a gestão e conduta metodológica da escola, fizeram com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino ministrado enquanto um todo” (Peterossi, 1994, p. 70, grifo da autora).

Tais demandas levaram à fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, atual Rio de Janeiro, que foi responsável pela formação de professoras para trabalhos manuais em escolas primárias e professores mestres e contramestres para as escolas profissionais, conforme pontuam os estudos de Peterossi (1994) e Machado (2008a,b). A escola foi fechada após vinte anos de sua criação, sem muitos resultados.

Machado (2008a p. 11) chama a atenção para o fato de que,

Fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais.

Os dados apresentados pela autora dão indícios da histórica complexidade apresentada em discussões sobre a formação de professores da EP, a saber: o lugar que os conhecimentos técnico-pedagógicos ocupam na cultura docente da EP. Ao comentar sobre os poucos professores que concluíram o curso na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, Machado (2008b, p. 68) comenta que: “provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica”. Tal prerrogativa pode ser válida para os dias atuais, quando a questão da importância do conhecimento pedagógico ainda se constitui objeto de estudo no campo de formação de professores(as) da EPT.

Na história da educação brasileira, a década de 1940 foi um período marcado pela sistematização dos ensinos secundário e profissional, a partir da Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas de Ensino, estabelecidas por decretos-leis, entre os anos de 1942 a 1946. Por diferentes decretos, foi estruturado o ensino industrial, fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), regulamentado o ensino secundário e reorganizado o Ensino comercial.

Naquele contexto, com o incentivo ao processo de industrialização, a preocupação em formar professores para o

ensino profissional foi registrada na Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 –, que previu, no Art. 54, não apenas que “O provimento, em caráter efetivo, de professores(as) das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso” (Brasil, 1942), como também estabeleceu a formação dos professores das escolas industriais e técnicas, em nível de aperfeiçoamento e especialização, não se constituindo como formação inicial específica.

Observa-se que os cursos de formação realizados naqueles períodos, sob a incumbência dos estabelecimentos de ensino técnico, conforme preconizou a Lei, não passaram de cursos e políticas específicas e temporárias, como os cursos de Didática, oferecidos nas escolas técnicas e que se estenderam até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961 (Peterossi, 1994).

A LDBEN n. 4.024, de 1961, previa, no Art. 59, que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica” (Brasil, 1961). A partir desse artigo, a LDBEN de 1961 instaurou a diferença entre duas categorias de professores: uma de professores(as) formados(as) em nível superior e outra de professores(as) formados(as) em nível especial. Em relação à formação de nível especial, Machado (2008 b, p. 71) afirma que esse tipo de curso, “implicava uma pulverização enorme da formação docente, pois quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos tantos seriam os cursos especiais de formação docente”.

A tentativa de minimizar a discriminação entre a categoria dos(as) professores(as) de ensinos médio e técnico foi

feita na Lei n. 5.540, de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, quando, no Art. 30, determinou que:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (Brasil, 1968).

No entanto, segundo Perterossi (1994), devido ao despreparo de algumas instituições do ensino superior para realizar a formação dos professores(as) do ensino técnico, essa não aconteceu conforme previsto. A referida lei foi complementada pelo Decreto-Lei n. 464/1969, que limitou a formação desses profissionais apenas ao exame de suficiência, que de acordo com o Art. 16, deveria ser “realizado por instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação” (Brasil, 1969).

Machado (2008a, p. 12) afirma que mediante a carência de professores(as) de ensino técnico habilitados em nível superior, exigência da Lei n. 5.540/1968, o MEC foi autorizado a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores(as) para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Nesse contexto, foram planejados os cursos denominados de Esquemas I e II, propostos pela Diretoria de Ensino Industrial, em 1969, e regulamentado pela Portaria Ministerial n. 339/1970. “Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos, para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico”.

Na década de 1970, com a Lei n. 5.692/1971, que instalou o caráter compulsório do ensino profissional do segundo grau,

houve uma demanda por mais certificação de professores(as) para esse nível de ensino, levando à proposição de curso de licenciatura plena para a formação de professores(as) das disciplinas especiais do 2º grau, pela Resolução n. 03, de 25 de fevereiro de 1977. Nos Art. 1º e 2º, a Resolução estabeleceu que os cursos deveriam ser realizados por Instituição de Ensino Superior, como também determinou os setores nos quais os cursos de licenciaturas seriam ofertados, a saber: “a) Técnicas Agropecuárias; b) Técnicas Industriais; c) Técnicas Comerciais e de Serviços; d) Técnicas de Nutrição e Dietética” (Brasil, CEF, 1977).

Vale ressaltar que, no Art. 9º, foi determinado que as instituições que ofertavam os cursos Esquema I e II, teriam três anos para adaptá-los à legislação e transformá-los em cursos de licenciaturas. A prerrogativa não foi atendida. Machado (2008a, p.6) argumenta que “houve flexibilização do prazo dado, bastava comprovar a falta de recursos materiais e humanos que possibilitassem a implantação da licenciatura”.

De acordo com Peterosi (1994), até a década de 1980, aconteceram tentativas de consertos dos erros por meio de resoluções, portarias e pareceres, que versavam sobre cursos emergenciais, adaptações dos cursos, alterações em artigos. Nesse contexto, em 1986, foram extintos os órgãos responsáveis pela formação de professores para o ensino técnico vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como: o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor); a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri); e os Centros de Educação Técnica dos Estados. As atividades desses órgãos foram transferidas para a Secretaria do Ensino de Segundo Grau (Sesg/MEC), que, a partir de 1986, ficou responsável pela

elaboração de proposta de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau.

Diante dos processos inacabados, de avanços e retrocessos, Peterossi (1994, p. 99) evidencia a inexistência, naquele período, “de uma política nacional de formação de docentes para o ensino técnico uma vez que nem a instituição que de 1971 a 1986 teve, ao seu encargo, a formação desses docentes, contava com uma proposta original e estruturada”.

Um marco da década de 1990 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394 de 1996, que acrescentou alguns avanços, no que tange, dentre outros aspectos, à organização da Educação Básica e à relevância das modalidades de ensino. A EP ganhou um capítulo exclusivo na lei, com destaque para a importância da integração com as diferentes formas de educação, trabalho e tecnologia, para a vida produtiva (Brasil, 1996). A formação do(a) professor(a) é mencionada no Título VI, que trata dos profissionais da educação, versando, no Art. 62, sobre a formação dos(as) professores(as) da educação básica e da educação superior, mas, especificamente, não trata do professor da EP.

No ano seguinte, o Decreto n. 2.208/1997 instituiu mudanças na organização da modalidade de ensino, separando a formação geral e a formação profissional de nível médio, e determinando a organização curricular por habilidades e competências, cujas disciplinas poderiam ser agrupadas por módulos. Embora o decreto mencione curso de licenciatura, entre as possibilidades de formação dos professores, não representou avanço para a formação de docentes do ensino profissional. No Art. 9º, oficializou a ideia de atuação de professores instrutores e monitores para o ensino médio, tendo por base a experiência profissional; anunciou

programas especiais de formação pedagógica e formação em serviço, reforçando, assim, o caráter emergencial e imediato da formação dos docentes.

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 1997).

Com o Decreto, reproduziram-se marcas históricas presentes na EP desde as primeiras políticas de formação. Para Machado (2008a, p.8), o Decreto representou “um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional”.

Tal anúncio foi reforçada pela Resolução CNE n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da EP em nível médio. Segundo Machado (2008a, p.14), o Conselho Nacional de Educação (CNE) “relanceando os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas”.

A Resolução CNE n. 2/97 determinou cursos com carga horária mínima de 540, com 300 destinadas à prática. Ao destinar maior carga horária para a prática, pouco valorizou o conhecimento teórico da formação, que poderia ser ofertado na modalidade de ensino a distância. Embora tenha destinado uma carga horária baixa para um curso de formação,

no Art. 10, a Resolução garantiu a certificação e o registro profissional equivalentes à licenciatura plena (Brasil, 1997).

Em 1999, com a Resolução CEB n. 4, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), a formação de professores foi prevista em três âmbitos, a saber: em serviço, em curso de licenciatura ou em programas especiais (Brasil, 1999). Observa-se que, embora a licenciatura seja citada, é concebida como uma possibilidade, e podendo ser substituída por cursos especiais. A DCNEPNT conservou a concepção de educação profissional do Decreto de 1997, reforçando a separação entre a EP e o ensino médio, bem como a organização curricular por competências profissionais.

Nesse caminhar histórico, ressalta-se o importante papel das críticas em torno do Decreto n. 2.208/1997, questionando, dentre outros aspectos, a concepção de educação profissional que embasou a legislação e o tratamento dado à formação do professor da modalidade. As críticas construídas por teóricos e professores da EP que defendem a educação profissional como espaço para formação humana integral e questionam a formação fragmentada e centrada no mercado, contribuíram para o movimento a favor da revogação do Decreto.

1.3 Formação de Professores da EPT no Século XXI: Uma História Inacabada

Retomando o caminhar histórico, chega-se ao final do século XX e início do século XXI, com novos cenários político, econômico e social, caracterizados por mudanças no mundo do trabalho e o avanço das ideias neoliberais, demandando outros perfis profissionais e, conseqüentemente,

novas qualificações, com base em conhecimentos e habilidades para formar trabalhadores que soubessem resolver problemas de ordens prática, social e produtiva.

Naquele cenário, início do século XXI, foi instituída a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que legislou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena. A Resolução determina que a formação de professores, para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, terá, como um dos princípios alvos, a competência como concepção nuclear, arrolando, no Art. 6º, as competências que deveriam ser consideradas na elaboração do projeto pedagógico; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2002).

A Resolução CNE/CP1, assim como as demais publicadas na década de 1990, dá continuidade a uma concepção de formação para o mercado. Ao determinar como princípio a competência como concepção nuclear para formação, a Resolução considera que o conhecimento docente é construído a partir de competências, implantando, assim, uma concepção pragmática para formação do professor. Por esse viés, recebeu inúmeras críticas dos educadores. De acordo com Kuenzer (2024, p. 6):

Com essas resoluções, define-se a centralidade nas competências para o exercício da docência como eixo da formação do professor, em detrimento de uma formação mais sólida, centrada na ciência da educação, tal como defendiam Saviani, Libâneo, Pimenta, Kuenzer e outros, que travaram um intenso debate na contraposição à essa concepção, de natureza pragmática, pelo recuo à teoria,

apoiada na concepção de professor reflexivo de Schön (2000) e, portanto, centrada no conhecimento tácito resultante da experiência vivida na escola, pela simetria invertida.

No novo século, a EP ganha novas configurações, com a revogação do Decreto de 1997, pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, resultado das críticas e da mobilização de pesquisadores, teóricos e professores. O novo decreto instituiu a reorganização da Educação Profissional, composta pelo ensino técnico, nas formas concomitante, subsequente e integrada ao ensino médio. Embora tenha preservado as formas anteriores, o Decreto reintegrou a formação geral e a formação profissional de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 52) reiteraram que o decreto “sinaliza a persistência de força conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” que, “por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990” (p. 23). Os autores acrescentaram a necessidade de as instituições envolvidas com o ensino médio se mobilizarem para mudanças efetivas.

No contexto da luta por formação de professore(as) da EPT, ressalta-se a importância das discussões, no início dos anos 2000, encaminhadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), que, intermediada pelo Departamento de Políticas e Articulações Institucionais, constituiu um Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, e realizou, no ano de 2006, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (Inep), o “Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, que contribuiu para recuperar as discussões sobre essa problemática. O trabalho deste GT resultou em uma

proposta que abrange diferentes espaços de formação para professores dessa modalidade. Conforme Machado (2008a), o GT propôs quatro tipos de cursos: Curso de Licenciatura para Graduados; Curso de Licenciatura integrado com o Curso de Graduação em Tecnologia; Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente; Curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio.

A luta por licenciatura justifica-se por ser considerada não apenas como espaço privilegiado de formação inicial, como também

pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc. (Machado, 2008a, p.15).

Em julho de 2008, o governo federal instituiu a Lei n. 11.741, que alterou a LDBEN (Lei 9.394/1997). Essa lei redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica. Dentre outras providências, modificou o Capítulo III, assim nomeado: “Da Educação Profissional e Tecnológica”, passando a ser tratada como modalidade da educação básica, representando um avanço nessa legislação. No entanto, nada acrescentou sobre a formação do professor da EPT (Brasil, 2008a).

No referido ano, foi estabelecida também a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que “Institui a Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (Brasil, 2008b). A criação dos Institutos favoreceu um novo cenário para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), expandindo não apenas o número de instituições, como também ampliando a finalidade na oferta da educação profissional no Brasil.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008b).

Em conformidade com as finalidades arroladas na Lei, dentre os objetivos, definiu-se:

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) **cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;**
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008, grifo nosso).

A partir da criação dos Institutos Federais (IFs), outro cenário surgiu, no campo da formação de professores da EPT, tendo em vista que, a partir daquele momento, uma instituição pública legitimamente responsável pela Educação Profissional poderia, ela mesma, formar seus professores pois, dentre a diversidade de curso superior autorizada a ministrar, encontra-se o Curso de Licenciatura em EP.

As propostas formuladas pelo GT sobre Formação de Professores para a EPT, apresentada no Simpósio de 2006, têm influenciado, desde então, as políticas públicas específicas para a modalidade; mesmo com recuos e constantes debates, considera-se avanço ter a licenciatura ocupando espaço nas legislações. Neste sentido, alguns avanços aconteceram quando, em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. A Resolução incluiu, no Título IV, a Formação Docente instituindo no Art. 40, o Ensino Superior como espaço de formação para professores da modalidade, dentre ele, a licenciatura.

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012, p.12).

Observa-se progresso na legislação, ao reafirmar os cursos de licenciaturas como espaço de formação inicial para a docência em EPT e em definir outras formas de formação, como a Pós-graduação *Lato Sensu*, de caráter pedagógico e a segunda licenciatura. No entanto, ao acrescentar a certificação para professores com mais de 10 anos de experiência

docente, autorizado pela Rede Nacional de Certificação Profissional (Certific), isenta o docente que compõe esse grupo de cursar uma licenciatura, ou formação pedagógica, e reforça a concepção de que apenas a experiência é suficiente para a construção de conhecimento da profissão docente.

Além da formação inicial, a resolução é importante também ao destacar a formação continuada, dando, aos sistemas e às instituições de ensino, a incumbência de organizar e viabilizar as ações destinadas à formação continuada dos professores. Reconhecendo, portanto, que “A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Brasil, 2012, p.12).

Em meados de 2015, com a promulgação da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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, foi desenhado novo cenário destinado à formação de professores da educação básica. Diferente da anterior, a Resolução traz várias considerações norteadoras da formação de professores, a primeira, foi considerar que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira. Em seguida, outros aspectos são considerados, dentre eles: a concepção sobre conhecimento, educação e ensino como bases para garantir o projeto da educação nacional; os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: sólida formação teórica,

unidade teoria-prática, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática; a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico; e a “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015, p. 1-2).

Importante avanço da resolução foi legislar para a formação de professores da educação básica de todas as etapas e respectivas modalidades, incluindo o da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Com isso, os cursos de licenciatura são reafirmados como requisito básico para a docência na EPTNM.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 3).

Embora a formação pedagógica seja citada como alternativa para os professores não licenciados, a especificação da formação pedagógica emergencial e provisória traz em seu bojo uma problemática permanente em relação a formação dos professores da EPT, que é o seu caráter emergencial ou especial, sinalizando para uma história inacabada. No entanto, diferente da Resolução 2 de 1997 que estabeleceu

cursoes especiais de formação pedagógica, com 540 horas, na Resolução de 2015, a carga horária foi aumentada para 1.000 a 1.400 horas, dependendo da área do curso de origem, sinalizando um avanço para a construção do conhecimento pedagógico dos professores da EPTNM.

No entanto, quando foi realizada a reforma do ensino médio, pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve recuos tanto no que se refere ao ensino médio quanto à formação dos professores. A referida lei alterou a LDBEN – Lei n. 9.394/1997, efetuando mudanças no Art. 61, que legislava sobre os profissionais da Educação Básica. A nova lei regulamentou como professor desse nível de educação, os “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017, Art. 6, Inciso V). A lei deu continuidade ao caráter provisório da formação pedagógica.

Além dos professores com complementação pedagógica, a Lei de 2017, no Art. 6, Inciso IV, regulamenta para o exercício da docência, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...] exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36” (Brasil, 2017). Por outro lado, o Inciso V, do Art. 36 da LDB trata dos itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Portanto, o profissional com notório saber deverá atender ao itinerário correspondente à formação técnica.

Ao legalizar o notório saber e arrolar como um dos itinerários formativos a formação técnica e profissional,

propõe-se uma concepção limitada da formação técnica e profissional como também da docência para essa área de conhecimento, cujo professor não necessita de conhecimentos pedagógico, apenas o da área de origem ou da experiência.

Essa concepção foi reforçada pelo Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No Título IV, Art. 29, a Resolução esclarece que esse tipo de profissional pode atuar no ensino médio apenas no itinerário formativo de formação técnica e profissional para lecionar conteúdos afins de sua formação ou experiência profissional (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que, em 2017, foi promulgada a Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual implantou a concepção de competência como núcleo centralizador do ensino na educação básica, concebendo-a como manifestação das aprendizagens essenciais, essas definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar. Faz-se esta ressalva para situar a implicação da resolução no futuro da formação dos professores da educação básica, tendo em vista a orientação para a adequação desta à BNCC.

Art. 17 Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017, p.11).

Seguindo as orientações, em 2019, foi elaborada a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que

definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada na BNCC e aprimorando, com isso, a Resolução de 2002 que instituiu a competência como nucleadora da formação docente. A Resolução determinou, no Capítulo VI, a redução da carga horária da complementação pedagógica:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019, p. 10).

Ao reduzir a carga horária da formação pedagógica, a Resolução demonstra o lugar que esta ocupa no cenário da formação dos professores não licenciados, retroagindo na caminhada em busca de uma identidade docente para esse grupo de professores.

Em 2021, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021, foi explicitada a possibilidade de equivalência ao correspondente nível de licenciatura e o Notório Saber foi corroborado e reiterado. O Art. 53 assegura aos professores graduados, não licenciados, o reconhecimento dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente à licenciatura.

Embora a certificação de competência conste na Resolução de 2012, a diferença, na Resolução 2021, é a redução do tempo para cinco anos de efetivo exercício na docência em EPT, como pré-requisito para obter o certificado, enquanto naquela, a exigência era de 10 anos de experiência. No Art. 54 é reiterada a possibilidade de o profissional com notório saber assumir o cargo de professor da EPT, assim como as resoluções anteriores.

Concordamos com Tozzeto e Domingues (2020, p. 183), quando afirma que

o notório saber, da forma com que se apresenta, encerra e intertrai todo um processo de conscientização que vinha sendo constituído pela legislação e diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que buscava um professor da Educação Profissional e Tecnológica que ultrapassasse a transmissão de informação e técnica [...] Limitar o notório saber ao conhecimento necessário para o exercício da docência na Educação Profissional reposiciona o país ao entendimento, de que, para ser professor, basta saber algo, sem a devida preparação acadêmica para tal.

Quando foi publicada a Resolução n. CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM - Formação), se observou a continuidade das duas resoluções anteriores, tanto ao que rege sobre os níveis de formação inicial que devem ser em nível superior: em cursos de graduação, formação pedagógica para não licenciados, especialização, programas especiais, ou outras formas, quanto sobre os profissionais com notório saber, os quais foram citados no Art. 3º, no parágrafo 5, como um dos profissionais para quem deve ser destinada a formação em serviço, em atendimento ao V do Art. 36 da LDB (Brasil, 2022).

A professora Marise Ramos (2022), em entrevista ao jornalista André Antunes, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), argumenta sobre o propósito da resolução, por esta disciplinar o que historicamente existe em termos normativos e sinalizar outras formas sem encaminhamentos necessários, pontuando que o sentido “é não deixar nada fora da lei”.

Portanto, qual é o sentido em termos normativos? É não deixar nada fora da lei. O propósito é esse. Nada mais se tornaria ilegal, se tornaria inapropriado. Então ela resolve o problema dizendo que pode um monte de coisa, mais outras. Na verdade, todos os cursos de formação podem, até mesmo, não existir. Porque pode ficar tudo na base do reconhecimento de competências e notório saber. É isso. Ela dá um passo à frente disciplinando e outro atrás quando, ao disciplinar, permite o que é o mais desregulado, que é o reconhecimento do notório saber e das competências (Ramos, 2022, n.p.).

Outros aspectos da continuidade da resolução referem-se ao caráter pragmático dado à formação dos professores, ao reiterar o desenvolvimento de competências como nucleador da formação, considerando-se três dimensões fundamentais na ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, assim como na BNC-Formação (Brasil, 2022). Ao centralizar o desenvolvimento de competências no currículo de formação de professores da EPT, a legislação desconsiderou o arcabouço construído pelos debates em torno da concepção por uma formação humana integral, assentada no trabalho como princípio educativo, por pesquisadores como Marisa Ramos, Maria Ciavatta, Frigotto (2005).

No primeiro semestre de 2024, mais uma vez, a formação inicial de professores recebeu nova legislação: a

Resolução CNE/CP n. 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) (Brasil, 2024).

Observa-se, na Resolução n. 4, tratamento a diversidade da docência da educação quando especifica as diretrizes para a formação inicial para professores da educação indígena, educação Escolar do Campo e para a Educação Escolar Quilombola. Para a primeira, o dever de considerar as normas e marcos curriculares e o ordenamento jurídico próprio, com ensino intercultural e linguístico.

Para as últimas, o dever de considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. Considerando a especificidade também da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), observa-se que a Resolução não faz consideração neste aspecto e nem na formação, mesmo quando, no Art. 15, que trata dos cursos de formação pedagógica, sendo este um dos grupos aos quais se destinam este tipo de formação.

Como resultado do percurso vivenciado, atualmente existem propostas de cursos de formação de professores da EPT sendo implementadas pela rede federal, no âmbito dos Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologias. Em diferentes formas os cursos são ofertados em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em estudo recente, Barreiro e Hernandez (2024) identificaram que, no ano de 2023, existiam 18 cursos de formação de professores da EPT para a educação básica, com abertura de vagas naquele ano. Desses, sete em nível de graduação

(cinco presenciais e dois a distância) e onze de pós-graduação *lato sensu* (um presencial e dez a distância), distribuídos em todas as regiões do Brasil, a saber: quatro, na região Sul (Rio Grande do Sul e Paraná); quatro na região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro); um na região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul); seis na região Nordeste (Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba); e três na região Norte (Acre, Amazonas, Pará). Observa-se maior número de curso de especialização. Segundo as autoras, um dos fatores que pode justificar a preferência por cursos *lato sensu*, talvez seja “o fato da valorização na carreira docente EBT^{TT} de pós-graduação e não de uma segunda graduação” (p.11).

Barreiro e Hernandez (2024) ressaltam as dificuldades encontradas no levantamento dos dados devido à falta de informações sobre os cursos e a falta de atualização nas páginas das instituições, levando-as a optar pelo recorte de cursos com vagas no referido ano, portanto, não descartam a possibilidade de número maior de cursos funcionando em 2024. Espera-se que, em 2025, o número de cursos tenha aumentado, contudo, pode-se considerar um avanço a existência de curso em todas as regiões brasileiras.

Em nível *stricto sensu*, pontua-se a importância do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnologia (ProfEPT), ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e que, desde 2018, forma professores e servidores da rede pública, em todo o território nacional.

Recente Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) foi criada pelo Decreto n. 12.603, de 28 de agosto de 2025. A finalidade do programa é promover a formação integral e cidadã da população. Dentre outros

aspectos, o PNEPT articula diretrizes, estratégias e ações que possibilitem o acesso e a permanência dos alunos, bem como o respeito à diversidade dos contextos educacionais.

Observa-se que não existe destaque para a formação dos professores da modalidade. Espera-se que, ao arrolar, entre os princípios, a “valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2025), implicitamente tenham sido incluído os profissionais professores e, brevemente, tenha-se novas políticas para formação de professores da EPT, com destaque na carreira profissional, na formação específica e na avaliação dos cursos de formação em andamento.

1.4 Considerações Finais

Situar a formação do professor na história da educação profissional leva-nos a perceber que são processos inseparáveis. Não se pode pensar políticas para a EP sem incluir as políticas para a formação dos professores dessa modalidade. A história revela que esses são processos com avanços e recuos. Desde as escolas normais, para formação de professores de Artes e Ofícios, em 1917, passaram-se mais de cem anos de tentativas para a construção de um perfil para o professor da EPT.

A cada momento histórico, vivenciam-se demandas diferentes, provocando mudanças no perfil dos professores da EPT, especialmente dos Institutos Federais que trabalham tanto nas diferentes formas do ensino técnico, quanto no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação. Tais mudanças demandam a construção de conhecimentos e saberes diversos devido à especificidade dos níveis de ensino e revelam a complexidade em pensar uma formação para professores desta modalidade.

Embora tenhamos alguns cursos de licenciatura e de pós-graduação em EPT, em todas as regiões do Brasil, conforme evidenciado por Barreiro e Hernandez (2024), o lugar que ocupa a formação do docente da EPT está ainda em discussão ou, porque não dizer, indefinido, haja visto não apenas a complexidade do perfil dos professores da EPT, com formação em bacharelado em diversas áreas científicas e tecnológicas, muitos mestres e doutores, que podem, portanto, não sentir a necessidade de conhecimento pedagógico; como também pela dificuldade de conceber um curso com perfil específico, como é observado pela denominação dada aos cursos de graduação para docência em EPT, tais como: Curso de Formação Pedagógica, Licenciatura em Formação Pedagógica, Programa Especial de Formação de Docentes e, por falta de políticas públicas consistentes que considerem o arcabouço teórico construído pelos estudiosos da área e que tem fundamentado os estudos sobre EPT, bem como as novas demandas, que envolvem educação e trabalho no século vigente.

1.5 Referências

BARREIRO, Cristhianny Bento; HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. Ensinar a docência: formar professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024001, 2024. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/12>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Publicação original. 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: 26 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicação Original. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 dez 2025.

BRASIL/CEF. **Resolução n. 3, de 25 de fevereiro de 1977.** Dispõe sobre o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. Brasília (1975): 252-5, fev.1977. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ccca/contents/documentos/legislacao/resolucao-no-03-1977-do-cfe.pdf>. Acesso em: 17 jul 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 dez 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 18 jul 2025.

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. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/395877>. Acesso em: 06 dez 2025.

BRASIL. Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 06 dez.2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 13 ago.2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e

dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 julho de 2008b. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm.
Acesso em: 07 dez 2025.

BRASIL. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Resolução n. 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. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 28 jul. 25

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, 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). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 07 dez.2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 07 dez. 2025.

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 (EP-TNMFormação). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2022>. Acesso em: 07 dez. 2025.

br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2022. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. 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). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), regulamenta o art. 4º da Lei n. 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - SinaEPT. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.603-de-28-de-agosto-de-2025-652020315>. Acesso em: 13 set. 2025.

FERNANDES, Natal Lânia Roque Fernandes. **Processos identitários docentes**: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto federal de Educação, Ciência e tecnologia do Ceará. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Ceará, Fortaleza, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MARISE, Ramos (org.). **Ensino médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024. Acesso em: 11 ago. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, Setec, 2008a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Palestra. *In: Educação Superior em Debate. V. 8.* Formação de professores para educação profissional e tecnológica: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b, p. 67-82. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

PETEROSSI, Helena G. Formação do professor para o ensino técnico. São Paulo: Edições Loyola. 1994.

RAMOS, Marise. **É uma restrição do campo de conhecimento do professor.** Entrevista concedida ao jornalista André Antunes da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Rio de Janeiro: 31/05/2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 12 ago. 2025.

TOZETTO, S.; DOMINGUES, T. de G. 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**, Araquara, v. 15, n. 1, p. 172–188, 2020. DOI: 10.21723/ri-ae.v15i1.12151. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 7 ago. 2025.

Formação Colaborativa como Prática de Autonomia Docente na EPT

*Sônia Pedroni¹
Natal Lânia Roque Fernandes²*

2.1 Introdução

A formação de professores, ao longo da história, tem sido objeto de debate e reconfiguração, pautadas por dois modelos formativos principais: o dos conteúdos culturais-cognitivos e o pedagógico-didático. Embora sejam indissociáveis no ato docente, esses dois elementos, frequentemente, serviram de base para abordagens distintas na formação. O primeiro modelo, com predomínio no Ensino Superior para professores secundários, focava na cultura geral e no domínio específico dos conhecimentos da área, negligenciando a didática e as questões pedagógicas, presumindo que o domínio viria com a prática ou "treinamentos em serviço". O segundo modelo, prevalente nas Escolas Normais para professores primários, garantia, além dos conhecimentos específicos, a abordagem pedagógico-didática, de forma sistemática, considerando-a essencial para a completude da formação.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). *E-mail* sonia.pedroni@ufma.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Da década de 1950 a 1970, a formação de professores foi fortemente influenciada por um modelo com ênfase na racionalidade técnica. Nesse paradigma, o professor era visto como um executor de tarefas, cujo domínio restringia-se à transmissão de conteúdos e à aplicação de um instrumental técnico. Essa concepção contribuiu para o controle do trabalho docente e mostrou-se ineficaz na democratização do ensino. A ideia básica desse modelo reporta-se à solução instrumental de problemas da prática profissional mediante a aplicação de conhecimentos teórico e técnico previamente disponível.

Tal abordagem, sustentada no modelo de ciência aplicada, afetou o desempenho profissional, ao estabelecer uma relação hierárquica entre prática e conhecimento, subordinando habilidades práticas à ciência aplicada e reduzindo a ação docente a procedimentos de regras tecnológicas. Esse processo de racionalização nos espaços escolares levou à dependência dos professores de decisões administrativas de especialistas, separando concepção e execução do ensino, e os relegou de sua missão de intervenção e decisão no planejamento.

O aumento do controle e da burocratização intensificou o trabalho docente, rotinizando e diminuindo o tempo para atividades reflexivas, o que fomentou o individualismo e a degradação do trabalho. A introdução dessa lógica racionalista resultou em significativa perda da autonomia dos professores, um legado ainda observável na dificuldade de trabalho coletivo e de pensar criticamente as questões educativas. Apesar das tentativas de controle, a natureza dinâmica do trabalho docente, que envolve seres humanos e realidades variadas, sempre permite espaços para a reflexão e ações que fujam às prescrições externas.

Diante desse cenário, a reassunção da autonomia profissional torna-se fundamental para a ressignificação do trabalho docente. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que possui especificidades e complexidades que exigem formação docente contínua e aprofundada.

Este ensaio fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Contreras (2012), Kuenzer (2008), Machado (2008) e explorará como a formação colaborativa pode ser o vetor para a construção da autonomia docente, abordando os desafios históricos e contemporâneos da formação de professores da EPT e destacando a relevância dos grupos colaborativos como estratégia formativa.

2.2 Racionalidade Técnica e Construção da Autonomia Docente – Desafios para a Formação de Professores

O modelo formativo que predominou da década de 1950 a 1970, com sua ênfase na racionalidade técnica, concebia o professor como um mero transmissor de conteúdos e um aplicador de instrumental técnico. Essa concepção, conforme Pimenta (2012), não só controlava o trabalho docente como também falhava em democratizar o ensino. Contreras (2012) explica que a essência desse modelo reside na resolução instrumental de problemas da prática profissional, utilizando um conhecimento teórico e técnico pré-existente, derivado da pesquisa científica. Enraizado na ciência aplicada, essa abordagem buscava desenvolver estratégias e procedimentos técnicos para diagnosticar, tratar e resolver problemas, implicando que a formação do professor deveria garantir esses conhecimentos para guiar sua ação na prática educativa.

Sobre esse modelo é que se estabeleceu a ideologia do profissionalismo docente. Contudo, Contreras (2012) argumenta que esse "profissionalismo" é insustentável, pois se assenta na concepção positivista de conhecimento científico e na racionalidade técnica. Essa visão de ciência aplicada impacta o desempenho profissional por diversas características: estabelece uma relação hierárquica onde as habilidades práticas são subordinadas à ciência aplicada; entende a ciência aplicada como formulação de regras tecnológicas que determinam procedimentos e resultados; e pressupõe que os fins são fixos e bem definidos, o que não se verifica nos processos educativos.

A racionalização implementada nas escolas favoreceu o controle do trabalho docente, tornando os professores dependentes de decisões administrativas tomadas por especialistas e inseridas nas escolas, com clara separação entre a concepção e a execução das decisões. A tecnologia foi utilizada como ferramenta de racionalização, e os professores foram "relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino" (Contreras, 2012, p. 40).

Essa intensificação do trabalho, aliada à burocratização e execução de tarefas prescritas externamente, levou à rotinização do trabalho e diminuição do tempo para a reflexão, promovendo o individualismo e a ausência de trabalho coletivo. O autor observa uma degradação do trabalho docente, com a perda de capacidades intelectuais e da possibilidade de ações coletivamente decididas, tornando os professores cada vez mais dependentes do conhecimento especializado e das aplicações técnicas da psicologia.

Esse ideário de racionalidade técnica foi tão bem-sucedido que seu legado ainda é visível nas instituições e nas

relações entre os próprios professores, manifestando-se na dificuldade de realizar trabalho coletivo e de discutir questões educativas para empreender ações que não se curvem às demandas externas. A introdução dessa lógica racionalista e da gestão científica do trabalho docente resultou em perda significativa da autonomia dos professores.

A reivindicação dos professores pelo *status* de profissionais foi uma forma de resistência à racionalização e desqualificação do trabalho, mas também um meio de "escamoteamento" da própria proletarização. A defesa do profissionalismo, Contreras (2012) afirma, citando Densmore (1987), que pode ter sido um subterfúgio à assimilação progressiva às classes trabalhadoras, preenchendo necessidades de diferenciação e reconhecimento social. No entanto, enquanto a construção do profissionalismo podia ser uma reação defensiva, ela se baseava na ideia de uma autonomia profissional que, na prática, funcionava como um mecanismo de legitimação das restrições impostas ao trabalho, tornando-se mais uma forma de controle.

2.3 Ressignificando a Autonomia Docente – Uma Construção Coletiva e Crítica

Apesar das formas de controle impostas sobre a ação docente e das políticas gestadas sem a participação dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar, o campo do ensino oferece a possibilidade de subverter a lógica dada. O trabalho docente, por envolver seres humanos imersos em realidades dinâmicas, impede que a prática de ensino seja fixada antecipadamente e que a "concepção" seja completamente separada da "execução". Essa complexidade abre espaço para que os professores analisem e reflitam sobre situações não

padronizáveis. Mesmo com as tentativas de racionalização do planejamento, sempre existirão, de forma contraditória, espaços para pensar sobre o trabalho e buscar respostas que fujam às prescrições externas.

Nesse sentido, reassumir a autonomia profissional é fundamental para a ressignificação do trabalho docente, pois a acomodação às situações impostas implica aceitar o controle externo, a perda de sentido da ação pedagógica, e o distanciamento dos propósitos sociais do trabalho. A autonomia docente exige a superação da lógica racionalista, do individualismo na realização das ações educativas, e da mera execução de prescrições. É uma construção processual, que demanda o envolvimento dos sujeitos para ser edificada cotidianamente.

Para Contreras (2012), a autonomia, no contexto da prática de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente, em que múltiplos elementos se conjugam, equilibram e fazem sentido. Mais do que uma capacidade individual, a autonomia é um exercício, uma construção contínua em uma prática vivida com os outros. Essa concepção a posiciona como uma construção permanente nas relações vivenciadas em coletividade, nas trocas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, dependendo da qualidade dessas relações e não sendo dada *a priori*. O processo de construção da autonomia docente também passa pelos embates na luta contra a redução do trabalho e o cumprimento de prescrições externas em um contexto de exploração.

A análise da proletarianização do ensino, segundo Contreras (2012), indica que a perda da autonomia do trabalho é uma perda humana em si, e, conseqüentemente, a perda da autonomia profissional. Quando a ação docente se limita à

reprodução de regras prescritas externamente, sem significado ou sentido, e marcada por controle burocrático, resulta em um processo de desumanização no trabalho.

Esse autor enfatiza que, no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista para o bem dos professores, mas para o bem da própria Educação. Os valores educativos que deveriam orientar internamente a prática, ao se transformarem em resultados previsíveis, passam a funcionar como orientadores externos. Assim, a autonomia é imprescindível para o processo educativo como um todo, e não apenas para a profissionalidade docente. Representa a reivindicação da dignidade humana nas condições trabalhistas e a oportunidade de a prática de ensino se desenvolver de acordo com valores educacionais que atuem como orientadores internos, e não como produtos finalizados.

No exercício da autonomia, guiado por valores educacionais defendidos pela comunidade educativa, é que o professor encontra respaldo para as ações, atitudes e decisões necessárias nas relações educativas. Isso não significa isolamento; ao contrário, a autonomia docente é um constructo social, um exercício crítico, que exige intervenção nos contextos concretos, consciência da complexidade, e do conflito de interesses e valores. Decisões autônomas devem ser entendidas como um exercício crítico de deliberação, considerando diferentes pontos de vista.

A autonomia atualiza-se e configura-se na própria relação que a constitui, e sua qualidade é crucial. Contreras (2012, p. 216) a descreve como uma qualidade na forma pela qual nos conduzimos, uma construção que reflete tanto a atuação profissional quanto os modos desejáveis de relação social, pois "a autonomia não é uma definição de

características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem".

A construção da autonomia profissional está vinculada às tentativas de desenvolver contextos, valores e práticas de cooperação. A autonomia do professor em sala de aula "se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, transformando-as em eixos reais da relação de ensino" (Contreras 2012, p. 217). Isso só é possível se houver uma "conversação reflexiva", um diálogo e entendimento mútuo entre professor e aluno, permitindo um juízo profissional deliberativo. Essa perspectiva de autonomia profissional almeja que os alunos também exerçam protagonismo em sua vida escolar e aprendizagem, por meio de uma relação dialógica e reflexiva, sem imposições.

É importante ressaltar que a autonomia profissional não implica a rejeição à intervenção social na Educação, nem ao compromisso com a responsabilidade pública (Contreras, 2012). Pelo contrário, ela se desenvolve no contexto do exercício de uma tarefa pública que reflete os interesses e valores da comunidade, devendo ser socialmente participada. O distanciamento crítico é vital para a reflexão sobre as relações e os elementos que compõem sua qualidade, como o diálogo, a compreensão e negociação. Essa reflexão, no entanto, não pode se restringir à sala de aula, mas deve considerar as razões que sustentam as decisões e os contextos que as limitam, buscando problematizar práticas, valores e instituições.

Trata-se não apenas de considerar e mediar interesses da comunidade, mas de criticar as demandas sociais para evitar a reprodução acrítica e a socialização do *status quo*. Isso é o que Contreras (2012) chama de autonomia enquanto

emancipação, um processo pelo qual se pode superar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino e das limitações da prática, bem como a forma como essas dependências são assimiladas como naturais e neutras. A autonomia emancipatória exige a análise das condições da prática e do pensamento.

Essa perspectiva de autonomia docente se apoia em valores educativos e sociais que compõem uma visão política da escola, um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e um propósito educativo do ensino para esse fim. Contreras (2012) defende que a busca por uma vida mais justa e participativa leva a entender a autonomia como uma das formas de relações que encerram essas qualidades, além de denúncias e resistências às injustiças e dominações. Tais valores impedem que a autonomia profissional se torne uma imposição ou negociação de interesses. Assim, investir na autonomia docente implica um compromisso social com a profissão, uma tomada de posição política e a construção de uma sociedade democrática e comprometida com o bem-estar humano.

Outro fator crucial para a autonomia profissional é a consciência do professor de sua insuficiência e parcialidade, o que o leva a ampliar sua compreensão e buscar relações com outros, com diferentes referências e perspectivas, bem como a compreender outras dimensões da vida humana que nem sempre são reconhecidas em políticas educacionais. O reconhecimento das diferenças e das opressões leva ao compromisso com as vítimas de exclusão, não apenas no contexto escolar, mas em todas as esferas da vida social. Esse compromisso não é apenas cognitivo, mas envolve uma dimensão humana de preocupação e respeito pela dor alheia e pela própria. A autonomia está ligada a um

compromisso moral nos juízos e decisões profissionais, mas também ao autoconhecimento.

O desenvolvimento da autonomia profissional é, portanto, um processo que envolve o desenvolvimento da autonomia da pessoa-professor. À medida que se afina para compor a autonomia, a prática docente toca profundamente a subjetividade do professor, ampliando sua sensibilidade, questionando verdades e oferecendo um novo olhar sobre suas ações, convicções e valores. Hargreaves (1994) destaca que o desejo, a criatividade e a espontaneidade compõem o bom ensino, conectando os docentes emocionalmente com alunos, colegas e seu trabalho.

Contreras (2012) reitera a necessidade de o professor estar atento aos seus próprios sentimentos e entender como eles influenciam suas compreensões e atuações, dada a importância do desenvolvimento emocional para uma autonomia profissional madura. O autoconhecimento, embora se refira a si, requer um olhar externo, um distanciamento para captar dimensões inexploradas. Esse autoconhecimento profissional nasce e retorna ao contexto das relações estabelecidas no cotidiano escolar, onde os professores desenvolvem suas convicções e recursos profissionais.

2.4 Formação Continuada como Catalisador da Autonomia Docente

A formação continuada é um espaço fundamental para o desenvolvimento da autonomia docente, especialmente quando concebida como uma ação coletiva que visa a práticas reflexivas, críticas e criativas na condução do processo educativo, orientada para a Educação integral e o desenvolvimento pleno dos trabalhadores. A autonomia docente, ao

ser uma busca por aprendizado contínuo, compreensão e reconstrução da própria atividade docente em diálogo com a experiência real e com os pares, alinha-se com a formação continuada.

No entanto, por muito tempo, a formação continuada foi marcada pela desvalorização do profissional, com cursos elaborados por especialistas técnicos e implementados nas escolas com uma clara separação entre "planejar" e "executar", reforçando a dicotomia conteúdo-processos didático-pedagógicos. Prevaleceu uma perspectiva clássica, com lócus privilegiado fora do ambiente de trabalho (como universidades), o que não atendia às necessidades formativas dos professores e reforçava a separação entre conteúdo e forma.

Para Imbermón (2009), a formação continuada deve ser compreendida como um processo de formação permanente, que vai além da atualização científica, pedagógica e cultural, mas como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e, se necessário, combatê-la. Nesse contexto, “trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos que os sustentam” (Imbernón, 2009, p. 69). Essa perspectiva permite que os professores consolidem conhecimentos, levando a uma ação consciente e teoricamente sustentada. É fundamental que a formação continuada coloque os professores no centro do processo formativo, reconhecendo sua base de conhecimentos e experiências significativas.

Tornou-se crucial deslocar o lócus da formação continuada para o próprio ambiente escolar (Pimenta, 2012), pois esse, com suas configurações, movimentos, vivências e experiências, é um espaço de formação e aprendizagem contínuas.

Os conflitos, as dificuldades e os problemas vivenciados na escola provocam desequilíbrio, questionamento de conceitos e posturas, possibilitando a reestruturação de esquemas "prontos" consolidados na trajetória formativa. Para Saviani (2009), a recuperação da indissociabilidade entre conteúdo e forma requer que a formação, inicial e continuada, parta da prática social dos docentes, pois a ação docente é um fenômeno concreto que se realiza na escola.

Dessa forma, a formação continuada pode ser encaminhada como práxis, promovendo a articulação entre teoria e prática. A prática, iluminada pela teoria, alimenta-se dela para compreender seu sentido e direcionar a ação docente. Paulo Freire (2015) destaca que a reflexão sobre a prática, consubstanciada na teoria, permite conhecer a prática e suas razões, transformando a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, conduzindo a uma *práxis* transformadora. Essa compreensão implica que o conhecimento científico não se restringe às universidades, mas é também produzido no cotidiano escolar, a partir dos desafios da ação prática, exigindo reflexão crítica, um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o que está sendo feito.

Para essa perspectiva crítica, a valorização do saber docente é fundamental. Candau (1997) afirma que os saberes da experiência, fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, brotam da experiência e são validados por ela, incorporando-se como *habitus*, e habilidades. Por meio desses saberes é que os professores analisam a formação adquirida, a pertinência de propostas e concebem modelos de excelência profissional. Reconhecer o saber docente na formação continuada é essencial para possibilitar uma

reflexão crítica sobre a prática, vista como momento fundamental para a melhoria da prática futura.

Para que essa abordagem de formação continuada se efetive, é necessário romper com modelos padronizados e considerar os docentes como sujeitos de suas práticas, levando em conta os diversos momentos de seu desenvolvimento profissional. Uma formação assim deve conduzir os professores à análise e reflexão sobre sua prática, permitindo-lhes compreender a sustentação de suas decisões pedagógicas e os fatores que condicionam sua prática, sem desconsiderar o horizonte do trabalho docente e a função da escola. Tem-se, assim, um compromisso com uma formação pautada no respeito e na valorização do profissional, situada na escola, com a prática docente como ponto de partida e chegada.

Consoante com Arroyo (2013), as práticas inovadoras e "transgressoras" dos professores são ricas em virtualidades formadoras. Essas práticas, carregadas de significado, precisam configurar o ponto de partida para atividades formativas, fortalecendo os profissionais ao partir "do que é seu, do que sabem e controlam: suas práticas, seus produtos e seus trabalhos" (Arroyo, 2013, p. 138) e promover o debate coletivo e crítico sobre elas. A formação que valoriza as experiências e práticas dos professores os concebe como seres que fazem escolhas cotidianas, expressando concepções, valores, culturas e significados. Assim, os espaços formativos devem se constituir em espaços de ressignificação coletiva das escolhas individuais.

Uma forma de promover essa ressignificação é através da troca de experiências, que permite aos professores socializar, discutir e reforçar suas práticas. Criar redes de comunicação pode gerar "espaços de formação permanente, de inovação e,

sobretudo de reforço e consolidação de um estilo de inovar e de gerir os processos educativos" (Arroyo, 2013, p. 151), possibilitando maior autonomia profissional através da reflexão conjunta e ressignificação coletiva das práticas. Contudo, trabalhar a formação continuada nessa perspectiva de construção e reflexão é desafiador, devido aos resquícios da concepção de racionalidade técnica que ainda direcionam a busca por "fórmulas prontas" em detrimento do esforço de criação autônoma.

Para garantir processos contínuos de formação continuada, a escola precisa se comprometer em implementar formação para todos os profissionais, com mecanismos que atendam às necessidades formativas colocadas pela prática social dos sujeitos.

2.5 Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica – Desafios e Especificidades

A EPT é uma modalidade de ensino que demanda formação docente específica, destinada a diferentes níveis. Historicamente, essa formação tem sido marcada pela ausência de políticas públicas contínuas e consistentes, e pela falta de concepções teóricas sólidas. Peterossi (1994) denominou essa trajetória de "história da não formação docente", devido à falta de preocupação em sistematizar uma proposta consistente para esses professores. No início, atuavam professores normalistas e profissionais experientes recrutados de fábricas/oficinas, sem base teórica ou formação pedagógica específica.

Embora iniciativas isoladas de formação tenham surgido (como a Escola Normal de Artes e Ofícios, em 1917, e cursos

de aperfeiçoamento, em 1931), a atuação docente na EPT, por décadas, foi caracterizada pela falta de conhecimentos essenciais para o magistério. Apesar de a legislação educacional ter começado a incluir essa temática em meados do século XX, para suprir a carência de professores habilitados, as iniciativas se restringiam a cursos e políticas temporárias, como Cursos de Didática ofertados pelas próprias escolas profissionais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 4.024/1961, estabeleceu-se uma diferença na formação: superior para professores do Ensino Médio e especial para o Técnico. Embora a Lei n. 5.540/1968 tenha determinado a formação superior para todos os professores, independentemente da área, isso não se concretizou para o Ensino Técnico devido ao despreparo de formadores nas universidades, sendo limitada ao exame de suficiência. Apesar disso, o Ensino Técnico, historicamente com muitos professores "leigos", passou a contar com habilitados em nível superior, com os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) promovendo cursos de extensão e especialização. Atualmente, Institutos Federais (IFs), universidades e institutos superiores de educação são responsáveis pela formação de quadros docentes por meio de licenciaturas plenas.

Mesmo com a exigência legal de licenciatura plena para a Educação Básica, nos IFs, observa-se a contratação de bacharéis e tecnólogos sem a devida habilitação pedagógica. Essa carência de formação pedagógica implica dificuldades didático-pedagógicas, pois nem todos conseguem fazer a transposição didática dos conteúdos de suas áreas. Na pesquisa realizada no IFCE, com um grupo de professores, Fernandes (2012) verificou que a maioria dos participantes, embora domine o saber da experiência e do conhecimento

específico, não conseguiam desenvolver o saber pedagógico do conteúdo.

A autora destaca que a metodologia utilizada por esses professores está alinhada a uma racionalidade própria da tecnologia de sua área, voltada para a criação de produtos tecnológicos. No entanto, ao realizar a transposição didática para transformar esse saber em conteúdo escolar, é necessário transitar de uma racionalidade técnica para uma racionalidade pedagógica específica.

Moura (2008) identifica dois grandes eixos para a formação docente na EPT: o conhecimento da área específica e a formação didático-político-pedagógica com as especificidades da formação profissional. Ocorre que, na EPT, atuam professores com perfis diversos: não graduados, mas com experiência (principalmente em instituições privadas); graduados sem formação específica (sejam da área profissional sem formação pedagógica, ou licenciados para a Educação Básica, sem conhecimento sobre educação e trabalho, e EPT, inviabilizando a integração curricular); e futuros profissionais em formação inicial. Para os profissionais já atuantes, a complexidade das exigências formativas do perfil docente na EPT torna as políticas de formação continuada essenciais.

Historicamente, o modelo de produção taylorista-fordista demandava trabalhadores com conhecimento mínimo para tarefas disciplinadas, sem exigir um perfil de professor com formação científico-tecnológica robusta, pois o conhecimento era adquirido pela experiência prática. Contudo, como assinala Kuenzer (2008), o regime de acumulação flexível do toyotismo trouxe novas exigências de formação para os trabalhadores, e passaram a requerer conhecimentos científicos e tecnológicos.

Atualmente, busca-se um profissional muito diferente daquele que dominava apenas técnicas laborais; agora, exigem-se competências cognitivas complexas, com ênfase no raciocínio lógico-formal, capacidade de trabalho em grupo e competências comunicativas. Como resposta a essas demandas, surgiram políticas denominadas por Kuenzer (2008) de "inclusão excludente", que, embora aumentem o número de incluídos, o fazem em percursos pedagógicos precários, subordinados a interesses mercantis.

A formação de professores também sofre mudanças significativas. Busca-se um profissional capaz de criar situações de aprendizagem que desenvolvam, nos alunos, a capacidade de trabalhar intelectualmente e enfrentar desafios socioproductivos que exigem raciocínio rápido e antecipação. Conforme Kuenzer (2008), o professor da Educação Profissional necessita possuir um conhecimento vasto sobre a natureza do trabalho e de como ele ocorre no regime de acumulação flexível, para atuar em favor de uma inclusão de qualidade que possibilite formação além das necessidades imediatas do sistema produtivo.

Kuenzer (2008) aponta três dimensões fundamentais na formação docente para a EPT:

- Conhecimento do mundo do trabalho sem ingenuidade: compreender as relações no mundo social e produtivo como uma totalidade;
- Clareza sobre de qual educação profissional se está falando: reconhecer os diversos níveis de atuação, da Educação Básica à Pós-graduação.
- Considerar a pedagogia do trabalho: isso envolve princípios como usar o processo de trabalho para selecionar e organizar conteúdos, adotar categorias do método da

economia política (destacando a relação entre partes e totalidade, teoria e prática, conhecimentos geral e específico), e considerar as trajetórias de vida e trabalho dos alunos como ponto de partida.

Na educação profissional técnica de Nível Médio, é crucial considerar, além dos conhecimentos próprios, as especificidades da EPT, dada a integração legal entre o ensino técnico e o ensino médio. Machado (2008) ressalta a necessidade de considerar a complexidade da educação profissional como um todo e suas particularidades internas, que incluem programas de formação inicial e continuada, educação profissional técnica (articulada, concomitante, subsequente), graduação tecnológica e suas variantes, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao traçar o perfil do docente da educação profissional, Machado (2008, p. 14) assinala como elemento fundamental o domínio das bases tecnológicas, científicas e instrumentais relativas a linguagens e códigos que permitam a leitura e interpretação da realidade. Aponta como pressuposto básico que o docente seja um "sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica".

Esse perfil é construído no diálogo constante entre a fundamentação teórica específica e os conhecimentos advindos da prática pedagógica cotidiana. Impõe-se, ao professor, a busca por uma articulação entre os conteúdos específicos da educação geral, os do campo tecnológico e cultural com os temas da diversidade, com vistas a romper com a

dualidade estrutural histórica e firmar uma integração de fato.

Conhecimentos relativos à tecnologia, tanto tácitos quanto a compreensão de seu desenvolvimento, são cruciais, pois a "educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia" (Machado, 2008, p. 12). Aos professores, cabe discutir e analisar necessidades sociais, alternativas tecnológicas, e os motivos pelos quais problemas persistem, mesmo quando a tecnologia permitiria solucioná-los. O saber pedagógico é de fundamental importância, pois a compreensão dos processos de aprendizagem na mente humana capacitará o professor a planejar situações de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos educandos. Além do domínio dos conteúdos, os professores "têm de dominar como educadores os conteúdos de seu ofício, as teorias pedagógicas que os fundamentam". Machado (2008) enumera capacidades pedagógicas essenciais:

- Elaborar estratégias criativas de ensino e aprendizagem.
- Prever as condições necessárias ao desenvolvimento da Educação profissional, considerando suas peculiaridades e contextos.
- Realizar trabalho mais integrado e interdisciplinar.
- Promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas a atividades práticas e de pesquisa.

A essas capacidades, somam-se as relativas ao planejamento, à organização, gestão e avaliação da educação profissional. As exigências de formação são complexas, e mesmo licenciados sentem dificuldades, tornando a formação continuada imprescindível, pois a docência os coloca em condição

de eternos aprendizes. A atuação docente na EPT integrada à Educação Básica exige, ainda, a compreensão dos fundamentos filosóficos, políticos e éticos dessa proposta educativa, para construir um currículo que integre realmente o ensino geral com a formação técnica, recuperando a unidade entre trabalho intelectual e manual.

Nessa perspectiva, a formação docente para a EPT precisa ir além da aquisição de instrumental didático para a transmissão de conteúdos, devendo promover a reflexão crítica orientada para a responsabilidade social. Uma abordagem capaz de promover a compreensão do modelo socioeconômico vigente para contribuir com a construção de um novo projeto de sociedade, focado no ser humano.

2.6 Grupos Colaborativos – Um Caminho Concreto para a Formação Colaborativa em EPT

O processo de formação continuada dos professores deve partir dos problemas concretos, visando a construção de uma proposta formativa que possibilite a reflexão crítica e o enfrentamento dos problemas reais impostos pela prática social docente. Essas reflexões sócio-políticas, culturais e pedagógicas são capazes de contribuir para a materialização de inovações pedagógicas e de gestão que a Educação profissional integrada ao Ensino Médio requer.

Essa proposta não pode ocorrer no trabalho solitário do professor, pois requer uma ação colaborativa, na qual os profissionais se apoiam mutuamente em torno de um objetivo comum. Por meio do trabalho colaborativo e coletivo, é possível produzir conhecimento oriundo da investigação científica da prática, da socialização das experiências e do

reconhecimento social do trabalho desenvolvido, promovendo a valorização do professor. Uma formação docente que possibilita a reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem, associada ao contexto social das práticas, permite ao professor teorizar sua prática, produzir conhecimentos, propor mudanças e agir autonomamente.

Contreras (2012, p. 206) enfatiza que a ação autônoma deve ter a perspectiva de emancipação do professor, construída no encontro, no trabalho coletivo com o outro, mediado pelo diálogo. Essa autonomia profissional está conectada com a autonomia social, pois não se pode ser insensível "às diferenças que revelam injustiças, opressões e marginalizações, diferenças que encontramos também na prática educativa e que amiúde são provocadas ou sustentadas por ela". É uma autonomia profissional que tem como aspecto fundante e ponto de partida uma sensibilidade moral para com toda a forma de sofrimento humano, que reconheça "nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros".

Uma possibilidade concreta de desenvolver a formação continuada, alinhada a esses princípios, é a constituição de grupos colaborativos envolvendo professores e pesquisadores de universidades. Experiências desse tipo têm sido desenvolvidas, no Brasil, desde a década de 1990, por meio de parcerias entre universidades e escolas, em ações formativas que superam as ações isoladas e individualistas (Passos, 2016).

Os grupos colaborativos oferecem um espaço formativo no qual os professores têm a oportunidade de compartilhar experiências educativas e refletir sobre elas em um contexto de formação e aprendizagem permanente, partindo do entendimento de que a formação inicial não é suficiente para o

exercício da docência. Nesses processos formativos, é possível potencializar a capacidade reflexiva dos professores em torno do trabalho pedagógico vivenciado em sala de aula, enriquecendo a prática docente. Um fator essencial é o vínculo entre os participantes, que ocorre quando os sujeitos estão envolvidos em objetivos comuns.

Propor grupos colaborativos para a formação continuada de professores que atuam na Educação profissional integrada ao Ensino Médio exige, por parte deles, atitudes colaborativas. O trabalho docente, na perspectiva da elaboração e execução do currículo integrado, requer que os professores colaborem entre si para alcançar o objetivo maior. Isso exige que cada um esteja disposto a ultrapassar a "zona de conforto" de seu próprio campo de conhecimento e esteja aberto ao diálogo com o outro.

2.7 Considerações Finais

A formação continuada de professores, especialmente no contexto da EPT, é um imperativo para superar os desafios impostos por modelos formativos históricos que negligenciaram a autonomia docente e a integração entre conteúdo e forma. A racionalidade técnica, ao burocratizar e controlar o trabalho dos professores, levou à sua degradação e à perda da capacidade de reflexão e ação coletiva. No entanto, o movimento dialético inerente à prática educativa oferece a possibilidade de ressignificar a docência.

A autonomia docente, compreendida não como um atributo individual, mas uma construção social permanente, um exercício crítico e um processo de emancipação, é fundamental para o florescimento do trabalho pedagógico. Essa autonomia exige reflexão crítica sobre a prática; diálogo;

autoconhecimento; e compromissos moral e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse cenário, a formação continuada se apresenta como o locus privilegiado para o desenvolvimento dessa autonomia. Ao centrar-se na prática social do docente, valorizando seus saberes e experiências, e promovendo a articulação entre teoria e prática (práxis), a formação continuada permite a ressignificação coletiva das práticas pedagógicas. Para os professores da EPT, cujas especificidades e a complexidade do currículo integrado exigem um perfil multifacetado que articule conhecimentos tecnológicos, científicos e pedagógicos, uma formação que fomente a reflexão crítica sobre a natureza do trabalho e o contexto socioeconômico é crucial.

Os grupos colaborativos emergem como uma estratégia eficaz para concretizar essa formação. Ao promover o compartilhamento de experiências, o debate coletivo e a produção de conhecimento conjunto, esses grupos não apenas superam o isolamento e o individualismo inerentes ao modelo da racionalidade técnica, mas também fortalecem a capacidade dos professores de teorizar sua prática, propor inovações e agir de forma autônoma. Essa abordagem colaborativa é essencial para que os professores da EPT possam enfrentar os desafios do currículo integrado, que demanda a superação da dicotomia entre formação humanística e técnica, e contribuir para a formação integral dos estudantes.

Em suma, investir na formação continuada colaborativa em EPT é assumir um compromisso social com a própria profissão, possibilitando que o professor, em exercício pleno de sua autonomia emancipadora, contribua ativamente para a construção de um novo projeto de sociedade,

verdadeiramente democrática e comprometida com o bem-estar de todos os seres humanos.

2.8 Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos identitários docentes**: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARGREAVES, A. **Development and desire**: a postmodern perspective. Comunicação apresentada na REUNIÃO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Nova Orleans, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de

professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, jun. 2008a. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, Setec.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. v. 1, jun. 2008. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, Setec.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRE, Marli. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

PETEROSSY, Helena G. Formação do professor para o ensino técnico. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente: identidade e saberes da docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Formação de Professores para a Educação Profissional – Relato Crítico-Textual de uma Experiência no ProfEPT sob a Luz da Dialogicidade

*Francisco Ernande Arcanjo Silva¹
Nilson Vieira Pinto²*

3.1 Introdução

A formação de professores ocupa um lugar de relevância no campo dos estudos da Educação, na contemporaneidade, em razão das diversas demandas pedagógicas em escolas públicas. Efetivamente, a preparação docente incide na prática cotidiana escolar e, conseqüentemente, possibilita formar alunos críticos e agentes de mudanças ou, por outra via, alunos preparados para o mercado de trabalho sem criticidade diante da realidade social marcada por diferentes formas de opressão.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFCE – Campus Fortaleza. Graduado em Serviço Social e licenciado em História. Especialista em Ensino de Ciências Humanas, pelo IFCE. Especialista em Paulo Freire e Educação Libertadora pela Faculdade Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação (Censupeg). Servidor público da Secretaria de Saúde de Caucaia (CE).

² Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Líder/pesquisador do Grupo de Pesquisa: Corpo, Trabalho e Educação – Núcleo de Estudos Interdisciplinares (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).

Nesse contexto, a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nos Institutos Federais (IFs), enfrenta desafios, em sua formação, diante das exigências político-pedagógicas marcadas por contradições históricas. Por um lado, com uma formação vertical, isto é, dualista e tecnicista; por outro, com a busca de uma formação horizontal, integral, politécnica e omnilateral.

A superação de um ensino vertical implica desenvolver práticas pedagógicas capazes de dialogar com as realidades sociais que circundam o espaço escolar e a vida dos alunos. Diante disso, perguntamos: Como contribuir para uma formação docente que promova práticas pedagógicas dialógicas no cotidiano escolar na EPT?

Ao cursar, no primeiro semestre de 2024, a disciplina Formação de Professores para a Educação Profissional, como parte do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), percebemos, a partir dos textos trabalhados e das discussões em fóruns, a importância de fomentar mais reflexões e compartilhá-las textualmente.

Trata-se de uma disciplina que foi ofertada pelo Instituto Federal do Espírito Santo, na modalidade Educação a Distância (EaD), com a participação de 15 mestrandos. A ação pedagógica ocorreu de forma colaborativa, por meio da leitura de textos referenciais e participação discente em quatro fóruns, denominados de rodadas. As discussões postadas nessas rodadas nos incentivaram a compor o trajeto crítico-reflexivo deste texto.

Nesse sentido, objetivamos compartilhar as reflexões emergentes de uma disciplina cursada no PROFEPT no intuito de ampliar as intencionalidades pedagógicas em torno da formação docente para um ensino dialógico na EPT.

Esta produção textual encontra-se sistematizada em duas seções. Na primeira seção, consta um apanhado histórico acerca da formação de professores, pontuando alguns aspectos epistemológicos e legais alicerçados por Saviani (2009), André, (2010) e Diniz-Pereira (2019). Na segunda seção, refletimos sobre alguns desafios e determinadas perspectivas da formação docente na EPT, a partir de Oliveira (2008), Costa (2012) e Loureiro (2013). Essas seções são fomentadas por meio das reflexões discentes postadas nos fóruns em relação aos textos didáticos da disciplina Formação de Professores para a Educação Profissional.

3.2 Formação de Professores – Aspectos Histórico-Epistemológicos e Legais

Segundo Saviani (2009), a formação docente, historicamente, tem evoluído, especialmente desde as primeiras Escolas Normais, na França (século XIX), inicialmente com a preocupação formativa de professores para as etapas do Ensino Primário e do Secundário. Tal modelo chegou ao Brasil no período da chamada Independência, e foi inaugurado em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, por meio do método de ensino mútuo de forma carente – com monitores escolhidos dentre os melhores alunos da turma. Em 1833, foram implantadas as Escolas Normais, que passaram a se expandir. Seguiu-se uma reforma desse modelo, na tentativa de implantar uma formação menos teórica.

Nesse processo histórico, vale destacar que os Institutos de Educação se transformaram em instituições de nível universitário, em 1939. Em 1971, as Escolas Normais foram substituídas por Habilitação Específica, precarizando, ainda mais, a formação docente. Posteriormente, em 1996, com a

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores foram implantados. Permanecia a necessidade de políticas mais efetivas para a formação docente.

Saviani (2009) explica que a implantação das Escolas Normais para formar professores deu-se pela necessidade de universalizar a Educação, no século XIX. O mesmo autor apresenta dois modelos formativos de docência: conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didáticos. O primeiro modelo exige do professor domínio com profundidade de determinadas áreas do conhecimento, com o risco de ter uma formação fragmentada e que não corresponda, integral e pedagogicamente, às reais necessidades dos alunos.

O segundo modelo centra-se nos métodos e nas técnicas de ensino. Nesse caso, as instituições procuram preparar professores para desenvolver os processos técnico-metodológicos. Esse modelo tende a negar aspectos teórico-filosóficos relevantes para a formação docente. Por isso, Saviani (2009) defende a necessidade de integrar os dois modelos, de modo que seja superado o fosso entre teoria e prática. Essa separação modal dificulta, inclusive, formar professores com condições de desenvolverem práticas pedagógicas dialógicas.

No caso do Brasil, o Ensino Superior tende a seguir predominantemente o primeiro modelo, por focar-se mais nos conteúdos acadêmicos, em detrimento da formação pedagógica. Outra questão de suma importância refere-se à relação entre a formação do professor e as suas condições de trabalho, como salários e jornadas de trabalho. Tais demandas precisam ser pautadas como prioridades na implementação de políticas socioeducacionais.

No aspecto científico-epistemológico, André (2010) questiona se a formação docente poderá constituir-se como campo autônomo de estudo das ciências, considerando que, nos últimos anos, tem-se registrado um aumento de produção científica na área, a partir de várias pesquisas e publicações acadêmicas, bem como de discussões nos eventos científicos. Com isso, tem-se afastado o tema como dependente do campo da didática, sobretudo desde a década de 1990. Verificam-se alguns indicadores que sinalizam uma autonomia, como a constatação de objeto próprio de investigação, uma comunidade científica codificada e a valorização da formação docente para a prática pedagógica. Tudo tem evidenciado a necessidade e relevância da formação docente para uma educação escolar de qualidade.

Ao tratar da “Construção do campo da pesquisa sobre formação de professores”, Diniz-Pereira (2019) parte do conceito apresentado por Pierre Bourdieu acerca de “campo” em relação aos espaços sociais sujeitos a disputas e interesses, considerando a disposição de capital dos diferentes grupos. Assim, nesse meio, a ciência não se isenta, pois assume suas especificidades e contradições. Logo, a formação de professores é parte constitutiva dos processos de conflitos e consensos.

O autor comenta que esse reconhecimento científico-epistemológico inicia-se na segunda metade de 1970, à medida que há uma busca pela superação das percepções funcionalistas que predominavam até então. Assim, a prática educativa tende a ser discutida sob novas nuances, assumindo maior interesse por parte das instituições superiores. Nesse contexto, critica-se o tecnicismo, a visão “ingênua” de uma educação neutra, no tocante às questões sociais. Há maior

enfoque para com a prática pedagógica conectada à dimensão política e ao compromisso docente em defesa das populações em condição de maior vulnerabilidade.

Na década de 1990, aumentaram os estudos voltados à prática pedagógica, com destaque à realidade cotidiana profissional, especialmente no que compete às vidas e identidades dos profissionais. De toda forma, embora com avanços, ainda permanecem desafios a serem superados como, por exemplo, a fragmentação conteudista e metodológica. Diniz-Pereira (2019) defende que a pesquisa sobre a formação de professores precisa ser multidisciplinar e bastante ampla, de modo que possa se alinhar a abordagens qualitativas e quantitativas, rigorosas e, também, colaborativas.

Enquanto aspectos legais da formação docente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n. 2, de 20 de dezembro de 2019, foi aprovada em um momento de intensas disputas político-ideológicas. Essa Resolução e o artigo de Nóvoa (2007) compuseram a base teórica da primeira rodada (fórum) da disciplina cursada no PROFEPT, descrita na introdução deste texto. Destacaram-se práticas antidemocráticas do Governo, como o desmonte de direitos e ataques à proposta freireana (Silva; Silva, 2020). Observou-se que, naquele momento, se evidenciavam as ideias do Movimento Escola Sem Partido, Programa Future-se e Escola Civil-Militar.

Em 2019, presenciou-se o desmonte de políticas socioeducacionais e ataques às tendências pedagógicas progressistas, afetando diretamente os professores. Logo, a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, gerou reações contrárias por parte de indivíduos e setores

organizados da sociedade civil, em razão da forma como foi encaminhada, sem a participação das instituições superiores e de professores e o cunho conteudista alinhado à corrente pedagógica liberal.

Por exemplo, o Comitê Nacional contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Física (Andes, 2021) fez contundente crítica por meio uma carta aberta, dizendo que o documento se alinha ao interesse imediato do mercado, negando as conquistas históricas garantidas na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Também, o Fórum Nacional de Educação solicitou a revogação desse documento, além da Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (CNTE, 2023).

Em análise crítico-reflexiva, observamos os professores serem desvalorizados e o favorecimento da educação privada. Nessa trajetória, ainda, defendeu-se que a Resolução CNE n. 02/2015 (anterior), que trata da formação inicial dos professores, seria mais condizente com os princípios docentes das escolas públicas, pois já vinha sendo implementada nas instituições superiores e continha um acúmulo de reflexões conjuntas da organização social e das instituições de ensino, como a contribuição da Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Graduação (Anped), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Entre as reflexões emergentes na disciplina, questionou-se a quem se direciona o ensino, se ao aluno ou à aprendizagem; criticou-se a sobrecarga laboral dos professores e a efetivação das DCNs. Em sua maioria, os discentes apontaram o aluno como o objetivo central no processo de ensino,

destoando de Nóvoa (2007), ao pontuar que a aprendizagem deve ser o foco, embora não negue as condições sociais nela contidas.

A aprendizagem, como centro do ensino, é compreendida a partir da ideia de “transbordamento da escola”, que foi processualmente se desenvolvendo à medida que a escola, especialmente entre os séculos XIX e XX, foi assumindo responsabilidades, além de instrucionais, como: desenvolvimento pessoal e moral; educação para a cidadania; etc. Diante disso, os currículos escolares expandiram-se para tratar das mais diferentes dimensões, desde as questões psíquicas até as corporais e ambientais. “Começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele retirando” (Nóvoa, 2007, p. 50, gifos no original).

O Movimento Escolanovismo procurou assegurar essa tendência como o melhor caminho para a formação humana. Para isso, passou a defender alguns princípios, como a formação integral, as metodologias ativas, a autonomia e diferenciação pedagógicas (Nóvoa, 2007). No tocante à formação integral, questiona-se como a escola pode responsabilizar-se sozinha pelas dimensões cognitivas, emotivas, sociais, etc., quando existem outros constituintes dessa comunidade como a família, o Estado e a sociedade.

Sobre as metodologias ativas, quais condições estruturais e pedagógicas estão sendo dadas aos professores e às escolas para desenvolvê-las? Como se garante uma autonomia pedagógica desrespeitando e desvalorizando o professor em todas as circunstâncias estruturais? E, considerada a diferenciação

pedagógica, como acompanhar as especificidades educacionais, sem ter a mínima condição pedagógica, quer seja material, formativa ou estrutural?

Não obstante, há de se pontuar as inferências entre as diretrizes curriculares e os contextos que norteiam a prática pedagógica na escola, implicando, pois, um direcionamento político-pedagógico na formação da pessoa humana que se almeja. Nesse sentido, entendemos a importância de uma formação na EPT que dialogue com a realidade do aluno, o que certamente, implica refletirmos sobre a formação e o papel da docência quanto às condições objetivas e subjetivas na realidade escolar.

3.3 Formação Docente na EPT – Desafios e Perspectivas

De acordo com Oliveira (2008), a partir de 2005, significativas discussões em fóruns, e, conseqüentemente, na constituição de políticas educacionais voltadas para a formação docente, ocorreram no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Entretanto, esse autor destaca a complexidade da temática e a falta de atenção a aspectos fundamentais da formação de professores na perspectiva da proposta pedagógica da EPT, ao importar-se mais com a repercussão mercadológica (maior oferta de cursos, por exemplo) do que com as demandas da formação e valorização docentes. Evidencia a necessidade de mapeamento dos professores sem licenciatura; a valorização salarial; o imediatismo; e a fragmentação pedagógica no Ensino Técnico, sem um marco regulatório evidente. Ressalta, ainda, que a formação superior precisa integrar-se à pesquisa, ao ensino e à extensão – tripé considerado como princípio educativo.

Costa (2012), ao investigar as políticas voltadas para a formação de professores e professoras, especialmente no âmbito dos IFs, elucida que tais políticas não têm garantido uma sólida formação docente. Verifica-se que, historicamente, o Estado tem posto importantes responsabilidades formativas no setor privado, em detrimento de seu compromisso.

Nesse contexto, foram implementadas reformas “empobrecidas” voltadas à formação de professores, alinhadas a currículos que desvinculam essa formação das classes mais desfavorecidas, fortalecendo um ensino tecnicista, que prepara o aluno para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho e a vida no seu todo. Essa desordem processual e desvalorização do trabalho do professor tem distanciado o interesse das juventudes na formação de professores, repercutindo na baixa inscrição de discentes nas licenciaturas, exibindo um paradoxo social em que, por um lado, consta a sociedade com grande expectativa no professor e, por outro, uma profissão que tem sido progressivamente desvalorizada (Costa, 2012).

Essas reflexões compuseram a segunda rodada (fórum) de postagens discentes evidenciando-se a necessidade se ter mais divulgação quanto à formação de professores no Brasil e que a formação de docentes na EPT não tem conseguido abordar as questões mais críticas da educação profissional. Comentou-se que, embora tenha se ampliado a oferta no ensino, os programas não têm abordado as questões mais profundas, que precarizam a formação e o trabalho docentes. Historicamente, o ensino na EPT tem priorizado a formação de alunos para o mercado de trabalho, prática que tende a afetar a formação docente, sensivelmente, não possibilitando políticas que valorizem a qualificação profissional e deem as condições necessárias para um ensino crítico, reflexivo e dialógico.

Nesse meio, diante das condições dadas, há o desafio de superar um ensino vertical e tecnicista na EPT. Araújo e Frigotto (2015) apresentam-nos a práxis como uma categoria formativa imprescindível para a superação do dualismo histórico que se dá na EPT. Entendemos que um ensino dialógico, sob a perspectiva humanístico-libertadora, como é defendido por Paulo Freire, é uma forma estratégica para desenvolver uma práxis pedagógica nesse ambiente escolar.

Em continuidade, na terceira rodada (fórum), nos debates textuais discentes, foram aprofundados os aspectos teóricos da formação de professores, com destaque para a necessidade de ampliar a divulgação das pesquisas, embora tenha se discutido o baixo rigor científico em alguns desses estudos. Observou-se que, no Brasil, a formação docente tem ganhado maior relevância e que, na EPT, tem sido impactada profundamente pelo neoliberalismo, especialmente desde os anos 1990. Por fim, criticou-se os impactos advindos do capitalismo, especialmente na EPT.

Sob um novo olhar, Loureiro (2013) apresenta, em sua tese, uma experiência formativa, colaborativa e dialógica com docentes da EPT, que ocorreu entre 2010 e 2011, no Instituto Federal do Rio Grande Sul. Essa discussão foi fomentada na quarta rodada (fórum), evidenciando a necessidade de mais abordagens críticas e colaborativas, multidisciplinares e integradoras, na pesquisa com a Formação de Professores, especialmente na EPT.

O processo de construção coletiva, no estudo de Loureiro (2013), deu-se desde a preparação das aulas desenvolvidas em módulos, que começaram em outubro de 2010, com uma metodologia interativa e dialógica. Foram empregadas técnicas pedagógicas como “nomes de heróis”; texto de Mário Osório;

e o filme “Narradores de Javé”, o que expressa uma preocupação com as diferentes visões de professores e professoras participantes. Certamente, surgiram algumas resistências, diante de visões diferentes, posto que muitos estavam acostumados a utilizar uma pedagogia tradicional e bancária. Assim, uma formação humanística e libertadora não deixaria de causar certo impacto, visto que defende uma pedagogia dialógica e inclusiva, conforme proposta por Freire (2013).

É importante destacar que as aulas levaram em consideração as experiências acumuladas dos participantes; fato interessante, pois os fizeram refletir sobre a própria prática pedagógica que pode se converter em vivências dialógicas capazes de potencializar a criticidade discente.

No processo formativo, destaca-se a ideia de que bons resultados não decorrem apenas de maior domínio do conteúdo e da metodologia, mas, também, das relações interpessoais em sala de aula. Daí a necessidade de ser criado um clima agradável no ambiente escolar, bem como geradas amizades saudáveis. Para isso, é necessária a sensibilidade do professor para ler as condições do ambiente. Destaca-se, neste estudo, Loureiro (2013), que revela que os professores passaram a ficar motivados à medida que foram entendendo a importância de se trabalhar novas formas pedagógicas emancipatórias, procurando evitar posturas permissivas e autoritárias.

Dessa forma, percebe-se a importância de compor um ensino na EPT baseado em práticas pedagógicas democráticas e criativas, sem perder a seriedade e a rigorosidade pedagógica. Em adição, valorizar o ensino colaborativo e o participativo, e a prática dialógica como premissa didática em todo o processo de ensino e aprendizagem na EPT.

Ademais, desenvolver uma adaptação curricular que considere a participação coletiva é essencial, do ponto de vista pedagógico, em um contexto histórico no qual predominam práticas formativas verticais, cuja compreensão tende a desconsiderar o aluno sob a crença de que o professor é o detentor do conhecimento. Essa superação da lógica formativa vertical começa na formação de professores, nas licenciaturas, que devem ser dialógica e colaborativa em sua essência.

3.4 Considerações Finais

Nesta produção textual, foram compartilhadas reflexões discentes sobre a Formação de Professores a partir de fóruns virtuais e textos didático-referenciais fomentados por uma disciplina ofertada pelo Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e inspirada na necessidade de ampliar as reflexões-discursivas em torno dessa temática, especialmente para o ensino na EPT, com vistas a uma formação humanística e emancipatória a partir de práticas dialógicas no cotidiano escolar.

Evidencia-se que muitos desafios ainda permanecem nas políticas educacionais direcionadas à formação de professores, no Brasil. No caso da EPT, há um foco maior na expansão da oferta do que na preparação qualitativa dos professores. Em adição, ainda permanece um dualismo entre a teoria e a prática, apontado para um currículo fragmentado, o que dificulta a adoção de uma docência que possa promover em alunos e alunas a criticidade e responsabilidade com as mudanças sociais.

Nesse caso, convém uma formação de professores que possa unir conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-

didáticos nutridos pela dialogicidade, possibilitando, assim, a superação de um ensino vertical, dualista e com fragmentação curricular na EPT. Certamente, isso exige condições político-educacionais favoráveis alusivas à formação de professores e à sua prática profissional cotidiana.

Por fim, sabe-se que a discussão e reflexão sobre a formação de professores não se esgota em uma disciplina ou produção textual, mas se fortalece a partir dessas discussões nos mais diferentes espaços da sociedade e ciência, visto que se trata de uma carência constante e contemporânea, considerando as interpelações da formação escolar relativas às dificuldades e proposições migratórias na/da docência, em busca de um ensino capaz de colaborar com a formação de milhares de estudantes, que vivem em condições de opressão, esperando-os na construção de uma sociedade mais justa e pacífica.

3.5 Referências

ANDES. Manifestantes vão ao CNE pedir revogação de diretrizes curriculares nacionais da educação física. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/diretorios/files/re-nata/agosto2021/2%20abril%202021%20CARTA%20DO%20COMIT%C3%8A%20NACIONAL%20\(1\).pdf](https://www.andes.org.br/diretorios/files/re-nata/agosto2021/2%20abril%202021%20CARTA%20DO%20COMIT%C3%8A%20NACIONAL%20(1).pdf). Acesso em: 6 jun. 2025.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 52, p. 61-80, 2015.

CNTE. **FNE pede a Camilo Santana derrubada de resoluções**

que prejudicam formação de professores. 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/fne-pede-a-camilo-santana-derrubada-de-resolucoes-que-prejudicam-formacao-de-professores/i:2922. Acesso em: 6 jun. 2025.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145–154, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LOUREIRO, Luís Humberto Ferrari. **Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sindicato dos Professores (SinproSP), 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *In*: INEP. (org.). **Formação de professores para educação profissional e tecnológica.** Brasília: Inep/MEC, 2008, v. 8, p. 159-172.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, Rosalho da Costa; SILVA, Francisco Ernande Arcanjo.

Paulo Freire e pedagogia libertadora: reflexões a partir das atuais políticas governamentais. *In*: SILVA, Geranilde Costa e. (org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade**: caminhos e perspectivas. 5.ed. Fortaleza: Imprece, 2020, v. 475, p. 247-260.

Currículo Integrado como Caminho para a Formação Integrada de Sujeitos Aprendizes

*Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier¹
Natal Lânia Roque Fernandes²*

4.1 Introdução

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (Ensino Médio Integrado) foi instituída, no Brasil, pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com a promulgação do referido decreto, intencionou-se promover uma organização curricular que superasse a dicotomia entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Para isso, concebendo-se o trabalho como princípio educativo e a formação integral dos estudantes, propôs-se uma estrutura curricular que integrasse os conhecimentos da formação propedêutica com os da formação técnica, fundamentada nos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Compreende-se que o currículo desempenha papel central na organização do processo educativo, por ser a base que fundamenta as práticas educativas e o cotidiano escolar. Todavia, o currículo tradicional, organizado por disciplinas e conteúdos padronizados, conforme asseveram os teóricos críticos que defendem a integração, revela-se insuficiente para assegurar uma formação integral do ser humano, voltada à compreensão crítica da realidade e ao exercício de uma atuação consciente e transformadora na sociedade.

Diante disso, reforça-se a proposta de desenvolvimento do currículo integrado, concebido como uma organização curricular orientada ao diálogo entre diferentes áreas e disciplinas, com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que, ao incorporar práticas educativas integradas, objetivando a formação humana, o currículo contribuirá significativamente para a formação crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos estudantes.

Isso posto, no presente ensaio, tem-se por objetivo refletir sobre a formação integrada e o currículo integrado, concebendo-o como uma forma de organização congruente ao desenvolvimento de uma formação integrada de sujeitos aprendizes autônomos e críticos.

Os principais autores escolhidos para mediar esta discussão foram: Ciavatta (2012; 2014); Fazenda (2011); Fernandes (2014); Frigotto (2001); Japiassu (1976); Lopes e Macedo (2011); Moreira e Candau (2007); Ramos (2008; 2010; 2017); Santomé (1998); Saviani (2003); Silva (2013); Young (2007; 2014).

A partir do pensamento dos referidos teóricos, o texto está organizado em três tópicos interligados: Formação Integrada – Articulando Trabalho, Ciência, Tecnologia e

Cultura; Estudos Curriculares; e Currículo Integrado e Interdisciplinaridade – Espaços para a Prática Pedagógica Integrada.

4.2 Formação Integrada – Articulando Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura

A integração entre a formação geral e a formação técnica, no contexto da política de educação profissional, no Brasil, ganhou centralidade e concretizou-se com a vigência do Decreto n. 5.154/2004, incorporado à LDB por meio da Lei n. 11.741/2008. E, ainda, com a criação dos Institutos Federais (IFs) a partir da Lei n. 11.892/2008, por meio da qual garantiu-se que metade das vagas ofertadas por essas instituições seja destinada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada.

A integração de conhecimentos requer um currículo que, para além da justaposição de disciplinas, vise à formação integral dos sujeitos estudantes. Isso implica pensar um conceito de formação que não se resume ao sentido moral de "tornar íntegro, tornar inteiro", mas que pressupõe a educação como totalidade social, englobando as múltiplas mediações históricas que compõem os processos educativos, conforme ressalta Ciavatta (2012).

Ao referenciar Gramsci (1981), a autora explica que a formação integrada pretende tornar inseparáveis a formação geral e a educação profissional, em todos os contextos nos quais se dá a preparação para o trabalho – processos produtivos, processos educativos –, enfocando o trabalho como princípio educativo, com vistas a superar a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e proporcionar a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Ao buscar a integração entre a formação geral e a profissional, os defensores da modalidade integrada questionam a concepção de educação que sempre constou na história da educação brasileira e que direciona percursos formativos antagônicos a uma minoria apta ao conhecimento (elite) e aos filhos da classe trabalhadora. Portanto, a ideia de integração entre formação geral e educação profissional, no Brasil, está vinculada à luta pela superação do dualismo da sociedade e educação brasileira, bem como às lutas pela democracia e em defesa da escola pública, nos anos 1980, particularmente no primeiro projeto de LDB. Nesse contexto, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, assume-se o conceito de politécnica, na tentativa de “reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação” (Ciavatta, 2012, p. 88).

Saviani (2003, p. 140) explica que “politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, articulando o trabalho manual e o intelectual na formação do sujeito. Essa concepção é retomada por Ciavatta (2014), que ressalta os valores histórico e político do termo, no Brasil, sobretudo no contexto das lutas pela democratização da educação, na década de 1980, e nas tentativas de implementar a formação integrada, nos anos 2000.

Apesar das derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais, do neoliberalismo, nos anos 1990 e 2000, preservou-se, no âmbito da luta política, o significado da educação politécnica “como educação omnilateral ou formação em todos os sentidos da vida humana – física, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (Ciavatta, 2014, p. 191).

Para Ramos (2017), a politecnia deve ser compreendida como um horizonte formativo que proporcione aos estudantes o entendimento das bases científicas e socioprodutivas, superando a formação meramente técnica ou puramente acadêmica. Trata-se de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral, ou seja, em todas as dimensões da vida humana.

Os pilares conceituais de uma educação integrada, conforme Ramos (2008, p. 2), baseiam-se em “um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional”.

A integração entre a formação geral e a profissional deve ser analisada em múltiplas dimensões. Nesse sentido, Ramos (2010) propõe uma abordagem que contempla os sentidos filosófico, epistemológico e político da integração. No sentido filosófico, a integração promove uma formação omnilateral, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Epistemologicamente, implica compreender os fenômenos em sua totalidade, superando a fragmentação dos saberes. Politicamente, responde à urgência da inserção dos jovens no mundo do trabalho, sem renunciar a uma formação crítica e humanista. Em trabalho posterior, Ramos (2017) acrescenta o sentido pedagógico da integração, que envolve a seleção e organização dos conteúdos curriculares com base na problematização dos processos produtivos em suas dimensões tecnológica, econômica, histórica, social e ambiental.

Para que a formação integrada se concretize, as instituições de ensino devem assumir postura comprometida com

um projeto de sociedade que vise à superação da dualidade de classes e à democratização do acesso ao conhecimento. Ciavatta (2012) destaca que essa formação exige a articulação entre os sujeitos envolvidos – gestores, professores, estudantes e famílias –, bem como investimentos efetivos na infraestrutura e no currículo escolar. Seu êxito, no entanto, depende do compromisso coletivo com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, no qual o direito ao conhecimento seja efetivamente universalizado.

Como afirma Ciavatta (2014, p. 202), um currículo integrado “deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares”. Assim, o Ensino Médio Integrado pode ser compreendido como um ponto de partida para a formação omnilateral, ainda que sua plena realização dependa de transformações mais amplas nas estruturas sociais e econômicas.

4.3 Estudos Curriculares

O conceito de currículo abrange múltiplas concepções, diretamente relacionadas às formas como a educação tem sido historicamente concebida, bem como às influências teóricas hegemônicas presentes em cada contexto histórico.

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) afirmam que os estudos curriculares conferem diferentes sentidos ao termo currículo; sentidos estes que permeiam as práticas cotidianas das instituições escolares. Para as autoras, currículo pode significar, entre outros aspectos, os guias curriculares formulados pelas redes de ensino; a grade curricular com suas respectivas disciplinas e cargas horárias; os programas e as ementas

das disciplinas; os planos de ensino elaborados pelos docentes; e as experiências propostas e vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar.

Santomé (1998) contribui para essa discussão ao considerar o currículo como um projeto educacional construído a partir da seleção de elementos culturais e de experiências relevantes para a formação das novas gerações, com o objetivo de capacitá-las para tornarem-se cidadãos responsáveis e democráticos.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Young (2014), que introduz o debate sobre a centralidade do conhecimento nos estudos curriculares. Para o autor, o currículo constitui um sistema de relações sociais e de poder, em que o conhecimento dominante reflete os interesses dos grupos socialmente privilegiados. Ao mesmo tempo, o currículo é também um corpo de saberes especializados, que possibilita aos estudantes desenvolverem recursos cognitivos para explicação da realidade e elaboração de alternativas, o que o autor denomina de “conhecimento poderoso”.

Ainda que as instituições escolares não alcancem plenamente o objetivo de garantir, a todos os estudantes, o acesso ao conhecimento poderoso, cabe à escola questionar se o currículo adotado tem, de fato, potencial para propiciar tal acesso. Esse questionamento torna-se ainda mais relevante, no caso dos alunos em situação de vulnerabilidade social, para os quais a escola pode representar a única possibilidade de adquirir o conhecimento necessário para superar suas condições sociais de origem (Young, 2007).

O currículo também abrange os efeitos produzidos no espaço escolar que não estão explicitamente delineados nos

documentos oficiais ou nos planos de ensino, e que, muitas vezes, passam despercebidos pela comunidade escolar. Trata-se do currículo oculto, que engloba atitudes e valores transmitidos de forma implícita por meio das relações sociais e rotinas escolares. Conforme explicam Moreira e Candau (2007, p. 18):

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Silva (2013), em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo”, analisa a origem do campo curricular e as características das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Para o autor, mais relevante do que definir currículo é compreender as perguntas que cada teoria busca responder. Essas teorias envolvem discussões sobre a natureza humana, o conhecimento, a aprendizagem, cultura e sociedade. Assim, o currículo é sempre resultado de uma seleção de saberes considerados socialmente relevantes, a partir de uma concepção de sujeito e sociedade.

Na referida obra, o autor discorre sobre os estudos curriculares, pontuando, inicialmente, que, como campo especializado, os estudos surgem nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, em um contexto de crescente industrialização, urbanização e a demanda por institucionalizar

a educação de massa. Nesse contexto, Silva (2013) considera a publicação da obra “The Curriculum”, de Bobbitt (1918), um marco na constituição do currículo como campo específico de estudo. Inspirado na administração científica de Taylor, Bobbitt propôs uma concepção tecnicista de currículo, com objetivos educacionais rigorosamente definidos e mensuráveis, comparando o processo educativo ao funcionamento de uma fábrica.

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (Silva, 2013, p. 12, grifos do original).

O modelo de currículo de Bobbitt consolidou-se com o lançamento de um livro de Ralph Tyler, em 1949, no qual o paradigma estabelecido por esse autor influenciou diversos países, incluindo o Brasil. Apesar de reconhecer a influência da filosofia e da sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, Tyler manteve a perspectiva tecnicista, centrando-se na organização e no desenvolvimento do currículo como questão técnica. Tais concepções de perspectivas tecnicistas influenciaram fortemente o currículo escolar brasileiro entre as décadas de 1960 e 1980, período marcado pela racionalidade técnica e a valorização da eficiência (Silva, 2013).

No entanto, os movimentos sociais e culturais da década de 1960 impulsionaram a emergência das teorias críticas, que passaram a contestar os modelos tradicionais de currículo.

Enquanto as teorias tradicionais restringiam-se a como fazer o currículo, as teorias críticas passaram a questionar a quem serve esse currículo e como seu conteúdo pode contribuir para a transformação social (Silva, 2013).

Autores como Paulo Freire; Louis Althusser; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Michael Apple, entre outros, são pontuados por Silva (2013) por se destacarem naquele momento de desenvolvimento da teoria crítica e passaram a analisar as relações entre currículo, ideologia e reprodução das desigualdades sociais. Althusser, por caracterizar a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, responsável pela difusão de crenças e valores que legitimam a ordem social vigente. Bourdieu e Passeron, por argumentarem que o currículo reflete a cultura dominante, favorecendo os estudantes das classes hegemônicas, enquanto marginaliza os saberes das classes populares. Michael Apple por defender que o currículo deve ser analisado em sua dimensão ideológica, destacando as contradições e mediações nos processos de reprodução cultural e social.

No Brasil, segundo Silva (2013), Paulo Freire formulou ideias com implicações importantes para a teorização sobre o currículo. A crítica de Freire ao currículo está sintetizada no conceito de “educação bancária” e sua proposta de uma pedagogia problematizadora, como alternativa à concepção bancária que ele critica. O autor faz observação semelhante à Demerval Saviani, quando afirma que, assim como Freire, Saviani não elaborou uma teoria sobre currículo; no entanto, sua teorização implica questões que pertencem ao campo do currículo.

Ressalta que Demerval Saviani, ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, enfatiza a importância da apropriação

dos conhecimentos universais pela classe trabalhadora e “crítica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freiriana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição” (Silva, 2013, p.63).

Em relação às teorias pós-críticas do currículo, que emergiram nas décadas de 1980 e 1990, Silva (2013) argumenta que ampliaram o escopo de análise ao incorporar temas como identidade, subjetividade, diferença, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Essas teorias, baseadas em perspectivas pós-moderna, pós-estruturalista e pós-colonialista, questionam os pressupostos universais da modernidade e propõem currículos que valorizem a pluralidade e os saberes marginalizados.

Segundo o estudioso, as teorias pós-críticas permitiram compreender o currículo para além da análise de classe, incluindo múltiplas formas de dominação e ampliando a noção de poder. Em articulação com as teorias críticas, essas abordagens reforçam a compreensão do currículo como construção histórico-social, marcada por disputas e contradições.

Conhecer o campo teórico do currículo, a partir das várias concepções surgidas na história do currículo no Brasil, contribui para a compreensão de que as teorizações curriculares não estão desvinculadas da realidade social e da prática educativa, uma vez que:

cada uma delas foi sistematizada a partir do questionamento sobre a prática curricular existente ou da necessidade de formação para uma sociedade específica, portanto, não são separadas da prática escolar, ao contrário, elas surgem e contribuem para refletirmos sobre ela e, se necessário, redirecioná-la ou conservá-la (Fernandes, 2014, p. 31).

Moreira e Candau (2007) reiteram que, independentemente da concepção teórica adotada, o currículo exerce papel central na organização do processo educativo, pois é a base para as práticas escolares e cotidianas. Compreender o currículo em suas múltiplas dimensões – técnica, política, cultural e ideológica – permite romper visões reducionistas e pensar na possibilidade da integração curricular de maneiras crítica e transformadora.

4.4 Currículo Integrado e Interdisciplinaridade – Espaços para a Prática Pedagógica Integrada

As discussões anteriores sobre os aportes teóricos que fundamentam o debate sobre a formação integral e o currículo conduzem à reflexão sobre o currículo integrado, a partir de teóricos que propõem formas/modelos visando uma prática pedagógica integrada.

Entre os teóricos que defendem a integração como caminho para a formação humana, destacamos Frigotto (2001). O autor reforça que um projeto emancipador de educação profissional deve articular-se a uma proposta contra-hegemônica, voltada à construção de uma sociedade democrática, igualitária e solidária. Esse projeto valoriza a formação omnilateral e recusa a separação entre formação técnica e educação básica, bem como a ideia de educação profissional como política de geração de emprego.

Com ideias similares, Ramos (2010) sugere que a organização de uma proposta escolar, na perspectiva de integração do ensino, deve se guiar por determinados pressupostos: considerar o sujeito como histórico e social; promover a formação humana por meio da articulação entre formação geral e formação para o trabalho; ter o trabalho como

princípio educativo; selecionar conteúdos com base em uma epistemologia integradora; articular conhecimentos gerais e específicos; compreender a profissionalização para além da técnica; e propiciar uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos, vinculada à compreensão crítica dos processos produtivos.

Outros teóricos apresentam preocupação com o “como” a integração pode compor o currículo; dentre eles, destacam-se alguns curriculistas, como Santomé (1998); Lopes e Macedo (2011). Santomé (1998, p. 103) observa que, na organização dos conteúdos, pelas instituições escolares, ainda predomina o “modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas”, no qual os conteúdos são apresentados de forma isolada, sem articulação entre si. Nesse modelo, professores e estudantes não participam ativamente da escolha ou organização dos saberes, o que resulta em dificuldades na compreensão do que foi estudado. Como consequência, os alunos tendem a não refletir sobre sua experiência cotidiana, limitando-se a memorizar informações com o objetivo de alcançar êxito nas avaliações escolares.

Apesar da hegemonia desse modelo, Santomé (1998) destaca que, em diferentes países, observa-se o interesse em integrar os campos do conhecimento de forma a favorecer uma compreensão mais ampla e crítica da realidade. Tal movimento aponta para o fortalecimento do currículo integrado, que se constitui como uma proposta de organização curricular orientada para o diálogo entre diferentes áreas e disciplinas. Essa perspectiva, por meio de práticas educativas diversas, estimula a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para sua formação crítica e emancipadora.

O teórico defende o currículo integrado com base em três conjuntos de argumentos. Os argumentos epistemológicos e metodológicos sustentam que o ensino integrado das ciências permite aos estudantes analisarem problemas sob distintas abordagens do conhecimento. Os argumentos psicológicos referem-se à necessidade de considerar os interesses e as necessidades dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de processos fundamentais à aprendizagem, como observação, comunicação, comparação, síntese e avaliação. Já os argumentos sociológicos afirmam que a integração curricular contribui para a construção de visões de mundo nas quais os sujeitos são compreendidos como protagonistas da história.

Os textos normativos e teóricos indicam diversas possibilidades de integração curricular. Santomé (1998) identifica duas modalidades clássicas de integração: a metodologia de integração Centro de Interesse, concebida pelo pedagogo belga Ovide Decroly, e o Método de Projetos, desenvolvido por William H. Kilpatrick em 1918. O Método de Projetos caracteriza-se como “uma forma de integração curricular que se preocupa com as características de ‘interessante’ que deve acompanhar a realização do trabalho nas salas de aula, pela proposta de problemas interessantes que os alunos devem resolver em equipe” (SANTOMÉ, 1998, p. 203).

Um projeto, nessa perspectiva, é entendido como uma ação realizada em um contexto social, voltada para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, e que envolve quatro etapas: definição do objetivo do projeto; elaboração de um plano de ação; execução do plano; e avaliação dos resultados. O autor destaca que o Método de Projetos se baseia no fato de que a educação tradicional desconsiderava a dimensão socializadora das propostas curriculares na qual os alunos

memorizavam conhecimentos, desconhecendo como tinham sido construídos. Em contraste, a metodologia do Método de Projetos propõe a articulação entre os saberes disciplinares e os problemas significativos para o grupo, como enfatiza o autor:

[...] trata-se de tornar realidade a relação que deve existir entre as diferentes disciplinas, dando-lhes uma unidade, para que os estudantes possam comprovar de que maneira esses problemas interessantes para seu grupo podem ser resolvidos com os conhecimentos adquiridos nos centros escolares (Santomé, 1998, p. 204).

Santomé (1998) afirma que, a partir das alternativas de integração curricular dos Centros de Interesse, de Decroly, e do Método de Projetos, de Kilpatrick, emergiram diversas propostas práticas de integração, dentre as quais, ele destaca quatro formas principais de integrar o currículo:

1. Integração correlacionando diversas disciplinas: respeitadas as características diferenciais das matérias no planejamento curricular, estabelece-se uma coordenação entre as disciplinas tendo em vista que, para serem entendidas, precisam de conteúdos típicos de outras;
2. Integração através de temas, tópicos ou ideias: a estruturação das diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas seria feita mediante temas, tópicos ou grandes ideias; todas as áreas do conhecimento passam a estar subordinadas à ideia que rege a proposta de integração;
3. Integração em torno de uma questão da vida prática e diária: os conteúdos a serem trabalhados são

- estruturados em torno de problemas sociais e práticos transversais para facilitar o seu entendimento;
4. Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes: os alunos escolhem o tema, ou o problema, que consideram importantes em seu próprio mundo, a ser utilizado como eixo para organizar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Um projeto curricular integrado, de acordo com Santomé (1998), exige determinadas condições: deve abranger conteúdos de determinadas disciplinas ou áreas do conhecimento, ao longo de um período significativo; evitar lacunas na aprendizagem; contar com recursos adequados; e ser planejado com base na realidade dos estudantes. Para facilitar esse processo, o autor sugere a elaboração de unidades didáticas integradas, definidas como propostas de trabalho interdisciplinares aplicadas em prazos mais curtos, que podem servir de base para projetos curriculares integrados de maior alcance.

O planejamento das unidades didáticas integradas deve considerar a realidade social, cultural, econômica e política dos estudantes, bem como suas experiências, seus interesses e desenvolvimento. Os passos para a elaboração das unidades didáticas integradas incluem: definição das metas educacionais; seleção do tema; elaboração do plano de pesquisa; definição de recursos e estratégias didáticas, trabalho em equipe, papel docente, avaliação e sistematização das conclusões (Santomé, 1998).

Destacamos também as contribuições de Lopes e Macedo (2011) que, em estudos sobre teorias curriculares,

classificam as propostas de integração curricular em três modalidades: (1) integração a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos; (2) integração de conceitos das disciplinas, preservando a lógica dos saberes disciplinares de origem, conforme os princípios da interdisciplinaridade; e (3) integração centrada nos interesses dos estudantes e na vida social, a exemplo do currículo por projetos e por temas transversais. As autoras destacam que as duas últimas modalidades são as mais associadas ao conceito de currículo integrado.

Em específico, na segunda modalidade pontua-se a integração por meio da interdisciplinaridade, à qual fazemos um destaque pela importância que tem na educação brasileira, cuja discussão remonta aos anos 1970 e consta em algumas propostas curriculares. Embora existam diferentes discussões sobre a interdisciplinaridade, há um consenso quanto à sua finalidade: superar a fragmentação do conhecimento e promover uma visão mais articulada dos saberes.

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade ganhou destaque a partir das contribuições de Hilton Japiassu, no final da década de 1970, cujas ideias foram posteriormente incorporadas e desenvolvidas por Ivani Fazenda (2011).

Japiassu (1976) e Santomé (1998) defendem que, antes de discutir o conceito de interdisciplinaridade, é fundamental compreender o significado de disciplina. Para Japiassu (1976, p. 61), disciplina consiste em uma “progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio hegemônico de estudo”, a qual delimita suas próprias fronteiras, determinando seus objetos, métodos, sistemas conceituais e teorias. O autor ressalta que discutir

interdisciplinaridade implica considerar a interação entre as disciplinas e a define como:

[...] o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os diversos setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida [...] (Japiassu, 1976, p.75).

Santomé (1998, p. 61) corrobora com essa ideia ao afirmar que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir das disciplinas e depende do seu nível de amadurecimento:

As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos contatos e colaborações interdisciplinares.

Segundo Santomé (1998), o termo interdisciplinaridade surgiu com a finalidade de corrigir as limitações impostas por uma ciência compartimentada e carente de diálogo entre seus campos. Nessa perspectiva, o autor associa a crítica à fragmentação disciplinar às críticas dirigidas à divisão do trabalho no sistema capitalista de produção, marcados pela separação entre trabalho intelectual e manual; teoria e prática. Para ele, a interdisciplinaridade é um objetivo que deve ser continuamente buscado.

Para Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não propõe o abandono do ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições para um ensino pautado nas relações dinâmicas entre elas, articulando-as aos problemas reais da sociedade. A autora ressalta que o sentido real da

integração não deve representar a organização das disciplinas num programa curricular, mas a integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecimento global.

Isso posto, tomando a prática pedagógica na EPT, podemos dizer que a relação formação integrada, currículo integrado e interdisciplinaridade, ainda que se apresente como complexa de ser vivenciada, observa-se que, em algumas realidades escolares, a interdisciplinaridade figura-se como uma tentativa de integração de conhecimento, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), cuja prática tem sido objeto de estudo.

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT), destaca-se a pesquisa de Rejane Aguiar Alcântara Neves (2021), intitulada “Ensino médio integrado e projetos interdisciplinares: caminhos para a formação integral”, na qual a autora analisa a contribuição de um projeto interdisciplinar, considerando como prática exitosa pelo IFCE, para a formação integral dos alunos; e a pesquisa de Wesley Cosmo Martins (2020), intitulada “Interdisciplinaridade nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional dos sertões de Canindé (CE)”, na qual o autor analisa a prática interdisciplinar dos professores do ensino médio integrado daquela região.

Com base nesses pressupostos, observa-se que a construção de um currículo integrado exige transformações nas concepções filosóficas e pedagógicas, de forma a superar a lógica disciplinar fragmentada. Isso requer o envolvimento de gestores institucionais, professores, estudantes e do Estado, para que, coletivamente, pensem, elaborem e pratiquem

currículos cujo sentido seja a formação humana crítica e emancipadora.

4.5 Considerações Finais

A formação integrada, considerada expressão de uma concepção unitária e politécnica de educação, configura-se como uma proposta político-pedagógica voltada à superação da histórica dualidade educacional brasileira, marcada pela separação entre a educação propedêutica e a educação profissional. No âmbito da EPT, tal concepção pretende articular a formação técnica e tecnológica com a formação geral, promovendo a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Essa proposta visa romper com a lógica historicamente excludente da formação profissional, que, por muito tempo, esteve voltada apenas à capacitação imediata para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a EPT deve assumir um compromisso com a formação integral, não apenas qualificando para o trabalho, mas também preparando os sujeitos para o exercício pleno da cidadania e a atuação crítica no mundo do trabalho e na sociedade.

Nesse cenário, a reflexão sobre o currículo integrado como caminho para a formação integrada dos sujeitos aprendizes revela-se essencial, sobretudo diante dos desafios contemporâneos e das dinâmicas complexas que caracterizam o mundo do trabalho. A integração curricular, ao promover a articulação entre saberes científicos, técnicos, culturais e éticos, apresenta-se como uma estratégia formativa que visa à formação omnilateral, contemplando as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

Reafirma-se, portanto, que a formação integrada, materializada por meio do currículo integrado no âmbito da EPT, constitui um projeto político-pedagógico emancipador que contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, colaborando, assim, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

4.6 Referências

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 5, Brasília, DF, jul. 2008a.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Ats. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 18, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.;

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed., p. 83-106, São Paulo: Cortez, 2012.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, N. L. R. **Currículos e programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, EdUFSC, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Wesley Cosmo. **Interdisciplinaridade nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional dos sertões de Canindé (CE)**. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, cultura e conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, Rejane Aguiar Alcântara. **Ensino médio integrado e projetos interdisciplinares: caminhos para a formação integral**. 2021.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. p. 42-57. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. de (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. p. 20-43. Brasília: IFB, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], v. 44, n. 151, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707/2659>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Educação Profissional e Interdisciplinaridade – Pesquisas Produzidas no ProfEPT, Campus Fortaleza

*Rejane Aguiar Alcantara Neves¹
Natal Lânia Roque Fernandes²*

5.1 Introdução

A Educação Profissional brasileira é historicamente atravessada por diversas singularidades. A sua oficialização ocorreu no Governo Nilo Peçanha (1909-1910) com o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizizes Artífices. As reformas de Francisco Campos (1891-1968) e Gustavo Capanema (1900-1985) implementaram um caráter industrial à Educação Profissional. A partir do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), surgiram, com a edição da Lei n. 3.552, de 1959, as primeiras Escolas Técnicas Federais (Schwartzman *et al.*, 2000).

Medeiros Neta *et al.* (2018, p. 174) destacam que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n. 4.024/1961, atendia às reivindicações populares

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Licenciada em Pedagogia. Docente nas Secretarias Municipais de Educação de Fortaleza e Maracanaú.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

da época com a ratificação de leis já existentes para o campo da Educação Profissional e assim definia, no Art. 12: “Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”. Entendemos constar, nesse texto legal, a primeira intenção de superar a dualidade entre a formação de profissionais para os trabalhos manuais e a formação para trabalhos intelectuais, necessidade que, à época, já era uma das questões centrais que conduziria às ações legais, estruturais e didático-pedagógicas da Educação Profissional.

Entretanto, nos anos seguintes, vivemos o contexto político da ditadura militar (1961 a 1985), aliado ao contexto econômico desenvolvimentista, que buscava inserir o país na economia mundial. Nesse cenário, a profissionalização, na área educacional, voltou-se à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. Regida pela Teoria do Capital Humano, o papel da escola restringia-se à produção de um conjunto de habilidades tecnicistas a serviço do mercado econômico. Nesse contexto, surgiu a segunda LDBEN, Lei n. 5.692/1971, que instituiu a profissionalização universal e compulsória, equiparando cursos secundários e cursos técnicos (Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Assim, diante do claro propósito de formar para o mercado de trabalho, a Educação Profissional segue como campo de disputa entre interesses socioeducacionais e o capital. Nos anos 1990, com a unificação da lógica neoliberal, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi publicado o Decreto n. 2.208/1997, que promoveu uma reforma na Educação Profissional financiada por diversos organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI),

Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial. Esse decreto determinou a separação entre Educação Propedêutica e Profissional, reforçando a dualidade estrutural do ensino (Brasileiro Filho, 2013).

Nesse segundo ciclo de redemocratização do país, foi publicada a atual LDBEN, Lei n. 9.394/1996, que, como observa Medeiros Neta *et al.* (2018, p.182), traz em seu texto relacionado à Educação Profissional, a substituição do termo “mercado de trabalho” por “mundo do trabalho”: “Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades formativas, tendo em vista que o mundo do trabalho abrange outros horizontes de produção da existência humana”. A nova lei reestrutura a Educação Profissional como uma modalidade que transita entre os níveis – Fundamental, Médio e Superior –, mas não se integra a todos.

No ano de 2004, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), foi editado o Decreto n. 5.124/2004, que revogou o Decreto anterior, n. 2.208/1997. Conforme Xavier e Fernandes (2019, p. 106), o novo decreto “[...] manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes (antes denominado sequencial) e resgatou a possibilidade de integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio” e representou um marco de reintegração da Educação Profissional como política pública e, segundo as autoras, possibilitou a alteração de dispositivos da LDBEN relacionados à Educação Profissional; a criação e expansão de programas para jovens e adultos, e Institutos Federais (IFs).

A criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei n. 11.892/2008, que os define

como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008), viabiliza a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional como prioritária, e promove o acesso de milhares de jovens a um ensino com foco na superação da dualidade trabalho/escola.

O contexto da Lei n. 11.892/2008 abre espaço para diversos atos normativos, dentre eles, a Resolução do Conselho Superior n. 161/2016, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), que cria e aprova o regulamento interno do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com o objetivo de oferecer formações teórica e prática de alto nível, capacitando com excelência profissionais para trabalhar nessa área. Essa iniciativa demonstra, mais uma vez, a preocupação com a democratização do ensino também no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e a qualidade que precisa ser garantida à EPT.

Seguindo o raciocínio da democratização e integração dos conhecimentos, a Lei n. 14.645/2023, que inclui alterações na atual LDBEN, Lei n. 9.394/1996, define as atividades pedagógicas da Educação Profissional, que, organizada em eixos tecnológico, observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos (Brasil, 2023). Permite, assim, a aproximação da categoria da interdisciplinaridade como possibilidade no fazer curricular, didático e pedagógico da Educação Profissional.

Como marco legal, as diretrizes curriculares para a Educação Profissional recomendam a interdisciplinaridade como

princípio, “[...] na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, [...]” (Brasil, 2012, p. 2). As instituições de Educação Profissional públicas brasileiras, obedecendo às orientações das diretrizes, apresentam a intencionalidade da integração Educação/Trabalho, propondo a categoria da interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores para superar a organização segmentada curricular e a fragmentação do conhecimento.

Vale ressaltar que as pesquisas em EPT abrangem vasto campo de temáticas, como: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); abordagens de avaliação; competências socioemocionais; financiamento da Educação Profissional; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja); protagonismo feminino; evasão e repetência; inclusão. A temática da interdisciplinaridade também surge conduzida pelos marcos legais que regulamentam a Educação Profissional no país e por diversos estudos científicos que defendem a integração dos conhecimentos e a formação integral dos sujeitos.

Nesse ambiente, o presente estudo volta-se à temática da interdisciplinaridade para conhecer as compreensões e os usos dados a essa categoria do conhecimento na EPT e a interdisciplinaridade vista como um processo e não um produto (Fazenda, 2012). Por isso, interessa-nos saber: Em que contexto a interdisciplinaridade na EPT têm se constituído objeto de estudo e como tem sido concebida?

Neste estudo, objetivou-se apresentar um Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), ou revisão de escopo, desenvolvido no ProfEPT no contexto do IFCE – *Campus*

Fortaleza, sobre os sentidos e usos da Interdisciplinaridade na Educação Profissional com vistas à formação integral.

5.2 Sentidos da Interdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica

A interdisciplinaridade surgiu, no Brasil, na década de 1970, com as publicações de Hilton Japiassu (1976), que a apresentou como resgate da unidade do saber, da integralidade epistemológica. A interdisciplinaridade seria uma forma de corrigir parte da segmentação do saber unitário, promovida, segundo o autor, pelo surgimento da idade moderna e a multiplicação das especialidades que fragmenta o saber, pois o aprofundamento de um domínio acaba significando uma restrição da superfície do campo de estudo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade agirá corrigindo a tendência fragmentária pela qual a Educação Profissional vem se estruturando, flexibilizando uma unificação no interior das grandes disciplinas.

A partir da década de 1980, conforme Fazenda (2012, p. 27), o foco das pesquisas sobre interdisciplinaridade amplia-se dos aspectos metodológicos para a prática interdisciplinar. Os estudos das práticas pedagógicas *in loco* passam a compor o campo das ciências aplicadas, com a observação e descrição de práticas pedagógicas na busca de respostas epistemológicas. “O movimento da história da ciência na década de 1980 foi um movimento que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real.”

Fazenda (2013, p. 22), ao refletir sobre o que é interdisciplinaridade em suas variações temática, afirma que: se definida como a junção de disciplinas, caberá pensar o

currículo apenas na formação de sua grade; se definida como atitude de ousadia e busca de conhecimentos, cabe pensar em aspectos culturais e de formação de professores. Se pensarmos na definição clássica como a interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que essa definição pode nos encaminhar desde uma simples comunicação de ideias “[...] até a integração mútua de conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os”.

De acordo com a autora, a amplitude da definição parece não ser suficiente para explicar práticas interdisciplinares, ou pensar a formação interdisciplinar do professor. Dessa forma, foram propostas uma ordenação científica e outra social, para a interdisciplinaridade, com vistas à formação de professores. Com a primeira ordenação fazendo referência ao cerne do conhecimento científico (um saber-saber) e a segunda ordenação, para pensar nos conhecimentos científicos interdisciplinares conforme as exigências sociais, políticas e econômicas (saber-fazer). Fazenda (2013, p. 23-24) ainda aponta uma terceira possibilidade, surgida no Brasil, a do “saber-ser” professor, fundamentada “[...] na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade diferenciando o contexto científico do profissional e do prático”.

Para Saviani (2011, p. 91), é importante entender que a prática será mais coerente, consistente, qualitativa e desenvolvida, à medida que também tenha qualidade a teoria que a embasa. Entretanto, considera necessário “[...] também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu

critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática”. O autor pontua como um dos desafios a materialidade da ação pedagógica; o fato da estrutura educacional apresentar-se organizada em determinados ingredientes teóricos, e esses constituírem-se, por vezes, como obstáculos à transformação da prática.

Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (Saviani, 2011, p. 102).

No sentido da mudança a partir da prática pedagógica, Fazenda (2012) destaca a importância do professor com perfil interdisciplinar ser aquele que consegue transpor as adversidades impostas ao conhecimento e que possui características como: comprometimento com os alunos e o trabalho; gosto pela pesquisa; ousadia na forma de ensinar; e luta por uma Educação melhor. O professor que, na sua identidade profissional, não deixa espaços para a acomodação.

Entendemos que iniciativas de inovação na organização curricular, nas práticas de ensino e avaliação, conforme citado, necessitam da compreensão de uma teoria de qualidade como pilar de embasamento. Portanto, é uma via de mão dupla, na qual o professor e demais profissionais da Educação interessados num sentido mais humanitário das aprendizagens devem se apoiar: estudo, reflexão, planejamento, prática, registros e avaliação, são algumas das ações que

permitirão um caminhar no sentido da Educação integral, que é um dos objetivos da EPT.

Ciavatta (2014, p. 197-198) reflete sobre o conceito de formação integrada na EPT como mais do que uma forma de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional. A formação integral busca recuperar, no atual contexto histórico, a ideia de Educação politécnica e omnilateral. “Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.” A integração, nesse sentido, constitui-se em um processo formativo que integra as dimensões estruturantes da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para Ramos (2024, p.22), a perspectiva de integração na EPT parte dos pressupostos filosóficos que concebem o homem como um ser histórico e a realidade concreta como uma totalidade, síntese de muitas relações, sendo assim, “a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”.

Essa perspectiva de integração dos conhecimentos deve possibilitar a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. Os conteúdos de ensino são vistos como sínteses da apropriação histórica da realidade material e social vivenciada pela humanidade, não tendo fins em si mesmos e nem servindo apenas ao desenvolvimento de competências.

No sentido da integração de conhecimentos gerais e específicos, conformando uma totalidade curricular, Ramos

(2024) também alerta que devemos reformular o pensamento positivista no qual fomos formados, na ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. Os conhecimentos, no sentido da integração, devem ser conectados ao estudo e à compreensão de fenômenos reais, para que tenha sentido em suas gêneses.

Portanto, ao invés de mantermos a separação entre geral e específico, de ficarmos vinculados aos guias curriculares e/ou livros didáticos – que, no máximo, podem nos servir como apoio – vinculemos os conhecimentos, por exemplo, com os processos digestivos e hábitos alimentares em nosso cotidiano, com a degradação ambiental e o aquecimento global, com a crise do petróleo e o problema da energia nuclear, dentre outras questões (Ramos, 2024, p.15).

Se considerarmos que os sentidos da interdisciplinaridade, enquanto categoria de ação, estão alinhados aos sentidos da integração na EPT, especialmente no Ensino Médio integrado, teremos a interdisciplinaridade como indispensável às ações curriculares, didáticas e pedagógicas das unidades escolares, em seus mais diversos cursos.

5.3 Procedimentos Metodológicos

Para este estudo de revisão de literatura, optamos pelo MSL, ou revisão de escopo, que busca uma visão mais ampla de determinada área, com foco na categorização do tópico de pesquisa de interesse, objetivando integrar e sintetizar evidências relacionadas à questão de pesquisa (Dermeval *et al.*, 2020).

A pesquisa do tipo MSL foi feita na biblioteca virtual do IFCE, com a seleção de dissertações do ProfEPT, curso de Mestrado Profissional em EPT. Como critérios, utilizamos os seguintes descritores: dissertações do ProfEPT no espaço

de tempo de 2019 a 2025; termos interdisciplinaridades expressos no título e/ou nas palavras-chave dos trabalhos.

O recorte de tempo tem relação com a primeira turma do ProfEPT no IFCE – *Campus* Fortaleza, formada no ano de 2017, com as primeiras defesas de dissertações ocorridas a partir de 2019, até as produções do ano atual, 2025.

Sobre o contexto da pesquisa, esclarecemos que o ProfEPT é um programa de pós-graduação em EPT, com um curso de mestrado profissional ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). O programa conduz ao título de mestre em EPT (IFCE, 2025).

O ProfEPT tem como objetivo proporcionar formação em EPT aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos educacionais, por meio de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Dentre os seus objetivos específicos, está o de atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar em nível de mestrado (IFCE, 2025).

Após a aplicação dos critérios pré-estabelecidos, foram encontrados um total de seis dissertações (Quadro 1). Os trabalhos foram analisados por meio da abordagem qualitativa, como forma de conhecer a pesquisa realizada e discutir a concepção de interdisciplinaridade verificada nos estudos.

As temáticas descritas nos estudos confirmam a variedade de sentidos, possibilidades e formas de uso da interdisciplinaridade enquanto categoria de ação, no contexto da EPT, visando melhor qualidade na construção de saberes.

Quadro 1 – Dissertações do Curso ProfEPT relacionadas à interdisciplinaridade – IFCE – *Campus* Fortaleza

	Dissertação	Autor	Palavras-chave	Ano
1	Ensino de desenho: uma proposta de exercícios interdisciplinares de representação gráfica	Denise Vidal Gadelha Formigueri	Ensino de desenho. Interdisciplinaridade. Engenharia civil. Arquitetura. EPT.	2019
2	Construção de uma perspectiva de ensino interdisciplinar no curso de tecnologia em agroindústria do IFCE	Katiana Macedo Cavalcante de Paula	Interdisciplinaridade. Docência. Planejamento.	2019
3	Ensino de história e educação em direitos humanos: construindo um caminho para uma formação integrada	Rogério Felix de Menezes	História. Direitos humanos. Sequência didática. Interdisciplinaridade. Formação integrada.	2019
4	A interdisciplinaridade nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional dos sertões de Canindé-CE	Wesley Cosmo Martins	Interdisciplinaridade. Educação profissional. Formação integral.	2020
5	Ensino médio integrado e projetos interdisciplinares: caminhos para a formação integral	Rejane Aguiar Alcantara Neves	Ensino. Formação integral. Currículo integrado. Interdisciplinaridade.	2022
6	Ensino de geografia em formato de literatura de cordel: uma proposta de ensino.	Marcus José do Nascimento Silva	Ciência geográfica. Literatura de cordel. Interdisciplinaridade. Prática de ensino.	2023

Fonte: Repositório de dissertações do IFCE. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/profep/dissertacoes-profep>. Acesso em: 2 jul. 2025

5.4 Abordagens Interdisciplinares na EPT – Conectando Saberes e Práticas

A partir da análise das dissertações observou-se que a interdisciplinaridade foi discutida com diferentes objetivos e contextos, envolvendo concepções, propostas de ensino, práticas, projetos, dentre outros aspectos, conforme descrição apresentada a seguir.

O trabalho 1, intitulado “Ensino de desenho: uma proposta de exercícios interdisciplinares de representação gráfica”, da autoria de Denise Vidal Gadelha Formiguieri, realizado em 2019, teve como objetivo o desenvolvimento de um produto educacional contendo exercícios de representação gráfica contextualizados e interdisciplinares.

A pesquisa ocorreu no contexto do Curso de Graduação em Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo e Curso Técnico em Edificações do IFCE, com foco na disciplina de desenho, em busca de soluções interdisciplinares para melhorar o ensino e a aprendizagem do desenho. O produto educacional “Desenho arquitetônico e da construção civil: exercícios interdisciplinares” foi pensado como meio de facilitar a aprendizagem do ensino de desenho, por meio de exercícios mais atrativos e contextualizados.

Formiguieri (2019, p. 26) ressalta que: “[...] ao desenvolver um projeto de engenharia, o estudante pode encontrar dificuldades para entender a relação prática entre as disciplinas” e que essas dificuldades podem ser acentuadas pelas metodologias de ensino tradicionais. Nesse sentido, a autora propõe práticas pedagógicas inseridas numa realidade social com uso de metodologias interdisciplinares, na disciplina de desenho, que, segundo afirma, é bastante desafiadora para os

estudantes. Destaca, em suas conclusões, que o livro se mostrou relevante enquanto proposta didático-pedagógica:

Como resultado da validação, percebeu-se que os exercícios apresentaram-se relevantes e o formato do livro se mostrou claro e objetivo para quem vai utilizá-lo, agregando conhecimento sobre as edificações ao passo que induz o aluno a exercitar o desenho técnico. E assim, o produto foi melhor direcionado para atender cada domínio proposto (Formiguieri, 2019, p. 60).

O trabalho 2, denominado “Construção de uma perspectiva de ensino interdisciplinar no curso de tecnologia em agroindústria do IFCE”, foi elaborado por Katiana Macedo Cavalcante de Paula, em 2019, com o objetivo de contribuir para a instituição de práticas interdisciplinares no âmbito do Curso de Tecnologia em Agroindústria do IFCE – *Campus Ubajara*.

A pesquisa parte da constatação da ausência da interdisciplinaridade como princípio na elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mais especificamente do Curso de Tecnologia em Agroindústria no IFCE – *Campus Ubajara*. Nesse contexto, foi iniciado, com os docentes do referido curso, um planejamento interdisciplinar, que contemplou o estudo do histórico da EPT e a atuação do IFCE; interdisciplinaridade; interdisciplinaridade e atividade docente; planejamento; construindo o planejamento interdisciplinar.

Como produto educacional da pesquisa, foi criado e aplicado o “Projeto interdisciplinar Cajuína”, em que foram articulados pedagogicamente diversos conhecimentos para concluir um processo de fabricação de cajuína. Dentre as conclusões da pesquisa, Paula (2019, p.109), ratifica “[...] a importância que o planejamento de ensino tem para a

organização e a sistematização do trabalho docente [...]” e destaca o alcance do objetivo “[...] de possibilitar ao estudante um ensino menos fragmentado, por meio da articulação de conhecimentos, trabalhando de maneira interdisciplinar [...]” e articulando conhecimentos de disciplinas que estavam distanciadas pelas fronteiras disciplinares.

O trabalho 3, cujo título é “Ensino de história e educação em direitos humanos: construindo um caminho para uma formação integrada”, escrito por Rogério Felix de Menezes, em 2019, teve como objetivo a análise da História dos Direitos Humanos com vistas à elaboração de uma sequência didática para o ensino de História que pudesse conduzir à promoção dos referidos direitos, com ênfase na valorização da interdisciplinaridade e sob a perspectiva da Formação Integrada.

Conforme Menezes (2019), o ensino de História vinculado à Educação em Direitos Humanos constitui-se em elemento de promoção da interdisciplinaridade. Essa pesquisa ocorreu no contexto do Ensino Médio público, e surgiu pela necessidade de reflexão crítica sobre os direitos humanos por parte dos estudantes, uma vez que esses direitos fazem parte do currículo de todas as disciplinas e compõem todas as questões contemporâneas: autoritarismo; racismo; homofobia; preconceitos; exclusão social. O que deixa claro, segundo o autor, a natureza interdisciplinar dessa temática.

O produto educacional, constituído por uma “Uma sequência didática para o ensino de história”, foi fundamentado na interdisciplinaridade, aplicado aos alunos do 3o ano do Ensino Médio na disciplina de história, e trabalhou as temáticas “Primeira Guerra Mundial (1914-1918); Revolução Russa de 1917; A Crise Mundial de 1929 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”, na perspectiva da formação integral (Menezes,

2019, p. 83). As temáticas permitiram estabelecer diálogos com a realidade local e o diálogo interdisciplinar.

Menezes (2019, p.116), avalia com os alunos participantes da sequência didática que quatro principais fatores melhoraram a compreensão das temáticas estudadas: “o próprio formato de organização da sequência didática; o incentivo à participação dos estudantes; as relações existentes entre os temas estudados e o uso de recursos imagéticos”.

Os estudantes trazem para a escola suas interpretações da realidade, muitas vezes, carregadas de estereótipos ou noções distorcidas imbuídas de senso comum. Assim, estratégias de ensino, como as sequências didáticas, podem contribuir com criticidade para o aperfeiçoamento da consciência histórica dos alunos (Menezes, 2019, p.116-117).

O trabalho 4, intitulado “A interdisciplinaridade nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional dos sertões de Canindé (CE)”, realizado por Wesley Cosmo Martins, em 2020, apresenta como objetivo investigar a compreensão, as possibilidades e os desafios do trabalho docente no aspecto interdisciplinar.

A pesquisa teve como objeto de estudo a interdisciplinaridade na prática docente das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual, situadas nos sertões de Canindé (CE), quando surgiu a necessidade de investigar “como a interdisciplinaridade insere-se na prática docente de professores/as do Ensino Médio integrado, na perspectiva de um currículo integrado e uma formação ampla?” (Martins, 2020, p. 18), sobretudo num contexto em que o trabalho com competências e habilidades é valorizado como meio para o êxito nas avaliações externas.

Após os resultados de suas aproximações com o grupo docente participante da pesquisa, o autor construiu o produto educacional “Ensino médio integrado e interdisciplinaridade: reflexões e possibilidades”, um guia em formato de *e-book* com contribuições reflexivas para a prática docente interdisciplinar, no qual constam conceituações, planejamentos e atitudes para a adoção de uma postura docente interdisciplinar.

Martins (2020, p.88) conclui que os docentes participantes da pesquisa apresentaram diferentes níveis de compreensão sobre interdisciplinaridade: “[...] 59,5% dos/as professores/as indicam quase sempre realizá-las em sua prática docente; e 83,30% têm interesse em intensificar a prática docente por meio da interdisciplinaridade”. Dentre as principais dificuldades apuradas em relação à aplicabilidade de planejamentos e práticas interdisciplinares, destaca a utilização e organização do tempo de planejamento; o atendimento às demandas dos conteúdos do currículo, como explica:

Outro aspecto relevante trata-se da preocupação em cumprir com os conteúdos estabelecidos no currículo (33,33%), evidenciando o entendimento de que a interdisciplinaridade seja algo à parte na aprendizagem dos estudantes, e fortalecendo os aspectos conteudistas do ensino (Martins, 2020, p. 88).

O trabalho 5, denominado “Ensino médio integrado e projetos interdisciplinares: caminhos para a formação integral”, de minha autoria, concluído em 2022, teve como objetivo analisar uma práxis interdisciplinar, tendo em vista a formação integral do aluno, num contexto de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

A pesquisa foi realizada no IFCE – Fortaleza, no contexto do Ensino Médio integrado, e partiu da necessidade de

formalizar cientificamente registros de práticas pedagógicas que caminham numa perspectiva interdisciplinar com vistas à formação integral. O estudo de caso foi feito a partir da Mostra Interdisciplinar Juventude, Arte e Ciência (JAC). Neves (2022, p. 55) ressalta “[...] que a interdisciplinaridade é necessária às ações pedagógicas do ensino médio integrado à educação profissional, pelo caráter histórico e dialético priorizados nessa concepção de educação [...]”, na qual devem ser vivenciados os interesses e as necessidades do seu público-alvo.

O produto educacional produzido a partir das indicações do estudo foi o “Portfólio digital da Mostra Interdisciplinar Juventude, Arte e Ciência (JAC)”, uma mídia em formato de *site* que mapeia aspectos históricos, interdisciplinares e de formação integral do referido projeto pedagógico. Neves (2022, p. 105) conclui que a Mostra possui intenções e ações voltadas à interdisciplinaridade, como: integração entre áreas do conhecimento; formação de grupos de estudo; uso de metodologias ativas; e ressalta o “[...] diálogo entre as disciplinas, a pesquisa, a liberdade criativa e intelectual e, sobretudo, a ligação do conhecimento às questões sociais, com criticidade quanto aos seus usos”. Dessa forma, possibilita relacionar o projeto a práticas de construção de uma pedagogia interdisciplinar.

O trabalho 6, com o título “Ensino de geografia em formato de literatura de cordel: uma proposta de ensino”, foi realizado por Marcus José do Nascimento Silva, em 2023, com o objetivo de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, através da Geografia, em formato de Literatura de Cordel.

Na pesquisa, que envolveu 120 alunos do Curso Técnico Integrado em Informática, do IFCE – *Campus*

Maranguape (CE), avaliou-se uma proposta de ensino baseada na produção de textos poéticos. No trabalho, foram associados conteúdos da ciência Geografia e de Língua Portuguesa, por meio das temáticas: geografia e cordel – localização geográfica; geografia e cordel – capitalismo; e clima. Um trabalho interdisciplinar unindo geografia e literatura de cordel.

Silva (2023, p. 33) considera a geografia tanto “física” quanto “humana”, uma ciência que sintetiza as demais, e, portanto, é de natureza interdisciplinar, sendo “[...] um dos papéis da ciência geográfica, a busca de soluções, através da boa dialética, minimizando problemas sociais”. A pesquisa contou com a produção de um produto educacional em formato de livro “Expogel... Memórias, em Cordel!”, com contribuições de textos poéticos produzidos por membros dos diversos segmentos da comunidade escolar. O autor conclui:

Aprender geografia e muitos dos seus conceitos, produzindo essa ciência de forma bem didática e dialética, a partir de uma valiosa ferramenta como é a Literatura de Cordel e suas regras básicas de sustentação, foi o que o presente projeto focou como um dos principais resultados esperados e, porque não afirmar, alcançados (Silva, 2023, p. 55).

Todos os trabalhos ressaltam a importância da articulação do currículo. O currículo serve como um dos pilares básicos para todo o desenvolvimento do campo prático da integração, no qual o PPC, para além das categorias do trabalho, educação, ciência e tecnologia, também vislumbra a possibilidade de conexão com a realidade sociocultural da comunidade local. O PPC precisa considerar os objetivos técnicos e das áreas de estudo, para, dessa forma, fornecer

espaço para flexibilizar a organização pedagógica, ser um colaborador da integração interdisciplinar e um instrumento organizador para a formação integral.

Ainda no trabalho 4, é dada ênfase à importância primordial da formação interdisciplinar do professor. É necessário que o professor da EPT, seja docente da formação técnica, ou geral, acesse os conhecimentos históricos e filosóficos que formam os sentidos desse ensino e as possibilidades curriculares e didático-pedagógicas proporcionadas pelo entendimento da interdisciplinaridade como categoria de ação e atitude nesse contexto.

Por meio da fruição de tais conhecimentos, terá melhores possibilidades de se mover pedagogicamente no sentido da integração trabalho/educação, com posicionamentos mais seguros em relação à sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, mais flexíveis em relação às disciplinas e possibilidades de colaboração entre elas.

Para Feldman (2014, p.120), a formação docente, na perspectiva interdisciplinar, é uma necessidade, uma vez que os sujeitos se formam no processo e que a instituição é uma realidade inacabada, em constante transformação. Ressalta a necessidade de o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de graduação garantirem “[...] vivências de valores, conceitos e ações educativas que devem compor um projeto de formação profissional inicial de docência [...]” produzindo tratados de como garantir a formação interdisciplinar.

Os trabalhos 1, 2, 3, 5 e 6 destacam o protagonismo interdisciplinar de modo mais prático. Exemplos de projetos que, a partir dos meios curriculares e materiais disponíveis em

suas escolas, realizam atualizações pedagógicas de integração interdisciplinar de extrema importância, pois apontam não apenas caminhos a seguir no sentido da integração educação/trabalho, mas também dispensam um olhar integral para o desenvolvimento dos estudantes, promovendo e avaliando o processo de ensino e aprendizagem em dimensões e possibilidades mais amplas e completas do que as tradicionais.

5.5 Considerações Finais

Os trabalhos analisados sugerem que os caminhos para a prática interdisciplinar perpassam pelas dimensões curricular e didático-pedagógica. Parece não se tratar apenas da garantia de uma política nacional, mas de um regime de conscientização e colaboração de cada unidade estudantil, de cada curso, em preparar documentos e ações interdisciplinares conforme as suas condições materiais e locais, pois, como bem enfatizam os diversos estudiosos, a interdisciplinaridade se faz e se atualiza na compreensão da complexa realidade cotidiana, pelos meios educacional e científico e as interações das diferentes áreas do saber. Portanto, é observando os processos pedagógicos de intenção interdisciplinar que conseguimos construir os sentidos das práticas de integração na EPT.

Percebemos, pela variedade de abordagens temáticas apresentadas neste pequeno recorte da realidade, que a EPT, em seus contextos de atuação, representa um campo vasto para a evolução dos estudos voltados a descobrir e discutir caminhos que visem a formação na integralidade do ser.

5.6 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a oferta da educação profissional e tecnológica, e a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 147, p. 1, 3 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASILEIRO FILHO, S. **Trabalho, educação e reconhecimento**: uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos do ensino técnico integrado. 2013. 287f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. de M.; BITTENCOURT, Ig I. Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação. *In*: JAQUES, P. A.; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, M. (orgs.). **Metodologia de pesquisa científica em informática na educação**: abordagem quantitativa. v. 2, Porto Alegre: SBC, 2020. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FELDMAN, G. F. Formação docente e contexto institucional. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FORMIGHIERI, Denise Vidal Gadelha. **Ensino de desenho**: uma proposta de exercícios interdisciplinares de representação gráfica. 2019. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Fortaleza*, Fortaleza, 2019. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=82726. Acesso em: 14 jul. 2025.

IFCE. **Profept documentos**. Fortaleza: Instituto Federal do Ceará, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.ifce.edu.br/campus/fortaleza/pesquisa/pos-graduacao/profept-documentos/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

MARTINS, Wesley Cosmo. **A interdisciplinaridade nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional dos sertões de Canindé (CE)**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Fortaleza, Fortaleza, 2020. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=98826. Acesso em: 14 jul. 2025.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; PEREIRA, Mônica de Lima; ROCHA, Sueli Rodrigues; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **Holos** [S. l.], v. 4, p. 172-189, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6982. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MENEZES, Rogério Félix de. **Ensino de história e educação em direitos humanos**: construindo um caminho para uma formação integrada. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Fortaleza, Fortaleza, 2019. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=87172. Acesso em: 14 jul. 2025.

NEVES, Rejane Aguiar Alcântara. **Ensino médio integrado e projetos interdisciplinares**: caminhos para formação integral. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Fortaleza, Fortaleza, 2021. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=103901. Acesso em: 14 jul. 2025.

PAULA, Katiana Macedo Cavalcante de. **Construção de uma perspectiva de ensino interdisciplinar no curso de tecnologia em agroindústria do IFCE – Campus Ubajara**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação

Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ *Campus* Fortaleza, Fortaleza, 2019. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=83209. Acesso em: 14 jul. 2025.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Publicado em 26 jul.2024. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nv051nc0>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Marcus José do Nascimento e. **Ensino de geografia em formato de literatura de cordel**: uma proposta de ensino. 2023. 64 f Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Fortaleza, Fortaleza, 2023. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=110189. Acesso em: 14 jul. 2025.

XAVIER, T. R.T. M.; FERNANDES, N. L. R. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec** – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 5, n. 11, 2019. <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.710>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Práxis Pedagógica na Construção de um Espetáculo Artístico – Relação Possível Entre o Mundo do Trabalho e a Educação no Sentido da Emancipação Humana

*José Glauber Nocrato Costa¹
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima²*

6.1 Introdução

No presente artigo, a proposta é relacionar a prática pedagógica em Artes e o Trabalho, especialmente, o trabalho como princípio educativo. Para isso, argumenta-se que um espetáculo artístico tem o potencial de mobilizar uma práxis¹ educativa articulando prática, teoria, reflexão crítica e ação transformadora. Mediados pelo educador, os estudantes precisam integrar-se em um processo criativo e complexo com a possibilidade de experimentar diversos aspectos do trabalho enquanto realizam um projeto poético.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologias do Ensino de Artes, pela UECE. Professor Artes na rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica– PROFEPT e do Mestrado Profissional em Educação Física. Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Pós-doutorado em Educação pela UNESP– Marília.

Para esse fim, recorreu-se, principalmente, aos pensadores Boal (1991), Marx (1983), Lukács (2013), Manacorda (2007), Saviani (1985) e Freire (1987). Neste ponto, faz-se necessário entender o alinhamento desta proposta educativa aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação de cidadãos participativos, criativos e solidários. Estudantes que possam aprender com atividades, preparando-se para ingressar no Mundo do Trabalho e não apenas para ocupar um emprego no Mercado de Trabalho.

Nessa concepção, educar para o Mundo do Trabalho exige que o estudante tenha uma Educação Omnilateral e que a ação pedagógica possa abranger o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Essas ações precisam também contribuir para formar cidadãos solidários, comprometidos com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. É importante que todos os estudantes tenham a oportunidade de pesquisar, conhecer, dialogar e agir para que, cada um, em sua função dentro do espetáculo, construa uma visão crítica de sua ação criativa como protagonistas dentro do todo social e histórico espelhado nas cenas de um Espetáculo Artístico.

Desse modo, acredita-se que, por meio de um espetáculo como práxis pedagógica, seja possível que os jovens encontrem diversas oportunidades de participação e colaboração para obter uma formação interdisciplinar, integral e integradora. Assim, através do trabalho artístico como princípio formativo, pretendeu-se propor ações pedagógicas que dinamizassem uma educação transformadora. O espetáculo tem o potencial de colocar questões e propor ações que encorajem os jovens a serem protagonistas no palco e na vida.

Espera-se que essa práxis desenvolva ideias e ações que ultrapassem os palcos, transbordando para a vida cotidiana em sociedade. Boal (2009) afirmava que ser humano é ser teatro e ser artista no palco e na vida real. Refletindo desse modo, encenar significa ensaiar e exercer o protagonismo na vida real. Dessa forma, é possível aprender a cooperar, agir e refletir, para aplicar esse conhecimento na experiência com as coisas reais.

6.2 Arte-Educação Crítica e Transformadora

Na Grécia antiga, durante os festivais chamados Diti-rambos, o Teatro era realizado pelo próprio povo, de forma livre e democrática, durante as festividades (Boal, 1991). Para o autor, o fazer artístico precisa ser apropriado pelos oprimidos, ou seja, pela classe trabalhadora como instrumento de ação e reflexão sobre a realidade. A prática tem o sentido de transformação da vida dos participantes por uma sociedade mais solidária. Assim, ele escreve:

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte; necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação (Boal, 2009, p. 19).

Em nosso país, o espetáculo teatral tem sido usado como prática pedagógica desde os jesuítas, que vieram com a primeira proposta educativa no Brasil colônia em meados do século XVI. Atualmente, dentro das práticas e do conteúdo

que compõem a disciplina de Artes no Ensino Médio Profissional, destacam-se, além do Teatro, a Música, Dança e as Artes Visuais, fazendo parte das diversas linguagens da Arte estudadas. No bojo da disciplina, há, ainda, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1991), adotada como base metodológica para que os estudantes tenham contato com a Arte através da apreciação, criação e contextualização. Acredita-se que esse processo dinâmico terá o potencial de transformar de forma crítica o educando levando-o a níveis cada vez mais profundos de conhecimento das obras e culturas por meio da apreciação.

Pretende-se, com isso, desenvolver a criatividade, imaginação e interação social, em um fazer artístico criativo partilhado pelos envolvidos no processo. Será possível, ainda, desenvolver a reflexão, enquanto contextualiza a obra, e o fazer, dentro do ambiente cultural, traçando sempre uma ponte para a compreensão do passado, presente e de possíveis desdobramentos futuros. O artista, fazendo sua obra, seja ele um trabalhador da Arte, um amador, ou mesmo um estudante, é convidado a ver nela refletida a realidade humana – social, ética e estética. Então, concordamos com o autor, quando diz:

Isso nos leva a pensar sobre a defesa de um ensino de Arte que desencadeasse uma reflexão histórica, ou seja, despertasse o sentido de inclusão na história, em um determinado grupo e cultura. Essa abordagem nos trouxe a instauração de um paradigma de Ensino da Arte “fundado na importância do conhecimento histórico para aquisição e ampliação de um repertório imagético, fundamental para o exercício analítico. ‘Ver e não só fazer’”. (Brendariolli, 2010, p. 32). A AT, portanto, é uma visão de arte/educação pós-moderna, que tem por objetivo alargar horizontes interdisciplinares para o ensino e para a aprendizagem em Arte (Medeiros, 2020, p. 55)

O trabalho criativo e reflexivo da Arte tem o potencial de proporcionar contínua transformação dos produtos artísticos e das pessoas envolvidas no processo. Dessa forma, pode ser realizado na disciplina de Artes, com a montagem de um espetáculo artístico que envolva suas diversas linguagens, em um trabalho de caráter emancipador. Aqui, nessa ação pedagógica, estamos propondo e pesquisando o trabalho em seu princípio ontológico e educativo, numa abordagem marxista.

Através das relações e dos processos desta proposta pedagógica, os estudantes, ao mesmo tempo em que realizarão seus trabalhos, aprenderão estética, sociologia e a história do que vão representar artisticamente. Vemos o trabalho como uma das bases ontológicas para a humanização e, assim, é uma categoria fundamental a ser aqui analisada. Nessa linha de pensamento, concordamos que:

Na perspectiva marxista, o trabalho se define em uma relação em que os homens aparecem como produtores, como uma atividade vital humana, além de defender a superação da propriedade privada e do próprio trabalho como tem sido até hoje. Dessa forma, compreendemos o trabalho como princípio educativo, não da forma como o capitalismo se apropriou dele e sim em sua análise formativa e ontológica. A propriedade privada deu origem à expropriação do trabalho ocasionando uma divisão “alienada” dessa atividade, o que gerou o processo de segmentação da atividade manual e intelectual no lugar da divisão natural e espontânea de gênero, das necessidades e condições físicas humanas (Lima, 2019, p.19, grifo no original).

Podemos, assim, aproximar e relacionar a proposta triangular de Apreciar/Criar/Contextualizar à práxis, como proposta por Marx. Na realização de um espetáculo como fio

condutor para trilhar o currículo da disciplina de Artes, pretendemos que os estudantes passem por uma experiência imersiva que mobilize de forma integral as suas potencialidades. Por esse caminho, serão desafiados a desenvolver suas emoções, habilidades sociais e cognitivas. Ao mesmo tempo em que cada passo será direcionado à apresentação de um produto artístico. A reflexão determina escolhas, ao longo da trilha artística, ampliando e transformando tanto as direções práticas quanto suas visões de mundo. O caráter do trabalho aqui realizado propõe um princípio educativo, como diz a autora.

Ainda que na engenhosidade, prima-irmã da criatividade, a coordenação pressuponha controle, e a cooperação requeira a solidariedade, a mobilização subjetiva implica perguntar-se pela teleologia, pelos objetivos e finalidades das ações humanas. Nesses termos e considerando os contraditórios envolvidos, a atividade de trabalho pode, então, ser considerada fator de desenvolvimento profissional e pessoal.

Assim, a riqueza humana criada pelos trabalhadores, inclusive em termos de novos saberes, valores e normas, teria o potencial de ser também formativa. Além disso, pelo trabalho, laços humanos são criados, e isso significa ver vida nele ou nele constatar, apesar dos pesares, a existência de um ambiente carregado de controvérsias, mas também de ânimo e encorajamentos (Machado, 2023, p. 5)

A ideia é ver a vida espelhada nos processos artísticos e na obra de arte. Um trabalho artístico e, ao mesmo tempo, educativo. Assim, cria-se um ambiente educativo fértil para o desenvolvimento da potencialidade humana no que tange à criação, cooperação e solidariedade. Uma educação que leva em

consideração a história e a sua transformação pela ação humana. Procura-se, com isso, que a meta seja a prática/práxis pedagógica no sentido de uma educação omnilateral.

6.3 O Trabalho como Princípio Educativo

De acordo com os estudos de Lima (2019), Marx (1983), Lukács (2013), ao longo de toda a trajetória humana na terra, o trabalho esteve presente e passou por diversas transformações. Para algumas culturas, foi visto como um fardo, castigo, motivo de desonra, algo negativo. Para outras, foi motivo de satisfação, aprendizado e prosperidade. No atual sistema capitalista em que nos encontramos, a maioria dos trabalhadores é alienada dos meios de produção e dos frutos do seu trabalho. Além disso, a força de trabalho é explorada como mercadoria numa relação assimétrica: capitalista *versus* trabalhador. Para manter-se empregado, o trabalhador submete-se a baixos salários e longas jornadas diárias. Segundo Lima (2019, p. 19):

No sistema do capital – uma classe se beneficia da outra. Parte do produto é incorporada ao capital em forma de lucro. Quanto mais o trabalhador produz, menos consome e mais submetido fica ao capital. A riqueza produzida por meio do labor não pode ser usufruída por todos (Lima, 2019, p. 19).

Apesar da carga negativa que o trabalho carrega, no atual sistema, e carregou, num passado de servidão e escravidão, existe também um lado histórico luminoso. Segundo Marx (1983), o trabalho tem um valor fundante para a humanidade. Nesse sentido ontológico, o trabalho é que distingue o homem e a mulher dos demais seres orgânicos e inorgânicos. Através dele, há uma interação social projetando uma

intervenção criativa na natureza que vai evoluindo ao longo do tempo. Essa evolução se dá principalmente pela capacidade reflexiva e transmissão de técnicas, conhecimentos e tecnologias às novas gerações.

A relação trabalho e educação tem sido objeto de estudo de filósofos e educadores, ao longo da história. Neste presente texto, essa relação é o principal foco de análise e observação. A prática educativa dinamizada através de um espetáculo artístico tem a capacidade de mobilizar uma rede de equipes em cooperatividade, trabalhando efetivamente para a construção de um produto cultural. Articula-se o conhecimento decorrente da pesquisa a uma prática cooperativa e solidária para a efetivação de uma obra de arte. Neste ponto, estamos de acordo com Boal (1991), quando diz que o espectador/ator apresenta o espetáculo sobre assuntos necessários para refletir e ensaiar ações. Nisso, criam-se oportunidades para refletir no sentido de agir para transformar a realidade.

A ideia de trabalho como princípio educativo ganha especial relevância nos escritos de Karl Marx (1983). O filósofo acredita que, enquanto atividade humana fundamental, deve ocupar um lugar central na formação do indivíduo e na sociedade. Ainda na sua visão, o trabalho é uma categoria fundante do humano e, por isso mesmo, é um fator humanizador, ou seja, formador do humano. Segundo observa, o ser humano nasce com sua humanidade incompleta. Para desenvolvê-la, precisa do convívio com outros de sua espécie, dentro de uma sociedade. Nesse sentido, o trabalho e a educação se complementam, nessa tarefa.

6.4 Teleologia

Segundo Marx (1983), o trabalho humano define-se por sua intervenção na natureza, com o objetivo de suprir suas necessidades vitais e garantir os meios para a produção da vida em sociedade. Projetar o trabalho a ser realizado também é uma característica exclusivamente humana, distinguindo-o dos outros animais. Assim Marx (1983, p. 149) diferencia o trabalho humano do trabalho na natureza:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.

Desde a época mais remota, o ser humano convive e interage através do trabalho, projetando e criando os meios para o sustento de suas vidas. Lukács (2018) concorda e desenvolve a definição de Marx e chama essa capacidade de projetar o trabalho de “pôr teleológico”.

Neste artigo mesmo, propõe-se uma ação pedagógica de natureza essencialmente teleológica. A realização de um espetáculo é fruto de experiências pessoais e mais uma série de estudos e pesquisas em determinado referencial teórico. Seguindo os passos na preparação para o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1991), são planejadas quatro etapas, para alcançar determinados objetivos de autoconhecimento do corpo, expressividade, linguagem e discurso. Assim, Boal (1991, p. 143) diz: “O espectador estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a libertar-se da sua condição de espectador e assumir a de ator”. Dessa forma, planeja-se o caminho pedagógico para que o educando deixe de ser objeto e passe a ser sujeito, um protagonista, assim como no palco na vida.

Esses planos, por sua vez, também são embasados em experiências vividas e relatadas dentro de um histórico pessoal e coletivo, que serve de reflexão para se fazer planos coerentes. Quando materializada a expressão desses argumentos, através de processos e cenas, dinamiza-se uma interação humana. Diálogos entram em curso em um contínuo aprimoramento do trabalho. Após ser apresentado o produto artístico, não cessa o processo de reflexão. Essa cadeia de acontecimentos gera questões que servem de base para planejar novos projetos poéticos. Nessa práxis dá-se o processo do trabalho educativo. A respeito desse aspecto, Lukács (2018, p. 14) comenta:

Isso se mostra igualmente no fato ontológico fundamental do ser social, o trabalho. Este, como mostrou Marx, é uma posição teleológica conscientemente executada, a qual, quando parte dos fatos corretamente, em sentido prático, reconhecidos e os aproveita corretamente, é capaz de fazer surgir processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que apenas funcionam espontaneamente, até mesmo de fazer existentes objetividades que antes do trabalho absolutamente não existiam.

Assim, planejar dentro do processo da construção colaborativa de um espetáculo artístico, pode exemplificar o trabalho humano e sua práxis. Um processo dialético em que o pôr teleológico, ou seja, essa capacidade unicamente humana de projetar e determinar os acontecimentos justifica, guia e define as ações por um caminho dinâmico, dialógico e previamente delineado.

6.5 O Ser Social

Nas primeiras comunidades, o trabalho agregou o grupo em ações coletivas, na busca de atender às necessidades vitais humanas. Dessa forma, o trabalho humaniza, integrando os

seres humanos pelo bem comum. Assim, trabalhando com os outros, o grupo foi aprendendo a planejar e atuar, superando as dificuldades. Sozinho talvez tivesse sucumbido ao tempo e se extinguido em meio às adversidades naturais. Dessa forma, o ser humano, segundo György Lukács, ao mesmo tempo em que é um indivíduo, também é, por definição, um ser social. Como o autor explica,

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (Lukács, 2013, p. 82).

O trabalho, em Lukács, é o ponto de partida para a ontologia do ser social. Visto dessa forma, não é uma atividade puramente individual, mas uma mediação complexa entre sociedade e natureza. Com o trabalho, o ser social forma sua consciência de si mesmo e de classe. No homem, a consciência forma-se e transforma-se numa práxis sob determinações que superam as existentes na natureza. Embora nunca esteja totalmente livre das condições naturais, através do trabalho constrói-se o mundo humano da cultura. Para Lukács (1978, p. 35):

O trabalho não é apenas o primeiro motor de toda a sociedade humana, mas também a base da dialética do ser social. É por meio do trabalho que os homens não apenas produzem suas condições de existência, mas também transformam a si próprios enquanto seres sociais, formando-se em um processo contínuo de interação com a natureza e com outros seres humanos.

Essa transformação mútua entre o ser social e a natureza produz a cultura humana, gerando novos produtos e conhecimentos. Nesse âmbito, está o campo de conhecimento da Arte. Acredita-se que a realidade histórica e a social espelhada no teatro possa aprofundar a reflexão crítica sobre esses aspectos (Boal,1991). Nesse sentido, promovem-se diversas formas de teatro, integrando atores e espectadores num diálogo, quebrando a quarta parede imaginária que existiria entre eles. E, no processo do fazer criativo, o ser social do educando é convidado a cooperar, colaborar e se integrar num diálogo capaz de apontar para a superação da opressão, numa transformação de si mesmo e da sociedade.

A vivência dessa dinâmica, que segue gerando dialeticamente coisas novas, vai alterando a própria percepção que temos do mundo. Dessa forma, vamos aprendendo, com a prática integradora do trabalho, a conhecer mais sobre a natureza, a cultura e, conseqüentemente, mais sobre nós mesmos.

6.6 Autoconhecimento e Autotransformação

Há outro fator formativo do trabalho: na sua ação para transformar a natureza em benefício humano, esse agente também se transforma. Num processo dialético, que Marx (1983) chamou de práxis, o ser vai evoluindo no uso e segundo a variedade de materiais, procedimentos e tecnologias que vão sendo criadas. A partir das novas tecnologias e meios de produção, o ser humano também transformou sua própria consciência. Com isso, chega-se nos dias presentes em que o uso de tecnologia e a produção de bens escalou de forma a impactar a qualidade de vida das pessoas de forma decisiva. Em concordância com Marx (1983), Lukács (1978, p. 53) reflete:

A consciência não é uma abstração, mas um reflexo da realidade objetiva. O homem, ao se tornar consciente de sua situação no mundo, adquire a capacidade de agir sobre essa realidade, de modificá-la em função de suas necessidades e interesses.

E argumenta justamente através de um espetáculo que reflita se as realidades histórica e social podem desenvolver o olhar crítico. Daí, pode-se passar de uma atitude passiva a uma atitude transformadora; de espectador a protagonista (Boal, 1991). De um pensamento que opera no senso comum, para o pensamento científico (Freire, 1987). Pode-se caminhar do estado de opressão para a condição da emancipação humana.

No trabalho, o ser humano também se conhece e desenvolve os potenciais que descobre em si mesmo. A cada descoberta e criação, existe uma reflexão. Novas perguntas são feitas a partir de horizontes que surgem. Assim vão se desdobrando a ação e a consciência humana em uma práxis que transforma a natureza e a si mesma (Lukács, 1978).

6.7 Legado Humano

Com o desenvolvimento do trabalho, surge, ao mesmo tempo, a necessidade de transmitir os conhecimentos e as práticas para as novas gerações. A educação é apresentada como uma das capacidades exclusivamente humanas de evoluir através dos tempos pela transmissão e construção de novos saberes. Cada geração aprende com a anterior o conhecimento acumulado e acrescenta a ele novas descobertas, num contínuo desenvolver dialético que é a práxis humana.

Desse modo, Marx (1983) valoriza especialmente a visão crítica da História e seu caráter dinâmico, no método chamado por ele de “materialismo histórico-dialético”. Elabora

que, para conhecer as determinações responsáveis pelos fatos atuais, precisamos nos deter concretamente no desenrolar da história. Por isso, em concordância com essa visão, e essa prática pedagógica aqui defendida, elabora-se uma oportunidade de se olhar para o passado e constatar a transformação da vida humana.

Neste estudo da História através de um espetáculo artístico como caminho pedagógico, acredita-se encontrar elementos para compreender nosso passado e o que aprender com ele para a práxis presente. Busca-se olhar criticamente a rede ou o complexo de determinações dos acontecimentos históricos e fazer a ligação com a dinâmica do momento presente. Concordamos com Lima (2019, p. 43), quando reflete que:

O principal objetivo do ensino de história na perspectiva marxiana deve ser para esclarecer e reforçar que somos nós quem construímos o destino humano. Temos que pensar a construção do sujeito pelo pensamento e pela ação. Para isso, precisamos de uma consciência com visão de conjunto, ao invés de uma teoria e perceber os detalhes da vida histórica sem se perder na fragmentação.

Nesse sentido, a capacidade humana de transmitir sua história deve levar a ampliar a visão do presente. Esta abordagem da história nos leva a crer que a prática educativa deve ir além de conhecimentos, técnicas e tecnologias. Em conjunto com isso, deve também esclarecer as determinações históricas que estão ligadas a esses conhecimentos e sua relação dinâmica com a totalidade social.

6.8 Superação da Dicotomia Trabalho Intelectual Versus Manual

Segundo Marx (1983) e Manacorda (2007), a partir de certo momento, na história, houve uma divisão entre os que faziam trabalhos manuais e os que adotavam atividades intelectuais. Com a propriedade privada da riqueza natural e dos meios de produção, uma minoria de privilegiados pôde subjugar numerosos escravos, ou servos, para realizar os trabalhos manuais em seu lugar. Com o tempo livre, educavam-se com as atividades intelectuais. Nesse momento da história, havia os que tinham e os que não tinham escola. Sobre essa divisão, Manacorda (2007, p. 119) aponta:

Apenas as classes possuidoras, dizíamos, conheceram uma instituição específica para o cuidado e a educação das jovens gerações; as classes produtivas não a conheceram, isto é, nunca existiu para elas um local que fosse exclusivo das crianças e dos jovens.

Segundo Manacorda (2007), as primeiras escolas modernas, na perspectiva de atender a toda a população, surgiram no início da revolução industrial, na segunda metade do século XVIII. Saviani (1985) escreve que os “sistemas nacionais de ensino” nascem em meados do século XIX em uma democracia burguesa em ascensão. Seu ideal era a educação de todos como um dever do estado.

Contudo, essa desigualdade de aprendizado intelectual e do manual teve continuidade, principalmente, pela existência da desigualdade social. Para a escola dos trabalhadores, ofereceram-se cursos práticos para atender a certas funções específicas que não precisam de muita teoria e são repetitivas e mecânicas. Já a classe burguesa, educava seus filhos em uma escola que pretendia desenvolver suas habilidades intelectuais

através do conhecimento das Ciências, da Filosofia e das Artes, para que pudessem ser líderes. Essa divisão na área educacional serviu para perpetuar a ordem social vigente. Sobre isso, Manacorda (2007, p. 124) comenta:

Foi nesse nível metodológico-histórico que se pôde produzir a separação entre a escola do doutor e a escola do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas.

No século XX, a complexificação do trabalho levou o sistema capitalista a massificar o ensino formal para atender às suas necessidades de trabalhadores cada vez mais qualificados. Nesse ambiente, surgiram abordagens contra-hegemônicas, que propõem uma formação integral destinada à superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Alguns pensadores, dentre eles, Demerval Saviani (1985), desenvolveram propostas, pesquisas e projetos propondo práticas educativas que conduzam o jovem a interações objetivas com a realidade. Alinhado a ele, argumenta-se, aqui, a favor da Arte, no cumprimento desse papel. Através do espetáculo, o jovem interage com os outros e com a cultura, de maneira a valorizar a ação cooperativa, solidária, e o estudo crítico do contexto sócio-histórico. Na reflexão articulada com a ação, o jovem poderá ampliar sua consciência. Saviani (1985, p. 45) nos diz que:

A escola, quando separa as atividades intelectuais das atividades manuais, impõe uma dicotomia que não existe na vida prática do ser humano. Esse processo cria uma falsa hierarquia, que divide os indivíduos entre aqueles destinados ao trabalho braçal e aqueles reservados ao trabalho intelectual, reforçando as desigualdades sociais.

Para esta proposta, é necessário aprender a ler o mundo, saber contextualizar e criticar, através de práticas/práxis educativas, que integram ação e reflexão, ensino técnico e ensino propedêutico. Esse tipo de educação tem por objetivo a formação de um trabalhador mais consciente de sua realidade social. Uma educação que proponha uma relação com o trabalho, no seu princípio educativo. Enfim, uma educação que trabalhe por uma mudança social formando seres humanos autônomos e solidários. Em alinhamento com isso, O Teatro do Oprimido (Boal, 1991, p. 81) torna-se um caminho pedagógico para o protagonismo quando declara:

O teatro do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!

6.9 Educação Crítica

Para Saviani (1985) e Freire (1997), a educação precisa ser, além de tudo, crítica. O estudante precisa ser estimulado através de práticas e reflexões a aprender a pensar por si mesmo. Uma educação que seja problematizadora encoraja os estudantes a questionarem a realidade social. Disse, uma vez, Freire, que, através da educação, não se muda a sociedade, porém, tão pouco podemos prescindir dela para essa mudança. Desse modo, o estudante precisa ter liberdade para a leitura da realidade e saber que esta pode mudar a partir de sua ação coordenada com os outros. Sobre isso, Saviani (1985, p. 67) ensina:

A educação crítica não é apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimentos, mas uma arma de emancipação social. Ela permite que o indivíduo compreenda sua posição dentro da sociedade e se capacite para transformá-la, superando a dicotomia que o separa daquilo que ele produz.

No pensamento de Saviani (1985), a escola é importante fator de participação e transformação social. Permite, enquanto colabora na criação de um espetáculo artístico, integrar o conhecimento à cultura, ciência, técnica e às tecnologias, para uma formação integral do educando. Na prática, propõe um ensino médio técnico integrado ao propedêutico, para que se possa aprender de forma ativa. Desse modo, prepara para o mundo do trabalho e para a vida autônoma e solidária. Assim, enquanto aprende uma profissão, amplia sua visão, integrando o seu fazer, suas práticas, a uma visão crítica da sociedade. Reflete sobre a história e as forças que atuam na sua transformação. Isso permite que o estudante questione a sociedade e trabalhe ativamente para sua mudança. Como diria Paulo Freire (1987), esperando para que ela mude no sentido de uma maior justiça social.

6.10 Trabalho, Escola e Emancipação Humana

Acreditamos, em acordo com Freire (1987) e Saviani (1985), que a escola deve ser um espaço para a emancipação humana. Para Freire, é preciso superar uma educação bancária na qual o conhecimento é depositado na mente do estudante. Em vez disso, a educação deve ser dialógica, e a liberdade do educando para questionar e investigar precisa ser valorizada. Esse diálogo educador e educando deve ter o sentido de conscientização. Sobre isso, Freire (1987, p. 79) reflete:

A educação libertadora, ao contrário da educação bancária, problematiza, enquanto a educação bancária domesticava. Com esta, o educando tende a se acomodar ao mundo dado. Com a educação problematizadora, que se baseia na criatividade e estimula a reflexão e a ação dos homens sobre a realidade, torna-se possível a transformação do mundo.

Para Saviani (1985), a escola deve ser um lugar de emancipação, na qual os estudantes possam exercer o papel de sujeitos críticos e autônomos. Dessa forma, a educação deve estar conectada ao mundo do trabalho. Deve preparar o estudante para compreender as relações econômicas de sua realidade. Esse autor diz que:

A emancipação humana exige uma educação que não só instrua, mas que também forme cidadãos capazes de refletir sobre a sua realidade e de transformá-la. Isso implica a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, promovendo uma formação integral que unifique teoria e prática (Saviani, 1985, p. 94).

Assim, a educação emancipadora é um processo contínuo, que envolve, além da transmissão de conhecimentos técnicos, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as condições sociais que embasem uma ação transformadora da sociedade. Para Freire (1987), existem na sociedade práticas culturais opressoras e que o antídoto seriam as práticas culturais libertadoras. A Arte, através do teatro, pode ser uma dessas ações com o potencial de perseguir esse objetivo.

6.11 Considerações Finais

Para finalizar este escrito, frisamos alguns conceitos fundamentais, visto que esta proposta busca meios para efetivar a educação omnilateral. Este texto está alinhado a uma prática/práxis pedagógica que acredita no trabalho como

princípio educativo. Por isso, propõe-se que a educação seja dinamizada por atividades práticas articuladas ao conhecimento e à cultura. Em especial, analisa-se, aqui, o teatro reunindo todas as linguagens artísticas como caminho pedagógico que leve a uma educação omnilateral.

É importante observar que a proposta é uma educação integral que seja participativa, criativa, crítica e transformadora. Um espetáculo cria uma gama bem diversa de oportunidades para a participação. Cada um na sua função, cooperando para o mesmo objetivo, de forma encorajadora e solidária. Ao mesmo tempo em que criam, conhecem o pensamento científico. Vê-se a realidade no espelho da Arte para atuar, conhecer, refletir e transformar.

Esta é uma proposta interdisciplinar, que parte de um tema para unir, pela Arte, diversas disciplinas, em um projeto interdisciplinar. A colaboração criativa entre diversos professores e estudantes pode tornar o ensino mais dinâmico, cooperativo e solidário, e que cada um, no seu lugar, tenha a possibilidade de identificar-se com alguma equipe de trabalho; compreender sua função; relacionar-se com outros participantes, conhecer e refletir sobre o tema trabalhado no espetáculo.

Espera-se, com esta reflexão, ter colaborado para apontar caminhos para uma educação omnilateral. Importante não é somente a dinâmica animadora, que nos enche de alegria, em uma prática educativa. A articulação entre teoria e prática, para ser uma verdadeira práxis, precisa também desenvolver o pensar crítico e objetivar uma transformação social. E, ainda, essa sociedade progressista aqui almejada precisa ser participativa, consciente e solidária.

6.12 Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

LIMA, Amanda Duarte. **Ensino de história e educação de jovens e adultos: por uma abordagem onto-histórica da categoria trabalho**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza, 2019.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács, v. 13 / Georg Lukács; traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MACHADO, L. R. de S. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação**

Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e15167, 2023.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, Livro I. São Paulo: Boitempo, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Pedagogia da Animação na Educação Profissional e Tecnológica – Práticas Educativas em Florescência

*Aline do Monte Spinosa¹
Aliny Alves Mota de Sousa²
Nilson Vieira Pinto³*

7.1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem papel essencial na formação de indivíduos aptos a atuarem em um mundo do trabalho dinâmico e em constante transformação. No entanto, embora se caracterize como um ensino de abordagem diversificada, entre propedêuticas e disciplinas

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Graduada em Engenharia de Produção Mecânica pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Técnica em Telecomunicações pelo IFCE.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Graduada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Líder/pesquisador do Grupo de Pesquisa: Corpo, Trabalho e Educação – Núcleo de Estudos Interdisciplinares (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).

técnicas, práticas e tecnológicas, enfrenta desafios cotidianos relacionados à motivação e ao engajamento dos estudantes (Santos Lima; Sousa, 2024).

Nesse sentido, torna-se fundamental estimular o protagonismo e a autonomia discente no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente educativo que contribua para o desenvolvimento de competências e habilidades humanas e técnico-profissionalizantes. Os jogos são elementos que despertam o interesse de pessoas de todas as faixas etárias, integrando-se à cultura em sociedade e fazendo parte do cotidiano afetivo desde os primeiros anos de vida, com reflexos que perduram continuamente. Na Educação, tanto os jogos quanto as brincadeiras têm ganhado destaque, sendo aplicados desde o Ensino Básico até a Pós-graduação, enriquecendo o processo de aprendizagem em diferentes contextos (Sylvestre *et al.*, 2024).

A utilização de jogos, na Educação, tem se restringido, em grande parte, à Educação Infantil. Após essa etapa, prevalece a ideia de que o ensino deve ser tratado de forma "séria", o que relega os jogos a um segundo plano ou até mesmo é eliminado seu uso. Contudo, é fundamental promover uma integração mais ampla, diversificada e adequada dos jogos em todas as etapas da Educação, reconhecendo seu potencial pedagógico e papel no enriquecimento do processo de aprendizagem (Morán, 2015).

O termo “Pedagogia da Animação” refere-se ao livro elaborado a partir da tese de doutorado do autor Nelson Carvalho Marcellino (1988), que tem como título: “Lazer e escola – fundamentos filosóficos para uma pedagogia da animação, no início do processo de escolarização”. Nesse

contexto, discute-se a Pedagogia da Animação como alternativa metodológica capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, integrando elementos lúdicos e participativos.

Com base nos conceitos do livro de Marcellino (2012), neste artigo, discute-se como a inserção do lúdico no contexto da EPT pode potencializar o aprendizado e estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes, contribuindo para uma formação mais integral e alinhada às necessidades do mundo contemporâneo.

Dessa forma, com esta produção textual, objetiva-se explorar o fazer docente em/ao criar um espaço lúdico e emancipatório no ambiente escolar à luz da EPT.

7.2 Pedagogia da Animação – Ludicidade em Florescência sob o Olhar de Marcellino

Nelson Carvalho Marcellino, alicerce autoral desta sessão, é um pesquisador brasileiro, com formação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas (SP) (1972), mestrado em Filosofia, pela mesma instituição (1984), e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). O autor é reconhecido por suas contribuições significativas nos estudos do lazer, Educação e políticas públicas, tendo atuado como professor na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

Líder do Grupo de Pesquisas em Lazer (GPL) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), dentre suas diversas publicações, destacam-se obras em que investiga a convergência entre lazer e Educação, como nos livros “Lazer e educação” e “Lazer

e sociedade: múltiplas relações”, nos quais analisa a relação do lazer na formação educacional e social dos indivíduos.

Nesse sentido, suas contribuições em pesquisas envolvem temas relacionados às práticas educativas no contexto do lazer e à animação sociocultural, fornecendo uma base teórica e prática para aplicação da “pedagogia da animação”, que considera uma alternativa educacional inovadora e que, neste ensaio teórico, versa sobre a sua contribuição educativa na EPT.

Com o emprego de atividades lúdicas e culturais, o autor defende que uma “pedagogia da animação” promove a participação ativa e o desenvolvimento de grupos e comunidades. Nessa integração no processo educativo, reconhece o lazer como componente essencial para o desenvolvimento integral do sujeito.

Com base no livro “Pedagogia da animação”, de Nelson Carvalho Marcellino (2012), são identificados diversos pontos relevantes que merecem discussão aprofundada. O autor propõe uma reflexão sobre a interdependência entre os elementos lazer, escola e processo educativo, sugerindo que o lúdico pode ser um componente essencial da Educação. Dessa forma, analisamos se essa relação desfaz ou reafirma a dicotomia entre prazer e aprendizagem, questionando a visão tradicional que separa o entretenimento da formação acadêmica.

Para Marcellino (2012), a abordagem do lúdico não se restringe a atividades isoladas, como brinquedos, festas ou jogos. Em vez disso, o compreende como componente da cultura, historicamente situado e socialmente construído. O autor destaca que a análise da cultura deve considerar que a atividade humana está sempre vinculada à construção de

significados, os quais conferem sentido à existência e às práticas educativas.

Dessa forma, a construção do conceito de Pedagogia da Animação não deve partir de uma visão isolada do trabalho ou lazer, mas, sim, da compreensão de suas relações interdependentes, considerando ambas como esferas fundamentais da atuação humana. Para o autor, trata-se de uma relação interdependente em que se vivencia a mudança do futuro através do olhar para o presente, constituída por um processo experienciado (individual e coletivo) em que o prazer não é perdido de vista.

A ludicidade sempre esteve presente na cultura, não como fenômeno isolado, mas como parte das interações sociais e do próprio contexto laboral. Esse entendimento rompe com a visão reducionista, que associa o lúdico apenas ao lazer, sugerindo que a criatividade e a liberdade de escolha já estavam inseridas nas atividades humanas desde os primórdios.

A dicotomia entre lazer e obrigação tornou-se mais evidente com os avanços da industrialização e urbanização. À medida que o trabalho se estruturou de forma mais rígida e disciplinada, separando-se do tempo livre, consolidou-se a oposição entre dever e prazer. Essa visão dualista reforçou a ideia de que o lazer é apenas um momento de descanso ou recompensa pelo esforço produtivo, limitando sua compreensão como parte integrante da formação humana.

Nesse contexto, a Pedagogia da Animação, ao integrar o lúdico à Educação, desafia essa divisão e propõe um olhar mais amplo, no qual o prazer e a criatividade não devem estar restritos apenas ao tempo livre, mas, sim, perpassar as práticas educativas e profissionais. Dessa forma, a Educação pode se apropriar do lúdico como um meio de ampliar os

processos de ensino e aprendizagem, valorizando a autonomia e a participação ativa dos sujeitos.

Deve-se levar em conta ainda, que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente educativa, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu “faz de conta”, que permeia o lazer, pode se constituir numa espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer (Marcellino, 2012, p. 35, grifos do autor).

O lazer não é apenas um espaço de diversão, mas pode ter forte caráter educativo e crítico. Marcellino (2012) argumenta que tanto o conteúdo quanto a forma das atividades lúdicas podem abrir amplas possibilidades pedagógicas. Isso ocorre porque o lúdico, ao incorporar o “faz de conta”, não apenas proporciona prazer e criatividade, mas também funciona como um meio de reflexão sobre a realidade.

Nesse sentido, o lazer pode atuar como uma espécie de denúncia das contradições sociais, especialmente no que diz respeito à oposição entre obrigação e prazer. Em um contexto educacional, essa perspectiva sugere que a aprendizagem não precisa estar atrelada exclusivamente a um modelo rígido e formal. Pelo contrário, a introdução de elementos lúdicos pode estimular o pensamento crítico e permitir que os estudantes questionem estruturas e normas estabelecidas.

É importante frisar, mais uma vez, que a consideração da relação entre a manifestação do componente lúdico da cultura, no lazer, e a educação, transcende a aquisição de informações, vai além dos conteúdos culturais. Não se trata, pois, da consideração de um instrumento leve e eficaz para facilitar o processo de aprendizagem, para a adequação conformista de indivíduos a uma inquestionável sociedade estabelecida. longe disso, é uma questão

de participação cultural – usufruir e criar cultura (Marcellino, 2012, p. 42).

Marcellino destaca, ainda, que o lúdico, na Educação, não se limita à transmissão de informações ou à assimilação de conteúdos, mas envolve a participação ativa e o contato com elementos culturais diversificados. Portanto, não deve ser reduzida a um recurso que torna o ensino mais agradável/divertido. Na verdade, deve ser compreendido como uma abordagem pedagógica que estimula a reflexão crítica e a permuta sociocultural dos sujeitos no processo educativo. Nesse contexto, ao incorporar o lúdico no processo de ensino, atua-se em um espaço de criação e ressignificação sociocultural, possibilitando uma educação emancipatória que estimule a autonomia e o protagonismo discentes.

Nesse contexto, a formação docente tem papel essencial na transformação das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da EPT. Para Marcelino (2012), essa abordagem demanda, além dos conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da ludicidade, o desenvolvimento de habilidades práticas que possibilitem a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e inovadores. Nesse sentido, essa proposta rompe com modelos tradicionais de ensino e se aproxima de correntes pedagógicas como a Educação Libertadora de Paulo Freire (2013), na qual o estudante é protagonista do seu aprendizado.

Ao citarmos Freire, nesta reflexão marcelínica, vislumbramos um exercício pedagógico dinâmico, crítico-reflexivo, dialógico e transdisciplinar, que propõe uma educação problematizadora, a qual articula e ressignifica os saberes de forma integrativa e comunitária. Uma pedagogia em que o lúdico compõe a/uma poética discursiva imersa no ser social

e nas suas relações contemporâneas individuais e coletivas.

A Pedagogia da Animação, ao integrar elementos lúdicos e interativos ao processo educativo, contribui para a construção de um ensino mais engajador e acessível. No entanto, a implementação eficaz dessa abordagem depende diretamente da formação continuada de professores, que devem ser capacitados para mediar experiências significativas e estimular a criatividade dos alunos.

Dessa forma, essa formação docente precisa ser estruturada de maneira a incluir tanto o domínio de novas metodologias quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicacionais. O uso de recursos audiovisuais, jogos pedagógicos e dinâmicas interativas pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais motivador, além de favorecer a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A formação docente, por sua vez, deve contemplar a inserção das tecnologias digitais como aliadas no processo educativo. A utilização de recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de aplicação da Pedagogia da Animação, permitir a diversificação das estratégias didáticas e a adaptação às diferentes realidades dos estudantes. Nesse sentido, os professores precisam ser capacitados para integrar essas ferramentas de maneira crítica e criativa, garantindo que sejam utilizadas como instrumentos de aprendizagem significativa.

7.3 Ludicidade em Florescência na Educação Profissional e Tecnológica

Na EPT, a formação está voltada para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais e a aplicação da Pedagogia da Animação pode contribuir para um

processo de aprendizagem mais participativo e interativo. Dessa forma, o aprendizado não se restringe apenas à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção coletiva do conhecimento, promovendo autonomia, criatividade e senso crítico.

A Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade de ensino exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Além disso, é imperioso que estes desenvolvam capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (Inocente; Tommasino; Castaman, 2018, p. 5).

Ceretta (2021, p. 3) destaca que o atual desafio docente na EPT se situa no encontro com um novo perfil discente imerso nos recursos tecnológicos, o que exige que o educador esteja atualizado, amplie e diversifique o processo de ensino em situações concretas, histórias, estudos de caso, vídeos, jogos, pesquisas e práticas, incorporando novos olhares reflexivos a partir dessas vivências, evidenciando que “o modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolução mostra-se insuficiente e ineficaz para a formação de um profissional diferenciado”.

Importante destacar que na sua atuação o professor da EPT deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho, as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais as temáticas foram criadas e existem; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho, entre outras. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia, produtos e serviços (Ceretta, 2021, p. 3-4).

Na Pedagogia da Animação, é proposto um modelo educacional que valoriza o lúdico, a participação ativa dos estudantes e a criação de espaços de aprendizagem mais dinâmicos e envolventes. No contexto da EPT, essa abordagem pode ser uma estratégia para aproximar teoria e prática, tornando o ensino mais significativo para os estudantes.

Para que a Escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico, é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando. É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou na não vivência do lúdico (Marcellino, 2012, p. 69).

Os jogos educacionais desempenham papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na EPT, ao proporcionar um ambiente dinâmico, interativo e motivador. Nesse contexto, Prensky, (2012, p. 168) comenta que:

Os jogos proporcionam diversão que acarreta prazer e satisfação, elementos essenciais no processo de aprendizagem; eles criam um ambiente de brincadeira envolvendo os participantes de forma intensa e fervorosa agindo favoravelmente em relação à diminuição do estresse e da ansiedade, ao aumento da criatividade e da autoeficácia: brincar contribui na melhoria do desempenho das ações e da aprendizagem.

De acordo com Prensky (2012), os jogos favorecem a aprendizagem, ao reduzir o estresse, aumentar a criatividade e estimular a autoeficácia dos estudantes. Isso se alinha à proposta da Pedagogia da Animação, que busca integrar o lúdico à prática educativa, promovendo a autonomia e o engajamento dos alunos.

Além disso, os jogos educacionais possibilitam a aplicação prática de conceitos, permitindo que os estudantes aprendam de forma experiencial e participativa. No contexto da EPT, essa abordagem contribui para a construção de competências essenciais para o mundo do trabalho, como a resolução de problemas, tomada de decisões e o trabalho em equipe. Assim, a inserção de jogos no ensino não apenas facilita a assimilação do conhecimento, mas também prepara os alunos para desafios reais, tornando a aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

Entretanto, Camargo *et al.* (2022) alertam que a aplicação dos jogos deve estar associada a um propósito bem definido, e não ser utilizada apenas como ferramenta de diversão. Dessa forma, faz-se necessário que o aluno compreenda a razão pela qual está sendo adotado um novo modelo metodológico de aprendizagem. Com isso, é imperativo que os objetivos de aprendizagem estejam bem definidos e que a prática pedagógica seja um reflexo preciso do ensino.

Ferreira e Castro (2024) pontuam que na EPT o foco das práticas pedagógicas lúdico-contextualizadas estão no desenvolvimento de competências técnicas específicas e habilidades práticas que preparem os alunos para o mercado de trabalho. Para esses autores, a integração da gamificação na EPT cumpre uma função crucial: fornece uma estrutura contextual para a aplicação do conhecimento teórico, facilitando assim uma conexão mais tangível entre os fundamentos teóricos e sua implementação prática. A integração da teoria e da prática, dessa maneira, facilita a compreensão e a retenção do conhecimento, aumentando assim a eficácia do processo de aprendizagem.

A gamificação discutida por Ferreira e Castro (2024), definida como a integração de elementos de jogos em contextos não lúdicos, tem sido amplamente aplicada em ambientes educacionais e coaduna-se perfeitamente com os trilhos pedagógicos da Pedagogia da Animação. Apesar de sua aparência contemporânea, as origens do conceito remontam a práticas educacionais anteriores ao seu reconhecimento formal, em 2010.

Vale destacar que, para alcançar os resultados desejados por meio da implementação da gamificação na EPT, é fundamental alocar recursos para a formação de educadores, a reformulação das práticas pedagógicas e o estabelecimento de uma infraestrutura tecnológica adequada. Esses fatores são cruciais para a eficácia dessa metodologia ativa nos processos educacionais (Silva; Ferreira; Silva, 2022).

Diante das práticas pedagógicas lúdico-contextualizadas em florescência na EPT, é imperativo comentar o discurso atual em torno da Robótica Educacional e do Pensamento Computacional. Cardoso *et al.* (2024) afirmam que a Robótica Educacional oferece amplo potencial de ensino, que incentiva os alunos a colaborarem em grupos, abordando questões sociais autênticas e integrando conhecimentos de diversas disciplinas, incluindo computação, engenharia, matemática, ciências ambientais, artes e ciências, de forma interdisciplinar, facilitando, assim, uma educação unificadora, abrangente, politécnica e omnilateral.

Atualmente, o Pensamento Computacional tem sido identificado como uma prática pedagógica promissora para aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O objetivo principal dessa prática pedagógica é

estabelecer uma estrutura para identificar problemas e dividi-los sistematicamente em componentes menores, facilitando assim sua resolução em diversos domínios (Cardoso *et al.*, 2024).

Em vista dos pontos mencionados, torna-se evidente que destinemos esforços para incorporar o pensamento computacional e a robótica educacional nas práticas pedagógicas dos professores na/da EPT. Alcançar esse objetivo exige a implementação de programas abrangentes de treinamento para educadores, complementados pela integração de práticas pedagógicas aprimoradas pela tecnologia. Essas iniciativas visam a equipar os educadores com as habilidades e a compreensão necessárias para alavancar a tecnologia de forma a otimizar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

7.4 Considerações Finais

Consideramos que a Pedagogia da Animação representa importante instrumento para a revitalização do ensino, tornando-o mais dinâmico e eficaz e que ainda se encontra em florescência. Para que sua implementação seja bem-sucedida, é essencial que os docentes tenham uma formação pautada em princípios interativos e democráticos.

Nesse sentido, é imperativo adotar uma postura crítica em relação às circunstâncias atuais, interagindo proativamente com nossos alunos de forma a desafiar as normas de mercado vigentes. Isso implica reconhecer e valorizar as inclinações culturais lúdicas desses alunos, transcendendo os limites do que é facilmente aparente e vislumbrando coletivamente uma realidade alternativa. O ímpeto para o nosso trabalho deriva da própria estrutura da realidade.

Dessa forma, a Educação pode se tornar um espaço mais acolhedor e transformador, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, tendo os docentes como mediadores do conhecimento, promovendo estratégias que incentivem a criatividade e autonomia. Isso requer formação contínua e reflexiva, além de experiências práticas que permitam a adoção de novas competências pedagógicas.

Nesse contexto, a Pedagogia da Animação, ou prática pedagógica lúdico-contextualizada aplicada à EPT, demonstra ser um recurso pedagógico eficaz, capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo. Nesse sentido, a formação docente deve ser continuamente aprimorada, garantindo que os educadores estejam preparados para atuar de forma criativa e reflexiva. A integração dessa abordagem no ensino técnico e tecnológico pode contribuir significativamente para a formação de profissionais mais preparados para os desafios contemporâneos, promovendo uma Educação mais humanizada e eficiente.

7.5 Referências

CAMARGO, J. D.; MOTA, V. C.; SAKUNO, I. Y. T.; SILVA, R. J. S. da. Gamificação na educação matemática: uma aplicação com o ensino de Frações. **Conjecturas**, v. 22, n. 11, 2022.

CARDOSO, Carlos Costa; MENDONÇA NETO, V. dos S.; SANTOS, T. V. dos; TRENTIN, M. A. S. Robótica educacional, pensamento computacional e a pesquisa como inovações nas práticas de ensino na educação profissional e tecnológica. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 22, n. 1, p. 466-475, 2024.

CERRETA, S. B. N. Possibilidades de engajamento discente na educação profissional e tecnológica através da aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e11102, 2021.

FERREIRA, C. K. P.; DE CASTRO, R. S. Gamificação na educação profissional e tecnológica: análise das percepções e impactos na prática pedagógica. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. e9614-e9614, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INOCENTE, L.; TOMMASINI, A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 10. ed., Campinas: Papirus, 2012.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e escola**: fundamentos filosóficos para uma “pedagogia da animação” no início do processo de escolarização. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

MORÁN, José *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

SANTOS LIMA, Isabel dos; SOUSA, Jalva Lilia Rabelo de. Inclusão educacional no ensino técnico profissionalizante da EPT: desafios e perspectivas. **Revista Interagir**, n. 127, p. 14-16, 2024.

SILVA, R. O. da; FERREIRA, J. A. de O. A.; SILVA, D. N. Escopo conceitual e eixos estruturantes da aplicabilidade da gamificação na educação profissional e tecnológica – EPT. **Revista Científica Digital**, v.1, p. 1599-1607, 2022.

SYLVESTRE, D. R. P.; SILVA, G. N. da; CARVALHO, P. P.

de J.; SONDERMANN, D. V. C. Que comecem os jogos: um estudo sobre a aprendizagem baseada em jogos na educação profissional e tecnológica. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, p. e2196-e2196, 2024.

Educação Profissional e a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Perspectivas de um Modelo Contra Hegemônico

*Janayna de Sousa Maciel Moraes¹
Antônia de Abreu Sousa²*

8.1 Introdução

O presente texto constitui um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “História e Memórias da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa: uma escola de aprendizagem cooperativa e solidária”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, no ano de 2025.

O estudo teve como objetivo central compreender a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária (ACS), implementada pela Escola Estadual de Educação Profissional (E.E.E.P.) Alan Pinho Tabosa, analisando-a como prática de resistência diante das propostas de formação alicerçadas em pressupostos estritamente mercadológicos.

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza. *E-mail*: macieljanayna03@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGE/IFCE) – *Campus* Fortaleza. Doutora em Educação na Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestra em Educação na Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). *E-mail*: antonia@ifce.edu.br.

Para atingir tal propósito, adotou-se uma abordagem qualitativa, sustentada em pesquisa documental, contemplando tanto a legislação vigente – a exemplo do Decreto n. 6.302/2007 e do Documento Base da Educação Profissional de 2007 –, quanto referenciais teóricos de autores como Gramsci (1981); Freire (1997); Manfredi (2017); Frigotto (2009); Andrade (2019); dentre outros.

Como fundamento contextual, delineou-se um panorama histórico da Educação Profissional no Brasil, desde suas origens até a consolidação das políticas públicas no século XXI, com ênfase na criação e expansão das Escolas Estaduais de Educação Profissional (E.E.E.Ps.) no Ceará. Nessa trajetória, observaram-se tensões entre modelos de gestão pautados por uma lógica empresarial e propostas inspiradas em princípios progressistas. Nesse cenário é que se insere a experiência da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa, cuja singularidade revela-se na ruptura com a padronização da rede estadual, ao adotar a Metodologia da ACS, concebida a partir do Movimento **Programa de Educação em Células Cooperativas** (Prece) e da pedagogia freiriana.

Essa proposta pedagógica estrutura-se em cinco eixos fundamentais – educação emocional; autodeterminação dos estudantes; aprendizagem cooperativa; parceria professor-estudante; e solidariedade –, que favorecem o protagonismo discente; o fortalecimento do vínculo comunitário; a diminuição da evasão escolar; e a formação de lideranças sociais comprometidas com a transformação da realidade.

Em síntese, no estudo foi evidenciado que a experiência da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa, no município de Pentecoste/CE, constitui uma alternativa contra hegemônica no campo da Educação Profissional, reafirmando o potencial da

cooperação e solidariedade como princípios norteadores de uma prática educativa transformadora.

8.2 Notas Introdutórias Sobre Educação Profissional no Brasil

A Educação Profissional, no Brasil, é fruto de longo processo histórico, que remonta ao período colonial, quando a economia açucareira e mineradora criou demanda por trabalho especializado. Assim, os colégios jesuítas tornaram-se os primeiros núcleos de formação para o trabalho, ensinando ofícios como carpintaria e ferraria.

O trabalho artesanal foi regulamentado no século XVIII, mas seguia marcado pela desigualdade social, associado a atividades “inferiores” e destinado principalmente a pessoas escravizadas. A chegada da Corte Portuguesa, ao Brasil, trouxe avanços na educação, com a criação de escolas superiores voltadas às elites, enquanto a formação profissional dos setores populares ficou restrita aos Liceus de Artes e Ofícios e às Casas de Educandos Artífices, iniciativas que combinavam qualificação com disciplinamento social, reforçando que a educação profissional era destinada às camadas pobres da sociedade vigente.

Assim sendo, o modelo de escolas pensadas para formar para o trabalho tinha caráter assistencialista e disciplinador para a indústria, sem preocupação em formar o homem como ser político, capaz de se tornar dirigente, compreendendo o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1981). Essas escolas passaram por transformações, ao longo do tempo, dando origem aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Dessa forma, é possível afirmar que a Educação Profissional brasileira consolidou-se como política pública a partir

da República, quando o processo de industrialização e urbanização gerou novas demandas de mão de obra qualificada, pensado inicialmente como forma de atender às necessidades do setor produtivo, como estratégia de controle social do operariado, e das mobilizações e organizações populares.

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, primeira rede de instituições federais destinadas à formação para o trabalho, apesar de seu caráter assistencialista, representou um marco na história da formação profissional, constituindo a base para os Liceus Industriais; as Escolas Técnicas; os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e, mais tarde, os IFs.

Ao longo do século XX, as políticas de Educação Profissional acompanharam as transformações políticas e econômicas do país, oscilando entre projetos de caráter liberal, voltados à lógica de mercado, e projetos de caráter progressista.

O período de 2003 a 2008 foi especialmente relevante para a Educação brasileira, em especial para a Educação Profissional, pois ocorreu maior aproximação entre as políticas educacionais e as políticas de desenvolvimento socioeconômico. Destaca-se, ainda, a revogação do Decreto n. 2.208/1997, que promoveu, novamente, a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional (Decreto n. 5.154/2004). Além disso, foi incentivada a expansão das redes federal e estadual de Ensino Técnico, fortalecendo a democratização do acesso.

Como diferencial desse período, ressalta-se, também, a intensa participação da sociedade civil, por meio de seminários e conferências organizados pelo Ministério da Educação (MEC). Esses encontros fundamentaram concepções político-pedagógicas de caráter progressista para a EPT, dentre

as quais se destacam a Educação Integral e o trabalho como princípio educativo, que se tornaram referências nas propostas de EPT.

Essas concepções têm origem em Marx, Engels e Gramsci, que defendiam a formação **omnilateral** do ser humano, unindo as dimensões intelectual, física e tecnológica. Essas teorizações inspiraram, especialmente após 2004, o MEC e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que lançaram documentos em defesa do **Ensino Médio Integrado**³, como proposta para superar a separação entre trabalho manual e intelectual, visando a articular **trabalho, ciência e cultura** como eixos formativos (Brasil, 2007a).

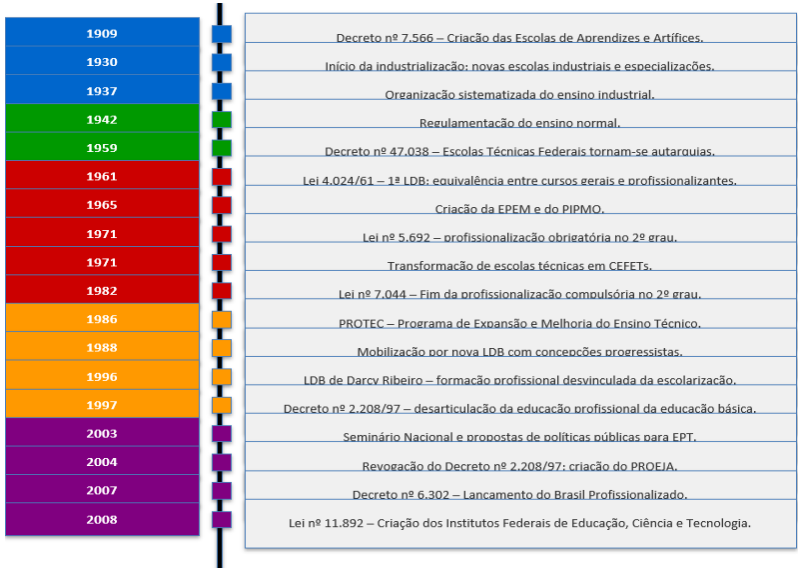
O trabalho como princípio educativo, inserido nos documentos oficiais (2004; 2007), parte da ideia de que o ser humano transforma e produz sua realidade por meio do trabalho. Nessa perspectiva, deve ser entendido em duas dimensões: o sentido ontológico (forma de produzir a existência e transformar a natureza) e o sentido histórico (como categoria

³ Segundo Ciavatta (2014), a integração não significa apenas unir ensino médio e educação profissional, mas garantir uma formação plena e unitária, capaz de preparar o jovem para compreender a realidade em sua totalidade. Para a autora, a integração acabaria com a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, levando trabalhadores a se tornarem dirigentes e cidadãos; faria superar a preparação para o trabalho reduzida ao aspecto operacional para se chegar à formação que alcança o conhecimento científico-tecnológico e a sua apropriação histórico-social. Moura (2015) ressalta que a profissionalização precoce limita a formação integral, defendendo que o ensino médio integrado seja visto como início de um processo em direção à **politécnica**, em seu sentido pleno, que só poderá ser alcançada quando a classe trabalhadora chegar ao poder, mas em tempos de relações sociais burguesas, a profissionalização é admitida quando se associa educação intelectual, física e tecnológica, vista por Marx como “o germe da educação do futuro”. Desse modo, o autor conclui que o ensino médio integrado pode ser a gênese da formação politécnica e omnilateral.

econômica do capitalismo). Para ser educativo, o trabalho precisa incorporar valores éticos, políticos e científicos, indo além da mera formação de mão de obra para o capital.

Na Figura 1, está retratada a linha do tempo da Educação Profissional que mostra essa evolução, com destaque de momentos como a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio (1971), sua posterior revogação (1982) e a criação de iniciativas de expansão, como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), de 1986; o Programa Escola que Protege (Proep), de 1997; e o Brasil Profissionalizado de 2007.

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Profissional no Brasil (1909-2008)



Fonte: Elaboração das autoras, 2025

Assim, tanto a Educação Integral, quanto o trabalho como princípio educativo, se apresentam como fundamentos

para uma **formação progressista, humanizadora e crítica**, que possibilite ao estudante compreender a realidade social, apropriar-se do conhecimento historicamente produzido e lutar pela transformação da sociedade.

8.3 Expansão da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional

A ascensão de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 2003, trouxe expectativas em torno da inserção da Educação Profissional no sistema educacional brasileiro, com a perspectiva de integrá-la a um projeto de formação ética, filosófica e humanista. Apesar da permanência de elementos das políticas anteriores, o período foi marcado por avanços significativos, com destaque para o Programa Brasil Profissionalizado, implantado no início do seu segundo mandato, em 2007, que ampliou e modernizou a oferta de cursos técnicos de nível médio; fortaleceu a concepção de educação para o trabalho no país, levando recursos da União aos estados, e favorecendo a criação de novas instituições voltadas à Educação Profissional (Ramos, 2014).

O **Programa Brasil Profissionalizado** foi instituído pelo Decreto n. 6.302/2007, cujo objetivo era fomentar ações para a expansão, modernização e ampliação das redes estaduais de EPT. De acordo com o documento legal, no Art. 1º, no Parágrafo Único, consta que:

São objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

- i. expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- ii. desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

- iii. propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- iv. fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- v. contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- vi. incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- vii. fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
- viii. fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2007b, p. 1).

A proposta enfatizava, sobretudo, a integração entre o Ensino Médio e a formação técnica, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996 – e com documentos normativos do Ministério da Educação. Nesse sentido, o programa previa o repasse de recursos federais aos estados, aos quais competia destinar parte de seus orçamentos à manutenção das escolas e cursos. Nesse contexto, instituiu-se a Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (E.E.E.P.) (Manfredi, 2017).

8.4 Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará

A Rede de E.E.E.Ps. do Ceará surgiu nesse contexto, instituída pela Lei estadual n. 14.273, de 19 de dezembro de 2008, durante o governo de Cid Gomes. Entre 2008 e 2023,

foram inauguradas 131 escolas, distribuídas em 111 municípios e responsáveis pelo atendimento de aproximadamente 58 mil estudantes (Seduc-CE, 2023). De acordo com Manfredi (2017, p. 170), “somente entre 2008 e 2011 o crescimento das matrículas em cursos técnicos no Ceará atingiu a marca de 1.109,4%, evidenciando o impacto da política educacional na região”.

A Rede de E.E.E.Ps. foi planejada para oferecer aos jovens uma formação que integrasse a educação básica à educação profissional, em conformidade com as diretrizes do Programa Brasil Profissionalizado. A matriz curricular dessas instituições foi organizada em duas grandes dimensões:

1. Base Nacional Comum, abrangendo todos os estudantes;
2. Disciplinas de Formação Profissional, que variam de acordo com o curso técnico ofertado.

Além dessas áreas, os estudantes cursam, ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, quatro disciplinas voltadas à formação humana, cidadã e empreendedora: **Mundo do Trabalho; Formação para a Cidadania; Projeto de Vida; e Empreendedorismo** (Ribeiro, 2020, p. 1025). Essa estrutura evidencia a intenção de preparar o jovem não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida social e comunitária.

Ao final do 3º ano do Ensino Médio, os estudantes realizam estágio curricular supervisionado, conforme previsto na Lei n. 11.788/2008. Embora a legislação nacional não obrigue a remuneração do estágio, o Estado do Ceará optou por conceder bolsa aos estudantes, a partir do Decreto estadual n. 30.933/2012, possibilitando que vivenciem experiências de trabalho em áreas relacionadas à sua formação técnica. A carga horária varia de 250 a 600 horas, a depender

do eixo profissional do curso. Na prática, a maior parte desses estágios ocorre em empresas privadas, o que suscita questionamentos acerca da utilização de recursos públicos para a formação de mão de obra destinada ao setor empresarial.

O modelo de gestão adotado, denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), constitui um aspecto controverso nas E.E.E.Ps. Esse modelo aplica ferramentas gerenciais típicas do setor privado à administração escolar, partindo do pressuposto de que a baixa qualidade da educação pública decorre de falhas na gestão (ICE, 2011). Por essa razão, seus resultados são considerados insatisfatórios. Matos (2018, p. 29), no entanto, afirma que

[...] ao analisarmos a questão da educação pública brasileira a partir da macroestrutura social-político-econômica, rapidamente podemos entender que as problemáticas do sistema de educação têm como cerne a própria lógica neoliberal implementada também nas instituições escolares.

Para a autora, o que é sugerido como a receita de sucesso das escolas públicas, é na verdade a causa dos problemas e continua:

Não deve ser uma surpresa a constatação de que a ideologia neoliberal tem como forte estratégia a apropriação de todos os mecanismos de reação e resistência da humanidade ao modelo societário explorador e mercadológico em que vivemos. Portanto é necessário bastante conhecimento crítico acerca dos objetivos reais e daqueles produzidos pelo capitalismo à educação pública em nosso país (Matos, 2018, p. 29).

Matos (2018), ao analisar a Educação pública a partir de sua inserção na macroestrutura social, política e econômica,

analisa que os problemas estruturais da escola não se resumem à gestão, mas estão diretamente relacionados à lógica neoliberal que permeia as políticas educacionais. Nesse sentido, segundo a autora, a aplicação de modelos empresariais às escolas tende a reforçar a mercantilização da educação, deslocando sua finalidade da formação integral do sujeito para a preparação de força de trabalho adaptada ao mercado.

Essa crítica aproxima-se de reflexões de autores como Frigotto (2009) e Ramos (2014), que defendem uma concepção de educação integral, omnilateral e humanista, fundamentada na indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para esses autores, a centralidade do trabalho como princípio educativo não pode se reduzir a um viés produtivista ou economicista, mas deve ser compreendida como categoria fundante da formação humana, em perspectiva emancipatória.

Portanto, ainda que as E.E.E.Ps. representem um avanço importante em termos de expansão e acesso à Educação Profissional, no Ceará, a adoção de modelos de gestão empresarial revela os limites e as contradições desse processo. A histórica dualidade estrutural da Educação brasileira – entre a formação para o trabalho e a formação geral – não se supera apenas por meio de leis ou programas governamentais, mas requer disputas teóricas.

Apesar dos avanços, é necessário reconhecer que a realidade vivenciada nas E.E.E.Ps. nem sempre corresponde integralmente ao que está previsto nos documentos de orientação. A concepção de Educação integral – aquela que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como dimensões indissociáveis da formação humana (Frigotto, 2009; Ramos,

2014) – encontra limites concretos em sua efetivação. Ainda assim, os resultados alcançados demonstram que houve progressos importantes e que a luta por uma formação omnilateral continua sendo um desafio a ser assumido por educadores, gestores e estudantes comprometidos com a transformação social.

8.5 A Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa e a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária em Contraposição à Tese

A E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa foi a 75ª unidade da rede a ser inaugurada, representando uma experiência singular no contexto das E.E.E.Ps. no Ceará, por não adotar a metodologia da Tese, utilizada pelas demais escolas. Criada pelo Decreto Estadual n. 14.795/2010 e inaugurada em junho de 2011, o que a diferencia das outras instituições é sua opção metodológica pioneira: a adoção da Aprendizagem Cooperativa, fundamentada nos estudos de David e Roger Johnson (1993). Trata-se de uma metodologia que organiza os estudantes em pequenos grupos para que, sob a orientação docente, aprendam coletivamente, apoiando-se mutuamente na resolução de problemas e no alcance de objetivos comuns (Firmiano, 2011).

Entretanto, a implementação da metodologia na escola não ocorreu de maneira “pura”. Sua configuração foi fortemente influenciada pela experiência do **movimento Prece** – inicialmente denominado *Projeto Educacional Coração de Estudante* e posteriormente transformado em **Programa de Educação em Células Cooperativas**. O Prece surgiu na

década de 1990, em Pentecoste⁴, município do interior do Ceará, quando um grupo de jovens de origem popular reuniu-se em uma casa de farinha abandonada com o objetivo de concluir os estudos básicos e ingressar no ensino superior (Andrade, 2015).

O movimento expandiu-se rapidamente. Os primeiros estudantes aprovados em universidades públicas passaram a apoiar outros jovens, multiplicando a experiência em formato de “células cooperativas” em diversas comunidades rurais e urbanas. Ao longo de sua trajetória, o Prece possibilitou o acesso de centenas de jovens de origem popular às melhores universidades do estado. Esse processo levou seus idealizadores a perceberem que a prática de estudo coletivo desenvolvida pelo grupo se aproximava da Aprendizagem Cooperativa sistematizada pelos irmãos Johnson. Com o tempo, devido à forte inspiração freiriana – marcada por princípios de solidariedade, emancipação e educação problematizadora (Freire, 1997; Andrade, 2019) –, o movimento passou a denominar sua proposta de Aprendizagem Cooperativa e Solidária (ACS).

A E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa nasceu, portanto, como um espaço de recriação dessa experiência. A escola contou com a atuação de professores vinculados ao Prece, em

⁴ O município de Pentecoste, no Ceará, está localizado a cerca de 90 quilômetros de Fortaleza, capital do estado, e pertence à microrregião do Vale do Curu. Possui uma população de 37.813 habitantes, clima semiárido e economia baseada, principalmente, na administração pública, seguida pelos setores de serviços e indústria. O município abriga o Açude Pereira de Miranda, quinto maior reservatório de águas do Ceará. No campo educacional, Pentecoste registra 1.936 matrículas na educação infantil, 4.890 no ensino fundamental e 1.540 no ensino médio (IBGE, 2023).

articulação com a Universidade Federal do Ceará (UFC), com o objetivo de transpor para um ambiente formal de educação os princípios que haviam transformado a vida de tantos jovens no interior. Da casa de farinha abandonada, em Pentecoste, até a criação de uma escola-modelo, no mesmo município, transcorreram 17 anos de construção coletiva e resistência a modelos tradicionais de ensino (Andrade, 2025).

Essa trajetória demonstra que a E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa não se limita a reproduzir diretrizes governamentais ou a atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. Ao contrário, sua experiência pedagógica evidencia a possibilidade de ser construída uma Educação emancipatória, baseada na solidariedade e no protagonismo estudantil, constituindo-se como contraponto crítico aos modelos de gestão escolar de viés empresarial.

A compreensão da ACS é central, para a análise da experiência da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa, uma vez que sua proposta pedagógica está diretamente vinculada a esse referencial. Para tornar claro o processo de formação dessa metodologia, é necessário revisitar tanto sua base internacional, ligada à Aprendizagem Cooperativa dos irmãos Johnson (2011), quanto sua especificidade local, inspirada no movimento Prece.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1993, *apud* Lopes e Silva, 2009), a Aprendizagem Cooperativa consiste em organizar, em situação ativa de ensino, estudantes em pequenos grupos heterogêneos, de modo que trabalhem juntos para maximizar não apenas a própria aprendizagem, mas também a dos colegas. Essa metodologia pressupõe cinco elementos fundamentais:

1. **Interdependência positiva** – criação de condições para que os membros dependam uns dos outros no alcance de metas comuns;
2. **Responsabilidade individual e de grupo** – cada estudante responde por sua parte e pelo resultado coletivo;
3. **Interação promotora** – incentivo ao apoio mútuo, encorajamento e envolvimento com a aprendizagem dos demais;
4. **Habilidades sociais** – desenvolvimento de competências de convivência, como ouvir, dialogar, resolver conflitos;
5. **Processamento de grupo** – momento em que o coletivo avalia suas próprias práticas e resultados.

No entanto, ao ser apropriada pelo movimento Prece, essa metodologia ganhou novos contornos. Andrade (2019) e Queiroz (2022) demonstram que o Prece incorporou elementos de uma pedagogia inspirada em Paulo Freire, que compreende a Educação como prática da liberdade, processo dialógico, problematizador e voltado à emancipação. Assim, a experiência comunitária de estudo coletivo e solidário realizada pelos “precistas” extrapolava o aspecto técnico da cooperação, assumindo também dimensões política e ética.

Desse modo, o Prece sistematizou as cinco premissas da ACS, a saber: educação emocional; autodeterminação dos estudantes; aprendizagem cooperativa; parceria professor-estudante para a formação de liderança estudantil e solidariedade. As premissas podem ser descritas da seguinte forma:

1. Educação emocional – possibilita que os estudantes desenvolvam competências como autorregulação, empatia e resiliência, favorecendo as relações interpessoais saudáveis, reduzindo conflitos e promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e propício à aprendizagem.

2. Autodeterminação dos estudantes – valoriza a autonomia, a capacidade de escolha e o protagonismo juvenil. Ao estimular a tomada de decisões conscientes, a escola contribui para que os estudantes construam trajetórias pessoais e profissionais alinhadas a seus valores, interesses e suas potencialidades.
3. Aprendizagem cooperativa – organiza atividades em grupos, promove diálogo, corresponsabilidade e colaboração. Mais do que favorecer a aquisição de conhecimentos, essa prática fortalece valores como solidariedade, respeito à diversidade e cooperação, essenciais para a vida em sociedade.
4. Parceria professor-estudante – relação dialógica entre professores e estudantes constitui um pilar estratégico na formação integral. Quando construída de forma participativa, essa parceria favorece o desenvolvimento de lideranças estudantis comprometidas com a coletividade, incentivando a ética, o engajamento social e a responsabilidade compartilhada.
5. Formação de liderança e solidariedade – resulta da articulação entre educação emocional, autodeterminação, aprendizagem cooperativa e parceria pedagógica, possibilitando a formação de lideranças estudantis que unem conhecimento acadêmico e sensibilidade social. Assim, a escola cumpre seu papel como espaço de formação cidadã, cultivando a solidariedade, participação democrática e liderança ética.

A adoção da ACS como referência pedagógica da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa configurou-se como inovação dentro da rede de E.E.E.P. do Ceará. Enquanto as demais unidades se estruturaram majoritariamente a partir do modelo de gestão empresarial (Tese), a experiência de Pentecoste demonstrou que é possível construir práticas educativas

orientadas por valores de solidariedade, cooperação e protagonismo estudantil, em consonância com uma concepção humanista e emancipatória de educação.

Entre os principais impactos observados na prática escolar, destacam-se:

- Protagonismo discente: estudantes assumem papéis de liderança em células de estudo, projetos comunitários e atividades escolares, desenvolvendo autonomia intelectual e senso de corresponsabilidade.
- Vínculo comunitário: a escola mantém forte diálogo com o território, resgatando a dimensão social da Educação e reafirmando a importância da solidariedade como prática cotidiana.
- Melhoria dos indicadores educacionais: a metodologia cooperativa contribuiu para reduzir a evasão escolar e ampliar as taxas de aprovação, evidenciando que a aprendizagem se fortalece quando mediada pela cooperação e pelo apoio mútuo
- Formação de lideranças sociais: o investimento em cursos de liderança cooperativa e solidária ampliou a capacidade de intervenção dos jovens em suas comunidades, transformando-os em agentes de mudança (Queiroz, 2022).

A utilização da ACS evidencia que essa instituição escolar tem resistido a modelos excludentes de educação e buscado construir uma cultura de humanidade e de formação de sujeitos conscientes de sua realidade, capazes de oferecer sua contribuição para transformá-la.

8.6 Considerações Finais

Apesar dos avanços, a experiência prática da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa enfrenta desafios e limitações. O sistema educacional brasileiro, marcado pela histórica dualidade estrutural (Frigotto, 2009; Ramos, 2014), impõe pressões constantes para que a formação técnica se alinhe prioritariamente às demandas do mercado de trabalho. Além disso, a coexistência de metodologias críticas, como a ACS, com modelos de gestão escolar de matriz empresarial, como a Tese, revela tensões permanentes entre perspectivas antagônicas de Educação: uma voltada à emancipação humana e outra orientada pela lógica da eficiência e da produtividade mercadológica.

Nesse sentido, a experiência da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa pode ser interpretada como um ensaio contra-hegemônico, que desafia a lógica neoliberal dominante na Educação profissional brasileira. Ao resgatar a dimensão coletiva da aprendizagem e recolocar a solidariedade no centro do processo formativo, a ACS aproxima-se da pedagogia freiriana, segundo a qual a Educação deve contemplar a prática da liberdade e da transformação social (Freire, 1997).

8.7 Referências

ANDRADE, Ana Maria Teixeira. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. 457f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

ANDRADE-NETO, Manoel. **À sombra de Juazeiros: eu fui à luta com esses estudantes; a história do Movimento Prece de Aprendizagem Cooperativa e Solidária**. Fortaleza: Imprece, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Técnico. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico**: documento-base. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. ***Institui o Programa Brasil Profissionalizado***. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico, 2023**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 25 set. 2025.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: Por que lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

FIRMIANO, Ednaldo Pereira. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas (Prece), 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 67-82, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Manual operacional Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese)**: uma nova escola para a juventude brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral). Disponível em: https://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_Gestao.pdf. Acesso em: jan. 2024.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. **Cooperation in the classroom – 2011 trainer’s manual**. Minnesota: Interaction Book Company, 2011.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Paco Editorial, 2017.

MATOS, Catarina da Graça Almeida. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula na E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa/CE e sua relação com uma cultura de paz, sob a ótica das juventudes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MOURA, Dante Henrique *et al.* Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

QUEIROZ, Talita Feitosa de Moisés. **Escola estadual de educação profissional Alan Pinho Tabosa: disparadas juvenis na formação de uma escola pública**. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos *et al.* A educação profissional no Ceará sob a crítica marxista: história, política e especificidades. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 1017-1039, 2020.

Entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional e Tecnológica – um Estudo de caso em uma Escola Municipal de Fortaleza (CE)

*Rosa Domiciano Dias Vasconcelos¹
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira²*

9.1 Introdução

A Educação Básica é um direito social assegurado nas leis brasileiras. As etapas são constituídas pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao concluir o Ensino Fundamental, o estudante deve seguir para a etapa atualmente denominada de Ensino Médio, que tem como uma das finalidades a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

No Ensino Médio, um dos caminhos a ser trilhado é a educação profissional, que, após atendida a formação geral do estudante, tem como objetivo preparar o aluno para o trabalho, por meio da ciência e tecnologia, que conduzem ao desenvolvimento de aptidões da vida produtiva, habilitando-o para atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Docente da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza. professorarosadias@gmail.com.

² Doutora em Engenharia Civil. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE– CE). heloisa.beatriz@ifce.edu.br.

A escolha de um curso de formação profissional configura-se como etapa decisiva e complexa, no percurso educacional, uma vez que envolve a definição da futura inserção do aluno no mundo do trabalho. Tal processo exige não apenas o conhecimento prévio acerca das particularidades do campo profissional almejado, mas também o reconhecimento de sua própria vocação, bem como o comprometimento com o esforço e a dedicação necessários para obter êxito tanto na formação acadêmica quanto na integração na esfera profissional.

Este estudo deriva da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), intitulada “Entre o ensino fundamental e a educação profissional e tecnológica: um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza (CE)”.

O objetivo do estudo foi analisar o processo de escolha dos cursos técnico – profissionalizantes integrados ao Ensino Médio ofertados pelo IFCE – *Campus* Fortaleza, por estudantes da última etapa do Ensino Fundamental.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de levantamentos bibliográfico e documental, com a consulta a livros, artigos científicos, periódicos especializados, dissertações, teses, documentos institucionais e legislações pertinentes à temática investigada. A análise dessas fontes permitiu uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, possibilitando, em seguida, a interpretação crítica dos dados obtidos.

Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada na metodologia do estudo de caso. Segundo Lüdke e André (2018), a abordagem qualitativa, ao ser

utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica, mostra-se particularmente eficaz para apreender as complexidades das práticas cotidianas, assim como suas interações com o contexto social mais amplo.

Conforme Gil (2017), caracterizou-se como fonte documental o material informacional originado no interior da própria organização, ao passo que se classificou como fonte bibliográfica aquele proveniente de acervos bibliotecários ou bases especializadas de dados.

9.2 Educação e Legislação

A Educação é um direito social previsto na Constituição Federal (CF) do Brasil (1988, Art. 6º). Os Direitos Sociais são garantias que visam a assegurar condições básicas de vida digna aos cidadãos. É um dever que compete ao Estado e à família, e é promovido em colaboração com a sociedade, visando ao desenvolvimento integral do ser humano. O acesso à Educação é competência e garantido em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A LDBEN³ estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional e possui como finalidade o desenvolvimento do estudante para que possa exercer integralmente sua cidadania e suas aptidões para a qualificação exigida no mundo do trabalho. É preciso que o estudante alinhe a sua escolha profissional ao seu projeto de vida. Freire (1979) destaca a importância de o ser humano reconhecer seus próprios potenciais e aprimorar suas habilidades, de modo que a escolha profissional esteja em consonância com seus anseios, suas experiências e seus ideais.

³ Instituída pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para que a escolha de uma profissão seja significativa, torna-se imprescindível um processo de autoconhecimento e comprometimento com as próprias capacidades.

As escolas profissionalizantes disponibilizam variados cursos, que proporcionam aos estudantes a habilitação em diversas áreas. Diante de tantas escolhas, é necessário que o discente tenha conhecimento das instituições e dos cursos ofertados em sua região. No Estado do Ceará, a educação profissional é encontrada em instituições privadas e unidades públicas de âmbitos federal, estadual e municipal. O foco desta pesquisa foi o ensino técnico integrado das unidades escolares de âmbito federal denominadas, atualmente, de IFCE – *Campus* Fortaleza.

9.3 Educação Básica

A Educação Básica é um direito e está descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Em seu Art. 26, consta que: “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório [...]” (ONU, 1948, n. p.).

A LDBEN, no Art. 21, traz que a Educação Básica é composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A CF de 1988 indica que a Educação é um direito social, obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, e deve ser ofertada em regime de colaboração entre estados e municípios (Brasil, 1988).

A Educação Infantil – etapa inicial da Educação Básica – tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento

integral da criança em seus primeiros 6 anos de vida, nas dimensões física, cognitiva, emocional e social. Nessa fase, a instituição educacional assume papel complementar às interações familiares e comunitárias, visando à formação holística do indivíduo (Brasil, 1996).

De acordo com o disposto na LDBEN (Lei n. 9.394/1996, Art. 32), o Ensino Fundamental configura-se como etapa obrigatória e gratuita da Educação Básica pública, com duração mínima de 9 anos, compreendendo as séries do 1º ao 9º ano. Essa etapa tem como finalidade essencial a formação básica do cidadão, a qual se efetiva por meio dos seguintes objetivos específicos: a) desenvolvimento das competências cognitivas, com ênfase na apropriação dos instrumentos fundamentais de leitura, escrita e raciocínio matemático; b) compreensões crítica e integrada dos meios natural e sociocultural, abrangendo aspectos políticos, tecnológicos, artísticos, e os valores que estruturam a vida em sociedade; c) construção de competências metacognitivas que favoreçam a autonomia intelectual e a formação ética; d) fortalecimento das relações interpessoais, por meio de valorização da solidariedade, do pluralismo e da convivência democrática, que são os elementos fundamentais para promover a coesão social (Brasil, 1996).

A LDBEN, no Art. 35, dispõe sobre o Ensino Médio, entendido como a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de 3 anos. Esse nível de ensino tem como objetivos centrais a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para garantir a continuidade dos estudos em níveis superiores. Além disso, visa à preparação abrangente para o exercício da

cidadania e a inserção no mundo do trabalho, promovendo a capacidade de aprendizagem contínua e a adaptação crítica e flexível às mudanças sociais, tecnológicas e econômicas.

O Ensino Médio também está voltado ao desenvolvimento integral do educando como sujeito histórico, ético e autônomo, favorecendo a construção de valores, autonomia intelectual e o pensamento crítico. Por fim, objetiva a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam os processos produtivos, por meio de uma abordagem pedagógica que articula teoria e prática no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

9.4 Histórico da Educação Profissional

Compreender a origem e evolução do processo educacional, no Brasil, é essencial para promover uma sociedade de cidadãos comprometidos com o projeto de uma nação mais igualitária em todos os aspectos da formação humana, desde a disseminação do conhecimento até a formação sociocultural e tecnológica.

A Educação profissional é uma das modalidades descrita na LDBEN, no Capítulo III, Arts. 32 e 39. Deve conduzir ao desenvolvimento das aptidões do estudante para a vida produtiva, inserindo-se, assim, no mundo do trabalho e contribuindo com a sociedade. Como o processo de industrialização no Brasil configura uma transformação estrutural na organização da sociedade brasileira, sobretudo na produção, repercutindo na formação do trabalhador, a Educação profissional é essencial para um país em crescimento econômico.

Essa modalidade de ensino atravessou diversos momentos históricos, até o presente. Teve início com a Escola de

Aprendizes Artífices, em 1909, proposta pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Conforme o Art. 1º desse Decreto, em cada capital deveria existir uma unidade da Escola de Aprendizes Artífices, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas instituições, consideradas de caráter assistencialista, eram destinadas aos considerados “desvalidos da sorte”, ou seja, à classe mais desprovida da sociedade, pobres e órfãos (Brasil, 1909). Para Acácia Kuenzer (2007), a Educação era marcada por uma dualidade, na qual o ensino propedêutico era voltado para as elites, enquanto o ensino profissionalizante se direcionava às camadas populares.

Logo em seguida, essas escolas, por meio da Lei n. 378/1937, foram transformadas em Liceus; e, em 1942, com o Decreto n. 4.127, os Liceus foram substituídos pelas Escolas Técnicas e Industriais. Com a Lei n. 8.948/1994, as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Em 2004, o Decreto n. 5.154 estabeleceu novas diretrizes e bases da Educação nacional. Em 2008, a Lei n. 11.741, que redimensiona e integra à LDBEN a institucionalização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Com a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 13.005/2014, e vigência no período de 2014 a 2024, foram estabelecidas metas e estratégias voltadas à ampliação e ao fortalecimento da Educação Profissional. Nesse contexto, o PNE contempla as seguintes metas relacionadas à Educação Profissional:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. [...] Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014, n. p.).

Em 2017, a Lei n. 13.415 promoveu alterações na LDBEN e estabeleceu a política de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, abrangendo tanto a modalidade profissionalizante quanto a de caráter propedêutico.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) – instrumento normativo que rege os cursos ofertados na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – orienta os cursos de todas as instituições do país e foi instituído pela Resolução CNE/CEP n. 2/2020, com atualização periódica.

Os cursos profissionalizantes podem ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente. Na forma integrada, ou concomitante, o estudante deve estar cursando o Ensino Médio; e, na forma subsequente, já deve ter concluído o Ensino Médio.

No Brasil, diversas instituições são legalmente habilitadas para ofertar o ensino profissionalizante. Dentre elas, destacam-se: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; o Colégio Pedro II; as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; os Cefets; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); a Rede de Instituições Educacionais do Sistema Único de Saúde (RET-

SUS); as Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para a oferta de cursos técnicos; os serviços nacionais de aprendizagem, como o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); as redes públicas estadual, distrital e municipal de Educação Profissional e Tecnológica; as Escolas Técnicas privadas; bem como as IESs mantidas por entes públicos estaduais, ou municipais, e habilitadas para ofertar cursos técnicos.

No Estado do Ceará, a Educação Profissional é disponibilizada por instituições públicas e privadas. No âmbito da rede pública, destacam-se, em nível federal, os IFCEs e, em nível estadual, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs).

9.5 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza

Integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFCE – *Campus* Fortaleza está situado no bairro Benfica, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará. Sua origem remonta à criação de uma das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, instituídas em 1909, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha (Silva, 2024). Segundo Soares (1982), a Escola de Aprendizizes Artífices no Ceará foi oficialmente inaugurada em 24 de maio de 1910. Ao longo do tempo, por meio da promulgação de diversas leis e decretos, essas instituições passaram por mudanças em suas denominações, finalidades e estruturas organizacionais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram instituídos pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro

de 2008, sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Essas instituições articulam, de forma integrada, os níveis de Ensino Básico, Profissional e Superior, organizadas sob uma estrutura pluricurricular e multicampi.

Especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, esses institutos abrangem distintas modalidades e níveis de ensino. Sua atuação consolida-se por meio do compromisso social alicerçado em práticas educativas orientadas pelo princípio da centralidade do bem coletivo como finalidade essencial do processo formativo. Configuram-se, assim, como espaços estratégicos para o desenvolvimento tecnológico nacional, por meio da formação de recursos humanos qualificados e da promoção de práticas científico-tecnológicas avançadas.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio (IFCE, 2018), a instituição possui como concepções centrais: o ser humano, a sociedade, cultura, arte, ciência, tecnologia, o trabalho, a educação, o currículo e a internacionalização. Para Pacheco (2011), os Institutos Federais (IFs) são espaços que, além da educação acadêmica, fornecem trabalho, ciência, tecnologia e cultura, em busca da solução de problemas contemporâneos, e ainda promovem interações locais entre conhecimento, produção e relações sociais da compreensão integrada dos saberes científico e tecnológico essenciais ao progresso. Os autores Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) consideram que os IFs representam uma nova face da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

No Estado do Ceará, o IFCE conta, até o presente momento, com 35 *campi*. Criado em 2008, a partir da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do

Ceará (Cefet – CE) e as Escolas Agrotécnicas dos municípios de Crato e Iguatu, a instituição está vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

A política educacional adotada pelo IFCE tem como objetivo a formação de profissionais sob uma abordagem integral, capacitando-os para atuarem de forma crítica e diversificada nos campos técnico, ético e político, enquanto sujeitos autônomos e emancipados. Tal proposta objetiva contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento social, promovendo uma articulação coerente entre a oferta educacional e as demandas advindas dos arranjos produtivos, econômicos, sociais e culturais específicos de cada região do estado do Ceará (IFCE, 2018).

O IFCE tem como missão institucional consolidar-se como referência nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, com o propósito de promover a transformação social e fomentar o desenvolvimento regional de maneira equitativa e sustentável. Para alcançar tal finalidade, a instituição orienta suas ações por um conjunto de valores que permeiam sua prática cotidiana.

Dentre esses valores, destacam-se: o compromisso ético articulado à responsabilidade social; o respeito à diversidade; a transparência; a busca permanente pela excelência; bem como a firmeza no cumprimento de suas atribuições institucionais. Tais princípios alinham-se aos fundamentos da cidadania e do humanismo, promovendo a liberdade de expressão, solidariedade, o incentivo à cultura da inovação, e o compromisso contínuo com a sustentabilidade ambiental (IFCE, 2024).

O IFCE – *Campus* Fortaleza oferta diferentes níveis e modalidades de Educação, contemplando cursos superiores, cursos técnicos de nível médio e programas de formação inicial e

continuada. Os cursos superiores visam à formação acadêmica por meio das modalidades de licenciatura, bacharelado e tecnologia, além da oferta de programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, destinados aos egressos da graduação.

Os cursos de formação inicial e continuada têm como finalidade a capacitação, o aperfeiçoamento e a especialização de trabalhadores, estejam eles inseridos ou não no mundo do trabalho, abrangendo distintos níveis de escolaridade. Já os cursos técnicos de Nível Médio objetivam a habilitação profissional de estudantes egressos do Ensino Fundamental, estudantes matriculados no Ensino Médio regular, egressos do Ensino Médio ou pertencentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

9.6 Cursos Técnicos Integrados do IFCE – Campus Fortaleza

O Ensino Médio integrado expressa uma concepção de formação humana orientada pela articulação das múltiplas dimensões constitutivas da vida no processo educativo, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. Tal proposta pressupõe a integração entre trabalho, ciência e cultura. O trabalho é compreendido, em sua dimensão ontológica, como atividade essencial à realização humana, e, sob a perspectiva histórica, como prática social vinculada aos modos de produção.

A ciência, por sua vez, refere-se ao conjunto de saberes historicamente acumulados pela humanidade, os quais impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas. Já a cultura abrange os valores éticos e estéticos que orientam os comportamentos e as normas sociais, constituindo-se como elemento estruturante da vida em sociedade.

Os cursos técnicos integrados ofertados pelo IFCE – *Campus* Fortaleza têm como finalidade a formação de

sujeitos capazes de atuar profissionalmente como técnicos de nível médio, a partir de uma base formativa sólida, que articula saberes oriundos das dimensões da arte, cultura, ciência, tecnologia e do trabalho.

Essa proposta educativa está centrada em promover uma formação integral e autônoma, para superar a histórica dualidade entre a Educação voltada para o fazer prático e aquela orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, reafirmando, assim, o compromisso com a formação humana omnilateral. Para Ciavatta (2012), a Educação integrada remete à origem da sociedade socialista e busca formar o ser em sua completude, ou seja, formar o sujeito em sua totalidade como ser humano.

O IFCE – *Campus* Fortaleza oferta, aos estudantes egressos do Ensino Fundamental, seis cursos técnicos integrados: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Química e Telecomunicações. O ingresso nesses cursos ocorre por meio de processo seletivo semestral, composto por provas de conhecimentos gerais e redação, e, prioritariamente, é destinado aos egressos do Ensino Fundamental.

9.7 Transição Entre o Ensino Fundamental e o Ensino Profissional

É primordial, que, ao concluir o Ensino Fundamental, o estudante possua os conhecimentos básicos necessários para a escolha de um curso profissionalizante. Conforme dispõe o Art. 22 da LDBEN, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é um documento de natureza normativa que orienta o desenvolvimento educacional e consolida os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. As competências são conceituadas como a articulação e mobilização integradas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando à resolução de demandas complexas inerentes à vida cotidiana, ao exercício pleno da cidadania e à inserção qualificada no mundo do trabalho. Esse documento enfatiza a integralidade da Educação e destaca a relevância do projeto de vida por meio da competência a seguir descrita:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9).

O projeto de vida remete a um plano de ação que se propõe a realizar algo na vida, seja profissional, escolar ou afetivo; alcançar a satisfação pessoal e contribuir com a transformação. Estabelecer metas, ou desenvolver um projeto de vida, ajuda na concretização de anseios, aspiração e perspectiva de vida de cada cidadão.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071-1072),

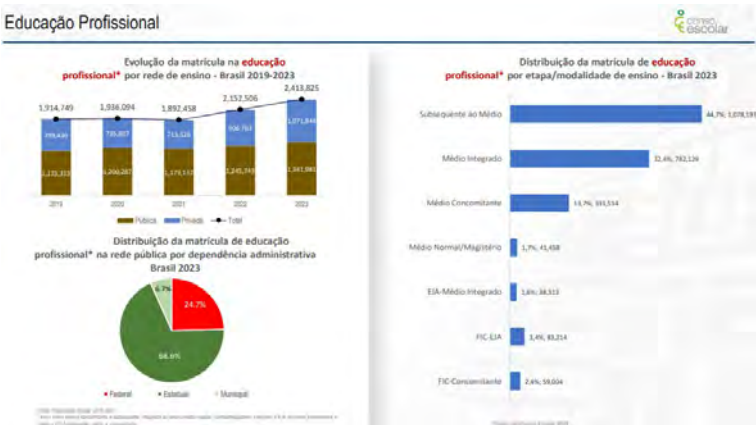
a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências.

As instituições de Ensino Básico devem promover atividades, como eventos e palestras, que proporcionem ao

estudante o conhecimento sobre as opções de cursos e instituições disponíveis em sua região. Essas iniciativas devem estar alinhadas ao projeto de vida do aluno, visando a orientá-lo na escolha de um caminho formativo que esteja em consonância com seus ideais e aptidões, favorecendo sua trajetória educacional e profissional.

Conforme dados do Censo Escolar, a rede federal foi responsável por 21,4% das matrículas na Educação Profissional no período de 2020 a 2024 (Figura 2). Embora esse percentual represente uma redução em comparação com o observado no intervalo de 2019 a 2023 (Figura 1), ressalta-se que houve aumento no número absoluto de matrículas, o que evidencia, em termos relativos, um crescimento da participação da rede federal no total de matrículas. Fato semelhante é observado no Ensino Médio integrado para o mesmo período.

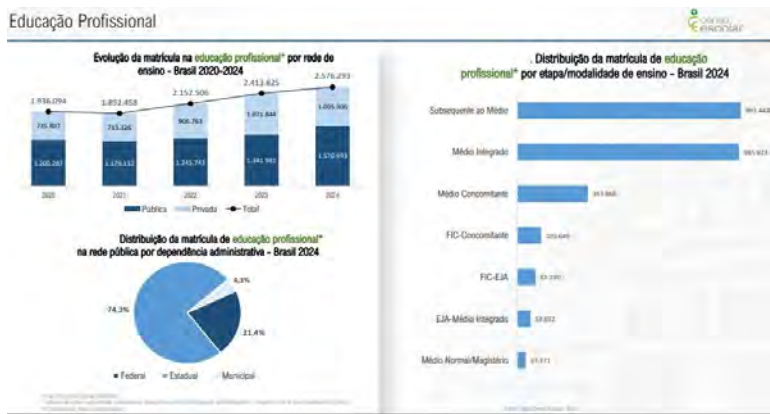
Figura 1 – Educação profissional (2023)



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2023).⁴

⁴ Censo Escolar 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

Figura 2 – Educação profissional (2024)

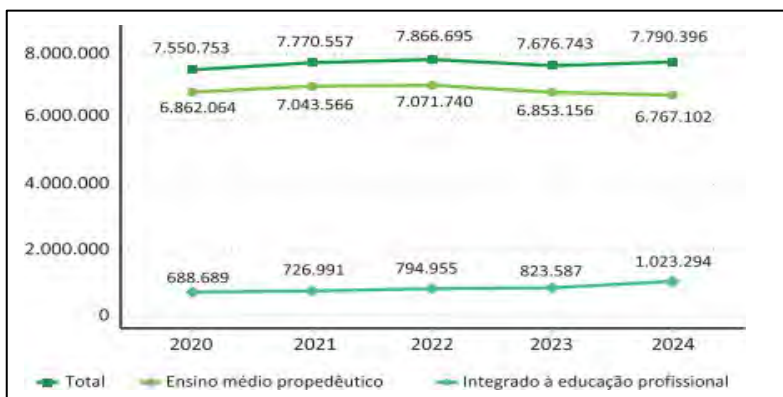


Fonte: Censo Escolar (Inep, 2024).⁵

Conforme o Censo da Educação Básica de 2024 (2025), o ensino profissionalizante representou 13% das matrículas do Ensino Médio, no ano de 2024. Observa-se que a procura por essa modalidade de ensino é crescente, com aumento de 48,6% nos últimos 5 anos (Figura 3), o que comprova a eficácia das metas e estratégias do PNE em vigência.

⁵ Censo Escolar 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

Figura 3 – Número de matrículas no ensino médio (2020-2024)



Fonte: Censo Educação Básica (IBGE, 2024, p. 29)

Considerando a expansão da demanda pelo ensino profissionalizante, torna-se evidente a necessidade de disponibilizar aos estudantes informações consistentes sobre cursos em sua região, bem como acerca das instituições que ofertam tais cursos. Em um estudo de caso realizado por Vasconcelos (2025), em uma escola municipal de Fortaleza, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, observou-se que 37% dos alunos dessa etapa não possuem conhecimentos sobre a próxima fase da Educação Básica.

Dentre esses, 61% demonstraram desconhecimento acerca da Educação Profissional, e 29% declararam não conhecer os IFs. Como estratégia para mitigar esse desconhecimento, foram promovidas visitas ao IFCE – *Campus Fortaleza*; organizados diálogos com egressos dos cursos técnicos integrados da instituição; bem como rodas de conversa com os próprios estudantes. Adicionalmente, a pesquisadora elaborou um “Guia profissional dos cursos técnicos integrados do IFCE – *Campus Fortaleza*”, com o objetivo de auxiliar os

alunos no acesso às informações sobre os cursos ofertados pela instituição.

9.8 Considerações Finais

A Educação Profissional ocupa papel estratégico no desenvolvimento econômico-social de um país, ao articular a formação educacional com as demandas do mundo do trabalho e os desafios contemporâneos da sociedade. Essa modalidade de ensino contribui diretamente para a qualificação de mão de obra; aumento da produtividade; inclusão social; e redução das desigualdades, ao proporcionar oportunidades de formação técnica e tecnológica a diversos segmentos da população, especialmente os jovens e trabalhadores em processo de reinserção no mundo do trabalho.

Os IFs, ao longo dos anos, consolidaram-se como espaços de excelência em Educação Profissional e referência para a formação de trabalhadores qualificados em diversos setores da economia, como indústria, tecnologia, saúde, gestão e Educação.

A falta de conhecimento prévio acerca da futura profissão pode acarretar consequências adversas, como a evasão do percurso formativo; incertezas quanto à escolha profissional; e a constituição de um sujeito insatisfeito com sua atuação no mundo do trabalho. Tal desconexão compromete a construção de uma relação significativa entre a carreira escolhida e o projeto de vida, os valores pessoais e as expectativas individuais do profissional em formação.

A implementação de estratégias como rodas de conversa; componentes curriculares voltados ao projeto de vida; feiras de profissões com a participação de egressos e especialistas; bem como visitas guiadas a instituições externas, constitui-se

abordagem relevante para ampliar o repertório informacional dos estudantes acerca do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que favorece a articulação e o fortalecimento dos vínculos entre as instituições envolvidas.

Com base na análise e interpretação dos dados, torna-se evidente a necessidade das instituições de Ensino Fundamental, em colaboração com as escolas de Ensino Médio, desenvolverem estratégias integradas que assegurem aos estudantes o acesso a informações sobre as instituições educacionais e os cursos profissionalizantes oferecidos em suas respectivas regiões.

9.9 Referências

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei n. 7.566, de 23 setembro de 1909. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo escolar da educação básica 2024 – resumo técnico. Brasília, DF: Inep.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumotecnicoenso_escolar2024.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: MEC, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.127, 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: MEC, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 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. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CEBN22020.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-105.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010. Acesso em: 5 maio 2025.

FREIRE, P. Educação e mudança. 12. ed. Trad. de Moacir Gaudotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo escolar da educação básica 2024 – Resumo técnico. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Missão, visão e valores. Fortaleza: IFCE, 2024. Disponível

em: <https://ifce.edu.br/acesso-a-informacao/Institucional/mis-sao-visao-e-valores>. Acesso em: 4 maio 2025.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Projeto político– pedagógico institucional: Instituto Federal do Ceará. Fortaleza: IFCE, 2018. Disponível em: https://ifce.edu.br/proen/ensino/ppi-versao-final_0811018_.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, out. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

PACHECO, E. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, p. 71-88, 2010.

SILVA, J. S. S. *Ontem Escolas de Aprendizizes Artífices, hoje Instituto Federal do Ceará*. São Paulo: Moderna, 2024.

SOARES, M. J. A. As escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. *Revista Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 58-92, jul./set. 1982.

VASCONCELOS, R. D. D. *Entre o ensino fundamental e a educação profissional e tecnológica: um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza (CE)*. 2025. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProfEPT, IFCE, Fortaleza (CE), 2025.

Ensino de Inglês Técnico em Escolas Profissionalizantes – Desafios e Possibilidades

Milton Bitu Pinheiro¹

Nilson Vieira Pinto²

10.1 Introdução

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) oferecem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em diversas áreas. Alguns desses cursos, como Desenvolvimento de Sistemas, Informática e Redes de Computadores, possuem um componente chamado Inglês Técnico. Embora seja ofertado em muitas escolas profissionalizantes da rede pública, o ensino desse componente ainda enfrenta desafios significativos.

O mesmo professor de Língua Inglesa da base comum da escola ministra as aulas de Inglês Técnico. Diferente do inglês geral, o foco é preparar o estudante para atuar em

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela UFC. Professor de Inglês na rede estadual do Ceará.

² Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Líder/pesquisador do Grupo de Pesquisa: Corpo, Trabalho e Educação – Núcleo de Estudos Interdisciplinares (IFCE/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).

contextos profissionais, alinhado às demandas de sua formação técnica. De acordo com o material didático sugerido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), o foco do curso não é desenvolver a fluência oral do idioma, mas sim dotar o aluno de termos técnicos e expressões usadas em sua área. Como consta na introdução do material:

O aluno não terminará o curso sabendo se comunicar em Língua Inglesa, visto que o foco principal do curso em questão é o ensino de vocabulário básico da área de Informática em inglês. Ao final do curso espera-se sim que você tenha uma noção para dar os primeiros passos estratégicos na leitura de textos em Língua Inglesa (Ceará, s.d.).

No documento do curso de Redes de Computadores, constam algumas considerações sobre a Língua Inglesa:

A área de Informática (não o curso) caracteriza-se por possuir uma elevada taxa de atualização e a produção de textos técnicos dá-se, em sua maioria, na língua inglesa, pelo seu caráter universal na área tecnológica. Assim sendo, o aluno deve estar capacitado a ler e compreender textos técnicos escritos em língua inglesa, para alicerçar seu desempenho profissional como técnico. A capacidade de entender a língua inglesa é necessária para melhor compreensão de termos e expressões gerados na sociedade globalizada. Existe uma grande quantidade de expressões e siglas usadas no vocabulário da área de Informática empregadas sem tradução. Isso ocorre, por vezes, pela dificuldade de se encontrar termos de significado equivalente na língua portuguesa e, outras vezes, por comodidade (Ceará, s.d.).

A partir desses fatos, surgem alguns questionamentos: Até que ponto há uma integração do Inglês Técnico nos currículos dos cursos profissionalizantes? A formação dos professores de Língua Inglesa é suficiente para ensinar Inglês Técnico, ou é necessária uma formação específica? Os

materiais didáticos utilizados nessa aula – no caso, uma apostila, que será detalhada adiante, disponibilizada ao professor de Inglês Técnico –, dão conta das especificidades de cada curso? E, se não dão, como o professor deve selecionar esses materiais e complementar o que lhe é fornecido, contemplando essas especificidades? Por fim, como são as metodologias implementadas e de que forma os aspectos estruturais as impactam?

Estudar o ensino de Inglês Técnico nas ETECs é importante porque o simples fato de um componente existir na grade de um curso técnico não significa que seja bem aproveitado. Se o docente não se sentir preparado e confortável para ministrar um curso; se seus objetivos e o que deve ser desenvolvido com os discentes não estiverem claros, pode ser um tempo desperdiçado. Portanto, neste capítulo, serão discutidos os desafios, as metodologias, os impactos e possíveis melhorias no ensino de Inglês Técnico na Educação Profissional.

10.2 Por que e para que Inglês Técnico?

Na perspectiva dos discentes, quais são suas motivações, seus interesses e objetivos, ao cursar o componente Inglês Técnico? Se partirmos do pressuposto de que o curso existe pois há necessidade daqueles conhecimentos por parte dos alunos, é imprescindível saber a resposta para a pergunta anterior. Se entendermos que a escola prepara os alunos tanto para o mundo local, quanto para o mundo global, e que, no mundo globalizado em que vivemos, é cada vez mais comum, principalmente no ramo tecnológico, que pessoas trabalhem para empresas de fora, ou que, mesmo que trabalhem para uma empresa local, em que seja exigido o domínio de outros idiomas, e, dentre eles, principalmente a Língua

Inglesa, o ensino de Inglês Técnico faz-se extremamente relevante no contexto atual.

Peças fundamentais para que esse trabalho se dê de forma efetiva e eficiente são os professores de Inglês que ministram esses cursos. Quais são suas crenças acerca desse trabalho? Tanto as individuais como as compartilhadas com os seus pares? Existe algum tipo de troca ou cooperação para essas aulas e esse curso? Ou tudo é feito de forma individualizada?

Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o Inglês para Fins Específicos (IFE) é uma abordagem do ensino de línguas na qual todas as decisões de conteúdo e método partem da motivação do aprendiz para aprender, portanto, é centrada nas necessidades específicas dos estudantes. Esses autores dividem o IFE em Inglês para fins acadêmicos e Inglês para fins ocupacionais, que inclui o Inglês Técnico.

Ou seja, o IFE é um termo mais abrangente, e o Inglês Técnico um recorte mais específico. Para Celani (1998), o Inglês Técnico, muitas vezes, restringe-se à tradução de textos, o que empobrece o processo. Para a autora, essa abordagem de ensino deve promover autonomia linguística e crítica.

Nessa análise, o Inglês Técnico tende a focar especialmente no vocabulário especializado, voltado à compreensão de instruções, manuais, comandos e vocabulário técnico. Não obstante, Vilaça (2012, p. 6) afirma que:

Convém salientar, no entanto, que o termo Inglês Instrumental tem sido empregado predominantemente para disciplinas ou cursos de inglês para leitura. Logo, embora o significado do termo seja abrangente, o seu uso tem sido mais restrito. Disciplinas denominadas inglês técnico também são uma forma de ensino de inglês para fins específicos. Em geral, esta denominação busca enfatizar que o ensino de inglês está diretamente voltado para a área de atuação profissional.

Dudley-Evans (2005) elencam características absolutas e variáveis na definição de IFE. Uma das características variáveis seria que a maioria dos cursos de IFE é pensada para alunos intermediários e avançados, pois pressupõe conhecimentos básicos da língua, mas o modelo também pode ser utilizado com iniciantes.

10.3 Vou ser Professor de Inglês Técnico. E Agora?

Dentre os desafios enfrentados no ensino de Inglês Técnico, podemos citar a falta de formação específica dos docentes, principalmente da parte técnica. Os professores de Inglês Técnico são os mesmos que ministram aulas do Inglês da base comum. Como a formação inicial dos professores de Língua Inglesa é mais voltada para o ensino de Inglês geral, com pouco ou nenhum espaço destinado ao IFE, na graduação, esse acaba sendo um território pouco conhecido para os professores de Língua Inglesa.

Corroborando com esse raciocínio, Vilaça (2012, p.11) afirma que:

A formação de professores para IFE também requer um olhar mais aprofundado. É fácil constatar que muitos graduandos em Letras e professores em serviço pouco conhecem esta abordagem de ensino. Muitas vezes as discussões e práticas relacionadas ao IFE ficam demasiadamente restritas às oficinas e minicursos em eventos acadêmicos ou profissionais, quando poderiam e deveriam ser mais diretamente integradas ao currículo como elemento constituinte da formação de professores.

Nesse constructo analítico-discursivo, compartilharemos a experiência docente do primeiro autor deste capítulo, professor de Inglês da rede estadual de ensino cearense, que ficou apreensivo e perdido ao saber que teria de lecionar Inglês Técnico.

Durante um semestre, eu teria que dar três aulas por semana de Inglês Técnico e pensei comigo mesmo: O que vou fazer nessas aulas? Já encontrava com os alunos uma vez por semana nas aulas de Inglês da base comum, então o que nós faríamos nesses três outros encontros semanais?

Fui procurar a coordenação da escola e disseram para falar com o professor da base técnica e que tinha uma apostila. O material possui 116 páginas e é dividido em 14 capítulos. No geral, cada capítulo possui as mesmas seções, sendo elas: Engage, Vocabulary, Word Pronunciation, Reading, Glossary, Strategy Note, Language in Use e Task. Por exemplo, no primeiro capítulo, a seção Engage Vocabulary traz perguntas para discussão. Strategy Note traz uma explicação sobre cognatos e falso cognatos, seguida por prática. Vocabulary traz um texto curto para os alunos encontrarem as palavras cognatas. Word Pronunciation pede para escutar e praticar a pronúncia das palavras cognatas da atividade anterior. Reading traz um texto seguido por algumas atividades. A seção Glossary traz uma atividade para o aluno escolher cinco palavras de cada parágrafo e encontrar os significados no dicionário. Finalmente, outro Strategy Note traz uma explicação sobre marcas tipográficas seguida de prática (Depoimento do Autor 1, 2025).

O material didático está alinhado com o que é apresentado em sua própria introdução, ou seja, o foco não é desenvolver a fluência oral do aprendiz. Não se observa nenhum exercício que estimule a conversação entre os estudantes. Isso corrobora com a ideia de Paiva (2005) de que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas ainda é marcado, em grande parte, por uma abordagem tradicional, focada na leitura e tradução de textos, com pouca ênfase nas habilidades orais e na comunicação significativa. Isso impacta diretamente na motivação dos aprendizes, que não conseguem perceber a utilidade prática da língua estrangeira em seus contextos de vida.

Apesar de não termos encontrado o ano de publicação, o material didático aparenta ser antigo e estar desatualizado, o que é outro problema para o ensino de Inglês Técnico. Os materiais didáticos devem ser não somente atualizados, como também contextualizados. O que está conectado com o desafio anterior, já que o professor de Inglês, muitas vezes, não conhece as especificidades de cada curso técnico, então, a busca por esses materiais contextualizados, certamente, torna-se um desafio.

Como detectar as necessidades dos meus alunos em um contexto profissional que é desconhecido pelo professor e por eles, já que o Inglês Técnico antecede o estágio, que, para muitos alunos, é sua primeira experiência de trabalho na área técnica? Ou seja, se os teóricos concordam que a análise de necessidades é o ponto de partida para as aulas de Inglês Técnico, como fazer essa análise se nem o professor conhece as demandas que os alunos terão relacionadas ao uso da Língua Inglesa em seu ambiente de trabalho e nem os alunos, pois ainda não entraram para esse mundo?

Segundo pesquisa realizada pelo British Council (2015), uma das principais queixas de professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino foi a sobrecarga de trabalho. De acordo com os dados, 38% dos professores lecionam para entre 6-10 turmas e 28% entre 11-20 turmas. Muitas vezes, os docentes precisam dar aulas de três ou mais disciplinas, para fechar a própria carga horária, ou seja, são muitas aulas para planejar. Outro ponto apontado foi que, dentre as dificuldades vivenciadas pelos professores, em terceiro lugar, apareceram as dificuldades no planejamento, com 23% dos docentes alegando que é pouco o tempo para preparar as

aulas; e 18% se queixando da falta de apoio/diretrizes para preparar as aulas.

Outro desafio percebido foi a heterogeneidade do nível de proficiência dos alunos. Nas aulas de Inglês da base comum, percebe-se, logo no primeiro ano, como a realidade dos estudantes é muito distinta: alguns tiveram aulas no Ensino Fundamental e chegam com boa base no Ensino Médio, já outros relatam sequer ter tido aulas de Inglês no Ensino Fundamental. Há o caso dos que tiveram aulas, mas não eram ministradas por um professor de Inglês e outros até tinham professor de Inglês, mas que não dava aula. De acordo com a pesquisa do British Council (2015, p. 21):

Muitos alunos apresentam dificuldades básicas de leitura e escrita mesmo em português, o que resulta em turmas heterogêneas, compostas por alunos com diversos níveis de aprendizado do idioma. Com isso, o professor tem dificuldade de imprimir um ritmo que vise ao avanço em sala de aula e os conteúdos transmitidos acabam contemplando os níveis mais básicos do idioma.

Esses alunos ficam muito prejudicados, pois não possuem boa base, o que dificulta ainda mais o seu rendimento nas aulas de Inglês Técnico. Isso torna o trabalho do professor ainda mais desafiador, uma vez que vai exigir estratégias diferenciadas para contemplar o máximo possível as realidades diferentes dos estudantes. Lembrando que a quantidade média de alunos por sala, em uma Escola Profissionalizante, é elevada, geralmente ultrapassando 40 discentes por sala.

Por outro lado, Celani (1998, p. 236) afirma que:

O aluno possui o conhecimento de sua disciplina, que o professor frequentemente desconhece. Essa situação requer uma

mudança na relação professor-aluno: o professor assume o papel de mediador, de alguém mais experiente, que torna a língua estrangeira acessível para o aluno.

As palavras de Celani podem ser alentadoras para os professores de Inglês Técnico, sobretudo aqueles sem muita experiência nesse território. De acordo com a autora, o docente, portanto, não teria de conhecer a fundo os conteúdos específicos de determinada área. Quebra um pouco a hierarquia e a ideia do professor como detentor de todo o conhecimento, já que nessa situação tanto o docente quanto os discentes possuem conhecimentos que podem ser colaborativos para alcançar seus objetivos.

Sob um olhar prospectivo, Johns e Dudley-Evans (2005) destacam os papéis do professor de IFE: professor, elaborador do curso, provedor do material, pesquisador, colaborador e avaliador. Para os mesmos autores, as atividades nas aulas de IFE devem refletir o que acontece na vida real. Na hora de ajudar o professor de IFE a desenhar o curso, Hutchinson e Waters (1987) colocam questões básicas que precisam ser conhecidas:

- Por que o estudante precisa aprender?
- Quem estará envolvido no processo?
- Onde o aprendizado se dará? (potencialidades e limitações)
- Quando o aprendizado se dará? Por quanto tempo e como será distribuído?
- O que o estudante precisa aprender? (currículo)
- Como a aprendizagem será alcançada? (teorias de aprendizagem e metodologia)

Diante dos desafios apresentados, algumas ações precisam ser tomadas a fim de minimizá-los. Uma delas é o investimento na formação dos professores de Língua Inglesa. Muitos docentes desconhecem os fundamentos, a lógica e as metodologias do IFE, o que compromete sua aplicação efetiva.

Nos cursos de licenciatura, é preciso incorporar aos seus programas disciplinas voltadas ao ensino de Inglês para fins específicos. Como essa deve ser uma ação pensada para as futuras gerações de professores de IFE, é necessário considerar os profissionais que já precisam dar aulas de Inglês Técnico, mas não se sentem preparados para isso. Possível medida seria ofertar formações complementares para dotar esses professores das habilidades necessárias, além da criação de algum canal pelo qual os docentes possam compartilhar materiais, práticas exitosas, etc.

Outro ponto é a atualização e adequação dos materiais didáticos utilizados em contextos de IFE. Como observa Hutchinson e Waters (1987), o material deve ser pensado a partir das necessidades reais dos estudantes. É importante também que o material tenha conexão com o contexto sociocultural e profissional do aprendiz brasileiro. A produção desse material pode ser feita colaborativamente, e contar com o apoio das universidades, editoras e professores mais experientes.

Além disso, é necessário adotar práticas pedagógicas centradas no aluno. Para Dudley-Evans e St. John (2005), o IFE é uma abordagem centrada no aprendiz. O ensino deve conter tarefas autênticas, situações de comunicação real e ênfase na autonomia. Deve ser um momento para a resolução de problemas reais, simulações profissionais, elaboração de projetos e leitura crítica de gêneros específicos que fazem parte do contexto profissional do aprendiz.

10.4 Considerações Finais

O ensino de Inglês Técnico nas escolas profissionalizantes pode ser uma oportunidade valiosa, se bem aproveitada, para aproximar os alunos da realidade do mundo do trabalho e torná-los mais competitivos e qualificados para se inserirem no mercado de trabalho. Para que esse curso contribua, é necessário enfrentar os desafios citados nesta produção textual.

Os professores precisam conhecer e se identificar com o curso de Inglês Técnico, e isso passa por investimento na formação docente. Se a formação inicial não estiver contemplando o ensino do IFE, outras ações devem ser pensadas para suprir essas lacunas.

O material didático também precisa ser revisto e atualizado. Bons materiais, com sugestões de atividades que se aproximem do que os aprendizes terão contato em seus contextos profissionais são de grande ajuda para o professor, já que a maioria vem de uma realidade de muitas turmas, diferentes disciplinas, carga horária elevada, ou seja, sobrecarga de trabalho. Um bom material permitirá ao professor já ter um ponto de partida e, à medida que for adquirindo experiência com o ensino de IFE, naturalmente, poderá refinar sua prática pedagógica.

A adoção de práticas pedagógicas centradas no aluno, próximas das necessidades reais dos aprendizes e das exigências do mercado de trabalho, é recomendável. Ressaltamos, também, a importância de futuras pesquisas que compartilhem práticas exitosas, promovendo a troca de experiências entre os docentes do componente Inglês Técnico e contribuindo para a construção de políticas educacionais eficazes para o ensino de Inglês na educação profissional pública.

10.5 Referências

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015.

CEARÁ (Estado). Inglês técnico: curso técnico em redes de computadores e informática. Projeto e-Jovem – Módulo II. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), [s.d.]. Apostila.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Linguística aplicada: ensino de línguas – trajetória e tendências no Brasil. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística aplicada e ensino de línguas: trajetória e tendências no Brasil**. Campinas: Pontes, 1998, p. 223-239.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. 7. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: MENDES, A. R.; PAIVA, V. L. M. O. (orgs.). **Ensino de inglês: perspectivas para a escola pública**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English for specific purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [s. l.], v. 9, n. 34, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/1715>. Acesso em: 1º jul. 2025.

Projeto Professor Diretor de Turma e Saúde Mental dos Escolares – Desafios e Caminhos para a Atuação dos Docentes

*Lívia Maria do Rego Pinheiro¹
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira²*

11.1 Introdução

A atuação dos docentes diante das questões socioemocionais tem se consolidado como temática recorrente e de crescente relevância no âmbito educacional. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar evidenciam a complexidade do tema e a necessidade de abordagens que considerem tanto o aspecto formativo quanto o cuidado com a saúde mental dos estudantes. Nesse cenário, emerge a indagação sobre o papel do professor no enfrentamento dessas questões, especialmente no que tange à promoção do bem-estar emocional dos escolares.

No contexto da rede pública de Ensino Médio do Estado do Ceará, destaca-se a experiência do Professor Diretor de Turma (PDT), cuja atuação tem se mostrado relevante no acompanhamento das dimensões socioemocionais dos

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Docente. liviamariadorego@gmail.com.

² Doutora em Engenharia Civil. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (ProfEPT – CE). heloisa.beatriz@ifce.edu.br.

estudantes. Instituído em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi concebido com o propósito de fortalecer os vínculos entre escola e aluno; promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral, incluindo o cuidado com as emoções.

Em um cenário educacional frequentemente marcado por turmas numerosas, desafios estruturais e contextos de vulnerabilidade social, a escola tem sido instada a ampliar seu papel para além da dimensão cognitiva. Nesse sentido, a atuação do PDT insere-se como elemento fundamental para a construção de uma ambiência escolar mais acolhedora, empática e sensível às necessidades emocionais dos jovens.

Dessa forma, é relevante considerar a relação entre a atuação do PDT e as questões associadas à saúde mental dos estudantes, sobretudo em razão do vínculo que se estabelece entre esse profissional e os escolares, no contexto do projeto. A função exercida pelo docente vai além das atribuições pedagógicas tradicionais, envolvendo também o acompanhamento próximo dos estudantes e a mediação de aspectos emocionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

No entanto, diante da complexidade dessas demandas, muitos docentes enfrentam dificuldades, especialmente por não terem sido inicialmente formados para lidar com tais situações. Essa realidade suscita reflexões sobre as transformações necessárias na prática docente diante das exigências contemporâneas da escola. Considerando tais desafios, torna-se necessário problematizar as práticas do PDT e refletir sobre os limites e as possibilidades dessa função no enfrentamento das demandas socioemocionais cada vez mais evidentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo refletir sobre a atuação do PDT nas questões relacionadas à saúde mental dos estudantes, analisando os principais desafios enfrentados e os caminhos possíveis para a atuação do profissional nesse contexto.

11.2 Projeto Professor Diretor de Turma

Em 2007, durante um encontro promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)³, foi apresentado um modelo educacional de gestão de sala de aulas das escolas portuguesas conhecido como Diretor de Turma. Esse momento marcou o início da implantação dessa proposta no Estado do Ceará (Seduc, 2010).

A primeira fase do projeto foi executada como piloto em três escolas localizadas nos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé. Já em 2008, a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) ampliou a iniciativa – intitulada Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) – para 25 escolas de Educação Profissional em Tempo Integral, modelo que também estava sendo implementado no estado. Diante dos resultados positivos obtidos, a Seduc lançou, em 2010, uma chamada

³ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior. A Anpae tem por objetivos promover a prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes educacionais; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação (Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>. Acesso em: 30 ago. 2023).

pública para que outras escolas regulares também pudessem aderir ao projeto (Andrade, 2022).

A motivação para adotar esse modelo, no Ceará, está diretamente ligada ao cenário educacional vigente na época. A Constituição Federal (CF) de 1988 garantiu o direito à Educação pública e gratuita, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reforçou a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos. Além disso, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1998, possibilitou mais investimentos na Educação Básica, fortalecendo o apoio à Educação pública (Costa, 2014).

Esses aportes legais e financeiros foram fundamentais para ampliar o acesso à Educação e manter o sistema educacional em funcionamento, o que resultou em expressivo aumento das matrículas escolares. Entre 1988 e 2000, os números revelam um crescimento de 59% na Pré-escola; 36,5% no Ensino Fundamental; 232% no Ensino Médio; e 82% no Ensino Superior (Inep, 2004). Dentre esses dados, sobressai o avanço significativo do número de matrículas no Ensino Médio.

Seguindo essa tendência nacional, o Estado do Ceará também apresentou expressiva ampliação no acesso à Educação entre as camadas populares, especialmente no período de 1995 a 2002, impulsionado por políticas públicas, como o movimento Todos pela Educação de Qualidade para Todos (Costa, 2014). Durante esse período, o estado obteve avanços notáveis tanto na universalização do Ensino Fundamental quanto na ampliação do Ensino Médio (Everton, 2019).

No entanto, como aponta Everton (2019), com o aumento do número de alunos nas escolas públicas, os desafios já existentes se tornaram ainda mais evidentes. O desinteresse dos estudantes intensificou-se, refletindo-se em altos índices de infrequência, evasão escolar, reprovação e problemas de disciplina.

Nesse cenário é que surgiu a figura do PDT, com uma função que vai além do papel tradicional do professor. Além de orientar o processo de aprendizagem, o PDT também passou a atuar no acompanhamento das questões sociais e emocionais dos alunos (Everton, 2019). O projeto ganhou relevância justamente por ajudar a enfrentar os desafios do Ensino Médio, funcionando como uma estratégia de gestão centrada no protagonismo docente e cuidado com a turma (Everton, 2019).

A implementação do PPDT no Ceará ocorreu a partir de decisões administrativas da Seduc, sem a necessidade de alterações legais formais (Costa, 2014). A expansão do projeto foi acontecendo aos poucos, com a inclusão progressiva de escolas de Ensino Médio, sempre com o objetivo de garantir um acompanhamento mais próximo e individualizado dos estudantes, com o intuito de promover seu envolvimento com a escola.

Em 2020, a Seduc realizou um seminário *on-line* com o tema PDT: 12 anos de Contribuições para a Educação Cearense, no qual foram destacados os avanços obtidos desde 2008. Durante esse evento, o PDT foi reconhecido como peça-chave na redução das taxas de evasão e reprovação escolar. Em 2007, os índices de abandono e reprovação eram, respectivamente, 16,4% e 8,9%. Já em 2019, esses números caíram para os menores da história do estado: 3,8% de evasão e 3,9% de reprovação (Seduc, 2020).

A comparação dos dados antes e depois da implementação do projeto mostra expressiva redução nesses indicadores. Embora seja necessário reconhecer a atuação de outras políticas públicas nesse processo, é inegável a relevância do PPDT para a melhora desses resultados.

Em resumo, o projeto trouxe contribuições significativas para a Educação cearense. A presença do PDT tem se mostrado fundamental para a permanência dos alunos na escola, promovendo um atendimento mais personalizado, que se reflete positivamente no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e no engajamento dos estudantes.

11.3 Breve Caracterização do Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará

Em 2010, a Chamada Pública para adesão ao PPDT apresentou uma proposta com o objetivo de transformar a Educação, focando na desmassificação do ensino. Segundo a Seduc (2010), o projeto busca criar uma escola que integre tanto a razão quanto a emoção, reconhecendo os estudantes como seres humanos completos, com sentimentos, emoções e capacidades diversas. A premissa central desse projeto é garantir o acesso, a permanência, o sucesso escolar e a formação cidadã e profissional dos alunos.

Na prática, a desmassificação envolve oferecer um atendimento personalizado que atenda às necessidades individuais dos alunos. Dada a grande quantidade de estudantes em sala de aula, muitas vezes, os professores não conseguem oferecer esse suporte individualizado de maneira eficaz.

De acordo com Roldão (2007), o PDT tem a responsabilidade de articular e coordenar os processos de desenvolvimento curricular, sempre com o foco no aluno. Sua posição

estratégica, em contato direto com os professores, estudantes e suas famílias, permite-lhe acessar informações cruciais sobre todos os envolvidos no processo educacional.

O PDT, portanto, vai além do aspecto cognitivo e foca também no desenvolvimento emocional dos alunos. Para embasar essa abordagem, a Seduc fundamentou-se em uma pesquisa realizada para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por Casasus (2009), que investigou as principais variáveis que influenciam o rendimento escolar. Dentre as variáveis, destacam-se os fatores socioeconômicos, a infraestrutura física, o material escolar, a formação de professores e a gestão escolar. A pesquisa concluiu que o fator emocional é fundamental para melhorar a aprendizagem das crianças. Por isso, um dos objetivos centrais do PDT é fortalecer essa interação emocional (Seduc, 2010).

De acordo com a Seduc (2010), as principais atribuições do PDT incluem:

- Ter motivação para exercer a função;
- Participar e coordenar o trabalho desenvolvido pelos professores nos Conselhos de Classe;
- Conhecer a legislação vigente, os processos de avaliação e o estatuto dos alunos;
- Estabelecer relacionamento com alunos e seus responsáveis;
- Promover e fortalecer os vínculos entre alunos e a comunidade escolar;
- Gerir situações de conflito;
- Criar um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.

Para desempenhar a função de diretor de turma, o docente deve possuir habilidades, como a capacidade de articular bem os diferentes segmentos escolares – alunos, pais e professores – além de criar um ambiente acolhedor, gerenciar conflitos e desenvolver bons relacionamentos na comunidade escolar.

Embora o projeto não tenha sido inicialmente regulamentado por dispositivos legais, para sua manutenção, são estabelecidas normativas por meio da portaria de lotação dos professores nas escolas públicas estaduais do Ceará.

A Portaria n.º 1.039/2022 (GAB/Seduc, 2023) estabelece que o PDT assuma responsabilidades específicas dentro da turma em que atua, e também seja responsável pela unidade curricular de Formação para Cidadania (FC). O PDT deve dedicar três horas semanais de atividades extraclasse ao desenvolvimento de ações vinculadas ao projeto, como o atendimento individualizado aos alunos e seus responsáveis, a organização e análise do Dossiê da Turma e o acompanhamento dos resultados de aprendizagem e frequência.

Com a universalização do projeto, todas as turmas de Ensino Médio regular, tanto no período diurno quanto no noturno, devem contar com um PDT, conforme o cadastro no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige Escola). Além disso, a recomendação é que o professor assuma, preferencialmente, apenas uma turma como PDT ou, no máximo, duas classes, desde que em turnos diferentes. Para exercer a função, o docente deve possuir um perfil adequado às ações do projeto e passar por um processo de adesão coordenado pela unidade escolar (Ceará, 2022).

A referida portaria ainda estabelece diretrizes para a lotação dos professores e destaca a carga horária específica

destinada às atividades do projeto. Além disso, frisa a universalização do PDT nas escolas do Estado do Ceará, garantindo que todas as turmas do Ensino Médio tenham um diretor de turma. Embora o projeto tenha começado com adesões voluntárias, essa última portaria reforça a sua universalização em todo o Ensino Médio cearense.

A seguir, serão apresentados os instrumentos utilizados na prática do PDT. A caracterização desses instrumentos baseou-se, inicialmente, na Chamada Pública de Adesão ao Projeto (2010), mas também considerou as mudanças que ocorreram ao longo da implementação do projeto e a experiência prática da autora como PDT, uma vez que não existem documentos mais recentes disponíveis para a caracterização atual.

11.3.1 Diálogo Individual com Aluno

Essa prática envolve conversas entre alunos e o diretor de turma para analisar situações específicas, como rendimento escolar, infrequência ou comportamento dos estudantes. O objetivo principal é estabelecer uma relação de confiança por meio do diálogo entre as partes envolvidas.

Durante esses momentos, o professor tenta compreender os fatores que estão influenciando o desempenho escolar do aluno. Frequentemente, nessas intervenções, são relatadas situações que ocorrem fora dos muros escolares e podem interferir no bem-estar do aluno. Com base nessas intervenções, o professor traça estratégias para superar essas dificuldades de aprendizagens ou faz os encaminhamentos devidos.

11.3.2 Diálogo Individual com Pais/Responsáveis

A atividade é realizada com o propósito de envolver as famílias no acompanhamento do processo educativo. Consiste em conversa individualizada entre diretor de turma e a família, momento em que são abordados assuntos relacionados ao comportamento e desempenho do aluno.

O objetivo é promover uma intervenção que contribua para melhorar o rendimento dos educandos, buscando o apoio e engajamento dos responsáveis no desenvolvimento educacional dos filhos. “Todos os atendimentos feitos aos pais devem ser registrados explicando a razão da visita e seu encaminhamento. O responsável pelo educando deve assinar no final da sua visita” (Seduc, 2010).

11.3.3 Conselho de Turma

É um colegiado formado por professores, líderes da turma, representantes de pais, coordenadores e diretor escolar. Inicialmente, líderes e representantes de pais têm a oportunidade de expressar as necessidades do segmento e realizar a avaliação qualitativa das atividades escolares e dos profissionais, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Em seguida, o colegiado de professores e gestores reúne-se para discutir aspectos gerais da turma e os casos específicos dos alunos, como: frequência, rendimento e comportamento. O intuito, nessa reunião, é promover debates e propor intervenções direcionadas à turma em geral e intervenções individuais, se necessárias. Esse colegiado reúne-se em cinco ocasiões durante o ano: a primeira reunião é diagnóstica, enquanto as demais são avaliativas e ocorrem a cada

bimestre. Essas reuniões periódicas permitem uma abordagem qualitativa e colaborativa, em busca de melhorias no processo educativo.

11.3.4 Dossiê da Turma

Banco de dados (físico e virtual) que reúne os documentos de acompanhamento da turma, é alimentado pelo PDT. Nesses documentos, devem constar registros de ocorrências disciplinares e de atendimento ao aluno e aos pais/responsáveis.

De acordo com a Seduc (2010), o dossiê da turma deve estar disponível para consulta do núcleo gestor, dos professores da turma, de superintendentes e outros profissionais em posição hierárquica superior. Além disso, cabe ao PDT analisá-lo sempre que necessário, especialmente durante os atendimentos aos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Além disso, dispõe de um sítio eletrônico de acesso exclusivo para que os diretores de turma possam registrar as devidas informações da sua classe, como: registro fotográfico e biográfico dos alunos; atas do conselho de turma; e registro das rubricas. Esses instrumentos são fundamentais para o PDT acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante os três anos do Ensino Médio.

11.3.5 Formação para Cidadania e Desenvolvimento dos Diálogos Socioemocionais

No início do projeto, esse componente curricular era nomeado apenas como Formação para Cidadania. A inclusão dos Diálogos Socioemocionais foi uma ação posterior, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS).

A disciplina Formação para Cidadania assume um papel fundamental, pois possibilita o contato direto entre os alunos

e o PDT, favorecendo o conhecimento mútuo, a construção de vínculos mais próximos e o desenvolvimento da afetividade. Fundamentada na filosofia do autoconhecimento e da autoavaliação, essa disciplina promove o protagonismo juvenil, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas experiências e as avaliem com base em valores essenciais (Seduc, 2010).

Pelo seu caráter transversal, é um componente que permite abordar temáticas de diversas dimensões, como a escolar, social, humana, cultural, ambiental e política (Seduc, 2010). Porém, cabe ao PDT analisar quais são as dimensões ou temáticas de mais urgência indicadas para a turma e assim elaborar o seu plano de aula.

11.4 Competências Socioemocionais e o Professor Diretor de Turma

Nas últimas décadas, o conceito de competência, na Educação, tem sido central, em debates pedagógicos, que ganharam destaque com a sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Contudo, o conceito de competência já era abordado em outros documentos, como a LDBEN, especialmente nos Arts. 32 e 35, que tratam das finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No Art. 32, inciso III, está descrito o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, com foco na aquisição de conhecimentos, habilidades, e na formação de atitudes e valores (Brasil, 1996). Já no Art. 35, inciso III, é destacado o aprimoramento do educando como ser humano, englobando a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996).

Embora o termo "competência" venha sendo utilizado na Educação há várias décadas, na BNCC é que ganhou relevância, principalmente porque passou a orientar o ensino para o desenvolvimento das habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir. Essas habilidades estão descritas nas 10 Competências Gerais da BNCC (2018), voltadas a promover o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua trajetória educacional, englobando aspectos cognitivos e socioemocionais.

Ao adotar essa abordagem, a BNCC enfatiza que as decisões pedagógicas devem promover conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como a capacidade de integrar esses elementos para a resolução de problemas do cotidiano (BNCC, 2018).

Alinhada aos princípios da BNCC (2018) sobre o processo de ensino e aprendizagem por competências, a Seduc, em parceria com o IAS, criou o Programa Diálogos Socioemocionais com o objetivo de desenvolver as competências socioemocionais, com o apoio do PDT, nas aulas de Formação para Cidadania.

Em 2018, todos os PDTs começaram a participar desse programa, com o intuito de promover, de maneira intencional, o desenvolvimento das competências socioemocionais, visando à formação integral dos estudantes (Seduc, 2018).

Uma das ações sugeridas é o curso “Diálogos Socioemocionais – Projeto de Vida”, destinado a apoiar os professores na aquisição do conhecimento e no acompanhamento do desenvolvimento, nos alunos, dessas competências essenciais para viver, estudar, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo, marcado por incertezas, mudanças rápidas e novos desafios do século XXI (Seduc, 2023).

Esse curso serve como guia para que os professores possam trabalhar a unidade curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, focada na elaboração do projeto de vida dos estudantes, o que impacta diretamente a sua permanência na escola, além de influenciar o clima escolar e processo de aprendizagem (Seduc, 2023). O IAS adota um modelo baseado em cinco macrocompetências, que são desdobradas em 17 competências, conforme apresentado na Figura 1. Ao longo de sua formação, o aluno deve desenvolver essa matriz de competências.

Figura 1 – Macrocompetências e competências socioemocionais



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2020.

A proposta do IAS, é baseada nas competências gerais da BNCC (2018), e sugere o desenvolvimento de habilidades nos educandos voltadas para a vida. Essas competências estão, em sua maioria, relacionadas à formação profissional, ou seja, ao que se espera que os jovens aprendam para atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem nem sempre consegue suprir as necessidades emocionais dos estudantes e, muitas vezes, foca mais na “adestração” das emoções, para que se encaixem no perfil desejado para a

sociedade e o trabalho, sem dar a devida atenção à saúde mental e ao aspecto emocional da formação.

Nas ações do IAS, são utilizadas as rubricas socioemocionais, estratégias que fazem parte do modelo de macrocompetências proposto (Instituto Ayrton Senna, 2022). Essas rubricas são aplicadas por meio de um questionário disponibilizado no aplicativo *Aluno On-line* – plataforma da Seduc para acompanhamento da vida escolar dos estudantes. O objetivo desse questionário é identificar quais competências o aluno já desenvolveu e quais ainda precisam ser trabalhadas. Com base nos resultados, os PDTs podem direcionar suas aulas de formação para a cidadania, de modo a promover as competências socioemocionais necessárias.

Para o avanço dessas competências, são fundamentais políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras, que favoreçam o surgimento dessas habilidades. Compreender as competências socioemocionais e como se manifestam no contexto escolar é crucial (Instituto Ayrton Senna, 2022). Nesse sentido, além dos esforços dos professores, é necessário o apoio de fatores externos que incentivem a inclusão dessas questões no currículo escolar.

Em resumo, o trabalho realizado pelo IAS, em colaboração com a Seduc, visa ao desenvolvimento das macrocompetências, por meio de cursos para professores e da aplicação das rubricas para avaliar as competências dos estudantes. O objetivo principal é

gerar dados complementares que favorecem a gestão de informações relevantes para o conhecimento, o acompanhamento e a tomada de decisões sobre a política de desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes nas redes públicas de ensino (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Entretanto, as competências socioemocionais não devem ser abordadas apenas para formar um perfil profissional e social que se espera dos jovens. O trabalho deve considerar a complexidade do ser humano e promover recursos que fortaleçam a saúde mental dos alunos. Dessa forma, as competências devem ser desenvolvidas para viver, aprender e trabalhar, englobando habilidades como comunicação, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, autoconsciência, empatia, e a capacidade de se cuidar e adotar estilos de vida saudáveis (OMS, 2022).

11.5 Atuação do Professor Diretor de Turma em Saúde Mental

O PPDT foi criado com o objetivo de promover a desmassificação do ensino, propondo um acompanhamento mais individualizado aos estudantes, com vistas a ampliar seu engajamento no processo educativo. O projeto tem se destacado por seus impactos positivos nos índices de frequência e aprovação nas escolas da rede estadual do Ceará (Everton, 2019).

O PPDT parte do princípio de que educar envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também o desenvolvimento das competências socioemocionais, considerando a necessidade de integrar razão e emoção no processo formativo. Para tanto, busca estabelecer uma relação dialógica entre todos os membros da comunidade escolar – gestores, professores, alunos, pais e responsáveis – promovendo uma Educação mais integral e inclusiva (Costa; Lima, 2017).

Uma das principais contribuições do projeto tem sido o fortalecimento do vínculo entre professores e estudantes, criando um ambiente de confiança e escuta que se revela

essencial para o enfrentamento das questões relacionadas à saúde mental. Com isso, o PPDT passou a ser percebido não apenas como estratégia pedagógica, mas também como espaço sensível às questões emocionais que permeiam a vida escolar, papel que deve constar, em alguma medida, na atuação de todos os educadores.

A proposta do PPDT alinha-se à premissa de que o desengajamento escolar é frequentemente atravessado por desigualdades sociais e emocionais, que exigem uma resposta institucional sensível e comprometida. Assim, o projeto é voltado a contribuir para a permanência dos estudantes na escola por meio de práticas educativas que ampliem o currículo tradicional para incluir também competências necessárias à vida em sociedade, tanto cognitivas quanto socioemocionais (Everton, 2019). Essa ampliação curricular demanda um olhar atento para aspectos subjetivos – muitas vezes invisibilizados pelas análises quantitativas tradicionais – que influenciam diretamente indicadores como aprovação, reprovação, evasão e abandono escolar.

As ações do PPDT são organizadas para contemplar essas múltiplas dimensões. O monitoramento dos estudantes é realizado de forma mais rotineira, a partir da observação da frequência, do diálogo individualizado, da escuta ativa e atuação nos Conselhos de Turma. O acolhimento é contínuo, especialmente voltado para os estudantes que enfrentam situações de vulnerabilidade emocional, problemas de saúde física e mental, dificuldades de aprendizagem, ou outras causas de desmotivação (Everton, 2019).

Nesse sentido, Gonçalves, Furtado e Ferreira (2021, p. 40) ressaltam, em estudo desenvolvido com o objetivo de promover cuidados com a saúde mental em uma escola

profissionalizante, que “o interesse pela saúde mental surgiu devido ao grande número de estudantes que frequentemente procuravam os professores do PPDT e a coordenação pedagógica com sintomas depressivos e ansiosos”. Essa constatação evidencia o papel do PDT como mediador, capaz de identificar sinais de sofrimento psíquico e acolher os estudantes em um espaço seguro e confiável para o diálogo.

A escola, nesse contexto, passa a ser compreendida como um lugar privilegiado para ações de promoção e prevenção em saúde mental. Ainda que o diagnóstico clínico de transtornos mentais deva ser responsabilidade de profissionais especializados da área da Saúde, é fundamental que os educadores, especialmente aqueles com papel de mediação direta, como os PDTs, estejam preparados para desenvolver uma educação voltada ao trato com a saúde mental.

Essa formação deve permitir que os estudantes aprendam a reconhecer suas emoções, compreendam os próprios estados afetivos, lidem com dificuldades emocionais e, sobretudo, contribuam para a redução do estigma que ainda recai sobre o sofrimento psíquico (Estanislau *et al.*, 2014).

Adotar uma abordagem preventiva e precoce traz benefícios significativos. Primeiramente, porque todos possuem saúde mental e, portanto, devem aprender a cultivá-la, independentemente do surgimento, ou não, de transtornos. Em segundo lugar, porque muitos desses transtornos têm início na adolescência, e intervenções precoces favorecem a identificação de sintomas e a mudança de hábitos, promovendo melhor qualidade de vida e aprendizagem (Vieira *et al.*, 2014).

Por fim, o papel do PDT revela-se estratégico também na articulação de encaminhamentos adequados e mais precisos aos serviços especializados, sempre com foco no cuidado

e bem-estar dos estudantes. Para tanto, é imprescindível que esses profissionais tenham conhecimentos básicos sobre saúde mental, compreendendo os marcos do desenvolvimento saudável na adolescência e os sinais que merecem atenção e suporte (Estanislau *et al.*, 2014).

11.6 Considerações Finais

O PPDT representa uma estratégia da Seduc para enfrentar os desafios do Ensino Médio, promovendo o acompanhamento pedagógico, mas também o cuidado com o desenvolvimento emocional dos estudantes. Ao longo de sua implementação, o projeto mostrou-se eficaz na redução dos índices de evasão e reprovação, sendo uma resposta à demanda por uma escola mais humana, atenta às dimensões que atravessam a vida dos jovens.

A atuação do PDT exige competências relacionadas à escuta, mediação de conflitos, diálogo com a família, e análise contextualizada da trajetória escolar de cada aluno. A prática do PDT, por meio de instrumentos como o diálogo individual, o dossiê da turma e o conselho de classe, fortalece o vínculo entre escola e comunidade, favorecendo um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

O trabalho realizado com as competências socioemocionais deve ir além da formação para o mercado de trabalho, mas considerar a complexidade do ser humano, suas emoções, vulnerabilidades e potencialidades. Assim, a escola pode se tornar um espaço de escuta, prevenção e promoção da saúde mental.

Diante dos crescentes desafios impostos à saúde mental dos escolares, o PPDT surge como ferramenta de apoio e cuidado. No entanto, para que esse trabalho seja realmente

efetivo, é preciso reconhecer os limites da atuação docente e garantir suporte institucional contínuo, formação adequada e políticas intersetoriais que integrem as áreas da Educação, Saúde e Assistência social. Nesse sentido, no presente trabalho, reforça-se a importância de consolidar e qualificar ainda mais a atuação do PDT, não apenas como gestor de sala de aula, mas agente de transformação no cotidiano escolar.

11.7 Referências

ANDRADE, Ana Paula Rodrigues de. **O projeto professor diretor de turma como instrumento de intervenção na formação cidadã**. Orientadora: Monalisa Soares Lopes. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

BRASIL. Lei n. 9394, 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: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>. Acesso em: 13 out. 2023.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

CEARÁ (Estado). **Projeto professor diretor de turma (PPDT)**. 2010. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2025.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. **Chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: Seduc/CE, 2010. Disponível em: [diretordeturma.pdf](#) ([seduc.ce.gov.br](https://www.seduc.ce.gov.br)). Acesso em: 24 jul. 2023.

COSTA, Daniel Carlos da. **A gestão do projeto professor diretor**

de turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

COSTA, Gilmar Pereira. Os impactos do projeto professor diretor de turma na gestão de sala de aula. **Revista Docentes**, v. 2, n. 4, 2017.

ESTANISLAU *et al.* **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

EVERTON, Maria Socorro Brandão. **Uma década do projeto professor diretor de turma no Ceará:** uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio. 2019. 299f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

GONÇALVES, Alcimeire Coriolano; FURTADO, Francisca Claudia Santana; FERREIRA, Maria de Lourdes Barbosa Farias. Projeto de intervenção para a promoção de cuidado em saúde mental na escola. **Revista Docentes**, v. 6, n. 15, p. 38-45, 2021.

INEP. **O Desafio de uma educação de qualidade para todos:** educação no Brasil – 1990-2000. Brasília, DF: Inep, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos socioemocionais.** 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/habilidades-socioemocionais/> Acesso em: 7 jul. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Constitución.** OMS – Word mental healthreporter: transforming mental Health for all. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-report>. Acesso em: 29 maio 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. O diretor de turma e a gestão curricular. *In:* A turma como unidade de análise. **Cadernos de**

Organização e Administração Educacional. n. 1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2007.

SEDUC. **Humanização do ensino é grande marca do projeto diretor de turma em 12 anos de existência**. 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/10/06/humanizacao-do-ensino-e-grande-marca-do-projeto-diretor-de-turma-em-12-anos-de-existencia/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SEDUC. **Promove curso diálogos socioemocionais – projeto de vida**. 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/2023/05/16/seduc-ce-promove-curso-dialogos-socioemocionais-projeto-de-vida/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

Prática Restaurativa dos Círculos de Construção de Paz na Educação Profissional

*Flávio Pimentel Cavalcante¹
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira²*

12.1 Introdução

A Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio, modalidade articulada com a Educação Básica, está amparada na Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), atualizada em agosto de 2023, em sua sétima edição. Descrita no Art. 36 – A, B, C e D da referida Lei, essa modalidade educacional estabelece que, ao permitir a formação geral do discente, a EPT poderá oportunizar o exercício de profissões técnicas nas próprias unidades de Ensino Médio ou em parceria com instituições de ensino especializadas em EPT. No que diz respeito à oferta, pode ser articulada com o Ensino Médio ou subsequente e concomitante ou integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2023).

A justiça educacional, por meio das abordagens restaurativas, no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, ao possibilitar um clima educacional, pode caminhar em direção a uma abordagem ampliada, mediada pelo olhar do

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. flawanop@gmail.com

² Doutora em Engenharia Civil. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (ProfEPT – CE). heloisa.beatriz@ifce.edu.br.

educador como agente sociocultural e político, atravessado pela Educação em direitos humanos, assumindo o papel de coautor na formação das instituições democráticas.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o trabalho realizado pelo Grupo de Segurança Escolar (GSE)/Comando de Prevenção e Apoio às Comunidades da Polícia Militar do Ceará (Copac-PMCE) na prevenção à violência e na resolução dos conflitos com uma perspectiva da efetivação dos Direitos Humanos e da justiça social, no contexto da formação técnica integrada.

Considerando-se seu trajeto metodológico, a investigação classificou-se, em sua abordagem, como pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo; um estudo de caso em uma Escola Estadual de Educação Profissional na cidade de Sobral (CE).

12.2 A Justiça Restaurativa e a Educação em Direitos Humanos – Uma Aliada do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

A temática sobre a Justiça Restaurativa (JR) e os Círculos de Construção de Paz têm despertado interesse de pesquisadores e estudiosos, no Brasil, nos campos do Sistema de Justiça, da Educação e da Segurança Pública, nos últimos anos, em especial, após o aumento da violência e dos conflitos no contexto da Educação brasileira, em março e abril de 2023, com a sucessão de incidentes de violência, ameaças, *fake news* no contexto escolar em várias partes do Brasil, inclusive no Estado do Ceará.

O fenômeno da violência é multifacetado e envolve todas as classes sociais, assim como os espaços formais e não formais. A escola tem vivenciado, nos últimos anos, situações

de ataques e disseminação de conteúdos proibidos, o que exige medidas de segurança e metodologias ativas que ajudem a instituição a cumprir sua função social na sociedade, como responsável pela formação humana crítica e a transmissão dos saberes produzidos pela humanidade.

Nesse ponto da função social da escola, pode-se destacar o olhar de Galvão (2021), que a enxerga como o local da classe trabalhadora, ou, mais especificamente, dos filhos dessa classe, como um espaço para a difusão e apreciação das criações humanas – ciência, cultura, arte, tecnologia, indo além de ser apenas um espaço de uma cultura erudita, apropriada por alguns gênios.

É interessante observar os sentidos pedagógicos trazidos por Ramos (2014) sobre a integração dessas produções humanas referenciadas por Galvão (2021). Na concepção da autora, são necessários esforços na seleção e organização dos conteúdos pretendidos para uma formação integrada, mediante a problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, dentre outras.

Contudo, é necessário mencionar alguns desafios trazidos pela literatura que retrata uma formação integrada. Dentre os desafios, está a concepção de um modelo de sociedade neoliberal, em que a juventude presente nos espaços escolares do Ensino Médio, na contemporaneidade, é influenciada por essa concepção de sociedade, em uma “construção cultural que é sempre social e individual, no sentido de que se manifesta individualmente, mas está sempre ancorada nas estruturas sociais” (Enne, 2010, p. 16).

Outro desafio para a concepção de Ensino Médio Integrado, tendo o ser humano como agente de suas relações

históricas, sociais e o trabalho como princípio educativo, por meio da aquisição de conhecimentos que não são abstrações a-históricas nem neutras, é o entendimento de Amstutz e Mullet (2012), que enfatizam como as relações familiares são atravessadas e desagregadas por um poder hipnótico da mídia produzida por uma sociedade pós-moderna, com características das inovações tecnológicas e da rapidez das informações. As autoras ainda defendem a necessidade de estratégias metodológicas comprometidas com a preservação da vida e as relações humanas.

Contudo, a compreensão da JR relativa à Educação em direitos humanos no contexto da juventude, no Ensino Médio Integrado, alinha-se à proposta de Galvão (2021), que conecta os direitos humanos ao universo do trabalho. Contudo, para que isso ocorra, é essencial garantir aos alunos, em especial aos filhos da classe trabalhadora, um ambiente educacional fundamentado em justiça social, equidade e segurança.

Em consonância com a literatura especializada em JR, Educação em direitos humanos e da justiça social, pode-se caminhar em direção a uma proposta de Educação emancipatória a partir do trabalho como princípio educativo, pois é possível estabelecer uma associação significativa, salientando a concepção de Galvão (2021) para sustentar a discussão, quando enfatiza que os direitos humanos, ao resultarem da ação humana, estão intimamente ligados à noção de trabalho. Embora essa relação possa parecer incomum à primeira vista, é essencial para evidenciar como esses direitos foram historicamente forjados pelos trabalhadores, que desempenham um papel crucial na luta pela garantia desses direitos em vários períodos da história.

Nessa mesma perspectiva, Ramos (2014) ressalta que entender o trabalho como um princípio educativo evidencia que o ser humano é um agente ativo na construção de sua realidade, o que lhe permite se apropriar e transformá-la, pois é o protagonista de sua própria história e do nosso mundo. Em outras palavras, o trabalho é a primeira forma de interação entre o homem e a realidade material e social que o cerca.

Nesse contexto de reflexões sobre a Educação em direitos humanos, que se apresenta como propulsora do currículo, uma filosofia e uma cultura da escola, numa perspectiva ampliada de Educação de garantia de direitos sociais, sem se limitar a alguns temas do currículo, deve ser considerada, em termos práticos.

Em conformidade com a discussão empreendida até aqui, a narrativa histórica sobre o que vem a ser essa abordagem da JR e sua relação com a efetividade dos direitos humanos, no contexto da sociedade hodierna, já se tem definido, entre os autores, que essa prática é tão antiga quanto o surgimento da humanidade, pois as relações humanas são construídas culturalmente a partir de valores e princípios de cada povo, em cada época. Assim, também, a resolução de seus conflitos se dá por meio da prática do diálogo, respeito mútuo e da tolerância, segundo as diferenças e combatendo os preconceitos e discriminações.

Neste ponto, pode-se destacar o olhar de um dos principais teóricos que tratam do assunto da JR, Howard Zehr (2008), com sua obra principal “Trocando as lentes”. Para esse autor, essa prática não surgiu de repente, mas suas origens remontam a tribos e tradições culturais e religiosas dos povos indígenas da África do Sul, Canadá, Nova Zelândia e,

até mesmo, do Brasil, em que muitas dessas abordagens restaurativas são mantidas por esses povos.

Contudo, para definir a concepção de JR ou as práticas restaurativas e como essas ultrapassaram os limites do sistema judicial, chegando, a sua atuação, a vários espaços institucionais, como a escola e as comunidades, em diferentes partes do mundo, deve-se recorrer a uma literatura com autores que perceberam que a forma tradicional de fazer justiça e efetivar os direitos humanos, na concepção de uma justiça social e uma formação humana integrada em um espaço escolar, deve ser atravessada por uma cultura de paz, mediante metodologias que valorizem e priorizem a igualdade e o respeito nos relacionamentos humanos.

Holanda (2020) nos traz o contexto da primeira vez em que se utilizou o termo “Justiça Restaurativa” atribuído a Albert Eglash, em 1977, em seu artigo “Beyond Restitution: Creative Restitution”, na obra “Restitution in Criminal Justice”, de Joe Hudson e Burt Gallaway. A partir dessa publicação, compreendeu-se o sistema judicial segundo três pontos: a justiça retributiva, focada na punição; a distributiva, com base na reeducação; e a restaurativa, com o objetivo de responsabilizar o ofensor pelo dano, a reparação para com as vítimas e a restauração por meio de sua reinserção na comunidade.

Salienta-se, a partir do que dispõem os autores, que as pesquisas e os estudos realizados sobre a JR, ou os processos restaurativos, em todo o mundo, ganham notoriedade e se expandem para outros espaços institucionais, como escolas, hospitais, e comunidades, inclusive no Brasil, no início dos anos 2000.

12.3 Justiça Restaurativa no Brasil e Ceará – Breves Considerações e Avanços para os Espaços Escolares

No Brasil, as primeiras experiências e os marcos relevantes da abordagem restaurativa ocorreram a partir de 2005, de forma oficial, com três projetos-piloto inaugurados nos Estados de São Paulo, do Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, a partir de parceria entre os Poderes Judiciários dessas cidades. Esse movimento foi impulsionado pela reforma do Ministério da Justiça e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), que, em 2006, com o Fórum Social Mundial, ocorrido em Porto Alegre (RS), contou com as presenças de Howard Zehr e Marshall Rosenberg, colocando o Brasil e o Rio Grande do Sul como destaque na proposta de JR naquele ano (Brasil, 2019).

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) deu ênfase, por meio das Resoluções n. 225/2016 e n. 300/2019, à implementação da JR no âmbito judicial. No Mapeamento dos Programas de Justiça Restaurativa, publicado em 2019, o CNJ explana que a Política Nacional de Justiça Restaurativa, no âmbito do Poder Judiciário, foi consolidada a partir da Resolução n. 225/2016. De acordo com o Art. 1º da supracitada Resolução:

A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (Brasil, 2019, p. 5).

Quando se volta a atenção para o cenário estadual, o Ceará ganha destaque com a implementação de programas,

projetos e ações de JR e os Círculos de Construção de Paz. De acordo com Holanda *et al.* (2021), o início da década de 2010 foi o marco significativo para a JR, no Ceará. Dentre as primeiras ações construídas, destacam-se aquelas realizadas por uma cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), a Universidade Estadual do Ceará (Uece) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com Organizações Governamentais e não Governamentais (ONGs). O objetivo do programa Geração da Paz foi oportunizar e fomentar estratégias de aproximação da escola com a comunidade, por meio da valorização de saberes e experiências locais, que apoiassem a construção de uma Cultura de Paz no Estado do Ceará (Ceará, 2011).

Em outubro de 2022, já sob o mandato da governadora Izolda Cela, foi instituído o Decreto n. 34.995, criando o Comitê Interinstitucional de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz, vinculado à estrutura da Casa Civil, cuja finalidade foi promover a Cultura de Paz, fortalecer a Rede Estadual de Justiça Restaurativa, favorecendo o diálogo e a articulação entre as instituições que compõem o Comitê, a sociedade civil e a população em geral (Ceará, 2022).

No ano de 2023, o Decreto n. 34.995 foi atualizado e substituído pelo então governador Elmano de Freitas, por meio do Decreto n. 35.399, de 24 de abril de 2023, passando a denominar-se Conselho Interinstitucional de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz, destacando-se nacionalmente como o primeiro Estado a institucionalizar esse trabalho como política pública no Executivo, a partir da reforma administrativa de 17 de fevereiro de 2023, que criou

a Secretaria dos Direitos Humanos. O Decreto n. 35.399 regeu-se conforme assim disposto:

O Conselho constitui órgão colegiado permanente e autônomo, vinculado à estrutura da Secretaria dos Direitos Humanos, que tem como finalidade promover a Cultura de Paz, fortalecer a Rede Estadual de Justiça Restaurativa e de Mediação, favorecendo o diálogo e a articulação entre as instituições que compõem o Conselho, a Sociedade Civil e a população em geral (Ceará, 2023, p. 6).

Dentre as últimas experiências e avanços da JR, no Ceará, no campo da Educação, consta o Seminário Internacional na Educação, realizado no dia 21 de novembro de 2024 e promovido pela Seduc. O principal objetivo foi fomentar debates e reflexões sobre a importância da construção de espaços escolares mais restaurativos.

12.4 Os Círculos de Construção de Paz para Fortalecimento de uma Cultura de Paz no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

A JR e as práticas restaurativas, como abordagens alternativas aos conflitos e ao crime, são temáticas recentes, no Brasil, no âmbito do sistema judicial, e ainda mais recente no campo da Educação. Para Achutti (2013), há uma insuficiência de trabalhos a respeito da temática e poucas pessoas que de fato compreendem a JR e suas práticas, embora o número esteja crescendo. Para esta breve consideração histórica das experiências da JR no campo da Educação e da Segurança Pública, recorre-se a uma bibliografia de autores voltados para as escolas.

Uma visão predominante, nas pesquisas, é a dificuldade de uma demarcação histórica da narrativa escrita da JR na

Educação e a recente atuação nesses espaços, o que se torna um desafio. A literatura, conforme afirmam as autoras Evans e Vaandering (2018), aponta que a JR na Educação consta no campo da justiça criminal e remete a um passado distante. Contudo, as experiências pelo mundo e a base conceitual que se constituíram para essa abordagem, ou disciplina restaurativa nas escolas, iniciaram-se por meio de projetos e programas de mediação, a partir dos anos de 1990, na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos da América (EUA) e Grã-Bretanha, Reino Unido e em Singapura, para tratar de conflitos e *bullying*, em que professores adaptavam as práticas utilizadas no sistema judicial para o contexto da educação (Evans; Vaandering, 2018).

Nessa mesma perspectiva, Evans e Vaandering (2018) compreendem que a resolução dos danos e conflitos necessita de muito mais do que apenas engajar todos que foram afetados. Embora a prática adotada da JR nas escolas tenha emprestado modelos judiciais, é preciso que a comunidade escolar assuma compromissos que gerem ambientes educacionais justos e equitativos, além de reexaminar seus pressupostos sobre justiça, restauração e Educação.

No que se refere aos valores e às crenças de uma escola, Evans e Vaandering (2018, p. 16) afirmam que a cultura de uma escola é “presumida, raramente discutida e, muitas vezes, mal compreendida”. Como crenças centrais da JR na Educação, as autoras afirmam que todos os seres humanos têm valor e são interconectados, e que valores como respeito, dignidade e cuidado mútuo são os pilares dessa abordagem. Apontam que crenças e valores nutrem o bem-estar individual e dos outros e que o bem-estar depende da experiência educacional como um todo (Evans; Vaandering, 2018).

Nessa mesma direção, Araújo e Da Silva (2017) afirmam que, para a construção de uma escola mais humanizada, torna-se fundamental reconhecer e valorizar os jovens do Ensino Médio, que são carregados de sonhos e anseios, não como deveriam ser, pois a escola, no universo juvenil, é um espaço privilegiado de diversas relações entre os seres humanos e com potenciais possibilidades de transformação de realidades.

Nesse sentido, é recorrente o debate em torno da importância da Educação e da escola na construção de uma sociedade que enfrente as injustiças sociais e humanas e promova uma Cultura de Paz. A esse respeito, Araújo e Silva (2017) chamam a atenção para o privilégio do papel da escola na formação de valores positivos que implicam uma concepção de sociedade mais justa e democrática, embora lembrem que existem outros espaços de formação humana, além da escola. Contudo, diante das diversidades social e cultural que atravessam o Ensino Médio Integrado no Brasil, esse espaço pedagógico é:

talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados (Araújo; Silva, 2017, p. 9).

A JR e a aplicação dos Círculos de Construção de Paz no campo da Educação são fenômenos recentes, e sua implementação, bem como os avanços para esses espaços pedagógicos, chamaram a atenção de estudiosos e pesquisadores brasileiros, especialmente após a divulgação dos dados apresentados em documento publicado em 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) que indicaram: “os ataques contra escolas

no Brasil, entre 2002 a 2023, resultaram em 164 vítimas, sendo 49 casos fatais e 115 pessoas feridas”.

Esses dados evidenciaram um espaço de conflitos e violência, que necessita de estratégias voltadas para a prevenção, o diálogo e a comunicação não violenta na resolução dos conflitos, mediante planejamento de programas e projetos que integrem a abordagem das metodologias autocompositivas.

Permeiar as considerações apresentadas até o momento com uma Educação humanitária e emancipatória em que a JR na Educação Profissional poderá contribuir, a partir da construção dos valores e de uma justiça social, para que seja o caminho para o enfrentamento das desigualdades sociais, da intolerância de classe, da exclusão sociocultural e do combate a todas as formas de violência no espaço escolar. Essa resistência, operada pelo Ensino Médio Integrado, pode ser a luz para a superação de todos esses desafios. Pranis (2010, p. 6), ao passar pela primeira vez, no Brasil, fez relevantes contribuições conceituais a respeito:

os processos circulares não se confundem com processos restaurativos, embora possam – e devam – conviver sinergicamente com eles. Ou seja, nem toda prática circular, ainda que inspirada em valores restaurativos, deve ser considerada uma prática restaurativa.

Os Círculos de Construção de Paz são alicerçados na forma de diálogos e rituais de povos indígenas com culturas ancestrais, os quais a autora adaptou para os contextos contemporâneos, por meio de princípios e práticas, combinando formas harmônicas entre o antigo e o novo, cujo objetivo é uma profunda conexão e um reaprendizado na convivência por meio do diálogo (Pranis, 2010).

A questão da violência e dos conflitos pode afetar a formação integral no Ensino Médio, dificultando o desenvolvimento de capacidades formativas nos jovens e a compreensão

de uma dada realidade e sua relação com uma totalidade social. Nesse propósito, Araújo e Frigotto (2015, p. 68) trazem reflexões significativas sobre as práticas pedagógicas e o ensino integrado, que podem dialogar com a proposta da JR e dos Círculos de Construção de Paz, no sentido de promover uma justiça social na “formação do indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social”.

Portanto, a construção de uma sociabilidade defendida pelos autores acima é atravessada por uma ideia central encontrada na literatura, quando se estuda e debate a estruturação do Círculo de diálogo como metodologia, a qual, de fato, está sendo praticada no Círculo de Construção de Paz, contribuindo para esse viver coletivamente. Sob essa ótica, pode-se pensar no Ensino Médio Integrado sobre a importância de desenvolver uma linguagem pautada na comunicação não violenta nos conflitos, de modo que as necessidades de todos os envolvidos possam ser resolvidas e os vínculos restabelecidos na comunidade escolar.

12.5 Considerações Finais

A ideia central deste artigo levou a uma discussão em torno da JR e os Círculos de Construção de Paz no contexto da Educação Profissional. As interlocuções teóricas apresentadas neste trabalho destacaram a complexidade da compreensão sobre o fenômeno da violência no espaço escolar, em especial, nos meses de março e abril de 2023, conforme trazido pela pesquisa. Considerar o fenômeno da violência escolar apenas em termos de segurança, ou a partir de um prisma teórico, implica uma visão reducionista.

Atualmente, a violência nos espaços escolares é percebida de forma crescente, nos últimos anos, em uma escala na qual os sistemas de Educação e Segurança Pública têm encontrado desafios para o enfrentamento e a prevenção, e, dessa forma, garantir à comunidade escolar um espaço seguro, acolhedor e respeitoso. As práticas restaurativas mediante os Círculos de Construção de Paz apresentam-se como importante metodologia para a construção de relacionamentos saudáveis e equitativos nos ambientes escolares.

Portanto, este artigo soma-se a mais uma contribuição para refletir sobre a EPT e a sua necessária relação com a construção de uma Cultura de Paz para a efetivação dos direitos humanos, assim representando importante aprendizagem para a convivência na sociedade e no trabalho, e contribuindo, de forma inequívoca, com a formação humana integral.

12.6 Referências

ACHUTTI, Daniel. Justiça restaurativa no Brasil: possibilidades a partir da experiência belga. **Civitas**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 154-181, abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/13344>. Acesso em: 7 ago. 2024.

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina restaurativa para as escolas**: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento

(orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: IFB, 2017, p. 569.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução n. 300, de 29 de novembro de 2019. Acrescenta os artigos 28-A e 28-B à Resolução CNJ n. 225, de 31 de maio de 2016, a qual dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Resolução n. 300 de 29/11/2019. Brasília, DF. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3144>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares, Brasília, DF, 2 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14644.htm. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. **Programa geração da paz**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/11/10/programa-geracao-da-paz/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CEARÁ (Estado). Decreto n. 35.399, de 24 de abril de 2023. Institui o Conselho Interinstitucional de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz, instituído no Decreto n. 34.995, de 27 de outubro de 2022, passou a denominar-se Conselho Interinstitucional de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/decreto-n-35399-2023-ceara-dispoe-sobre-o-conselho-interinstitucional-de-justica-restaurativa-mediacao-e-cultura-de-paz-do-estado-do-ceara-vinculado-a->

secretaria-dos-direitos-humanos-sedih-e-da-outras-providencias.
Acesso em: 27 jan. 2024.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v. 7, n. 20, p. 13-35, nov. 2010.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça restaurativa na educação**: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.
GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *In*: **InCID 1864: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.

HOLANDA, Cristiane Carvalho. **O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. v. V, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: justiça restaurativa para o nosso tempo. Tradução de Tônia Van Acker. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

Formação Técnico-Profissional da Polícia Militar no Ceará – Desafios para a Formação Policial no Século XXI

*Alano de Moraes Correia¹
Natal Lânia Roque Fernandes²*

13.1 Introdução

O Estado Democrático de Direito, ao longo de 40 anos, vem demonstrando resiliência, como se viu (e se vê), resistindo aos recentes ataques que, felizmente, foram malogrados. No entanto, nossa história é permeada por períodos de “lacunas democráticas”, em que o caráter instrumental da polícia serve aos governos autoritários como aparato estatal repressor e punitivo para fazer frente àqueles que se opõem politico-ideologicamente.

O mais sombrio período dessa lacuna deu-se durante a ditadura cívico-militar (1964 – 1985) na qual tivemos uma polícia que se caracterizava como extensão do Exército, por ela fiscalizada e doutrinada por meio das Inspetorias das Polícias Militares, que tinham como foco principal coibir as

¹ Major da Polícia Militar do Estado do Ceará. Bacharel em Direito. Especialista em Segurança Pública e em Gestão Pública. Especialista em Metodologia do Ensino em Segurança Pública. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

ameaças à segurança nacional. Dessa forma, portanto, o criminoso era tratado não como mero infrator da lei, mas inimigo do Estado. Era o apogeu do *ethos* policial militar como combatente do crime (Rosa, 2007).

Passados os anos de chumbo, com a transição democrática, veio a nossa Constituição Cidadã e, com ela, uma travessia lenta e gradual de uma polícia de segurança nacional para uma polícia cidadã. Essa mudança implica um novo direcionamento para as Polícias Militares, no qual o foco não é mais a neutralização do inimigo, no caso, o criminoso, mas, sim, atender (servir) ao cidadão. Essa nova concepção fica clara quando Kant Lima (2018, p.83) afirma: “a primeira e mais substantiva função legítima da polícia passou a ser a administração de conflitos do cotidiano”. Para contornar essa travessia, era necessário empreender uma mudança na cultura policial. Essa mudança envolve diversos componentes, dentre os quais destacamos a formação profissional.

A formação profissional do policial militar constitui-se como um dos eixos centrais para compreender o papel da segurança pública em sociedades democráticas. No caso brasileiro, e de modo particular, no estado do Ceará, a configuração dos cursos de formação inicial e continuada reflete tanto a historicidade institucional quanto as demandas contemporâneas de uma sociedade plural, complexa e em permanente transformação.

Nesse contexto, discutir sobre a formação técnico-profissional da Polícia Militar revela-se imprescindível, pois se encontra no cruzamento entre duas exigências complementares: de um lado, a preparação pragmática voltada para o enfrentamento da criminalidade e a preservação da ordem

pública; de outro, a incorporação de conteúdos humanísticos e inclusivos que viabilizem a atuação policial em consonância com os princípios constitucionais e democráticos.

A historicidade da formação policial, no Brasil, revela diferentes momentos de inflexão. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a formação esteve fortemente vinculada à lógica da segurança nacional, com ênfase em práticas de repressão e no *ethos* do policial combatente. Com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, inaugurou-se lenta transição direcionada ao paradigma da polícia cidadã, cuja missão ultrapassa a neutralização do inimigo e passa a centrar-se na mediação de conflitos e no atendimento ao cidadão (Kant de Lima, 2018). Essa mudança, entretanto, exigiu alterações profundas não apenas nas práticas institucionais, mas, sobretudo, nos processos de socialização profissional e nos currículos formativos.

A consolidação da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (Aesp), criada pela Lei n. 14.629/2010, simboliza um marco no processo de formação profissional, mudanças curriculares e integração entre instituições de segurança pública, ao centralizar a formação e capacitação dos profissionais de segurança pública do estado. O modelo cearense, pioneiro no País, busca alinhar-se às diretrizes da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública (Brasil, 2014), que introduziu eixos temáticos relacionados a direitos humanos; cidadania; diversidade; ética; e inovação tecnológica, propondo uma formação mais abrangente e compatível com os desafios contemporâneos. Esse movimento reflete a tentativa de equilibrar o caráter técnico-operacional da atividade policial com

a necessidade de desenvolver competências voltadas para a proteção de grupos vulneráveis e a promoção de uma cultura democrática de segurança.

Tomando-se o *ethos* da cultura militar como referência, pode-se dizer que o equilíbrio dos dois eixos constitui um desafio para os cursos de formação de policiais. Tal suposição suscita a necessidade de compreender como o currículo policial-militar tem respondido às demandas sociais e institucionais. Diante desse cenário, o objetivo do artigo é refletir sobre a formação técnico-profissional da Polícia Militar do Ceará, a partir das transformações curriculares ocorridas nos cursos de formação de soldados entre 2001 e 2024. Trata-se de um estudo teórico-documental, baseado em revisão bibliográfica e na análise dos currículos dos cursos de formação desenvolvidos no período. Toma-se por referência o Curso de Formação de Soldados (CFSD), por representar a formação inicial para o ingresso na carreira de praça. O foco na carreira inicial, justifica-se por sua importância, uma vez que as praças representam cerca de 93% do efetivo total da instituição (PMCE, 2025), o que proporciona uma visão totalizante. Além disso, a formação inicial é condição *sine qua non* para o ingresso na instituição, o que nos faz priorizar sua análise.

O artigo está organizado em quatro partes: na primeira, discute-se sobre a função da instituição policial com base nos diferentes campos de conhecimentos que fundamentam as atividades policiais – Ciências Policiais e as Ciências Sociais – como também os conceitos implicados de cultura, *ethos* e demandas formativas; na segunda, apresenta-se estatísticas de violência que demandam formação comprometida com a cidadania. O terceiro, o tópico em que se relata como se dá a

formação dos policiais militares por meio da Academia Estadual de Segurança Pública e as transformações ocorridas nos últimos 25 anos e se faz a análise da matriz curricular em três períodos distintos. Por fim, a conclusão sintetiza as discussões com proposições para o futuro, com vistas à construção de um currículo ideal para os policiais militares cearenses.

13.2 1 O que faz a Polícia?

Para encontrar a resposta do questionamento proposto no início do tópico, é necessário compreender que a atividade policial, sua identidade, bem como sua cultura, estão intrinsecamente ligados à formação profissional do policial, tendo como reflexo o currículo pensado e desenvolvido para esse fim.

Dessa forma, discorrer sobre a formação do policial militar em nosso estado e tratar do currículo que o norteia, exigem que se esclareça alguns pontos necessários, os quais, por muitas vezes, passam ao largo de um debate acadêmico, como é o caso do reconhecimento da Polícia como um campo do saber autônomo: As Ciências Policiais.

Esse novo ramo da Ciência, ainda pouco reconhecido, distingue-se da policiologia, que se fundamenta em diferentes áreas científicas (Pereira, 2019). Assim, enquanto esta se assenta em estudos realizados comumente por profissionais das Ciências Sociais (sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, historiadores, etc.), aquela busca o conhecimento produzido pelos próprios profissionais de segurança, ou seja, a elaboração das habilidades e competências atinentes às atividades policiais naquilo que lhe é peculiar (Pereira, 2019). Exemplificando: a escolha do melhor calibre a ser usado para

o efetivo policial. Certamente, essa análise deve ser levada em conta por profissionais da segurança pública, avaliando critérios técnicos como *stopping power*³, ou risco de transfixação do alvo, etc. Não seria o historiador, ou sociólogo, a avaliar esses critérios. De outro modo, ao se indagar sobre as taxas de mortalidade de determinado lugar, os estudos desses ramos das Ciências Sociais são reconhecidamente de alto valor.

O que se pretende mostrar, preliminarmente, é que a atividade policial manifesta forte influência do ramo das Ciências Sociais mas que essa atividade reclama a aquisição de novos saberes, dada a peculiaridade de seu mister. Portanto, visando ao preenchimento dessa lacuna, surgem as Ciências Policiais, como fomentadoras de conhecimento produzido pelo e para os policiais em prol da sociedade, tornando-se imprescindível para a constituição do *ethos* policial.

Devido à importância para o campo policial e da intensa mobilização por parte de associações e instituições policiais, em 2020, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) n. 945/2019, foi homologado, pelo Ministério da Educação (MEC), reconhecendo as Ciências Policiais como área do saber. Esse marco representa não apenas o fortalecimento da produção científica oriunda da prática policial, mas também a consolidação da atividade policial enquanto profissão de caráter técnico.

³ Termo criado pelos norte-americanos para expressar a relação entre calibre e munição ideais para incapacitar um oponente com um só disparo, antes que continue sua ação. A obtenção do poder de parada é essencial, no serviço policial, onde se busca não matar, mas incapacitar o oponente. Para mais informações, ver Oliveira, *et al.* (2001).

Para Foureaux (2020), trata-se de importante conquista e, inclusive, abre passagem para o reconhecimento da profissão como natureza técnica:

O reconhecimento da atividade policial como uma ciência não deixa dúvidas de que o cargo de policial militar é técnico, ainda que a instituição não exija curso superior para o ingresso, pois o cargo técnico é aquele que possui um conjunto de atribuições cuja execução reclama conhecimento específico de uma área do saber.

Registre-se que, em 2023, foi promulgada a Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e do Corpo de Bombeiros Militares, Lei n. 14.751/2023, com o escopo de normatizar e criar padrões regulatórios em militares estaduais de todos os entes federativos. Chama a atenção, nesse diploma legal, os seguintes dispositivos:

Art. 3º – São princípios básicos a serem observados pelas polícias militares e pelos corpos de bombeiros militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, além de outros previstos na legislação e em regulamentos, no âmbito de suas atribuições constitucionais e legais:

III – proteção, promoção e respeito aos direitos humanos, inclusive os decorrentes de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil;

[...]

Art. 4º – São diretrizes a serem observadas pelas polícias militares e pelos corpos de bombeiros militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, além de outras previstas na legislação e em regulamentos, no âmbito de suas atribuições constitucionais e legais:

VI – Caráter técnico e científico no planejamento e no emprego;

[...]

Art. 5º – Compete às polícias militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, nos termos de suas atribuições constitucionais e legais, respeitado o pacto federativo:

XIV – Recrutar, selecionar e formar seus membros militares e desenvolver as atividades de ensino, extensão e pesquisa em caráter permanente com vistas à sua educação continuada e ao aprimoramento de suas atividades, por meio do seu sistema de ensino militar, em órgãos próprios ou de instituições congêneres, inclusive mediante convênio, termo de parceria ou outro ajuste com instituições públicas, na forma prevista em lei (Brasil, 2023).

Em conjunto, as leis em destaque reforçam a compreensão de um reconhecimento da natureza técnica da atividade policial, ancorada em um campo do saber científico que permita a sustentação teórica de sua atividade, outrora vista apenas como um mero conjunto de práticas.

A Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, trouxe, em seu Art. 144, §5, as atribuições da polícia militar, sintetizando-as em duas finalidades precípuas: o policiamento ostensivo e a manutenção da ordem pública. Já a Constituição do Estado do Ceará (1989), mais explanativa, apresenta, nos Arts. 187 e 188, expressões como “garantir os poderes constituídos no regular desempenho de suas competências, cumprindo as requisições emanadas de qualquer destes” e “preservação da ordem pública em todas as suas modalidades e proteção individual, com desempenhos ostensivos para inibir os atos atentatórios a pessoas e bens” (Ceará, 2016).

Somando-se aos marcos legais, alguns teóricos também têm contribuído para a definição do campo policial como instituição que se assenta entre a ação instrumental e o conhecimento científico-social. Dentre outros autores, destacamos Monjardet (2021, p. 22):

A polícia é totalmente para servir [*ancillaire*], e recebe sua definição – no sentido de seu papel nas relações sociais – daquele

que a instrumentaliza. Por isso, pode servir a objetivos os mais diversos, à opressão num regime totalitário ou ditatorial, à proteção das liberdades num regime democrático [...]

Em resumo, a dimensão institucional de toda polícia se analisa como a reunião de dois elementos analiticamente distintos. Um elemento universal, comum a toda polícia (no sentido dinâmico do termo) como instrumento de distribuição da força num conjunto socialmente definido (e, nesse sentido, a primeira materialização do caráter “autônomo” dos territórios palestinos ou de Kosovo é a instituição de uma força pública). E um elemento específico que, em contrapartida, diferencia as polícias: as finalidades que são socialmente atribuídas ao uso da força numa determinada sociedade, e que se identificam ao mesmo tempo por prescrições normativas particulares e pelas práticas observáveis do instrumento.

Monjardet (2021, p. 22), explorando outros conceitos sobre a natureza da instituição policial, cita Bittner (1980), ao afirmar que a polícia “é um instrumento de distribuição de força não negociável”. Observa-se, nesses conceitos, o caráter instrumental representado pela polícia diante de uma perspectiva weberiana, na qual o Estado teria o monopólio do uso legítimo da força.

Do ponto de vista criminológico, podemos conceber a função da polícia por meio da teoria das tarefas restantes. Tal teoria explicita que, quando a rede social de proteção, composta pelas instituições – como família, escola e igreja –, não foi suficiente para resolver determinada questão, esse problema acabaria caindo sobre a polícia, a qual teria a responsabilidade de resolvê-la (Pereira, 2019).

Assim, depreende-se que a concepção da instituição policial pode apresentar resultados diversos, de acordo com o olhar de quem a analisa. No entanto, pode-se inferir um consenso da análise dessas concepções: a essencialidade e o

impacto provocados por essa instituição em nossa sociedade. Por isso, conhecê-la por dentro (Ciências Policiais) e por fora (Policiologia) é tão importante para compreendermos como a instituição atua e como podemos aperfeiçoar seu serviço por meio do aprimoramento do processo formativo de seus profissionais. Isso implica também desvelar a cultura policial, o *ethos*, no processo de formação policial.

13.3 Cultura Policial, Ethos e Demandas Formativas

A cultura organizacional constitui-se um dos principais elementos para compreender o funcionamento das instituições, pois traduz valores, crenças, símbolos e normas que orientam o comportamento de seus membros. No âmbito da Polícia Militar, essa cultura manifesta-se de forma complexa, marcada pela historicidade da instituição e pelo caráter disciplinar e hierárquico que a estrutura.

Elementos como camaradagem, civilidade, hierarquia e disciplina não apenas representam valores declarados nos regulamentos disciplinares, mas funcionam como mecanismos de socialização organizacional, assegurando coesão e identidade coletiva. Tais características revelam que a cultura organizacional policial-militar não é genérica, ou uniforme, mas composta por culturas e subculturas que, em diferentes níveis, moldam práticas, condutas e percepções dentro da corporação. Compreender essa dinâmica é fundamental para analisar a forma como a instituição se organiza e se legitima perante seus integrantes e a sociedade (Ferreira *et al.*, 2025).

Assim, ao longo dos anos, muito se questionou sobre a

formação do policial militar e o seu *ethos*⁴ herdado do militarismo. Com uma rotina de treinamentos repetitivos e mecanizados, que levam os alunos à exaustão física e mental, busca-se internalizar comportamentos e atitudes típicas do mundo castrense.

Em muitas dessas formações, os alunos têm seu convívio social e familiar duramente impactado, pela natureza intensiva e peculiar do curso de formação. É uma verdadeira imersão no universo militar, buscando cortar “o cordão umbilical” que o ligava à sua vida anterior. Uma mudança significativa do sujeito civil para outra categoria que é a militar. A essa transformação, Leiner (1997 apud Freitas e Almeida, 2007, p.54) chama de: “a criação de uma nova criatura, o *‘Homo Hierarchicus Hierarchicus’*”.

Freitas e Almeida (2007) acrescentam que a esse processo de disciplinamento de um corpo, com vistas a seguir comportamentos adequados à finalidade militar, foi chamado de “docilização”, por Foucault (2004). É importante ressaltar que essa formação se coaduna com a lógica da segurança nacional já mencionada.

Poncioni (2009), ao estudar a construção da identidade profissional do policial, analisando os currículos encontrados nos cursos de formação de praças e oficiais do Rio de Janeiro, observou que havia uma ênfase na preparação física do policial, orientado à finalidade do policiamento ostensivo geral. Dessa forma, privilegiando ações de controle do crime, em

⁴ Para Brodeur (2004), *ethos* remete a um conjunto de normas e condutas adquiridas, que orientam a ação de uma organização. Contrariamente à ética, que é um conceito estritamente normativo, o *ethos* engloba, ao mesmo tempo, regras e aspectos exteriores de conduta, os quais são determinados por fatores contextuais, como os que acabamos de descrever.

detrimento do desenvolvimento de habilidades para a administração de conflitos e o relacionamento direto com o cidadão, conservando, assim, a lógica tradicional de formação, do *ethos* de combatente. Em que pese este estudo ter sido realizado em apenas uma polícia militar, verifica-se que essa racionalidade é adotada também nas outras instituições pelo Brasil.

Com o restabelecimento da normalidade democrática, no final da década de 1980, e a promulgação de uma Constituição que elevou os direitos e a garantia fundamentais ao nível de uma cláusula pétrea, as instituições tiveram que se ajustar a essa nova realidade. Além disso, com a sociedade livre de censura prévia e repressão, aflorou o questionamento de outras pautas, que foram silenciadas durante o período militar. Coletivos e grupos de minorias levantaram suas bandeiras para reivindicar seus direitos, seja ele ligado à raça, ao gênero, à liberdade sexual, etc. Emergiram lutas populares no país, criando a necessidade de o Estado administrar essas demandas e a mediar tensões.

Dessa forma, urgiu a necessidade de um novo mandato policial, cujas feições pudessem lidar com esses desafios. O foco da transição para um novo modelo policial não poderia continuar sendo o criminoso. Doravante, o policial deveria cuidar da preservação dos direitos dos cidadãos, servindo-os.

Atentos a essa realidade e cômicos de que seria necessária uma mudança estrutural no currículo de formação profissional do policial, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), lançou, em 2014, a nova Matriz Curricular Nacional (MCN) para os profissionais de segurança pública que apresenta como objetivo ser um referencial teórico-

metodológico que oriente as ações formativas dos profissionais de segurança pública, independentemente do nível ou modalidade de ensino que se espera atender (Brasil, 2014).

Os grupos de trabalho desenvolveram eixos temáticos que caracterizam o conteúdo: Direitos Humanos e Cidadania; Diversidade e Cultura de Paz; Gestão e Planejamento; Ética e Democracia; Tecnologia e Inovação, dentre outros. Esses conteúdos serão explorados ao tempo em que se pretende desenvolver competências gerais, específicas e técnico-operativas (Brasil, 2014).

Em face dessas significativas mudanças nos componentes curriculares, as instituições policiais, em cada estado, tiveram que se adaptar e se adequar às diretrizes da nova MCN.

13.4 Novos Desafios Enfrentados pela Polícia Militar no Século XXI

A violência crescente, em nosso estado, associada a uma sensação de insegurança, amplificada, por vezes, pela superexposição das notícias, pela imprensa, bem como pelas redes sociais, faz com que a sociedade clame por mais segurança. De acordo com o anuário estatístico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de 2025, somente no ano de 2024, foram registrados cerca de 3.275 homicídios, o que colocou o estado em terceiro lugar com a maior taxa desse crime no Brasil. Além disso, o Ceará concentra três das dez cidades com maior número de homicídios no país. Neste ranking a cidade de Maranguape ocupa o topo da lista com uma taxa de 70,9 por 100 mil habitantes (FBSP, 2025). O recrudescimento dessa violência se deve principalmente à guerra entre facções criminosas pela hegemonia do tráfico de

drogas, assim como sua interiorização (FBSP, 2025). Dessa forma, os gestores públicos, sobretudo os estaduais – esfera em que o constituinte concentrou maior parcela de responsabilidade –, são pressionados a apresentar solução para esse problema. Comumente, a ação mais adotada é a de robustecer os efetivos das instituições policiais. De maneira pragmática, quanto mais policiais nas ruas, mais paz e tranquilidade social são garantidas. Somente o atual governador, desde 2023, já nomeou mais de 3 mil profissionais de segurança pública, dos quais 1.945 são policiais militares (Ceará, 2025).

Essa urgência, em que pese a boa intenção do gestor, pode implicar efeitos deletérios na formação do futuro policial. Como apontado, a complexidade da atividade policial exige aperfeiçoamento contínuo e constante revisão dos componentes curriculares. A sociedade, com sua complexidade e dinamicidade, cria novos desafios continuamente, o que exige a adequação das forças de segurança a essa realidade sempre mutável.

Nesse esteio, cumpre destacar que a atividade policial envolve dois dos bens jurídicos mais valiosos: a liberdade e a vida. Dito isso, a falibilidade das condutas humanas é posta à prova nessa profissão, na qual um simples erro pode custar a sua vida ou a de terceiros. Não por acaso, Ballestreri (1999) explica que um simples policial pode ter maior poder simbólico do que um magistrado, pois, dadas as condições reais em que o policial pode se encontrar (como em uma situação de legítima defesa), teria amparo legal para ceifar a vida de uma pessoa.

Por isso, a Academia não pode ser concebida como uma fábrica, cujos policiais são o produto final de uma linha de produção taylorista⁵. Em meio a uma onda crescente de violência, os cursos de formação dos policiais militares deve propiciar que os agentes saiam capazes de combater o crime organizado, mas também identificar um comportamento racista ou lidar com vítimas de violência doméstica, por exemplo.

Nesse sentido, cabe lembrar que a democracia, para além de ser regime caracterizado pela escolha da maioria, é, em última estância, a guardiã dos direitos das minorias e dos mais vulneráveis, garantindo que seus direitos fundamentais, vocalizados na Constituição, não sejam sufocados pela maioria (Soares; Bôas, 2023). O caráter contramajoritário da democracia impõe às forças policiais, notadamente as polícias militares, um preparo ideal para assegurar os direitos dessas minorias, assim como, no caso do rompimento desses direitos, que essas pessoas possam ser assistidas com a dignidade a que merecem.

Portanto, o grande desafio que está posto é conjugar as disciplinas técnico-profissionais do currículo (específicas, tanto teórica quanto prática), aliado à ampliação das disciplinas de formação humanística, promovendo a construção de um “ser” profissional imbuído de forte dever ético-político de se comprometer com a salvaguarda da cidadania.

⁵ Taylorismo, também conhecido como Administração Científica, é um modo de organização do processo produtivo criado por Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX. Tinha como premissa aumentar a produção e diminuir o tempo gasto para produzir.

13.5 Curso de Formação Inicial para Soldado da Polícia Militar do Ceará: Mudanças Possíveis Efetivadas

Para além da mudança na matriz curricular, o estado do Ceará inovou, quanto à formação dos profissionais de segurança do seu estado, ao criar a Academia Estadual de Segurança do Estado do Ceará (AESP). Projeto ousado e único⁶, a AESP foi concebida pela Lei n. 14.629/2010 para centralizar toda a formação e capacitação dos profissionais de segurança pública do estado. O caráter exclusivo dessa iniciativa fica claro logo no primeiro artigo do diploma legal (Ceará, 2010):

Art. 1º Fica criada, no âmbito do Poder Executivo Estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, órgão vinculado à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social – SSPDS/CE, destinada a realizar, direta ou indiretamente mediante convênio ou contrato, a unificação e execução, com exclusividade, das atividades de ensino das instituições que compõem o Sistema de Segurança Pública e Defesa Social do Estado, a saber:

I – a Polícia Civil;

II – a Polícia Militar;

III – o Corpo de Bombeiros Militar;

IV – a Perícia Forense.

Parágrafo único. Atendendo às políticas governamentais, a AESP/CE poderá ministrar cursos para instituições nacionais ou estrangeiras.

⁶ Existem experiências de integração, notadamente nos estados do Pará e Rio Grande do Sul, mas de forma parcial. Apenas no Ceará ocorre de um órgão vinculado à Secretaria de Segurança Pública ter como finalidade *exclusiva* ensinar e produzir conhecimento voltado para instituições de segurança pública, centralizando essa atividade no mesmo local.

Em seu *site* institucional, encontram-se as seguintes competências:

- promover a formação inicial, continuada, pós-graduação, pesquisa e extensão dos profissionais da segurança pública a que se refere o art. 1º, inclusive os da defesa civil estadual;
- formar o pessoal por meio de cursos específicos, direta ou indiretamente, relacionados com a segurança pública e defesa social, inclusive curso de formação de praças e oficiais das organizações militares;
- qualificar os recursos humanos das organizações vinculadas, de forma integrada e complementar, para propiciar a inovação técnica e científica e a manutenção ou o aprimoramento dos aspectos funcionais e organizacionais positivos necessários ao desenvolvimento da segurança pública e defesa social do Estado;
- promover ações de ensino, formação, capacitação, aperfeiçoamento, especialização e extensão, focadas, principalmente, no desenvolvimento de competências dos profissionais de segurança pública e defesa social, por meio de ações de capacitação;
- elaborar planos, estudos e pesquisas, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, visando ao estabelecimento de doutrina orientadora em alto nível das atividades de segurança pública e defesa social do Estado;
- promover a difusão de matéria doutrinária, legislação, jurisprudência e estudos sobre a evolução dos serviços e técnicas de segurança pública; (Ceará; AESP).

Amparada pela Lei a AESP tem desenvolvido a formação técnico-profissional para a o ingresso na polícia militar. A Academia contempla tanto os cursos de formação inicial como os de formação continuada. Os cursos de formação inicial possibilitam o ingresso na instituição. Há duas carreiras a seguir que são condicionadas inicialmente pelo tipo

de curso que o ingressante vai participar: no primeiro, o Curso de Formação de Soldados (CFSD), em nível técnico, objetiva formar o ingressante para a carreira de praça, isto é, ao concluir o referido curso, o aluno é nomeado ao primeiro nível hierárquico na carreira de praças da polícia militar; enquanto o segundo, Curso de Formação de Oficiais (CFO), em nível de graduação, cuja nomeação inicial se dará no posto de primeiro-tenente iniciando sua carreira de Oficial. Já os cursos de formação continuada se trata de cursos que visam a ascensão profissional ou a qualificação/especialização desse profissional.

Como informado, o estudo contemplou o Curso de Formação de Soldados (CFSD). Foram compilados as três matrizes curriculares de três cursos CFSD, nos anos de 2001, 2011 e 2024, perfazendo um período de duas décadas, aproximadamente. A escolha desses três períodos se justifica pelas diferentes racionalidades de os contextos político, social e institucional de cada época, as quais refletiram em intervenções na matriz curricular desses cursos. Assim, a escolha desses cursos, para além de outros, teve como critério as mudanças ocorridas no currículo, que se tornaram verdadeiros marcos na história da formação do policial militar cearense.

13.6 Mudanças Efetivadas nos CFSD Desenvolvidos no Período de 2011 a 2024

Na história da formação da polícia militar do Ceará, evento importante realizado pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa da Cidadania – SSPDC foi o convênio firmado com a Universidade Estadual do Ceará – UECE, por meio do Instituto de Estudo e Pesquisa e Projeto – IEPRO, no início dos anos 2000. Como resultado desta parceria,

dentre outras ações, em 2001, foi realizado o primeiro concurso organizado pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), com exigência do ensino médio como escolarização mínima (Barreira; Brasil, 2002).

Em 2009, com o objetivo de concretizar a promessa de campanha do governador Cid Gomes, um novo concurso foi promovido pela Cespe/Universidade de Brasília (UnB), com um diferencial: o curso de formação passa a ser etapa do concurso, ou seja, o aluno é um candidato sem vínculo jurídico com o estado, o que somente ocorre quando finaliza o curso após a realização de um “provão” final. Ao contrário dos concursos anteriores, quando, durante o curso de formação, o policial já era incluído como servidor público estadual. Além disso, todo o efetivo desse curso foi empregado no programa Ronda do Quarteirão, carro-chefe do governo do estado. Essas mudanças pautaram consideravelmente o currículo formativo, como veremos posteriormente.

Durante o período foram efetivadas mudanças no currículo do curso. Em 2024, houve um acréscimo considerável da extensão do curso, com acréscimo das disciplinas de natureza técnica e formação humanística; a centralização da formação na AESP; a abolição do modelo de curso de formação, caracterizado como etapa do concurso.

No contexto atual, a matriz curricular é organizada por três módulos: Módulo I – Conhecimentos integrados, Módulo II – Conhecimentos jurídicos, Módulo III – Conhecimentos específicos e Módulo IV – Atividades complementares.

No quadro 1 resume-se a matriz curricular dos cursos, indicando as disciplinas realizadas; a carga horária; e a modalidade utilizada, se presencial ou Ensino a Distância

(EaD); essa última inserida na matriz curricular mais recente. É importante ressaltar que algumas disciplinas foram desmembradas, ou aglutinadas, como é o caso da Técnica Policial Militar. Outras disciplinas, com conteúdo similar, tiveram sua nomenclatura alterada, como Saúde Física/Mental e Saúde e Segurança do Trabalho. De outra banda, se vê a exclusão de disciplinas (Informática e Português Instrumental), e a inserção de outras tantas como: Polícia Comunitária; Telemática; Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), na modalidade EaD. Tais mudanças mostram a busca por ajustar o conteúdo teórico-prático do curso aos novos desafios que a sociedade impõe ao policial militar.

Quadro 1 – Comparativo de curso de formação de soldados

MÓDULO I – CONHECIMENTOS INTEGRADOS					
Disciplina	Carga Horária			Modalidade	
	2001	2009	2024	Presencial	EaD
Atendimento Pré-hospitalar	30	20	36	x	
Atuação do Profissional de Segurança Pública Destinada aos Grupos Vulneráveis	-	-	18	x	
C Comunicação Social	-	20	18	x	
Ética e Cidadania/Ética Pessoal	75	20	18	x	
Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – EaD	-	-	72		x
Fundamentos da Atividade Profissional de Segurança Pública	30	20	-	x	
Fundamentos Psicossociais do Fenômeno da Violência	20	20	18	x	
Fundamentos Psicossociais da Atividade Policial	-	30	-	x	
Introdução à Informática	30	-	-		
Isolamento e Preservação do Local de Crime e Sinistro	-	-	18	x	
Mediação e Resolução de Conflitos	-	40	18	x	
Português Instrumental	20	-	-		
Psicologia das Emergências	-	30	18	x	
Relações Interpessoais	-	-	18		x
Saúde Física e Mental/Saúde e Segurança do Trabalho	20	20	-	x	
Sistema de Segurança Pública no Brasil	20	20	18	x	
TOTAL	245	240	198		90

Quadro 1 – Comparativo de curso de formação de soldados (cont.)

MÓDULO II – CONHECIMENTOS JURÍDICOS					
Disciplina	Carga Horária			Modalidade	
	2001	2009	2024	Presencial	EaD
Direito Disciplinar	-	-	36	x	
Fundamentos de Direito Administrativo	20	20	18	x	
Fundamentos de Direito Ambiental	20	20	-	x	
Fundamentos de Direito Civil	20	20	18	x	
Fundamentos de Direito Constitucional	20	20	18	x	
Fundamentos de Direitos Humanos	30	30	18	x	
Fundamentos de Direito Penal	20	20	18	x	
Fundamentos de Direito Penal Militar	-	20	18	x	
Fundamentos de Direito Processual Penal	20	20	18	x	
Introdução ao Estudo do Direito	20	20	18	x	
Legislação Institucional	30	30	36	x	
Legislação Penal Especial	-	-	36	x	
Lei de Improbidade Administrativa e Legislação Correlata	-	-	18	x	
TOTAL	200	220	270		

Quadro 1 – Comparativo de curso de formação de soldados (cont.)

MÓDULO III – CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS					
Disciplina	Carga Horária			Modalidade	
	2001	2009	2024	Presencial	EaD
Análise e Mapeamento de Ocorrências	-	-	18	x	
Armas e Munições	30	30	36	x	
Defesa Pessoal do Policial Militar	60	60	54	x	
Deontologia e História da Polícia Militar do Ceará	-	-	18	x	
Direção Veicular Aplicada à Atividade Policial Militar	-	28	54	x	
Educação Física Policial Militar	60	60	54	x	
Instrução Geral – I			36	x	
Instrução Geral – II	40	40	36	x	
Instrumentos de Menor Potencial Ofensivo	-	-	36	x	
Fundamentos da Inteligência Policial Militar	20	20	18	x	
Ordem Unida – I			36	x	
Ordem Unida – II	45	40	36	x	
Policiamento Comunitário	-	40	18	x	
Policiamento Ostensivo Geral			18	x	
Policiamento Ostensivo Geral em Viatura	120	90	18	x	
Procedimentos Operacionais da PMCE – I			36	x	
Procedimentos Operacionais da PMCE – II			36	x	
Procedimentos Operacionais da PMCE – III			36	x	
Tecnologia da Informação e Comunicação Operacional	20	20	36	x	
Tiro Policial Defensivo – I			54	x	
Tiro Policial Defensivo – II	60	60	36	x	
TOTAL	455	488	720		

Quadro 1 – Comparativo de curso de formação de soldados (cont.)

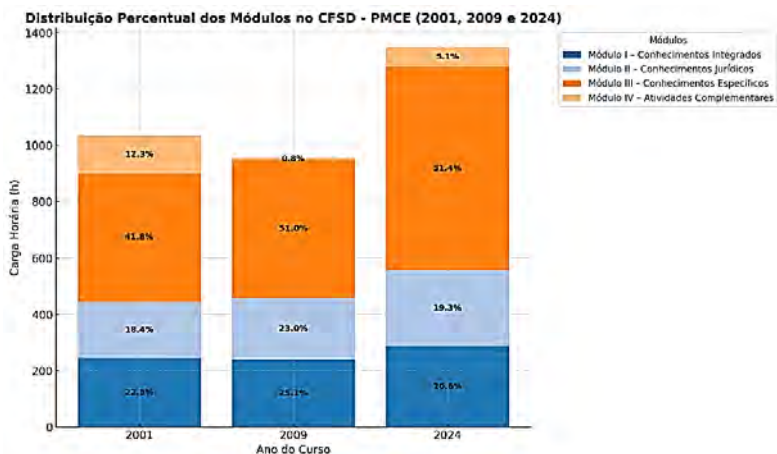
MÓDULO IV – ATIVIDADES COMPLEMENTARES					
Disciplina	Carga Horária			Modalidade	
	2001	2009	2024	Presencial	EaD
Curso de Condutor de Veículo de Emergência – EaD	-	-	50		x
Estágio Operacional Supervisionado	114	-	60	x	
Seminários, Visitas e Palestras	74	08	12	x	
TOTAL	134	08	72		
TOTAL	188	08	1.260		140
TOTAL DO CURSO	1.088	956	1.400		

Fonte: Organizado pelos autores

Como visto no quadro1, as disciplinas estão divididas em módulos que agregam um conjunto de disciplinas de áreas afins. Os módulos são: Conhecimentos Integrados (I), composto por 11 disciplinas em 2001 e em 2024 com 14 disciplinas; Conhecimentos Jurídicos (II) inicialmente com 9 disciplinas, sendo ampliado para 12; Conhecimentos Específicos (III) que contava com 9 disciplinas, ampliada significativamente no último currículo com 21; e Atividades Complementares (IV) que consiste de visitas técnicas, palestras e estágio.

A distribuição dos módulos por carga horária segue melhor representada por meio do gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos módulos por carga horária



Fonte: elaborado pelos autores

Evidencia-se, como tendência dos cursos, o aumento da carga horária das disciplinas do módulo de conhecimentos específicos, isto é, ampliação significativa das disciplinas de caráter técnico-operacional, que visam ao atendimento de ocorrências de natureza delituosa.

Outro aspecto importante para a compreensão é realizar alguns apontamentos sobre o curso de 2009, que inaugurou um novo modelo de formação. Como apontado, a formação dos policiais foi destinada ao Programa Ronda do Quarteirão, modelo de policiamento comunitário que prometia maior interação e proximidade entre a polícia e a comunidade. Uma polícia com novas práticas, novo fardamento e novos equipamentos. A forte campanha midiática (com o famoso lema “A polícia da boa vizinhança”) acompanhado de expressivo sucesso inicial, fez com que a pressão política em torno da expansão do programa se elevasse.

Com efeito, houve um fenômeno de aligeiramento do curso, o que explica a carga horária mais reduzida. Além

disso, o fato de os alunos estarem ainda na condição de candidatos, inviabilizou o estágio prático, pois não seria permitido que serviços de rua, como o radiopatrulhamento, fosse realizado, dados os riscos inerentes à atividade policial. Dessa forma, o estágio se resumiu a visitas às unidades operacionais, o que explica o percentual reduzido no módulo atividade complementar, à qual pertence o estágio. Outrossim, destaca-se o incremento de disciplinas de polícia comunitária e mediação de conflito, dando ênfase às soluções pacíficas de conflitos e atendimento a ocorrências de natureza não delituosa.

Ao tratar da última atualização da matriz curricular, percebe-se preocupação com uma formação mais inclusiva, ao acrescentar as disciplinas de Fundamentos de Libras e Atuação do Profissional de Segurança Destinada aos Grupos Vulneráveis e a ampliação das disciplinas como Instrumentos de Menor Potencial Ofensivo e Tecnologia da Informação e Comunicação Operacional. Essa nova etapa, no processo formativo do policial, privilegia, além da formação técnica, o uso de ferramentas tecnológicas para o enfrentamento do crime e, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades e competências com vistas a gerenciar conflitos de natureza não delituosa.

Embora seja inegável que as mudanças, ocorridas ao longo desses 23 anos, possibilitem que o policial saia hoje da academia mais preparado para a atividade à qual será submetido, reconhece-se a necessidade de ampliação do currículo. Alguns marcos legais foram criados recentemente, como o Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003); Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015). Além dos marcos legais, outras questões estão sendo discutidas no seio da sociedade, por meio de

coletivos, associações e representações de minorias. Esses movimentos buscam a efetividade dos direitos de seus representados, bem como o pleno exercício da cidadania.

Os policiais, como atores essenciais para a preservação e salvaguarda da cidadania, não podem se omitir diante do seu chamado, o que os obriga a se qualificarem, a fim de estarem aptos a lidar com os mais diversos cenários. Por isso, cabe, às academias, um constante processo de atualização e aperfeiçoamento. Dessa forma, assuntos relacionados aos direitos de pessoas com deficiência; capacitismo; direitos ligados a pessoas dos segmentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexo (LGBTQI+) e o sinal de "+" que abrange outras identidades de gênero e orientações sexuais, como assexuais, pansexuais, e pessoas não binárias, dentre outras; pessoas com autismo; e outras condições especiais; devem ser objeto de estudo, adequação e capacitação desses profissionais que assumem o protagonismo desses embates ocorridos no cotidiano da nossa sociedade.

13.7 Conclusão

Ao término deste artigo, após ser feita breve digressão sobre a história da formação policial e suas bases enquanto ciência autônoma, posto que apresenta características próprias, podemos afirmar que o ensino na área policial se caracteriza por sólida formação nos aspectos científico, técnico e profissional, centrado em um currículo formal, ancorados em eixos disciplinares que privilegiam, sobretudo, as disciplinas jurídicas e as técnico-policiais.

Assim, percebemos que o currículo é um elemento central dessa formação, seja ela inicial ou continuada. Outro

aspecto importante, é que as instituições policiais se amoldam ao Estado e à sociedade a que serve, refletindo-se nos componentes curriculares que estão em constante mutação.

Dessa forma, entre a necessidade premente de se aplainar o profissional policial militar com uma qualificação necessária a fazer frente à violência que grassa nos dias atuais, urge também a necessidade de atender aos fundamentos democráticos do estado de direito, por meio de uma formação humanística ampliada, a fim de que os coletivos e as minorias, historicamente abandonados, possam de fato ter seus direitos exercidos. O papel da polícia como instituição que garanta a viabilidade desses direitos perpassa, necessariamente, por saber comunicar-se e interagir adequadamente com esses grupos.

É preciso ampliar os currículos policiais para muito além das já relevantes e imprescindíveis disciplinas ligadas ao atendimento de ocorrências delinqüenciais, aspecto em que os conhecimentos técnico-policial e jurídico são fundamentais para a preservação e integridade do policial e do cidadão. Também é necessário buscar a forma correta de se abordar pessoas vítimas de violência de gênero; discriminação por orientação sexual; e pessoas com necessidades especiais, sejam elas de caráter, sensorial, motor ou cognitivo. Assuntos como capacitismo, inclusão, questões de gênero, são pautas ativas da sociedade contemporânea.

Os governos estaduais, por meio de seus centros de formação (no caso do Ceará, a AESP) vigilantes a esse aspecto, vêm paulatinamente reformulando seus componentes curriculares como se vê na última matriz curricular do curso de formação policial, por exemplo. Todavia, se faz necessária maior duração do curso, a fim de que se amplie a carga

horária de disciplinas como direitos humanos, por exemplo. Além disso, outras disciplinas, ou seminários temáticos, devem abordar pautas ainda pouco exploradas, como indicado no decorrer deste artigo.

Por fim, vale ressaltar que tais mudanças não devem ficar restritas aos currículos formativos, pois alijaria desse processo de qualificação os policiais veteranos, cuja formação não contemplava tais assuntos. Para construirmos uma polícia militar técnica, profissional, alinhada com os preceitos emanados da nossa Constituição, todos os currículos devem ser constantemente revistos e ajustados. Há muito o que se fazer... avancemos!

13.8 Referências

BALESTRERI, Ricardo Brisola. **Direitos humanos**: coisa de polícia. Passo Fundo: Capec: Paster Editora, 1998.

BARREIRA, C.; BRASIL, M. G. M. Academias de polícia e universidade – parcerias e resistências. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (org.). **Coleção Segurança Pública e Democracia**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, v. 1, p. 151-164, 2002.

BRASIL. Lei n. 14.751, de 12 de dezembro de 2023. Institui a Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios; altera a Lei n. 13.675, de 11 de junho de 2018; revoga dispositivos do Decreto-Lei n. 667, de 2 de julho de 1969. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14751.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública**. Versão final. Brasília, DF:

Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), 2014.

CEARÁ. Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará. *In: Organograma estadual*. [s.d.] Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/organograma/aesp/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CEARÁ. **Lei n. 14.629, de 26 de fevereiro de 2010**. Cria a academia estadual de segurança pública do Ceará, extingue unidades de ensino e instrução e dá outras providências. [s.d.] Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/1242-lei-n-14-629-de-26-02-2010-d-o-11-03-10>.

Acesso em: 22 ago. 2025.

CEARÁ. **Nova turma com 175 policiais militares reforça patrulhamento em fortaleza e sua região metropolitana**. Publicado em: 14 ago. 2025. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2025/08/14/nova-turma-com-175-policiais-militares-reforca-patrulhamento-em-fortaleza-e-sua-regiao-metropolitana-prioritariamente/#:~:text=14%20de%20agosto%20de%202025,05%20%23nova%20turma%20%23Policiais%20Militares&text=Em%20cerim%C3%B4nia%20no%20Centro%20Integrado,formatura%20de%20175%20policiais%20militares>. Acesso em: 22 ago. 2025.

FERREIRA, João Paulo de Sousa; SILVA, José Jacson de Oliveira; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macêdo; ALVES, Vorter Queiroga. Cultura organizacional policial-militar e regulamentos disciplinares: um ensaio teórico. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 7, n. 3, p. 1-15, maio/jun. 2025.

FOUREAUX, Rodrigo. **Reconhecimento pelo ministério da educação das ciências policiais como área do saber**. Publicado em: 10 jun. 2020. Disponível em: <https://atividadepolicial.com.br/2020/06/10/o-reconhecimento-pelo-ministerio-da>

educacao-das-ciencias-policiais-como-area-do-saber/#google_vignette. Acesso em: 19 de ago. 2025.

FREITAS, Jair Gomes; ALMEIDA, José Augusto Piccoli. O *ethos* do policial militar e a sua cultura. **Revista Preleção**, Vitória, ano I, n. 2, p. 46-59, ago. 2007.

KANT DE LIMA, Roberto. Direitos civis, estado de direito e “cultura policial”: a formação policial em questão. **Revista Preleção**, Vitória, ano I, n. 1, p. 67-88, abr. 2007.

MONJARDERT, Dominique. **O que faz a polícia**. 2. ed. São Paulo: Edusp, p. 23, 2021.

OLIVEIRA, João Alexandre Voss. *et al.* **Tiro de combate policial** – uma abordagem técnica. 4. ed. Erechin: São Cristóvão, p. 218, 2001.

PONCIONI, Paula. O profissionalismo e a formação profissional policial brasileiro. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 6-22, jul./ago. 2009.

ROSA, Vitor Nunes. Saberes e fazeres: paradigmas atuais do ensino na polícia militar do Espírito Santo. **Revista Preleção**, Vitória, ano I, n. 2, p. 11-31, ago. 2007.

SOARES, Gabrielle Valeri.; BÔAS, Regina Vera Villas. A proteção jurídica dos grupos minoritários e vulneráveis: a importância da função contramajoritária do poder judiciário. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. e1474, 2023. DOI: 10.54751/revista-foco.v16n3-151. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1474>. Acesso em: 26 ago. 2025.



Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

21 2236-0844



21 95903-6535

www.podeditora.com.br

contato@podeditora.com.br

2026